

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

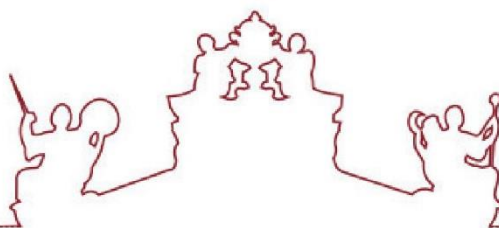
**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no
Conservatório Regional do Baixo Alentejo – A relação entre
a ansiedade durante a performance musical e a consciência
corporal em flautistas**

Ana Sofia Lucas Farias

Orientador(es) | Monika Streitová
José Francisco Marmeleira

Évora 2021





Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

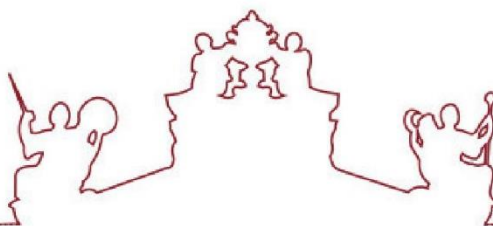
Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no
Conservatório Regional do Baixo Alentejo – A relação entre
a ansiedade durante a performance musical e a consciência
corporal em flautistas**

Ana Sofia Lucas Farias

Orientador(es) | Monika Streitová
José Francisco Marmeleira

Évora 2021



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Damas (Universidade de Évora) (Arguente)
Monika Streitová (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimentos

Aos meus pais e família sempre presente, pelo amor, apoio e incentivo constante prestado ao longo da minha vida e percurso académico.

À minha orientadora e Professora Doutora Monika Streitová, pela sua dedicação e por acreditar e nos mostrar sempre o melhor de nós, pela sua luz e bom coração.

Ao meu co-orientador Professor Doutor José Marmeleira, por ter aceite desde início a co-orientação deste estudo, pela amabilidade, paciência, apoio e por todos os ensinamentos.

À minha Orientadora cooperante, por todos os ensinamentos, apoio, amizade e incentivo.

À Professora Dra. Olga Magalhães pela ajuda imprescindível, disponibilidade e correções.

Ao Pedro Pereira, pelo que é, pela importância que tem ... por tudo.

Um agradecimento muito especial ao Pedro Moreira, por ser o amigo de todas as horas, pelos seus conselhos, motivação, por nunca deixar de acreditar em mim e pela leitura crítica do trabalho.

À melhor amiga, confidente, à minha Carolina, por ser o meu grande pilar, por tudo.

À minha Daniela, pela amizade, pelo apoio, por nunca me deixar sozinha e por ser das melhores pessoas da minha vida.

Aos meus fiéis companheiros, Nuno, Márcio e ao Bites, por tudo.

Aos meus amigos pela compreensão das ausências e afastamento temporário, pelo apoio, incentivo e amizade, em especial à Dani, à Jenni, à Elisa, ao Hélio, ao Filipe, à Ana, ao Marcelo, ao Marco, ao Manuel, às Bias, à Angélique, ao Figueira e ao Vasco.

Aos alunos com quem tive oportunidade de estagiar, pela disponibilidade, acolhimento e carinho que por mim demonstraram.

Ao Conservatório Regional do Baixo Alentejo pela amabilidade com que me receberam.

À Universidade de Évora e seus respetivos docentes e funcionários, pelas oportunidades que me deram ao longo destes 5 anos a vários níveis, tanto profissional, como académico e pessoal, em especial ao Professor Doutor Benoît Gibson e à Professora Doutora Ana Telles.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no Conservatório Regional do Baixo Alentejo – A relação entre a ansiedade durante a performance musical e a consciência corporal em flautistas.

Resumo: Este documento divide-se em duas secções distintas. A primeira secção refere-se ao relatório de estágio, realizado no Conservatório Regional do Baixo Alentejo (CRBA), no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, sob a orientação da Professora Doutora Monika Streitová, do coorientador Professor José Marmeleira e da orientadora cooperante Professora Elsa Marques. A segunda parte deste documento, corresponde à fase da investigação, que tem como temática o estudo da relação entre a ansiedade e a consciência corporal em flautistas, onde é feita a análise da consciência interoceptiva e dos níveis de ansiedade de flautistas.

Palavras-chave: flauta transversal; ensino de música; performance; ansiedade; consciência corporal.

Report on Supervised Teaching Practice at the Regional Conservatory of Baixo Alentejo – The relationship between anxiety during musical performance and body awareness in flutists.

Abstract: This document is divided into two distinct sections. The first section refers to the internship report, carried out at the Regional Conservatory of Baixo Alentejo (CRBA), within the scope of the Supervised Teaching Practice subject of the Master in Music Education at the University of Évora, under the guidance of Professor Doctor Monika Streitová, the co-supervisor Professor José Marmeleira and the cooperating supervisor Professor Elsa Marques. The second part of this document corresponds to the research phase, which focuses on the study of the relationship between anxiety and body awareness in flutists, moving on to the analysis of interoceptive awareness and the levels of anxiety in flutists.

Keywords: transversal flute; music teaching; performance; anxiety; body awareness.

Abreviaturas e Acrónimos

CRBA – Conservatório Regional Baixo Alentejo

DP – Desvio Padrão

F – Frequência

MAIA – *Multidimensional Assessment Of Interoceptive Awareness*

M – Média

MPAI – *Music performance Anxiety Inventory*

Min. – Minutos

PAA – Prova de Aptidão Artística

PE – Projeto Educativo

PESEVM – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

RI – Regulamento Interno

STAI – *State-Trait Anxiety Inventory*

T – Tempo

Índice de Tabelas

Tabela 1. Matriz exposta no grau de iniciação no CRBA.	9
Tabela 2. Matriz exposta no 2º ciclo do Curso Básico de Música no CRBA.....	10
Tabela 3. Matriz exposta no 3º Ciclo do Curso Básico de Música no CRBA.....	10
Tabela 4. Matriz exposta no Curso Secundário de Música-Regime Articulado no CRBA.	12
Tabela 5. Matriz exposta no Curso Secundário de Música-Regime Supletivo no CRBA.	13
Tabela 6. Matriz exposta no Curso Secundário de Canto-Regime Supletivo no CRBA.	14
Tabela 7. Número de Estudantes que frequentam o CRBA no ano letivo 2019/2020. .	17
Tabela 8. Material didático do Aluno A	26
Tabela 9. Material didático do Aluno B	29
Tabela 10. Material didático do aluno C	32
Tabela 11. Material Didático do aluno D	35
Tabela 12. Material Didático do aluno E.....	38
Tabela 13. Material didático do Aluno F.....	41
Tabela 14. Material Didático do aluno G	44
Tabela 15. Plano de aula do ensino básico e secundário realizados pela professora cooperante.....	46
Tabela 16. Caracterização descritiva da amostra.....	84
Tabela 17. Dimensões e itens questionários STAI, formas Y-1 e Y-2.....	86
Tabela 18. Dados descritivos (pontuação) do STAI Y1 e Y2	92
Tabela 19. Dados descritivos (pontuação) do MPAAI-A	93
Tabela 20. Dados descritivos (pontuação) do MAIA	94
Tabela 21. Dados descritivos da precisão interocetiva avaliada pelo heart rate detection test.....	94
Tabela 22. Correlação entre MAIA e o Teste de Precisão interocetiva e STAI Y-1, STAI Y-2, MPAAI-A, Escala Analógica controlado para o efeito da idade e do sexo.	95
Tabela 23. Correlação entre STAI Y-1 e STAY Y-2 com MPAAI-A e Escala Analógica controlado para o efeito da idade e do sexo.....	96

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição de alunos por graus de ensino artístico e pelos departamentos do CRBA	20
Figura 2. Curva de Yerkes-Dodson exibindo a relação entre o nível de excitação emocional (ansiedade) e o desempenho.	75
Figura 3. Teoria Catastrófica na performance	76
Figura 4. Sistema Nervoso Visceral	79
Figura 5. Escala Visual Analógica	90
Figura 6. Oxímetro e detenção fisiológica dos batimentos cardíacos.	91
Figura 7. Respiração Diafragmática	105
Figura 8. Respiração Polarizada	106
Figura 9. Pontos de acupressão	107
Figura 10. Pontos de acupressão	108
Figura 11. Dança do Elefantinho.....	111

Índice

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada.....	5
1. Caracterização da Escola	6
1.1. História da instituição.....	6
1.2. Instalações	7
1.3. Oferta Formativa	8
1.4. Órgãos de gestão	15
1.5. Comunidade Educativa	16
1.6. Meio envolvente	18
1.7. Classe de Flauta Transversal	19
2. Caracterização dos alunos acompanhados na PESEVM	23
2.1. Aluno A – Iniciação I	24
2.2. Aluno B – Ensino Básico	27
2.3. Aluno C – Ensino Básico	30
2.4. Aluno D – Ensino Básico	33
2.5. Aluno E – Ensino Básico	36
2.6. Aluno F – Ensino Secundário.....	39
2.7. Aluno G – Ensino Secundário	42
3. Práticas Educativas	45
3.1. Metodologias utilizadas pela orientadora cooperante	45
3.2. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo	47
4. Aulas lecionadas	50
4.1. Aluno A – Iniciação I	50
4.2. Aluno B – Ensino Básico	52
4.3. Aluno C – Ensino Básico	54
4.4. Aluno D – Ensino Básico	56

4.5. Aluno E – Ensino Básico	58
4.6. Aluno F – Ensino Secundário.....	60
4.7. Aluno G – Ensino Secundário.....	62
5. Análise Crítica da Atividade Docente	64
Secção II – Projeto de Investigação.....	66
6. Introdução.....	67
7. Revisão de literatura	68
8. Objetivos.....	81
9. Método.....	82
9.1. Participantes e desenho do estudo.....	82
9.2. Procedimentos	82
10. Análise Estatística	92
10.1. Resultados	92
11. Discussão	97
11.1. Limitações e Contributos do estudo	102
12. Sugestão de exercícios e técnicas para diminuir os níveis de ansiedade.....	103
12.1. Respiração	104
12.2. Técnica Corporal: <i>Do-In</i>	107
12.3. Técnica Alexander.....	108
12.4. <i>Mindfulness</i>	110
12.5. Treino Mental.....	112
13. Conclusão	114
14. Referências Bibliográficas.....	116
Anexos.....	122

Introdução

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, ministrado pela Universidade de Évora desde o ano letivo 2015/2016, confere a habilitação para a docência referida ao abrigo do Decreto-Lei n.º79/2014¹.

Durante o ano letivo 2019/2020, com início no dia 10 de outubro de 2019, realizou-se o estágio da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) no Conservatório Regional do Baixo Alentejo (CRBA), na classe da professora Elsa Marques, ocupando-se deste a primeira seção do presente relatório. Segundo o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada², a PESEVM constitui-se como uma componente integradora da formação na área educacional geral tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

Desta forma, a primeira seção descreve todo o estágio curricular incidindo na caracterização do CRBA e do seu meio envolvente, bem como na caracterização dos alunos e descrição dos processos de ensino/aprendizagem observados e realizados pela mestranda ao longo do ano letivo.

Com foco no estágio, importa referir que o mesmo é constituído por um total de 297 horas, distribuídas por dois semestres. No primeiro semestre foi atribuído um total de 85 horas distribuídas por 70 assistidas, 6 lecionadas, 9 de atividades; tendo as restantes 212 horas lugar no segundo semestre, distribuídas por 184 assistidas, 18 lecionadas e 10 de atividades. É de frisar que, as horas das aulas assistidas foram repartidas pelos vários níveis de ensino – iniciação, básico e secundário – de dois polos de ensino do CRBA, sob orientação da professora cooperante Elsa Marques.

A segunda secção do presente trata a componente de investigação, encontrando-se dividida em sete capítulos distintos. No primeiro capítulo é apresentada uma introdução ao estudo, seguida da revisão de literatura relativa ao tema a investigar. No capítulo seguinte, são apresentados os objetivos, seguindo-se, no quarto capítulo, a apresentação do método, na qual são explicados os procedimentos utilizados para a realização deste estudo. No quinto capítulo, são apresentados os resultados encontrados no mesmo, sendo estes discutidos, no capítulo

¹ Decreto-Lei n.º79/2014- Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

² Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada- O presente Regulamento aplica-se aos cursos de 2.º Ciclo – Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino, ministrados na Universidade de Évora e que conferem habilitação profissional para a docência. (Diário da República, 2.ª série — N.º 189 — 30 de setembro de 2016, despacho n.º 1705/2016).

posterior, através dos diferentes elementos de investigação, expondo-se também as limitações e os contributos dos mesmos para a realização do estudo. Por último, são apresentadas sugestões de exercícios e técnicas para diminuir a ansiedade antes da performance musical.

Imprescindível se mostra referir que o projeto foi alvo de várias alterações ao longo da sua realização dada a situação pandémica relativa à COVID-19, especialmente ao nível dos exercícios propostos e ao teste de precisão interocetiva, uma vez que estes seriam, à partida, aplicados, não só nos alunos do CRBA, como também em todos os flautistas questionados, pelo que, dada a impossibilidade, foram encontradas outras soluções para a sua concretização.

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da Escola

1.1. História da instituição

O estágio curricular, no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música, teve lugar no Conservatório Regional do Baixo Alentejo sediado na cidade de Beja. De todo o percurso, que veio a culminar no aparecimento deste Conservatório devem ser salientados alguns aspetos importantes, distinguidos de seguida.

Existia na cidade de Beja, desde 1939, apenas uma professora – Professora Ernestina Santana de Brito Pinheiro, com formação superior na área da música, que preparava alunos para os exames no Conservatório Nacional de Lisboa. Através desta professora e a pedido do professor Ivo Cruz, surge na cidade de Beja, mais propriamente no ano de 1955, uma delegação da Pró-Arte³, com a finalidade de dinamizar concertos na mesma cidade, descentralizando-os dos grandes centros, nomeadamente, do Porto e de Lisboa (CRBA, 2020).

Após a extinção da Direção Central da Pró-Arte de Beja, foi fundado, em 1980, por iniciativa da professora Ernestina Pinheiro e do seu marido Dr. Augusto Pinheiro o Centro Cultural de Beja. O mesmo teve como primeira direção pedagógica as professoras, Ernestina Pinheiro, Ana Domingues e Antónia Pereira. No ano de 1993, foi concedida a autorização definitiva do funcionamento do Ensino Básico e do Ensino Secundário de música nesta academia, surgindo desta forma o Conservatório Regional do Baixo Alentejo. No dia 16 de março de 1995, teve lugar no Auditório da Biblioteca Municipal de Beja a escritura pública de constituição da Associação. Com a aprovação por parte do Ministério da Educação, o Conservatório inicia a sua atividade letiva no ano letivo de 1996/1997. Até 1999, associaram-se a este projeto a Câmara Municipal de Almodôvar, Moura, Odemira e Sines (CRBA, 2020).

Posteriormente, o Conservatório adquire um novo edifício em degradação no Centro Histórico da Cidade de Beja, reconstruindo-o de forma a acolher uma população escolar de cerca de 400 alunos. Em 2003, a sede do Conservatório passa para a Praça da República em Beja, expandindo o ensino artístico a outras vilas e cidades desta região, criando assim as secções de Moura e de Castro Verde, sediadas pelas respetivas Câmaras Municipais (CRBA, 2020).

³ A pró-arte de Beja existiu durante 18 anos e organizou e promoveu 180 concertos com concertistas nacionais e internacionais.

1.2. Instalações

1.2.1. Beja

A sede do CRBA situa-se no centro histórico da Cidade de Beja, ocupando um antigo palacete. O edifício, adaptado para a escola no ano de 2003, conta com o segundo Projeto Educativo (PE), cerca de quatro salas para disciplinas de conjunto, oito salas para instrumentos, um auditório com capacidade para aproximadamente 70 pessoas, uma biblioteca, sala de alunos, sala de professores, seis salas de apoio técnico administrativo, diversas áreas comuns, arrecadações e instalações sanitárias. Todas as salas de aula estão devidamente equipadas com isolamento acústico e térmico, possuindo também ligações à internet e sistemas de reprodução de som, boa climatização e luz natural e artificial (CRBA, 2018).

1.2.2. Castro Verde

Em 2012, foi cedido pela Câmara Municipal de Castro Verde o edifício da Fábrica das Artes, sendo adaptado de forma a possuir infraestruturas para o ensino e formação de música e dança. Este edifício possui, segundo Regulamento Interno (RI), três salas para disciplinas de conjunto, sete salas de instrumento, biblioteca, um auditório com capacidade para cerca de 80 pessoas, espaço para alunos, sala de professores, cinco salas de apoio técnico administrativo, diversas áreas comuns, arrecadações, instalações sanitárias e bar. Este polo beneficia também de salas devidamente equipadas com equipamento acústico e térmico, além de ligações à internet e sistemas de reprodução de som, boa climatização e luz natural e artificial (CRBA, 2018).

1.2.3. Moura

Em 2008, foi cedido pela Câmara Municipal de Moura o antigo edifício “Café Cantinho”, adaptado para o ensino e formação de música. De acordo com o PE, este edifício possui duas salas para disciplinas de conjunto, cinco salas para instrumento, biblioteca, um auditório com capacidade para cerca de 60 pessoas, espaço para alunos, duas salas de apoio técnico administrativo, diversas áreas comuns, arrecadações e instalações sanitárias. Este polo

beneficia também de salas devidamente equipadas com equipamento acústico e térmico, possuindo também ligações à internet e sistemas de reprodução de som, boa climatização e luz natural e artificial (CRBA, 2018).

1.3. Oferta Formativa

O Conservatório Regional do Baixo Alentejo tem como principal objetivo implementar uma Escola de Artes na Região do Baixo Alentejo, com formação e atividades nas áreas da música, dança, teatro e artes plásticas. Contudo, não tendo ainda as condições necessárias para a práticas de todas estas formações e atividades, o CRBA desenvolve, atualmente, formações no ensino artístico especializado nas áreas da música e da dança superiormente reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Dentro das atividades formativas o CRBA é responsável pela organização e implementação de cursos de formação para instrumentistas do Alentejo, cursos na área da música popular e da música tradicional, *workshops*, seminários, um clube de jazz e música para a primeira infância. Como consta no seu projeto educativo (PE) e no Regulamento Interno (RI), ambos revistos e aprovados pelo conselho pedagógico, o CRBA ministra os seguintes cursos:

- Curso de Música na 1ª infância – crianças até aos 35 meses.
- Curso de Música, nível pré-escolar – crianças dos 36 meses até aos 6 anos.

Este curso é direcionado para crianças que ainda não frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Segundo a informação disponibilizada no site do CRBA, esta componente visa brincar com os sons, constituindo uma dinâmica de criação, interpretação e audição musical, transformando a informação mobilizada em saber, conhecimento e ação (CRBA, 2020).

- Cursos de Música, nível iniciação – crianças que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano escolaridade)

Segundo a Portaria n.º223-A/2018, este curso é direcionado para crianças que frequentem o 1º ciclo do ensino básico. De acordo com o disposto no Artigo 7º da mesma, os alunos que frequentam os Cursos de Iniciação em Música cumprem as matrizes curriculares infra expostas:

Tabela 1. Matriz exposta no grau de iniciação no CRBA.

Iniciação em Música		
Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto	Carga horária semanal (em minutos)	
	Minutos (min.)	Tempos (t.)
Formação Musical	45	1
Instrumento	45	1
Classe de Conjunto	45	1
TOTAL	135	3

Nota. Regulamento interno CRBA 2019-2020, p.14.

A disciplina de instrumento pode ainda ser lecionada em grupos de dois alunos com uma carga horária mínima de 60 minutos semanais.

- Curso Básico de Instrumento – do 5º ao 9º ano de escolaridade

Segundo a Portaria n.º 225/2012, os cursos básicos de instrumento decorrem ao longo de cinco anos/graus, do 5º ao 9º ano de escolaridade, destinados a alunos que frequentam o 2º ciclo (5º e 6º ano) e o 3º ciclo (7º ao 9º ano), do ensino regular. Os alunos que frequentam o Curso Básico de Música, independentemente do regime de frequência, cumprem as matrizes curriculares infra expostas estabelecidas na portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto e respetivas retificações à mesma:

Tabela 2. Matriz exposta no 2º ciclo do Curso Básico de Música no CRBA.

Curso Básico de Música – 2º Ciclo					
Portaria n.º223 -A/2018					
de 3 de agosto	5º Ano		6º Ano		Total (minutos)
	Carga horária semanal (em minutos)				
	Disciplinas	Min.	T.	Min.	T.
Formação Musical	90	2	90	2	180
Instrumento	90	2	90	2	180
Classes de Conjunto	135	3	135	3	270
TOTAL	315	7	315	7	630

Nota. Regulamento interno CRBA 2019-2020, p.15.

Tabela 3. Matriz exposta no 3º Ciclo do Curso Básico de Música no CRBA.

Curso Básico de Música - 3º Ciclo							
Portaria	7º Ano		8º Ano		9º Ano		TOTAL (minutos)
n.º223-A/2018	Carga horária semanal (em minutos)						
de 3 de agosto	Min.	T.	Min.	T.	Min.	T.	
Formação Musical	90	2	90	2	90	2	270
Instrumento	90	2	90	2	90	2	270
Classes de Conjunto	180	4	180	4	180	4	540
TOTAL	360	8	360	8	360	8	1080

Nota. Regulamento interno CRBA 2019-2020, p.15.

- Curso Secundário – do 10º ao 12º ano de escolaridade, após a realização do curso básico.

Segundo a Portaria n.º 243-B/2012, o Curso Secundário decorre ao longo de três anos/graus, do 10º ao 12º ano de escolaridade, destinando-se a alunos que frequentam o ensino secundário na escola de ensino regular.

O CRBA ministra cursos de Ensino Artístico Especializado em Música, tanto a nível básico como secundário, os quais são idealizados de forma a proporcionar uma formação completa no que diz respeito à formação musical e aos conhecimentos inerentes às ciências musicas, desenvolvendo a formação dos alunos a nível performativo, qualificando-os assim para um futuro profissional na música. Tendo por base a atual legislação, o ensino vocacional da música no CRBA, pode desenvolver-se em regime articulado, regime supletivo ou regime livre.

- Regime Articulado – as disciplinas da componente de ensino artístico são lecionadas numa escola de ensino artístico especializado, sendo que, todas as outras disciplinas de componente teórica inseridas no currículo são lecionadas numa escola de ensino regular. Neste regime, algumas das atividades podem decorrer na escola onde os alunos têm aulas de ensino regular. Neste sentido, o Conservatório e a Escola devem articular os horários entre si, de forma a não existir sobreposição de disciplinas nem excesso de carga horária para o aluno.

Os alunos que frequentam os Cursos Secundários de Música em Regime Articulado, cumprem as matrizes curriculares infra expostas, estabelecidas na portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto alterada pela Declaração de Retificação n.º 29/2018 de 27 de agosto:

Tabela 4. Matriz exposta no Curso Secundário de Música – Regime Articulado no CRBA.

Curso Secundário de Música – Regime Articulado								
Portaria n.º229-A/2018 de 14 de agosto			10º Ano		11º Ano		12º Ano	
			Carga horária semanal (em minutos)					
Disciplinas			Min.	T.	Min.	T.	Min.	T.
Componente	Científica	História da Cultura e das artes	135	3	135	3	135	3
		Formação Musical	90	2	90	2	90	2
		Análise e Técnicas de Composição	135	3	135	3	135	3
		Subtotal	360	8	360	8	360	8
		Instrumento/Educação Vocal/Composição	90	2	90	2	90	2
	Técnica-Artística	Classes de Conjuntos	225	5	225	5	225	5
		Disciplina de Opção:	-	-	45	1	45	1
		Instrumento de Tecla						
		Subtotal	315	7	360	8	360	8
		Total	675	15	720	16	720	16

Nota. Regulamento Interno CRBA 2019-2020, p.16.

- Regime Supletivo – neste regime, as disciplinas da componente de ensino artístico são frequentadas numa escola de ensino artístico especializado, independentemente de o aluno frequentar ou não uma escola de ensino regular ou superior. Este regime é aplicado apenas para cursos de música quer de nível básico quer secundário.

Tabela 5. Matriz exposta no Curso Secundário de Música-Regime Supletivo no CRBA.

Curso Secundário de Música – Regime Supletivo								
Portaria n.º229-A/2018 de 14 de agosto			10º Ano/6º		11º Ano/ 7º		12º Ano/ 8º	
			Grau		Grau		Grau	
			Carga horária semanal (em minutos)					
Disciplinas			Min.	T.	Min.	T.	Min.	T.
Componente	Científica	História da Cultura e das artes	135	3	135	3	135	3
		Formação Musical (a)	90	2	90	2	90	2
		Análise e Técnicas de Composição (a)/(b)	135	3	135	3	135	3
	Técnica-Artística	Instrumento/Educação Vocal/Composição	90	2	90	2	90	2
		Classes de Conjuntos	135	3	135	3	135	3
		Disciplina de Opção:	-	-	45	1	45	1
		Instrumento de Tecla						

Nota. Regulamento interno CRBA 2019-2020, p.17.

a) Disciplina de frequência obrigatória; b) Consoante a variante do Curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição

De acordo com o disposto N.º 9 do Artigo 49º da portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto alterada pela Declaração de Retificação n.º 29/2018 de 27 de agosto, é facultada a possibilidade dos alunos se matricularem em duas disciplinas da componente científica e duas da componente técnica-artística. A disciplina de Instrumento/Educação Vocal/Composição da componente técnica-artística é obrigatória consoante a variante do Curso, na qual é dada a possibilidade ao aluno ou respetivo encarregado de educação a escolha entre uma das restantes disciplinas desta componente.

Tabela 6. Matriz exposta no Curso Secundário de Canto-Regime Supletivo no CRBA.

Curso Secundário de Canto – Regime Supletivo								
Portaria n.º229-A/2018 de 14 de agosto			10º Ano/6º		11º Ano/ 7º		12º Ano/ 8º	
			Grau		Grau		Grau	
			Carga horária semanal (em minutos)					
Componente	Científica	Disciplinas	Min.	T.	Min.	T.	Min.	T.
		História da Cultura e das artes	135	3	135	3	135	3
		Formação Musical (a)	90	2	90	2	90	2
	Técnica-Artística	Análise e Técnicas de Composição	135	3	135	3	135	3
		Canto (a)	90	2	90	2	90	2
		Classes de Conjuntos	135	3	135	3	135	3
		Disciplina de Opção: Instrumento de Tecla	-	-	45	1	45	1
		Total	585	13	630	14	630	14

Nota. Regulamento interno CRBA 2019-2020, p.17/18.

a) Disciplina de frequência obrigatória.

- Curso livre – os alunos frequentam qualquer atividade, sem programas e planos de estudo oficiais.

Na componente de formação artística, o CRBA dispõe da oferta dos seguintes instrumentos:

- Cordas: Guitarra Clássica, Viola, Violino e Violoncelo;
- Sopros e Percussão: Clarinete, Fagote, Flauta Transversal, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete e Tuba;
- Teclas: Piano

São exclusivos do ensino secundário de música as disciplinas de Formação Musical e Canto.

1.4. Órgãos de gestão

Com base no Projeto Educativo (2018-2021), o CRBA é uma associação sem fins lucrativos, constituída por oito municípios, movidos pelo interesse comum do desenvolvimento do Ensino Escolar Artístico (CRBA, 2018).

Os órgãos que alicerçam o CRBA são os seguintes:

1.4.1. Órgãos de direção, administração e gestão

Assembleia Geral

Segundo o PE do CRBA, a Assembleia Geral é constituída pelos associados efetivos e fundadores, na plenitude dos seus direitos estatutários, representados por quem tenha, para tanto, competência legal ou mandato bastante.

Conselho de Administração

A Administração tem como funções, administrar, gerir e promover a efetivação das deliberações da Assembleia Geral.

Conselho Fiscal

Ao Conselho Fiscal compete exercer a fiscalização interna da associação.

De acordo com o PE mencionado, para que exista maior eficácia no cumprimento dos objetivos propostos, os Corpos Sociais do Conservatório contam ainda com a colaboração dos órgãos escolares especializados, a apresentar de seguida, nomeados nos termos do artigo 32.º e seguintes, dos Estatutos do Conservatório Regional do Baixo Alentejo.

1.4.2 Órgãos Escolares Especializados

Direção Executiva

De acordo com os estatutos, a Direção Executiva é nomeada pelo Conselho de Administração, tendo como funções a gestão patrimonial, administrativa, financeira, pedagógica e cultural do CRBA.

Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é um órgão consultivo de coordenação, supervisão e orientação pedagógica e educativa do Conservatório, nomeadamente nos domínios pedagógicos e didáticos, sendo simultaneamente um órgão de apoio do diretor executivo.

Direção Pedagógica

A Direção Pedagógica é aprovada pelo Conselho de Administração, sendo constituída por um Presidente e por mais dois Diretores Pedagógicos, incluindo obrigatoriamente competências curriculares de Música e Dança, com os requisitos previstos na lei.

1.5. Comunidade Educativa

Entende-se por comunidade educativa, qualquer pessoa que intervenha na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências, sendo assim formada por alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação.

Alunos

Com base na informação disponibilizada pelo Departamento de Música do CRBA, em que a mais recente atualização data o mês de Fevereiro do ano letivo de 2019/2020, pode averiguar-se que estavam a frequentar a escola cerca de 729 alunos, na sua totalidade. Para uma melhor compreensão dos números supramencionados foi elaborada a seguinte tabela:

Tabela 7. Número de Estudantes que frequentam o CRBA no ano letivo 2019/2020.

			Nº de alunos do CRBA
Ensino Oficial	Iniciação	Música	82
		Dança	27
	Regime Articulado		318
	Curso Básico	Música	
		Regime Articulado	37
		Dança	
		Regime Supletivo	14
	Curso Secundário	Regime Articulado	9
		Regime Supletivo	12
	Ensino Livre	Cursos Livres	230
Total de alunos do CRBA			729

Nota. Elaboração própria com dados obtidos através da Direção pedagógica do CRBA.

1.6. Meio envolvente

O CRBA está situado no Baixo Alentejo, zona que faz parte da extensa Região Alentejo, sendo limitado a norte pelo Distrito de Évora, a leste por Espanha e a Sul pelo Distrito de Faro. Desta sub-região fazem parte treze Concelhos, sendo que oito deles, fazem parte da Associação do Conservatório Regional do Baixo Alentejo.

Desde a década de 50 do século passado que se assiste a um decréscimo populacional no distrito de Beja, com maior relevância até à década de 70. Embora com menor intensidade, esse decréscimo continua a ser evidente no Alentejo, apresentando-se o distrito de Beja, segundo um estudo do Instituto da Segurança Social, como um “território envelhecido e economicamente deprimido” (Projeto Educativo, CRBA, 2018, p. 7).

Reconhecido pelo vasto e importante património cultural material, do Baixo Alentejo fazem parte inúmeros sítios arqueológicos, castelos, igrejas, museus e pequenas aldeias construídas de forma tradicional que refletem a diversidade das influências culturais desta região. A cidade de Beja é a capital de distrito do Baixo Alentejo, contando com uma área de cerca de 1138,7 km², habitada por 35854⁴ habitantes distribuídos por dezoito freguesias.

O Conservatório do Baixo Alentejo tem a sua sede principal em Beja, dispondo de vasta diversidade de recursos educativos e culturais, nos quais se incluem parcerias e protocolos estabelecidos, no concerne do seu meio envolvente.

Infraestruturas usadas regularmente:

- Auditório do Instituto Politécnico de Beja;
- Cine-Teatro Municipal de Castro Verde;
- Cine-Teatro Pax Julia – Beja;
- Cine-Teatro Caridade – Moura;
- Igrejas de Beja, Castro Verde e Moura.

⁴ Dados do ano de 2011 (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Beja>, acedido a 23 de novembro de 2020)

Associações parceiras:

- ALSUD – Cooperativa de Ensino e Formação Profissional do Algarve;
- ADASD – “O Avião” Associação de Desenvolvimento Sociocultural e Desportivo do Bairro da Base Aérea 11;
- CAVADINHAS – Casa do Povo de Penedo Gordo;
- Centro Infantil da Santa Casa da Misericórdia de Beja;
- Universidade de Évora;
- Alentejo XXI;
- Amadeus Palhares – Instrumentos Musicais;
- Agrupamento de Escolas N.º 1 de Beja;
- Agrupamento de Escolas N.º 2 de Beja;
- Agrupamento de Escolas de Castro Verde;
- Agrupamento de Escolas de Moura.

1.7. Classe de Flauta Transversal

A classe de flauta transversal do CRBA é orientada pela professora Elsa Marques, orientadora cooperante da mestrandia. Elsa Marques iniciou os seus estudos musicais aos 10 anos, como flautista na Sociedade Filarmónica União Mourense “Os Amarelos”, sob orientação da professora e maestrina Idália Caeiro. Prosseguiu os estudos no Conservatório Regional do Baixo Alentejo na classe de flauta da professora Sílvia Sobral. Após ter frequentado o conservatório, optou por seguir a carreira de instrumentista, tendo assim ingressado na Universidade de Évora em 2007, na classe da professora Anabela Malarranha.

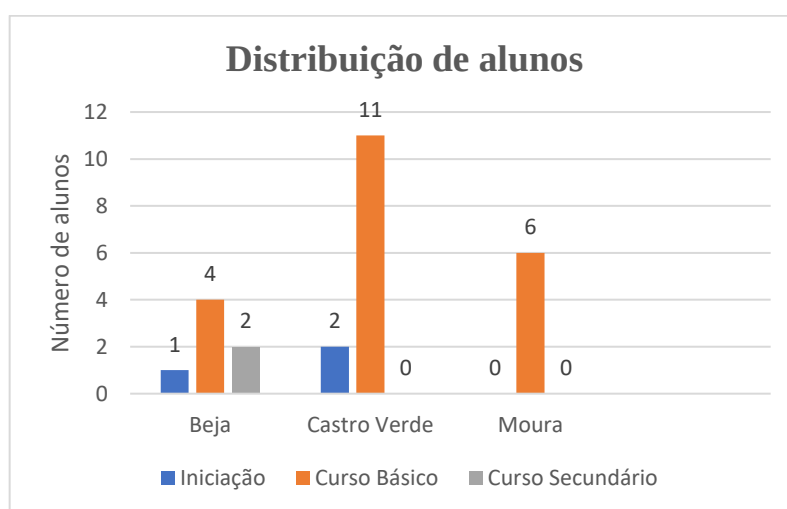
Em 2005, foi selecionada para o projeto da Orquestra Ibérica, em Huelva, sendo igualmente convidada a realizar alguns concertos com a Orquestra do Baixo Alentejo, dirigida pelo professor José Filipe Guerreiro. No ano de 2007, frequentou o “5.º Curso para Regentes das Bandas Filarmónicas do Alentejo” realizado pelo Conservatório Regional do Baixo Alentejo, tendo como formadores os professores Roberto Pérez, Jaime Branco, António César e Joaquim Simões. Em 2010, foi formadora do “8.º Curso para Instrumentistas do Conservatório Regional do Baixo Alentejo” na qualidade de professora de Flauta e de Música de Câmara.

Atualmente, é professora de Flauta Transversal no Conservatório Regional do Baixo Alentejo, leciona Flauta Transversal na Sociedade Filarmónica Harmonia Reguenguense, e dirige o coro infantil da Sociedade Artística Reguenguense. É membro fundador do grupo *Pax Antiqua Ensemble*, com o qual tem atuado em Portugal, Espanha, Itália, Bulgária e Malta.

No ano letivo 2018/2019, a sua classe de flautas foi constituída por 26 alunos distribuídos pelos três departamentos do CRBA dispostos pelos três níveis de ensino da seguinte forma: iniciação (três alunos), ensino básico (21 alunos) e ensino secundário (dois alunos). No que diz respeito à duração das aulas, as aulas de iniciação tinham duração de 45 minutos; as aulas de ensino básico tinham duração de 90 minutos, tempo este repartido por dois alunos, sendo que cada aluno tinha 45 minutos de aula, assistindo na outra parte à aula do colega; e por fim, as aulas do ensino secundário tinham duração de 90 minutos individuais.

O gráfico seguinte apresenta a distribuição de alunos por departamento do CRBA, assim como o grau de ensino artístico a frequentar:

Figura 1. Distribuição de alunos por graus de ensino artístico e pelos departamentos do CRBA



Nota. Dados obtidos através da Direção Pedagógica do CRBA.

1.7.1. Aulas Assistidas

Como estipulado pelo regulamento da mesma, a unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música é constituída, na sua comissão, pelos docentes:

- Professora Doutora Ana Telles Béreau – diretora do curso;
- Professor Doutor Mário Marques- docente responsável pela PESEVM;
- Professora Doutora Monika Streitová – orientadora interna do estágio;
- Professor Doutor José Marmeleira – coorientador interno;
- Professora Elsa Marques – orientadora cooperante.

Segundo o mesmo regulamento, a mestranda devia realizar no primeiro semestre 85 horas de PESEVM, distribuídas da seguinte forma:

- 70 horas: aulas assistidas (alunos de iniciação, básico e secundário);
- 6 horas: aulas lecionadas (idem, 1 por nível a 2 alunos de cada nível);
- 9 horas: participação em atividades da escola;
- nº de visitas do Orientador Interno à EC: 1;

No segundo semestre, o número de horas da PESEVM a realizar corresponde a um total de 212, distribuídas da seguinte forma:

- PES 2: 212 horas (14 por semana), das quais 184 horas: aulas assistidas (alunos de iniciação, básico e secundário);
- 18 horas: aulas lecionadas (idem, 3 por nível a 2 alunos de cada nível);
- 10 horas: participação em atividades da escola;
- nº de visitas do Orientador Interno à EC: 2;

Ainda que a planificação apresente o total de 297 horas de estágio, como evidenciado anteriormente, a mestranda realizou mais horas do que as previstas, tendo realizado, no primeiro semestre, 121 horas e 15 minutos, e no segundo semestre 215 horas e 30 minutos. Embora o total de horas necessário já tivesse sido atingido, a mestranda continuou a frequentar as aulas,

de modo a poder continuar a acompanhar o percurso dos discentes e as atividades propostas pela instituição de ensino para o final de cada período letivo.

De forma a ser possível cumprir o regulamento estipulado para a PES II e, uma vez que o horário da orientadora cooperante no polo de Beja não era suficiente para o cumprimento das 184 horas totais assistidas, a mestranda, no 2º e 3º período, começou a assistir a aulas lecionadas no polo de Moura, de forma a compensar essas horas.

Segundo o plano curricular, estava previsto que a mestranda lecionasse 6 horas de aulas ao longo do primeiro semestre e 18 horas ao longo do segundo semestre. Ainda que o estágio tenha tido lugar em dois polos diferentes do Conservatório Regional do Baixo Alentejo, lecionou apenas no polo de Beja.

A orientadora cooperante deu possibilidade à mestranda de lecionar todas as semanas um dos seus alunos, dando, normalmente, uma aula inteira a um aluno escolhido pela professora, ou então parte da aula de cada um dos seus alunos. Oficialmente, a mestranda cumpriu com as horas estipuladas de aulas no plano curricular, tendo estas acontecido no primeiro período no dia 23 de janeiro de 2020 e no segundo período no dia 18 de junho de 2020, tendo esta acontecida online.

2. Caracterização dos alunos acompanhados na PESEVM

Ao longo do ano letivo 2019/2020, a mestranda, autora do presente relatório, acompanhou treze alunos do Conservatório Regional do Baixo Alentejo. No entanto, apenas a classe do Pólo de Beja será retratada. Esta classe é constituída por sete alunos, distribuídos pelos dois regimes abrangidos pelo CRBA⁵ sendo eles:

- Regime Articulado constituído por seis alunos;
- Regime Supletivo constituído por um aluno.

A classe de flauta transversal no polo de Beja só continha um aluno de grau de iniciação. Deste modo, não foi possível acompanhar o desenvolvimento de um aluno correspondente a esse grau de ensino, tal como previsto no regulamento da PESEVM. A aluna ao longo da PESEVM, optou por assistir a um número acrescentado de aulas de alunos do nível básico, de forma a não existirem perdas associadas à falta de alunos do grau de iniciação. De seguida, serão retratados cada um dos alunos, identificados com as letras do alfabeto, de “A” a “G”, de maneira a proteger a sua privacidade e anonimato – Iniciação: aluno A; 2º Grau: alunos B e C; 3º Grau: alunos D e E; 7º Grau: aluno F; 8º Grau: aluno G.

⁵ Tal como consta no Projeto Educativo do CRBA e como já se referiu anteriormente, os regimes abrangidos pelo CRBA são: Articulado e Supletivo.

2.1. Aluno A – Iniciação I

O aluno A é estudante no CRBA, no Pólo de Beja, encontrando-se no nível de iniciação I. Tem oito anos de idade, tendo iniciado o estudo da flauta em setembro de 2019. Cada aula tinha a duração de 45 minutos, com lugar à quinta-feira das 17h30 às 18h15. Inicialmente, utilizava um instrumento alugado à instituição; contudo, no mês de novembro (1º período), os encarregados de educação adquiriram para o aluno um instrumento de gama de estudante.

Inicialmente, na presença da mestrandia, o aluno mostrava-se muito tímido e pouco comunicativo, no entanto, ao longo do 1º Período foi adquirindo mais à vontade e confiança, acabando a presença da mestrandia nas suas aulas por ser algo completamente normal.

O aluno apresenta baixa estatura, pelo que, nas primeiras aulas, utilizou apenas a cabeça da flauta, com a qual começou por experimentar produzir alguns sons. É importante referir que, apesar da sua pequena estatura, o aluno nunca utilizou cabeça curva.⁶ Quando uma criança não reúne as condições físicas essenciais (estatura mais pequena) para a iniciação, podem surgir dificuldades acrescidas no que diz respeito ao posicionamento correto das mãos, cabeça e equilíbrio da flauta. Neste caso concreto, a postura era adequada, permitindo a boa colocação do instrumento e maior facilidade ao nível do desenvolvimento sonoro. Contudo, por vezes foi necessário chamar à atenção para manter uma postura ergonómica, isto é, manter a cabeça e as costas direitas, assim como a flauta, evitando um encolhimento postural, que o dificultava em questões de respiração e de sonoridade.

A nível físico foi notório, alguma desconcentração em algumas aulas, apresentando-se a hora tardia como sua principal, tendo, contudo, o aluno demonstrado sempre respeito e interesse pelas aulas. As aulas eram normalmente divididas em duas partes. Numa primeira parte, a professora cooperante revia com o aluno a matéria lecionada nas aulas anteriores e realizava um pequeno trabalho de leitura. Na segunda parte da aula, era feito um pequeno aquecimento com pequenos exercícios apenas de embocadura e, posteriormente, exercícios sonoros, técnicos e pequenos exercícios dos métodos referidos na tabela 8.

A professora cooperante, utilizava vários métodos de ensino, que desenvolviam várias competências de aprendizagem fundamentais para o aluno conseguir ser mais independente na prática e estudo do instrumento. Estas competências são as do pensamento (raciocínio, lógica e análise) e as criativas (resolução de problemas, procura e processamento de informação e avaliação) (Dean, 2006; Neves, 2013, p.17).

⁶ A flauta com cabeça curva, consiste apenas na substituição da cabeça normal da flauta por uma cabeça curva, de forma a encurtar o tamanho da flauta e a permitir que os dedos da criança cheguem a todas as chaves.

Na opinião da mestranda, a compra de um instrumento para o aluno foi muito importante para a sua evolução, bem como a atenção, preocupação e presença que a mãe, encarregada de educação do aluno, demonstrou ao longo de todo o ano, quer na escola, quer em casa.

No primeiro período, foram abordadas algumas questões teóricas e técnicas, à iniciação musical e iniciação de instrumento, acabando as aulas por recaírem numa explicação de conceitos musicais, como as notas, figuras musicais e duração das mesmas, e numa outra parte mais instrumental foram realizados exercícios apenas com a cabeça da flauta. Ainda assim, a passagem para o instrumento na sua íntegra decorreu nas primeiras semanas do primeiro período, muito devido ao empenho e dedicação do aluno. Posteriormente, foram aprendidas as notas do registo médio da mão direita e mais tarde as da mão esquerda. O aluno começou por tocar pequenas melodias escritas pela professora orientadora cooperante e, em fase mais avançada, iniciou o método *A new tune day* de N. Bennett, tendo-o este acompanhado até ao final do ano letivo. A segunda metade do segundo período e terceiro período, foram marcados pela pandemia mundial, tendo de ser reinventada e adaptada a planificação de aulas para o ensino à distância. Inicialmente, foi notório no aluno A, certa dificuldade em conseguir trabalhar sozinho e, até certa desmotivação, o que é inteiramente compreensível, ainda para mais, quando se trata de um iniciante, que precisa de atenção e ajuda redobrada. Foram utilizadas várias estratégias de forma a motivar o aluno, dando-lhe muitas vezes a liberdade de tocar alguma melodia que ele gostasse com acompanhamento de *Youtube* ou *MIDI*. Apesar de toda a adaptação, o discente surpreendeu pela positiva, tendo a sua evolução sido evidente e de louvar.

O material didático desenvolvido pelo aluno A ao longo do ano letivo dividiu-se em alguns exercícios, aprendizagem de notas, escalas, exercícios e peças de métodos específicos do instrumento, encontrando-se descritos na tabela seguinte.

Tabela 8. Material didático do Aluno A

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo - Aluno A	
	Métodos e estudos
1º Período	▪ Estudo das notas musicais suplementares superiores e inferiores das linhas e dos espaços; ▪ <i>A new tune day</i> – N. Bennett; ▪ Pequenas melodias escritas pela professora.
	Métodos e estudos
2º Período	▪ <i>A new tune day</i> – N. Bennett;
	Métodos e estudos
3º Período	▪ <i>A new tune day</i> – N. Bennett; ▪ <i>Yamaha Flute Student</i> – J. Kinyon e J. O'Reilly

2.2. Aluno B – Ensino Básico

O aluno B é estudante no CRBA, no Pólo de Beja, local onde iniciou os seus estudos musicais com 10 anos, encontrando-se a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico. A sua aula tinha duração de 90 minutos, à quinta-feira, no horário das 9h55 às 11h25, dividida com o aluno C, tendo cada aluno 45 minutos de aula.

O discente caracterizava-se por ser bastante concentrado e motivado, cumpridor das tarefas que lhe eram propostas pelo docente, quer em aula, quer no estudo em casa. A sua receção à mestranda foi natural, respondendo de forma positiva e aceitando a alternância do docente.

Devido à baixa resistência dos discentes, a professora orientadora cooperante dividia a aula em diversas partes de forma a que os alunos B e C conseguissem descansar entre os exercícios/trabalhos solicitados na aula. A partir do 2º Período, a professora decidiu separar os alunos, para que o aluno B não fosse prejudicado pelo aluno C, conforme será explicado na caracterização do próprio. As aulas começaram assim a ser individuais e cada um dos discentes tinha 45 minutos de aulas seguidos, sendo os outros 45 minutos utilizados para estudar com o apoio da mestranda, numa sala ao lado.

As aulas individuais do discente dividiam-se em duas partes. Numa primeira parte, eram apresentados os trabalhos que a professora solicitava na aula anterior, e destes trabalhos faziam parte: a apresentação de uma escala (maior, menor ou cromática), a apresentação de um estudo e, por último, a apresentação da obra. Numa segunda parte, consequência do bom trabalho e da boa organização do discente, a professora, juntamente com o aluno, trabalhava a parte de leitura de notas e ritmo do estudo que viria a ser apresentado na próxima aula.

Uma das principais dificuldades que o discente apresentava era a nível da postura da cabeça e do pescoço, verificando-se grande tendência a baixar a cabeça, e, quando se mantém esta postura, gera-se uma grande instabilidade na execução do instrumento. O som e a respiração, acabam por ser os principais afetados, devido ao bloqueio que existe na garganta, resultado da má posição do pescoço e da cabeça, acrescida da fraca entrada de ar pela boca e a falta de apoio. Eram notórias as tensões e bloqueios gerados por esta má posição. O aluno, após baixar o instrumento, tinha tendência a “esticar” as costas ou os ombros, resultado do desconforto que sentia. Consequência desta má posição, as respirações eram muito pequenas e feitas sem qualquer apoio e expansão de todos os músculos envolventes, sendo auditivamente perceptíveis, por vezes, “estalos” feitos involuntariamente com a língua devido à sua rigidez/tensão. O aluno foi alertado, tendo-lhe sido explicado que uma boa postura acontece

quando os pés estão perfeitamente assentes no solo, as costas direitas e a cabeça erguida. Posteriormente, a professora exemplificou, mostrando ao aluno a posição incorreta e, seguidamente, a postura correta a adotar na prática da flauta transversal. O discente melhorou consideravelmente a sua posição, tendo por vezes que ser alertado para endireitar a cabeça e olhar em frente, ação que acabava por cumprir rapidamente.

Ao longo do ano, e mesmo aquando de toda a situação pandémica, o aluno continuou a realizar um ótimo trabalho, mantendo-se bastante organizado e motivado. Mostrou-se cansado na fase final, uma reação inteiramente normal após o ano letivo atípico pela qual todos passámos.

O material didático selecionado pelo orientador cooperante para o discente ao longo do ano letivo dividiu-se pelos programas inseridos no plano de estudos referentes ao 2º grau discriminado na tabela seguinte.

Tabela 9. Material didático do Aluno B

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo – aluno B	
	Métodos e Estudos
1º Período	▪ <i>A new tune day</i> – N. Bennett; ▪ <i>Yamaha flute student</i> – J. Kinyon e J. O'Reilly
	Métodos e Estudos
2º Período	▪ <i>The complete boosey & hawkes flute scales and arpeggios</i> – H. Leonard; ▪ <i>30 easy progressive studies for flute</i> – G. Gariboldi; ▪ <i>125 easy and classical studies</i> - ed. F. Vester;
	Peça
	▪ <i>I just can't wait to be a king</i> - E. John.
	Métodos e Estudos
3º Período	▪ <i>The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios</i> – H. Leonard; ▪ <i>30 easy progressive studies for flute</i> – G. Gariboldi; ▪ <i>125 easy and classical studies</i> - ed. F. Vester;
	Peças
	▪ <i>I just can't wait to be a king</i> - E. John; ▪ Peça para ensemble, <i>Bella Ciao</i> - trad. Italiana; ▪ Peça para ensemble, <i>Eine kleine nachtmusik</i> – W. Mozart (arr. Bewagdere); ▪ <i>Rondo Alla turca</i> – W. Mozart (arr. B. Dewagdere).

2.3. Aluno C – Ensino Básico

O aluno C é estudante no CRBA, no Pólo de Beja, encontrando-se a frequentar o 2º ciclo do Ensino Básico. Tem 11 anos de idade e iniciou o estudo da flauta em setembro de 2018 na mesma instituição de ensino. Como foi referido na caracterização anterior, esta aula tinha duração de 90 minutos, divididos com o aluno B, sendo que cada aluno tinha aula com duração de 45 minutos. A aula decorria às quintas feiras no horário das 9h55 às 11h25.

Inicialmente, o aluno revelou alguma dificuldade no relacionamento social, na empatia e autorregulação emocional (apatia), estabelecendo assim, pouco contacto visual e verbal com a mestrandia. Além disso, manifestou dificuldades de concentração, impactante na sua aquisição de conhecimentos, não fazendo jus à aptidão natural apresentada. A falta de concentração, aliada à falta de estudo, levou a orientadora cooperante, no início do 2º Período, a separar o aluno B e o aluno C, começando estes a ter aulas individuais de 45 minutos. É importante mencionar que no 1º Período as aulas eram alternadas entre estes dois alunos, ou seja, de forma a que estes não se cansassem tanto, a professora orientadora ouvia um exercício de cada vez por parte de cada aluno. Devido às aulas serem alternadas entre os alunos, era recorrente o aluno B ter menos tempo de aula, devido à atenção e apoio redobrado facultado ao aluno C, devido às suas dificuldades e também da sua falta de estudo. A partir do 2º Período, as aulas aconteciam de forma individual. Quando um aluno se encontrava a ter aula com a professora, o outro aluno estava noutra sala a estudar com o apoio da mestrandia. Esta divisão trouxe ótimos resultados para ambos os alunos. O discente C, começou a aplicar-se mais e a colocar mais questões, quer à professora, quer à mestrandia, motivando-o a estudar mais.

Desde início que o discente apresentou problemas a nível da postura, mais propriamente na posição do polegar da mão direita, um dos apoios do instrumento. O hábito de esticar o polegar para o lado esquerdo ou para a frente resulta na tendência a rodar a flauta para dentro, prejudicando desta forma a qualidade do som e devida afinação.

Para além desta má posição, existiam também algumas fragilidades ao nível da leitura rítmica e solfejo, fatores que acabavam por afetar a sua coordenação entre leitura, respiração, articulação e respetivas dedilhações.

Ao longo do ano, o aluno melhorou em vários aspetos. Estabeleceu mais contacto com a mestrandia, deixando-o mais à vontade em sala de aula e solicitando a sua ajuda; apesar de ter sido alertado até ao final do ano, a nível técnico, teve uma evolução estável e positiva da mão direita, com destaque na posição do polegar; e em questões de leitura rítmica e solfejo, devido ao seu esforço, interesse e empenho, o discente conseguiu obter melhores resultados e maior

evolução no que à leitura e interpretação das obras do instrumento diz respeito. Aquando da adaptação para o ensino à distância devido ao Covid-19, temeu-se que o aluno C fosse desmotivar ou até mesmo que voltasse a baixar o seu rendimento. Contudo, a sua dedicação e esforço foram redobrados, tendo evoluído imenso desde o 1º Período, mostrando-se muito motivado e com vontade de dar continuidade ao trabalho realizado neste ano letivo.

O material didático selecionado pelo orientador cooperante para o discente trabalhar ao longo do ano letivo dividiu-se pelos programas inseridos no plano de estudos referentes ao 2º grau discriminado na tabela seguinte.

Tabela 10. Material didático do aluno C

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo – Aluno C	
	Métodos e Estudos
1º Período	▪ <i>A new tune day</i> – N. Bennett; ▪ <i>Yamaha Flute Student</i> – J. Kinyon e J. O'Reilly
	Métodos e Estudos
2º Período	▪ <i>The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios</i> – H. Leonard; ▪ <i>30 easy progressive studies for flute</i> – G. Gariboldi; ▪ <i>125 easy and classical studies</i> - ed. F. Vester;
	Peças
	▪ <i>You've got a friend in me</i>- A. Menken, Disney Solos.
	Métodos e Estudos
3º Período	▪ <i>The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios</i> – H. Leonard; ▪ <i>30 easy progressive studies for flute</i> – G. Gariboldi; ▪ <i>125 easy and classical studies</i> - ed. F. Vester;
	Peças
	▪ <i>You've got a friend in me</i>- A. Menken, Disney Solos; ▪ Peça para ensemble, <i>Bella Ciao</i> - trad. Italiana; ▪ Peça para ensemble, <i>Eine kleine nachtmusik</i> – W. Mozart (arr. Bewagdere).

2.4. Aluno D – Ensino Básico

O aluno D é estudante no CRBA, no Pólo de Beja, encontrando-se no 3º grau do Curso Básico, regime articulado. Tem doze anos de idade e iniciou os seus estudos musicais há três anos nesta mesma instituição. A sua aula tinha duração de 90 minutos, sendo dividida com o aluno E, com lugar à quinta-feira, no horário das 11h30 às 13h00.

Era um aluno bastante calmo, cumpridor do trabalho proposto, respondendo de forma positiva aos desafios lançados pela professora. Caracterizava-se como um aluno muito interessado, com vontade de realizar as suas tarefas da melhor forma. A sua receção à mestranda foi muito positiva, mostrando-se sempre interessado em conhecer e ouvir o que esta tinha a dizer.

Como anteriormente referido, o aluno dividia os 90 minutos de aula com o aluno E, tendo apenas 45 minutos de aula. As aulas eram divididas em diversas partes. Numa parte inicial os alunos D e E, individualmente ou em conjunto, realizavam pequenos exercícios de aquecimento do método *Practice Book for the flute – book 1* de T. Wye e, posteriormente, de forma a trabalhar a parte técnica do instrumento, tocavam escalas maiores, menores, cromáticas e respetivos arpejos do método *The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios* de H. Leonard, escolhidas na aula anterior pela professora. No final do 1º Período o aluno D partiu os dois braços, o que o impossibilitou de tocar durante um mês e meio. Frequentava praticamente todas as aulas de flauta e assistia à aula do seu colega. Teve uma recuperação bastante rápida e, uma vez que houve interrupção letiva do Natal, acabou por não perder muitas aulas de instrumento, voltando no segundo período apto para tocar.

As maiores dificuldades demonstradas pelo aluno, diziam respeito à parte de leitura de notas e ritmo. A professora adotou algumas estratégias com o aluno sempre que este lia obras/exercícios novos, tais como, o solfejo e a aplicação de ritmos variados.

Na opinião da mestranda, a grande vontade que o aluno tinha de querer fazer bem e rápido, por vezes prejudicava-o nas questões acima referidas. De forma a corrigir isto, a mestranda, a pedido da orientadora cooperante, realizou pequenos exercícios com o discente, de forma a que este conseguisse perceber uma forma possível de estudar com calma, corrigindo rapidamente um problema. Uma das estratégias utilizadas com o aluno consistiu no foco nas partes em que o aluno tinha mais dificuldade na obra a ler e trabalhá-las de forma mais lenta e com vários ritmos e articulações. Foi notória a evolução do aluno ao longo do ano letivo. Apesar da situação pandémica pela qual todos atravessámos, a evolução do aluno foi bastante considerável, sendo de referir que concluiu com nota máxima à disciplina de Instrumento,

consequência do seu ótimo trabalho e da capacidade que este teve em reter tudo o que lhe foi dito.

O material didático selecionado pelo orientador cooperante para o discente trabalhar ao longo do ano letivo dividiu-se pelos programas inseridos no plano de estudos, referentes ao 3º grau discriminado na tabela seguinte.

Tabela 11. Material Didático do aluno D

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo – Aluno D	
	Métodos e Estudos
1º Período	▪ <i>The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios</i> – H. Leonard ▪ <i>Practice book for the flute – Volume 1</i>, T. Wye; ▪ <i>Practice book for the flute – Volume 5</i>, T. Wye; ▪ <i>25 études et 6 recreations</i> – R. Hériché; ▪ <i>Complete Daily Exercises for flute</i> – T. Wye;
	Peças
	▪ <i>Serenade</i> – F. Schubert.
	Métodos e Estudos
2º Período	▪ <i>The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios</i> – H. Leonard ▪ <i>Practice book for the flute – Volume 1</i>, T. Wye; ▪ <i>Practice book for the flute – Volume 5</i>, T. Wye; ▪ <i>25 études et 6 recreations</i> – R. Hériché; ▪ <i>Complete Daily Exercises for flute</i> – T. Wye;
	Peças
	▪ <i>Serenade</i> – F. Schubert. ▪ <i>Minuet - L' Arlesienne</i> – G. Bizet
	Métodos e Estudos
3º Período	▪ <i>The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios</i> – H. Leonard ▪ <i>Practice book for the flute – Volume 1</i>, T. Wye; ▪ <i>Practice book for the flute – Volume 5</i>, T. Wye; ▪ <i>25 études et 6 recreations</i> – R. Hériché; ▪ <i>Complete Daily Exercises for flute</i> – T. Wye;
	Peças
	▪ <i>Minuet - L' Arlesienne</i> – G. Bizet ▪ Peça para ensemble, <i>Bella Ciao</i> - trad. Italiana;

2.5. Aluno E – Ensino Básico

O aluno E tinha treze anos e encontrava-se no 3º grau do Curso Básico no CRBA. A aula tinha duração de 90 minutos, divididos com o aluno D, com lugar à quinta-feira, no horário das 11h30 às 13h00.

No primeiro contacto com o aluno foi notório certo desconforto e dificuldade em se conseguir exprimir aquando da presença de estranhos na sala de aula. Por sua vez, a mestrande deixou o aluno sempre à vontade, dando-lhe o seu espaço, conversando com ele a cada início de aula sobre diversos assuntos, de forma a pô-lo à vontade e a ganhar mais confiança.

Como já foi referido anteriormente, o aluno dividia a aula com o aluno D, ocupando 45 minutos de aula. Como nas aulas do aluno D, estas também eram divididas em diversas partes. Tal como foi explicado anteriormente, numa parte inicial, os alunos D e E, individualmente ou em conjunto, realizavam pequenos exercícios de aquecimento do método *Practice Book for the flute – book 1* de T. Wye e, posteriormente, de forma a trabalhar a parte técnica do instrumento, tocavam escalas maiores, menores, cromáticas e respetivos arpejos do método *The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios* de H. Leonard, escolhidas na aula anterior pela professora. Era regular o trabalho com a ajuda de metrónomo, tendo em vista manter a regularidade das escalas e exercícios solicitados. Os principais aspetos a trabalhar com o aluno, tinham a ver com a sua respiração e apoio. Fruto da sua timidez, era notória a tendência a adotar uma postura demasiado passiva que se manifestava na forma de tocar. Contudo, apesar da sua timidez, o discente tocava de forma bastante relaxada e sem esforço.

Aquando da inspiração os ombros do discente subiam, sendo isto sinal de que a respiração não estava a ser feita da maneira correta. Foi explicado ao aluno que o objetivo era respirar de forma a encher os pulmões e expandir toda a zona intercostal. O diafragma é um músculo elástico que está a separar a cavidade peitoral da cavidade abdominal e durante a inspiração o ar deve ser “empurrado” contra a parede abdominal e para os lados, sendo, no entanto, o diafragma a sua principal direção. Para melhor compreensão desta explicação foram realizados alguns exercícios práticos com os alunos D e E. Como exercícios para o efeito, recorreu-se à utilização de um lenço/cachecol à volta da zona abdominal do aluno, de forma a que, aquando da respiração, este sentisse toda a zona envolvente a encher. Outro dos exercícios passou pela execução de pequenos exercícios melódicos na flauta, nos quais o aluno teria de estar com o tronco para baixo ou agachado e ligeiramente inclinado para a frente, de maneira a perceber para onde o ar era direcionado.

O aluno, ao longo dos 2º e 3º períodos, conseguiu organizar melhor o seu estudo e evoluir em vários aspetos em que inicialmente apresentava dificuldades; melhorou a sua técnica no instrumento tornando-a mais regular; melhorou a sua respiração e apoio, aspeto que veio a tornar o seu som mais brilhante e ficou mais desinibido.

Com toda a situação pandémica, o aluno inicialmente desmotivou um pouco, mas na opinião da mestrandia, o aluno ao permanecer em casa, focou-se mais no seu instrumento e estudou com mais atenção.

O material didático selecionado pelo orientador cooperante para o discente trabalhar ao longo do ano letivo dividiu-se pelos programas inseridos no plano de estudos, referentes ao 3º grau discriminado na tabela seguinte.

Tabela 12. Material Didático do aluno E

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo – Aluno E	
	Métodos e Estudos
1º Período	▪ <i>The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios</i> – H. Leonard
	▪ <i>Practice book for the flute – Volume 1</i>, T. Wye;
	▪ <i>Practice book for the flute – Volume 5</i>, T. Wye;
	▪ <i>25 études et 6 recreations</i> – R. Hériché;
	▪ <i>Complete Daily Exercises for flute</i> – T. Wye;
	Peças
	▪ <i>Sicilienne Op. 78</i> – G. Fauré.
	Métodos e Estudos
2º Período	▪ <i>The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios</i> – H. Leonard
	▪ <i>Practice book for the flute – Volume 1</i>, T. Wye;
	▪ <i>Practice book for the flute – Volume 5</i>, T. Wye;
	▪ <i>25 études et 6 recreations</i> – R. Hériché;
	▪ <i>Complete Daily Exercises for flute</i> – T. Wye;
	Peças
	▪ <i>Prélude et rag</i> – P. Proust.
	Métodos e Estudos
3º Período	▪ <i>Practice book for the flute – Volume 1</i>, T. Wye;
	▪ <i>Practice book for the flute – Volume 5</i>, T. Wye;
	▪ <i>25 études et 6 recreations</i> – R. Hériché;
	▪ <i>Complete Daily Exercises for flute</i> – T. Wye;
	Peças
	▪ <i>Prélude et rag</i> – P. Proust.
	▪ Peça para ensemble, <i>Bella Ciao</i> - trad. Italiana;

2.6. Aluno F – Ensino Secundário

O aluno F é estudante no CRBA, tem dezasseis anos e frequenta o 7.º grau em regime articulado no Polo de Beja. A sua aula tinha duração de 90 noventa minutos, decorrendo à quinta-feira, entre as 14h30 e as 16h00. No 2º e 3º período, devido a uma sobreposição de aulas do aluno F, o horário foi alterado, passando este a ter aula de flauta transversal no mesmo dia da semana, entre as 16h00 e as 17h30.

O discente apresentava um perfil psicológico extrovertido e espontâneo, no entanto, essa confiança não se traduzia em tranquilidade, perdendo facilmente o foco e a concentração na sala de aula. Aquando da presença de pessoas “estranhas” na sala de aula, o discente tinha uma propensão muito grande para ficar nervoso, prejudicando-o em vários níveis, como a respiração, uma vez que, devido à tensão acumulada, o aluno não respirava convenientemente antes de tocar, resultando num som mais pequeno e forçado, dada a sua tendência para fechar a garganta. No entanto, assim que conseguia ficar mais relaxado, o aluno conseguia ouvir as indicações da professora e melhorava em vários aspetos. Além disso, embora o aluno demonstrasse vontade de evoluir e tivesse bastantes capacidades, o tempo e a qualidade de estudo dedicado em casa não era suficiente.

No primeiro período, as aulas debruçaram-se essencialmente, na preparação do aluno para o Concurso da Jovem Orquestra Portuguesa⁷ (JOP). Foram trabalhados os vários excertos orquestrais exigidos pela organização do concurso. Sendo que era exigido um excerto tocado em flautim, todas as semanas eram feitos pequenos exercícios com este instrumento, de forma a que o aluno praticasse a passagem de um instrumento para o outro. Dados os elevados níveis de ansiedade que o aluno manifestava aquando da presença de pessoas “estranhas” durante a sua prática musical, a orientadora cooperante adotou várias estratégias de forma a atenuar os mesmos, sendo uma delas a realização de pequenas audições surpresa na hora da sua aula, onde o aluno apresentava o repertório da sua prova. As audições eram informais, contando com a presença da professora cooperante de flauta transversal, da professora da classe de clarinete do CRBA e com as mestrandas estagiárias das classes anteriormente mencionadas. Estas audições, na opinião da mestranda, foram cruciais para o aluno, acabando-o por ajudar a controlar os seus níveis de ansiedade e a tocar de forma mais descontraída. Apesar da segunda metade do segundo e terceiro período terem sido atípicos devido à pandemia pela qual todos atravessámos, o aluno

⁷ Jovem Orquestra Portuguesa é uma iniciativa da OCP, cuja visão é valorizar o trabalho artístico de jovens de nacionalidade portuguesa.

mostrou-se sempre motivado e conseguiu ser mais metódico, acabando por ter uma evolução muito considerável.

As dificuldades apresentadas ao longo do ano encontravam-se ao nível da respiração e projeção de som, uma vez que o aluno não abrangia toda a zona intercostal e diafragmática aquando da respiração, o que acabava por prejudicá-lo na emissão sonora. Após a realização de vários exercícios de respiração, o aluno conseguiu aperfeiçoar este aspeto, acabando por melhorar a sua performance.

O aluno, para além do Concurso à Orquestra Jovens Portugueses, participou também no FlautUEncontro⁸ com os professores Jorge Caryevschi, Jorge Correia e Monika Streitóva, realizado na Universidade de Évora e foi selecionado para participar no Estágio da Orquestra Clássica Lusitanus⁹, dirigida pelo maestro Carlos Gonçalves em Serpa.

O material didático selecionado pelo orientador cooperante para o discente trabalhar ao longo do ano letivo dividiu-se pelos programas inseridos no plano de estudos referentes ao 7º grau e em algumas obras e exercícios exigidos nas provas do Ensino Superior e encontra-se discriminado na tabela seguinte.

⁸ FlautUEncontro está inserido no FlautUÉ, um festival de Flauta Transversal, organizado pela Universidade de Évora que insere várias vertentes tais como, a Performance, o Ensino e a Investigação.

⁹ Orquestra Clássica especializada em estágios e concertos profissionais e didáticos, sobre compositores épicos.

Tabela 13. Material didático do Aluno F

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo – Aluno F		
1º Período	Métodos e estudos	▪ <i>Complete Flute Method</i> – T. Wye; ▪ <i>50 Studies for the flute</i> – ed. F. Vester; ▪ <i>Estudos Tanguísticos</i> – A. Piazzolla;
	Peças	▪ <i>Concerto em Ré maior</i> – W. Mozart; ▪ <i>Cantabile et Presto</i> – G. Enesco; ▪ <i>Danse de la chèvre</i> – A. Honegger;
	Métodos e estudos	▪ <i>7 Daily Exercises</i> – M. Reichert; ▪ <i>A Practice book for the flute, vol. 1</i> – T. Wye; ▪ <i>24 studies</i> – J. Andersen; ▪ <i>Grands études d’syle</i> – G. Gariboldi; ▪ <i>Estudos do Capricho n.º 24</i> – N. Paganini;
2º Período	Peças	▪ <i>Danse de la chèvre</i> – A. Honegger; ▪ <i>Sonata for Flute and Piano</i> – F. Poulenc; ▪ <i>Density 21.5</i> – E. Varèse; ▪ <i>Fantaisie Pastorale Hongroise, Op. 26</i> – F. Doppler; ▪ <i>Andante et scherzo</i> - L. Ganne; ▪ <i>Concerto em Sol Maior, KV313</i> – W. Mozart;
	Métodos e estudos	▪ <i>7 Daily Exercises</i> – M. Reichert; ▪ <i>Grands études d’syle</i> – G. Gariboldi; ▪ <i>Estudos do Capricho n.º 24</i> – N. Paganini;
3º Período	Peças	▪ <i>Andante et scherzo</i> - L. Ganne; ▪ <i>Concerto em Sol Maior, KV313</i> – W. Mozart;
	Métodos e estudos	▪ <i>7 Daily Exercises</i> – M. Reichert; ▪ <i>Grands études d’syle</i> – G. Gariboldi; ▪ <i>Estudos do Capricho n.º 24</i> – N. Paganini;

2.7. Aluno G – Ensino Secundário

O aluno G tem dezassete anos e frequenta o regime supletivo no CRBA, local onde iniciou os seus estudos musicais. Encontra-se no 8º grau, não pretendendo seguir a vertente de instrumento, mas sim a vertente de ciências musicais. A aula tinha duração de 90 minutos, decorrendo à quinta-feira, entre as 16h00 e as 17h30. No segundo e terceiro período, devido a uma sobreposição de aulas de um colega de classe, o horário foi alterado, passando este a ter aula de flauta transversal no mesmo dia semanal, entre as 14h30 e as 16h00.

Mostra-se um estudante muito motivado, interessado e bastante perspicaz, retendo com muita atenção tudo o que lhe é dito pelo orientador cooperante e pela mestrandia. Desta forma, conseguiu, semana após semana, cumprir tudo o que lhe foi proposto pelo orientador cooperante. Relativamente às competências musicais, o discente tem bastantes facilidades, as quais resultam, quando aliadas ao trabalho, na consistência apresentada ao longo do ano letivo. No entanto, devido ao seu grande à vontade nas aulas de instrumento, por vezes necessitava de ser chamado à atenção devido à sua postura demasiado relaxada, a qual acabava por afetar a respiração. É necessário que exista uma boa entrada de ar e para isso deve-se respirar de uma forma mais relaxada e precisa, ou seja, no ato de inspirar é permitido encher os pulmões e expandir toda a musculatura envolvente. A mestrandia, a pedido da orientadora cooperante, realizou com o aluno alguns exercícios práticos, de forma a trabalhar e a perceber como funciona a respiração. Foram aplicados os exercícios utilizados com os alunos D e E, entre eles, a utilização de um lenço/cachecol à volta da zona abdominal do aluno, de forma a que aquando da respiração, este sentisse toda a zona envolvente a encher. Outro dos exercícios, consistiu na execução de pequenos exercícios melódicos na flauta, nos quais o aluno teria de estar agachado e ligeiramente inclinado para a frente, de maneira a perceber para onde o ar era direcionado.

Ao longo do ano letivo os objetivos primordiais da orientadora cooperante com o aluno G, passavam, essencialmente, pela preparação dos dois recitais de final de 8º grau e a leitura e preparação de um diversificado reportório a solo e orquestral. No 1º período, as aulas foram essencialmente concentradas na preparação e leitura do reportório a apresentar nas apresentações finais do aluno. No 2º e 3º período, como já referido anteriormente, o aluno leu e trabalhou imenso reportório, passando por vários períodos da história da música. A mestrandia teve oportunidade de lecionar várias aulas ao aluno G e de lhe mostrar e explicar várias técnicas contemporâneas, inclusive ler e trabalhar com ele a sua primeira peça contemporânea.

Embora não quisesse seguir a vertente de interpretação, mesmo no contexto de toda a situação pandémica, o aluno foi sempre muito determinado, tendo demonstrado uma postura

resiliente na solução dos obstáculos que lhe iam aparecendo. Com esforço, dedicação e empenho, realizou com sucesso audições, apresentações públicas e dois recitais ao longo do ano.

Inicialmente, era objetivo da professora orientadora que o aluno G, juntamente com a mestranda, realizassem um trio, composto por duas flautas e piano, que iria ter lugar no terceiro e último período do ano letivo, sendo que, devido à situação da COVID-19 se viu sem concretização.

O material didático lecionado ao longo do ano letivo foi selecionado pelo orientador cooperante, tendo por base o programa referente ao 8º grau, incluindo também, o programa exigido nas provas de acesso ao Ensino Superior, encontrando-se discriminado na tabela seguinte:

Tabela 14. Material Didático do aluno G

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo – Aluno G		
1º Período	Métodos e estudos:	▪ <i>Complete Flute Method</i> – H. Soussmann; ▪ <i>8 Studies, op.33</i> – E. Kohler;
	Peças:	▪ <i>Concerto em Sol Maior, KV313</i> – W. Mozart; ▪ <i>Nocturne et Scherzando</i> – P. Gaubert; ▪ <i>Concertino</i> – C. Chaminade; ▪ <i>Sopro da alma</i> – T. Cabrita.
	Métodos e estudos	▪ <i>Complete Flute Method</i> – H. Soussmann; ▪ <i>8 Studies, op.33</i> – E. Kohler; ▪ <i>Estudos tanguísticos</i> – A. Piazzola; ▪ <i>Grands Etudes de Style</i> – G. Gariboldi.
2º Período	Peças	▪ <i>Concerto em Sol Maior, KV313</i> – W. Mozart; ▪ <i>Concerto em Ré menor</i> – Carl Bach; ▪ <i>Density 21.5</i> – E. Varèse ▪ <i>Concertino para flauta, Op.107</i> – C. Chaminade ▪ <i>Sopro da alma</i> – T. Cabrita. ▪ <i>Sonata for Flute and Piano, Op.94</i> – S. Prokofiev; ▪ <i>Maya for two flutes and piano</i> – I. Clarke
	Métodos e estudos	
	Peças	▪ <i>Virtuoso flamenco studies</i> – K. Zgraja;
3º Período	Peças	▪ <i>Sonata for Flute and Piano, Op.94</i> – S. Prokofiev; ▪ <i>Flute Concerto and Orchestra</i> – C. Nielsen; ▪ <i>Concertino para flauta, Op.107</i> – C. Chaminade ▪ <i>Fantaisie brillante, Carmen</i> – F. Borne; ▪ <i>Concerto em Ré menor</i> – C. Bach;
	Métodos e estudos	
	Peças	

3. Práticas Educativas

3.1. Metodologias utilizadas pela orientadora cooperante

As metodologias utilizadas pela professora orientadora cooperante, baseadas na sua experiência de ensino, foram semelhantes nos diferentes graus de ensino, à exceção do nível de iniciação, sendo de referir que a flauta transversal é um dos instrumentos em que a produção de som é mais demorada, mostrando-se também por isso necessário arranjar formas de manter os alunos motivados ao longo deste processo. Mesmo depois dos primeiros sons, há todo um trabalho físico necessário a ser feito, não só para ganhar mais autonomia no controlo da embocadura, como também ao nível do ritmo e da leitura. Todos estes conceitos e ensinamentos foram transmitidos de forma clara, simples e de forma didática, para que o iniciante conseguisse reter todas as informações sem desmotivar. Para superar e praticar todos estes conceitos, a professora escreveu pequenos exercícios e pequenas melodias baseadas em músicas tradicionais portuguesas acompanhando o iniciante ao piano.

No que diz respeito aos níveis do básico e do secundário, as aulas seguiam o seguinte plano de aula:

Tabela 15. Plano de aula do ensino básico e secundário realizados pela professora cooperante

Componente	Duração Aproximada		Trabalho Realizado
	Básico	Secundário	
Aquecimento	5 min.	5 min	Exercícios de melhoria de respiração com a aplicação de diversos exercícios práticos. Exercícios de notas longas em escala cromática ascendente e descendente (da nota dó grave até à nota mais aguda que o aluno conseguisse).
Sonoridade	5 min.	10 min.	Exercícios de melhoria de som com a aplicação de técnicas de <i>flutterzung</i> e harmónicos;
Técnica	10 min.	15 min.	Escalas maiores, menores, cromáticas e respetivos arpejos em ritmos e articulações diversos (as tonalidades, ritmos e articulações eram escolhidas pela professora na aula precedente).
Repertório	25 min.	60 min.	Estudos, Excertos, Peças.

Nota. Elaboração própria com base no plano de estudos da orientadora cooperante.

Como outras ferramentas de trabalho em sala de aula, a professora recorria também à utilização do espelho, de forma a corrigir aspetos como a postura e embocadura, e recorria também ao uso do metrónomo para trabalhar aspetos relacionados com a pulsação.

Além da organização rigorosa, a professora tentava manter sempre o contacto com os encarregados de educação dos discentes de forma a informá-los do percurso do educando. Um dos métodos que utilizava consistia no recurso à autoavaliação e heteroavaliação no final de cada aula. O aluno avaliava a sua prestação na aula e, posteriormente, a professora avaliava a prestação do aluno. A autoavaliação e heteroavaliação no nível de iniciação era cotada de fraco a muito bom, no nível básico era cotada de 0 a 5, e no nível secundário de 0 a 20. Os trabalhos

de casa eram também avaliados, no entanto os níveis de iniciação e de ensino básico eram avaliados por três cores: vermelho – quando o aluno não realizava as tarefas de casa; amarelo – quando o aluno não cumpria todas as tarefas; verde – quando o aluno cumpria as tarefas todas solicitadas. Todas as aulas a professora orientadora pedia opinião à mestranda sobre a prestação de cada aluno, com o objetivo dos discentes ouvirem opiniões diferentes.

Aquando do ensino à distância, a professora adaptou o seu método de ensino às circunstâncias adversas que iam surgindo. Inicialmente, o trabalho com os alunos era feito através da aplicação *WhatsApp*¹⁰, onde cada aluno enviava gravações do trabalho solicitado. No início do terceiro período, após a autorização dos encarregados de educação dos alunos, as aulas começaram a funcionar por *Zoom*¹¹. Devido ao excesso de tempo passado em frente ao computador por parte dos alunos, a professora, manteve os 45 minutos de aula de iniciação, e dava apenas meia hora de aula aos alunos do ensino básico e uma hora aos alunos do ensino secundário via *Zoom*, sendo que o tempo restante da aula era compensado com a entrega de gravações através do *WhatsApp*.

Posteriormente, foi lançado um desafio pela orientadora cooperante, de forma a motivar os discentes e para que eles tivessem um objetivo no final do ano. Este desafio consistia na gravação de uma obra que os alunos escolheram para ensemble, em que cada um deles gravava a voz que lhe teria sido destinada.

3.2. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

▪ *Coordenação do Grupo de Sopros e Percussão*

A *Coordenação do Grupo de Sopros e Percussão* é gerida pela professora orientadora, tendo como finalidade, reunir o grupo para discutir e organizar várias matérias comuns a todo o grupo, desde atividades e espetáculos a questões de carácter mais pedagógico, como a definição dos critérios de avaliação, das matrizes e cotações das provas globais e provas de admissão ao secundário, programas de instrumento, estratégias de ensino, entre outros. Todas essas matérias debatidas em grupo são transmitidas pelo coordenador de grupo, professora Elsa Marques, ao Conselho Pedagógico.

¹⁰ WhatsApp – é uma aplicação para smartphones, onde é possível realizar chamadas, enviar mensagens e ficheiros de áudio, imagem, vídeo e documentos.

¹¹ Zoom – é um meio de comunicação online, onde é possível realizar videoconferências, reuniões online e colaboração móvel.

A mestranda, durante o ano letivo que fez estágio, auxiliou a sua orientadora cooperante nestas funções. A coordenação do Grupo de Sopros e Percussão decorria às quartas-feiras, no horário das 10h00 às 12h00.

- ***Espetáculos de Natal***

A mestranda assistiu aos espetáculos de Natal, realizados no dia 13 de dezembro de 2019, pelas 21h00 na Igreja de Santa Maria em Beja e no dia 14 de dezembro de 2019 pelas 18h00 na Igreja de São João Batista em Moura. Além disso, assistiu também aos ensaios prévios para os concertos que se realizaram nos dias, horários e nos locais seguintes:

- 10 de dezembro de 2019: 10h00 às 12h30 / 14h30 às 18h00 – *Pax Júlia*;
- 11 de dezembro de 2019: 10h00 às 12h30 / 14h30 às 18h00 – *Pax Júlia*;
- 12 de dezembro de 2019: 10h00 às 12h30 / 14h30 às 18h00 – *Pax Júlia*;
- 13 de dezembro de 2019: 17h00 às 19h00 – Igreja de Santa Maria, Beja;
- 14 de dezembro de 2019: 15h00 às 17h00 – Igreja de S. João Batista, Moura.

- ***Audição das classes de Sopro e Percussão***

A audição de Sopro e Percussão realizou-se no auditório do CRBA, no dia 27 de fevereiro de 2020 pelas 18 horas. Estas audições contavam com um ou dois alunos de cada classe ou ensembles. Normalmente, a seleção era feita por cada professor de instrumento. A mestranda assistiu a uma audição das classes de Sopro e Percussão, auxiliando sempre que necessário a professora orientadora na coordenação da audição.

- ***Audições das classes de flauta transversal e clarinete***

A classe de flauta e clarinete realizaram duas audições públicas ao longo do ano letivo. Uma vez que as docentes lecionavam aulas no Pólo de Beja à quinta-feira, juntavam as suas classes para realizar as suas audições, tendo também como objetivo haver mais variedade instrumental numa audição. A mestranda assistiu e deu apoio nas duas audições que tiveram lugar nos dias 16 de dezembro de 2019, no auditório do Conservatório Regional do Baixo Alentejo, e no dia 17 de dezembro de 2019, no auditório da Fábrica das Artes de Beja. Nestas

audições, os alunos tocavam obras a solo ou eram acompanhados ao piano pelo pianista acompanhador.

- ***Recital dos alunos finalistas das classes de Flauta Transversal e Clarinete***

O recital dos alunos finalistas, é um dos momentos mais importantes para os discentes, por ser o culminar dos anos de ensino nesta instituição. Sendo o discente de flauta aluno do Regime Supletivo, não teve de apresentar a PAA, tendo apenas de realizar o recital de instrumento. Foram dois os recitais e tiveram lugar nos dias 9 de março de 2020 na Igreja de São Pedro em Moura e no dia 13 de Julho de 2020 na sala 0.2 do CRBA em Beja. Devido à pandemia não foi possível assistir ao segundo recital.

Foram diversas as atividades planeadas para o ano letivo 2019-2020, que devido à Pandemia pela qual todos passámos não foram possíveis realizar, entre as quais:

- *18º Curso para Instrumentistas* – 30 de março a 3 de abril;
- *Audição de Sopros e Percussão* – 28 de maio;
- *Audições de final de período da classe de flauta transversal*;
- *Espetáculo final de ano do CRBA* – 6 de junho de 2020;
- *Orquestra Jovem – Participação das Escolas de Ensino Artístico do Alentejo* – 7 de julho a 11 de julho.

É importante destacar o *Curso para instrumentistas* por ser uma das atividades mais importantes e esperadas por todos os elementos do CRBA, sejam eles alunos ou professores. É um curso realizado pelo CRBA, contando já com a sua 17ª edição, direcionado a jovens instrumentistas de sopro e percussão, a alunos e não alunos desta instituição, sendo, normalmente, dirigido por um maestro convidado. Este ano, esta atividade iria decorrer entre o dia 30 de março e o dia 3 de abril, com concerto marcado para o dia 3 de abril no *Pax Júlia* na cidade de Beja. A mestranda iria ter oportunidade de participar e tocar neste curso, caso este se tivesse realizado.

4. Aulas lecionadas

4.1. Aluno A – Iniciação I

Inicialmente, como já referido anteriormente, o aluno A mostrava-se um pouco tímido na presença da mestrande. Por este motivo, o objetivo primordial foi ganhar a sua confiança desde início. Beneficiando da sua empatia com crianças, a mestrande tentou conversar e brincar com o aluno sobre assuntos do seu interesse de forma a cativá-lo e deixá-lo à vontade. Devido à possibilidade dada pela orientadora cooperante à mestrande, de lecionar várias aulas ou partes delas aos seus alunos, a conexão com o discente em causa foi mais fácil e rápida do que era esperado.

Neste contexto, as aulas lecionadas foram ao encontro da planificação e da metodologia utilizada pela professora orientadora cooperante desde o início do ano letivo, dando continuidade ao seu trabalho. No entanto, a aluna realizou uma planificação individual para cada aluno (ver Anexo A).

A primeira aula lecionada ao discente A no 1º período foi dividida em quatro partes, para que o aluno se ambientasse e fosse descansando ao longo da aula, dada a sua pouca resistência. Para que o aluno se ambientasse, as aulas começavam sempre com uma conversa com a mestrande, onde esta perguntava como tinha sido o seu dia e onde abordava temas de que o aluno gostasse de falar. Posteriormente, era-lhe pedido que montasse o instrumento e ensinando o processo, de forma a desenvolver a sua autonomia e desinibição. Numa segunda parte, o foco incidia sobre a parte postural e colocação do instrumento junto ao queixo. Como o aluno tinha tendência a baixar um pouco a cabeça devido ao peso do instrumento e à habituação da embocadura, a mestrande criou uma expressão “posição de bailarina” e sempre que o aluno ouvia esta frase, colocava automaticamente a cabeça direita. A terceira parte da aula, era destinada à emissão dos primeiros sons das notas aprendidas ao longo do primeiro período (dó, lá, sol, fá, mi e ré) e das respetivas dedilhações. Este exercício foi realizado em tempo lento de a modo ser confortável para o aluno, para que este conseguisse ter tempo de raciocínio e de adaptação às dedilhações. A última parte da aula recaiu na interpretação da lição nº3 *Knight time* do método *A New tune a day* de N. Bennett. Por fim, o aluno deu a sua opinião acerca da aula, onde se autoavaliou com um “muito bom”. A mestrande, tendo em conta a sua boa prestação, o cumprimento dos trabalhos de casa e ao bom comportamento, avaliou-o também com um muito bom e uma bolinha verde, elogiando-o e incentivando-o a estudar muito em casa. As aulas seguintes, seguiram o mesmo molde da aula anteriormente apresentada, sendo

que, estando o aluno a iniciar, o foco principal sempre foi motivá-lo a estudar e ajudá-lo a perceber toda a informação nova, assim como novas posições e dedilhações de uma forma divertida e menos aborrecida. O aluno no segundo período teve uma evolução muito rápida. Foram trabalhados aspetos como, a coordenação dos dedos, introdução do registo médio da flauta e introdução às escalas maiores, neste caso a escala de fá maior.

Devido à crise pandémica que ultrapassámos, a aula do terceiro período foi lecionada online, através da plataforma *Zoom*. Ao contrário da aula do primeiro período, e devido à grande evolução que o discente teve ao longo do ano letivo, esta sessão foi dividida em duas partes. Seguido à habitual conversa com o discente, este começou por realizar um pequeno exercício de aquecimento, o qual consistia na execução de notas longas com duração de quatro tempos, a começar desde a nota mais grave que o aluno consegue dar, que neste caso seria a nota ré, e a mais aguda, que seria neste caso a nota dó da 3ª oitava da flauta transversal. Este exercício tinha como objetivo desenvolver a coordenação motora, ter noção do tempo estipulado para cada nota e também conseguir manter uma boa qualidade sonora ao longo do exercício. O aluno foi alertado para a sua posição do dedo mindinho da mão direita, que tinha tendência a estar levantado, quando o suposto era estar na respetiva chave (mi bemol/ ré sustenido). Numa segunda e última parte, o discente interpretou três exercícios: exercício nº2 e nº6 da pág.9 do livro *Yamaha Flute Student* de J. Kinyou, exercício 1 da pág. 11 do livro *Yamaha Flute Student* de J. Kinyou e a lição nº6 *FingerBlue* do método *A New Tune a Day for Flute*. Depois do discente ter oportunidade de interpretar os três exercícios, analisou com a mestrada a sua performance, vendo os aspetos positivos e o que ainda havia a melhorar.

Nestes níveis de ensino, a mestrandia opta sempre por colocar o iniciante o mais descontraído e à vontade possível, de forma a que o aluno deste grau de ensino, consiga gostar de aprender música e o instrumento. O aluno demonstrou, além de ter facilidades no instrumento, grande entusiasmo de aprender e mostrar o seu trabalho e estudo realizado em casa.

4.2. Aluno B – Ensino Básico

Foram diversas as aulas que a mestrande teve oportunidade de lecionar a todos os alunos, incluindo ao aluno B. As aulas seguiram respeitosamente o planeamento imposto pela professora cooperante, bem como as suas metodologias.

As primeiras aulas lecionadas ao aluno, incidiram sobretudo em aspetos relacionados com a sua postura da cabeça e do pescoço. Era frequente o aluno baixar a cabeça enquanto tocava, hábito que fazia com que o seu som fosse mais fechado e a sua respiração não fosse feita da maneira correta. De forma a contornar e a corrigir este hábito, foram feitos diversos exercícios em frente ao espelho com o discente, com o objetivo de poder comparar a postura incorreta da correta e para poder ser autónomo na correção desta, aquando o estudo em casa. Após ter sido alertado para a sua postura, e depois desta ter sido corrigida, o som foi um dos aspetos a trabalhar, tendo sido realizados vários exercícios nos diversos registos da flauta transversal.

Posteriormente, foi lecionada uma aula ao aluno, tendo esta seguido o plano usado frequentemente pela docente da disciplina. Foi pedido ao discente que comesse por interpretar a escala de dó maior com os respetivos arpejos seguidos da escala cromática de dó. O aluno foi alertado em relação à sua coluna de ar, que tinha tendência para enfraquecer aquando o aparecimento do registo mais agudo. Numa segunda parte o aluno interpretou dois dos seus pequenos estudos, do livro *A new tune day* de N. Bennett, onde foram trabalhados aspetos essencialmente relacionados com a articulação. Por último, o aluno acabou por interpretar a pequena peça *Can Can*, uma adaptação feita no método de iniciantes *Yamaha Flute Student*.

No segundo período, foram inseridas as escalas menores e o trabalho incidiu essencialmente sobre este assunto. As escalas foram explicadas, primeiro teoricamente, e só depois na prática. A primeira escala a ser realizada pelo discente foi a escala de lá menor, na forma natural e, posteriormente, na forma harmónica e melódica. Neste período, a professora cooperante introduziu ainda um novo livro de estudos *125 easy and classical studies* de F. Vester. Neste segundo período o aluno deixou de dividir as aulas com o discente C por decisão da docente. Neste sentido, a aula começou a ser dividida em duas partes, 45 minutos o discente tinha aula, e nos outros 45 minutos estudava o que tinha sido solicitado pela professora. Este estudo era acompanhado pela mestrande, que tinha como função dar auxílio e trabalhar aspetos que fossem de maior dificuldade para o discente.

No terceiro período, devido à pandemia, as aulas começaram a ser em formato online, tendo apenas duração de 30 minutos de aula, sendo o tempo restante utilizado pelos discentes no envio de gravações para a professor cooperante. A aula lecionada pela mestrande dividiu-se em três partes, tendo como início um pequeno aquecimento, onde foi pedido ao aluno que tocasse num andamento confortável para si a escala de lá menor nas suas formas natural, harmónica e melódica, com respetivos arpejos e a escala cromática de lá. De seguida, tendo o discente preparado dois estudos, foi-lhe dada a oportunidade de escolher o estudo pela qual queria começar, tendo optado pela interpretação do Estudo nº8 do Livro dos *30 estudos fáceis e progressivos* de G. Gariboldi, em que foram trabalhados aspetos relacionados com a articulação e com o ritmo, e de seguida interpretou o estudo nº25 do livro *125 Easy Classical Studies for Flute* de F. Vester, onde foram trabalhados aspetos musicais e respiração. Para terminar a aula, o aluno interpretou a sua peça *I just can't wait to be a king* de E. John, cuja interpretação foi, em conjunto, analisada tendo em vista a identificação dos aspetos a melhorar.

O aluno mostrou sempre grande empatia e proximidade para com a mestrande, falando com ela e expondo sempre as suas dúvidas sempre que assim necessitava. Tem bastantes capacidades de leitura e de reter informação, devendo investir mais em aspetos relacionados com a articulação e de postura.

4.3. Aluno C – Ensino Básico

Como já foi dito na sua caracterização, era um aluno tímido, que mantinha pouco contacto visual e verbal com a mestrande, dificultando a comunicação entre ambos. A mestrande, de modo a contornar isso, tentou aos poucos estabelecer maior contacto verbal, brincando mais com o discente e fazendo com que ele falasse e se risse. As primeiras aulas lecionadas ao aluno, incidiram sobretudo na comunicação entre aluno e mestrande, na motivação do aluno e na sua postura. O aluno mostrava ter capacidades para o instrumento, mas facilmente se desconcentrava e perdia o foco. O estudo em casa era pouco e o objetivo principal foi motivá-lo a estudar mostrando-lhe que estudar flauta é algo divertido e proveitoso. Sentindo-se o aluno desconfortável com a presença da mestrande, muitas das vezes os exercícios de aquecimento eram realizados com o discente, fazendo um jogo em que um tocava e o outro imitava, ganhando assim, aos poucos, a confiança do aluno. No que diz respeito à sua postura, o discente tinha tendência a colocar o dedo polegar da mão direita esticado, posição que acabava por prejudicar a sua coordenação e rapidez de movimentos, além de incorreta. Para corrigir este erro e de forma a que o discente não se esquecesse, foi colocado uma tira de adesivo no sítio onde o dedo tinha de estar. Devido à espessura e textura do mesmo, o aluno conseguia sentir se tinha o dedo no sítio correto ou não, método que resultou muito bem no discente.

Tendo o aluno alguns problemas de desconcentração e, devido ao seu estudo do instrumento não ser uma prática regular do seu dia a dia, no segundo período a professora optou por separar o aluno B do aluno C. As aulas passaram a ser divididas. Num primeiro momento o aluno C ia para uma sala, com apoio da mestrande, estudar os seus trabalhos de casa, e passados 45 minutos, teria então a sua aula com a professora. O apoio prestado pela mestrande, incidia em aspetos que o aluno mostrava ter mais dificuldades.

O terceiro período foi marcado pela pandemia e as aulas foram realizadas online. O discente passou a ter apenas 30 minutos de aula, sendo o tempo restante utilizado no envio de gravações para a docente. A aula, ao contrário do que aconteceu nos outros períodos, foi dividida em três partes, começando o discente por realizar a escala de si bemol maior, com o respetivo arpejo maior e escala cromática. A escala foi realizada da nota mais grave à mais aguda que o aluno dominava, sendo o principal objetivo a coordenação dos dedos, com especial atenção na posição do polegar da mão direita. De seguida, o aluno interpretou o estudo nº5 do livro *30 estudos fáceis e progressivos* de G. Gariboldi, onde foram, posteriormente, trabalhados aspetos de regularidade de tempo com a utilização de metrónomo. Numa última parte, o aluno interpretou a peça *You've got a friend in me*, uma adaptação feita à música do *Toy Story*, com

bastante energia e ritmo. Foram feitos pequenos apontamentos a questões rítmicas, mas, de uma forma geral, o aluno foi elogiado pelo seu bom trabalho.

A evolução do aluno ao longo do ano letivo foi notória e, na opinião da mestranda, o facto do aluno estar em casa durante o terceiro período, motivou-o a estudar e a dedicar mais tempo à prática do seu instrumento. Ainda assim, deve melhorar a sua postura da mão direita e questões de regularidade, estudando mais vezes com metrónomo.

4.4. Aluno D – Ensino Básico

Tal como os alunos anteriormente abordados, a relatora teve oportunidade de lecionar mais aulas que as que a planificação da PESEVM exigia ao longo do ano letivo. A planificação das aulas a lecionar pela mestranda seguiu também as metodologias utilizadas pela professora cooperante, que dividia a aula em três momentos distintos: aquecimento, estudos e peças. Como explicado anteriormente, o aluno D dividia a sua aula com o aluno E e, por este motivo, a professora intercalava os exercícios entre cada um deles de maneira a que pudessem descansar entre exercícios. Os exercícios e os estudos a serem trabalhados eram iguais para os dois, diferindo apenas nas peças. Todas as semanas, enquanto a professora fazia a transição de aulas dos dois alunos, a mestranda conversava com eles e fazia um pequeno exercício de respiração.

O aluno D, no primeiro período, teve apenas uma aula com a mestranda, devido ao acidente que teve, que o impossibilitou de tocar. As aulas começavam sempre com a realização de um pequeno exercício de aquecimento do livro nº1 do *Practice book for the flute* de T. Wye, seguido do estudo de uma escala, solicitada pela professora na aula anterior. Num segundo momento, era solicitado ao aluno que apresentasse um estudo. Nesta aula em específico, foi apresentado o estudo nº 2 do livro de estudos de R. Hériché, onde o discente apresentou algumas dificuldades a nível de ritmo e de leitura. Para ultrapassar estas dificuldades, a mestranda pediu que solfejasse lentamente o primeiro sistema da obra e assim sucessivamente no resto do estudo. Após a leitura das notas estar bem consolidada, o discente, com ajuda do metrônomo a uma velocidade reduzida, montou o estudo e superou as dificuldades que apresentava. A última parte da aula foi destinada ao trabalho da obra *Serenade* de F. Schubert, sendo que a maior dificuldade demonstrada nesta obra, por parte do discente, eram todas as passagens que envolviam a oitava aguda do instrumento, focámo-nos nesse ponto e o trabalho andou à volta de exercícios com notas agudas na tonalidade e ritmos da obra.

No segundo período, já com o aluno recuperado da lesão, o trabalho incidiu, essencialmente, na base e coordenação motora. Dada a gravidade da lesão ao nível dos braços a principal preocupação por parte da professora e da mestranda foi recomençar um trabalho a nível motor mais leve, com o objetivo de não criar dor no discente.

No terceiro período, as aulas aconteceram em formato online devido à pandemia, e tinham duração de meia hora, em regime individual, sendo que os quinze minutos restantes serviam para os alunos enviarem gravações para a professora dos seus trabalhos. Tal como aconteceu no primeiro período, a aula do discente dividiu-se em três momentos. Numa primeira parte, foi-lhe pedido que tocasse a escala de mi maior com o respetivo arpejo e a escala de mi cromática,

sendo que o objetivo deste exercício era essencialmente a coordenação e a qualidade sonora. Posteriormente, o aluno tocou dois dos seus estudos, sendo eles o estudo nº9 do Livro 25 *Petites Etudes et 6 Recreations faciles pour la flute* de R. Hériché e o estudo nº8 do Livro 30 *estudos fáceis e progressivos* de G. Gariboldi. Aquando da interpretação dos estudos, o aluno foi questionado acerca da sua prestação, o qual fez pequenos apontamentos sobre o que tinha corrido menos bem e apontou alguns aspetos a melhorar a nível do som e rigor técnico. A mestrandia, concordando com alguns dos pontos apontados pelo discente, enalteceu também o que houve de positivo. Numa última parte da aula, o trabalho da obra *Minuet from L'Arlésienne Suite No.2* de G. Bizet incidiu sobretudo no desenvolvimento de uma ideia musical e expressiva.

O aluno mostrou-se sempre muito empenhado em todas as aulas lecionadas pela mestrandia, e com vontade muito grande de aprender, contudo, deve melhorar aspetos como expressividade, som e registo agudo do instrumento.

4.5. Aluno E – Ensino Básico

A mestranda seguiu respeitosamente o plano de aulas e as metodologias utilizadas pela orientadora cooperante, sendo que as aulas, como anteriormente foi explicado, eram divididas em três momentos distintos: aquecimento, estudos e peças. Tal como a mestranda referiu, o aluno E dividia a sua aula com o aluno D e, por este motivo, os exercícios e os estudos a serem trabalhados pelos discentes eram iguais para os dois, sendo a única coisa diferente eram as peças. Dada à pouca resistência que os alunos apresentavam, a professora intercalava os exercícios entre os dois, de modo a que pudessem ir descansando ao longo da aula.

No início de todas as aulas, sendo estas lecionadas pela mestranda ou pela professora cooperante, a relatora conversava sempre com os alunos e realizava um pequeno exercício de respiração antes da aula começar. O discente caracterizava-se por ser tímido e, inicialmente, a maior dificuldade sentida pela mestranda foi conseguir ganhar alguma empatia com ele. O discente não falava com a mestranda e acenava apenas quando lhe era perguntado alguma coisa. A relatora, de forma a contornar esta situação, tentava conversar com ele sobre questões do interesse do aluno, tais como como o basquetebol e as aulas de música, procurando, aos poucos, ganhar a sua confiança. As primeiras aulas dadas pela mestranda ao aluno no primeiro período centraram-se na correção de alguns problemas ao nível da embocadura, respiração e projeção de som. Inicialmente, a mestranda fez uma experiência com este aluno, na qual a professora orientadora levou para a aula um lenço comprido, já com o propósito de ser utilizado. Este exercício consistia em colocar um lenço à volta da parte abdominal, para que o aluno conseguisse entender de que forma é que funcionava a respiração e para onde é que o ar devia ir. Se o aluno sentisse o lenço apertado na barriga e nas costas, era sinal de que a respiração tinha sido feita da forma correta. É importante referir, que devido à timidez e desconforto que o discente sentia na presença da mestranda, esta pediu-lhe sempre autorização para lhe poder tocar na barriga e inclusive, para lhe colocar o lenço à volta da barriga, à qual este consentiu. Feito este exercício, fomos para a frente do espelho de forma a trabalhar embocadura. Como o discente tinha tendência de respirar sem qualquer tipo de apoio e a sua embocadura não era firme, o som emitido era sempre muito pequeno e sem projeção. O trabalho em frente ao espelho serviu, essencialmente, para o discente ver e entender como a sua embocadura era formada e tentar tocar sempre com a maior firmeza que conseguisse, para pôr em prática estes exercícios, foram feitos pequenos exercícios de som com notas longas.

No segundo período, a mestranda seguiu o plano de aula já elaborado pela professora, começando com um pequeno aquecimento com exercícios do livro *A Practice book for the flute*,

vol. 1 de T. Wye. De seguida, foi solicitado ao aluno que tocasse a escala de ré maior, a relativa menor correspondente, os respetivos arpejos maiores e menores, a escala cromática de ré maior, escala interrompida e, por fim, escala por terceiras. Como auxílio para estas escalas, o aluno podia utilizar o livro *The Complete Boosey & Hawkes Flute Scales and Arpeggios* de H. Leonard. Na segunda metade da aula, o aluno interpretou um dos seus estudos do livro dos *30 easy progressive studies* de G. Gariboldi acabando a aula com a leitura da obra *Sicillienne* de G. Fauré.

No terceiro período, as aulas decorreram online e passaram a ser individuais, com duração de trinta minutos, sendo que o tempo restante era utilizado para o envio de gravações para a professora. As aulas dadas pela mestrandia seguiram sempre o mesmo plano, só que de uma forma mais motivadora. O discente E caracterizava-se por ser um aluno que desmotivava muito facilmente, então a mestrandia dava ao aluno a possibilidade de escolher o que queria tocar inicialmente, procurando assim deixá-lo confortável. Ao dar-lhe a oportunidade de escolher o que tocar, era-lhe transmitido o voto de confiança pelo trabalho realizado ao longo da semana.

Na última aula que o discente teve com a mestrandia, este começou por tocar a escala de mi maior e a sua relativa menor, com respetivos arpejos simples e quebrados. Além disso, tocou também a escala cromática de mi, escala interrompida e escala por terceiras. Numa segunda parte, foi dito ao aluno que escolhesse a ordem que queria tocar os seus estudos, tendo optado por começar pelo estudo nº8 do Livro *30 estudos fáceis e progressivos* de G. Gariboldi e, de seguida, o estudo nº7 do Livro *25 Petites Etudes et 6 Recreations faciles pour la flute* de R. Hériché. Foi notória uma evolução ao nível da respiração e da embocadura, aspetos que tinham vindo a ser trabalhados anteriormente, o aluno foi apenas chamado à atenção para a sua projeção sonora, que por vezes ficava muito aquém do que conseguia fazer. Para terminar a aula, interpretou a obra *Prélude et Rag pour flute et piano* de P. Proust. Depois da sua performance, a mestrandia analisou juntamente com o discente os aspetos que havia a melhorar, tendo abordado também os aspetos mais positivos e a sua evolução ao longo do ano.

O aluno demonstrou sempre facilidades a nível da leitura de notas, no entanto, por vezes a falta de noção rítmica e a sua timidez camuflavam as capacidades que o discente apresentava. A mestrandia sugeriu ao aluno que continuasse a investir nos exercícios de respiração, embocadura e que trabalhasse mais vezes com metrónomo, de forma a evitar que estudasse a andamentos descontrolados.

4.6. Aluno F – Ensino Secundário

No decorrer do ano letivo, foram diversas as aulas lecionadas ao aluno F, tendo a mestranda oportunidade de realizar um trabalho contínuo com o mesmo. A planificação das aulas lecionadas foi feita sempre de acordo com o trabalho da professora orientadora, seguindo-a, respeitosamente, sempre em conjunto com a professora.

Como foi referido anteriormente, o discente F caracteriza-se por ser uma pessoa muito extrovertida e espontânea, não se traduzindo estes aspetos em tranquilidade. Aquando da presença de pessoas estranhas na sala de aula, o discente perdia o foco e a sua concentração, deixando assim, de conseguir realizar o que lhe era pedido e o principal objetivo da mestranda, neste caso específico, foi sempre o de o abstrair de tudo o que estava a acontecer e de o fazer relaxar e disfrutar da música e do seu instrumento.

Na primeira aula lecionada ao discente F, a aula dividiu-se em três partes. Começámos por conversar sobre como o aluno se sentia e como tinha corrido a semana de estudo. Posteriormente, ao ver que o aluno estava muito nervoso, foi lhe solicitado que fechasse os olhos e respirasse de maneira profunda e confortável. Aquando da realização deste exercício, o aluno estava mais calmo e, aproveitando este momento, começou por realizar um pequeno exercício de sonoridade do método *A Practice book for the flute*, vol. 1 de T. Wye. Após o pequeno exercício de som, como forma de aquecimento, passámos à parte mais técnica do instrumento, sendo pedido ao aluno que realizasse o exercício nº1 do método *7 Daily Exercises* de M. Reichert com diferentes articulações. O restante tempo de aula foi direcionado essencialmente à parte do seu repertório, e uma vez que o aluno se preparava para concorrer à Jovem Orquestra Portuguesa (JOP), o trabalho incidiu na peça *Danse de la chèvre* de A. Honegger. Foram trabalhados aspetos de leitura, dinâmicas, tempo, interpretação e memorização, de forma a ajudar o discente a libertar-se e descontraír mais.

Nas aulas seguintes os moldes a seguir foram praticamente os mesmos, focando alguns excertos orquestrais, estudos e a leitura de algumas obras a trabalhar futuramente. O principal objetivo com o aluno F passava por arranjar formas de o tranquilizar, concentrar e de o ajudar a organizar e rentabilizar o seu estudo diário.

Devido à crise pandémica pela qual atravessámos, as aulas do 3º período foram lecionadas através da plataforma *Zoom* e, seguindo a metodologia da professora orientadora, o discente passou a ter apenas 60 minutos de aula online, tendo o aluno o restante tempo para enviar para a professora as gravações solicitadas. Ao invés da aula do primeiro período, a aula assistida pela orientadora de relatório de estágio da mestranda, foi dividida em três partes.

Estando o aluno já habituado à presença da mestrandia na sala de aula, começámos logo por realizar um pequeno aquecimento com o objetivo de desenvolver o som em toda a extensão da flauta, desenvolver a técnica do instrumento e a articulação. Foram assim realizados exercícios de escalas maiores, executadas entre a tónica mais grave e mais aguda que o discente dominasse, num andamento por si escolhido. Depois de realizado o aquecimento, o aluno interpretou o estudo nº2 do livro *Grandes Etudes de Style pour la Flûte, Op. 134* de G. Gariboldi. Aquando da sua interpretação, foi solicitado ao discente que desse a sua opinião acerca da sua performance, trabalhando em conjunto os aspetos a melhorar. Por fim, e dando continuidade ao trabalho já realizado anteriormente, focou-se o estudo do 1º andamento do Concerto em Sol Maior de W. Mozart, centrando a atenção apenas nas partes menos dominadas, atentando questões como o fraseado, o ritmo, a articulação e algumas passagens mais difíceis, num andamento mais lento de forma a ficar tudo consolidado.

O discente, no que diz respeito à técnica do instrumento, tem bastantes capacidades, o que permitiu ter mais facilidades no desenvolvimento técnico e de leitura das obras. No entanto, por vezes necessitava de ser chamado à atenção no que à regularidade dos exercícios técnicos diz respeito – conseguir ser coerente e manter a velocidade ao longo do exercício imposto para este feito, o aluno fazia os exercícios com o suporte do metrónomo, inicialmente. Por ter várias capacidades a nível técnico, o aluno F tocava, geralmente, de forma mecânica, com pouca expressividade, sendo que foram realizados exercícios para melhorar este aspeto. É importante referir que o aluno F, ao longo do ano, foi lendo e trabalhando várias obras a solo e com acompanhamento de piano, não só para trabalhar questões de leitura, mas também para abranger um vasto nível de repertório, como forma de o preparar para o próximo ano letivo e para concursos futuros.

4.7. Aluno G – Ensino Secundário

Tal como aconteceu com os alunos anteriormente mencionados, foram diversas as aulas que o discente G teve ao longo do ano letivo com a mestranda. É importante referir, que desde o primeiro contacto o discente se mostrou muito descontraído com a presença da mestranda, sempre disposto a ajudá-la, demonstrando-se atento para toda a informação que lhe era transmitida. Estando o discente no seu último ano, tendo em conta a vontade de não dar continuidade ao seu percurso na flauta, as metodologias da professora orientadora para este aluno durante o ano letivo foram duas: a preparação do seu repertório para o recital final e a leitura de diversas obras musicais, para que o aluno conseguisse abranger vários estilos e épocas da história do instrumento.

Nas primeiras aulas lecionadas foi notório a sua dificuldade em ter uma boa projeção sonora, fruto de uma respiração feita inadequadamente. Começámos por realizar alguns exercícios práticos, de forma a perceber como e para onde o aluno devia direcionar a sua respiração. Foi-lhe pedido que se agachasse e que inclinasse um pouco o tronco para a frente, respirando assim, profundamente, para toda a área envolvente e soprasse. O resultado foi melhor do que o esperado, tendo o aluno tirado um som cheio e limpo. O facto de estar agachado, deu ao aluno a possibilidade de sentir a sua barriga a encher e pensar em todo o processo diafragmático, colocando-o em uso da forma que lhe teria já sido ensinado. De forma a comprovar se o aluno tinha entendido, foi-lhe pedido que realizasse uma escala melódica na posição correta. Seguindo a aula, o aluno interpretou um dos 8 estudos do livro de estudos, op.33 do E. Kohler e, após a sua performance, foram trabalhadas questões rítmicas e interpretativas. A última parte da aula foi destinada ao repertório e as obras a trabalhar foram o *Concertino* de C. Chaminade e o 1º andamento do *Concerto em Sol maior* de W. Mozart. Começámos por trabalhar as passagens mais rápidas e complicadas do Concertino, sempre com o auxílio do metrónomo e em andamento lento, com o objetivo de consolidar estas passagens, procurando maior destreza aos dedos. A parte melódica foi, posteriormente, trabalhada de cor, para que o aluno se libertasse da partitura, interiorizando mais o que estava a interpretar. No tempo restante de aula, o aluno tirou algumas dúvidas do 1º andamento do Concerto e, juntamente com a professora orientadora, escolhemos as articulações mais adequadas para as passagens rápidas.

No início do primeiro período, a professora cooperante tinha lançado o desafio à mestranda de introduzir algumas técnicas expandidas/contemporâneas ao aluno G, tendo introduzido uma peça no repertório a trabalhar com o aluno. Nunca tendo o aluno tido contacto

com este tipo de técnicas, a mestranda começou por introduzir alguns efeitos simples, tais como o *flutterzung*, que acabou por ser uma técnica auxiliar para trabalho de som, tocar simultaneamente com canto, som eólico, *jet whistle* e *pizzicato* de língua. Após o aluno ter conseguido realizar estas técnicas, juntamente com a mestranda, começaram a ler uma obra de T. Cabrita, intitulada de *Sopro da alma* que continha todas estas técnicas.

No 3º período, devido à pandemia, o aluno começou a ter aulas online com duração de sessenta minutos, sendo o tempo restante utilizado para o envio de gravações e preparação para as provas escritas para o ensino superior. A meio do 3º período, o aluno retomou os ensaios presenciais com piano para a preparação do seu recital final, à qual a mestranda assistiu de forma online, uma vez que não era permitida a presença de mais do que três pessoas (aluno, pianista e professora) na sala de ensaio. A última aula dada pela mestranda ao aluno G foi dividida em três partes, começando por realizar um pequeno aquecimento com a escala expressiva de ré maior, em que o principal foco era a qualidade sonora e, após ter sentido alguma dificuldade por parte do aluno em suportar as notas mais agudas, foram feitos os harmónicos baseados na mesma nota. Estando esta parte consolidada e pegando na escala de ré maior e na sua relativa menor, foi feito um exercício técnico do método, *7 Exercices journaliers pour la flute, op.5* de M. Reichert, com o objetivo de desenvolver a parte mais técnica. O segundo momento da aula foi dedicado ao estudo nº1 do Livro *Virtuoso Flamenco Studies for Flute solo* de K. Zgraja. Após a interpretação do estudo, a mestranda juntamente com o discente, analisou a sua performance, enaltecendo os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, que, posteriormente, foram trabalhados. Dominada a parte técnica do instrumento, concluiu-se a última parte da aula com o 1º andamento da *Sonata para flauta e piano* de S. Prokofiev, no qual foram trabalhados aspetos relacionados com o ritmo inicial e projeção sonora.

O aluno sempre demonstrou bastantes facilidades em reter a informação que lhe era dada e em aplicá-la sempre que necessário. Um aluno muito inteligente e com diversas capacidades; sempre bem-disposto, ajudando na relação saudável que acabava por ter com a mestranda. No final da aula, foi-lhe lembrada a necessidade de continuar a trabalhar aspetos relacionados com a respiração e apoio.

5. Análise Crítica da Atividade Docente

A realização deste estágio, inserida na disciplina da PESEVM, foi muito enriquecedora para a mestranda tanto a nível profissional como pessoal. Foram cerca de oito meses de muita aprendizagem, troca de conhecimentos e luta pelo saber e querer fazer sempre melhor.

A Escola de Artes da Universidade de Évora em conjunto com o Conservatório Regional do Baixo Alentejo proporcionaram esta experiência devido aos seus protocolos e fizeram com que o processo fosse rápido e organizado.

Nada teria sido possível sem a aceitação da professora Elsa Marques para ser minha orientadora cooperante, que mesmo com o imenso trabalho que tinha diariamente, aceitou desde logo a proposta feita por parte da Universidade de Évora e que foi, ao longo de todo o ano letivo um suporte e uma ajuda essencial para a realização do estágio, mostrando-se sempre disponível e disposta para ajudar a mestranda. Sem a aceitação e confiança prestada por parte da direção pedagógica e artística do CRBA, bem como dos encarregados de educação dos discentes do polo de Beja e de Moura, também não teria sido possível a realização deste estágio.

Durante as aulas assistidas a mestranda aprendeu várias metodologias e estratégias de ensino que nunca tinha utilizado, e que, tentou manter ao longo das aulas que teve oportunidade de lecionar. Esta, tentou seguir não só as metodologias, como o plano de estudo seguido pela orientadora cooperante, seguindo-o respeitosamente e dando continuidade ao seu trabalho.

O primeiro período e parte do segundo correram dentro da normalidade, tendo a mestranda tido a oportunidade de lecionar várias aulas aos discentes do polo de Beja e tendo participado ativamente nas atividades propostas pelo CRBA. Devido à pandemia COVID-19, a segunda metade do segundo período foi de adaptação, sendo quase inexistente. O CRBA e a professora orientadora tiveram de adaptar as suas aulas para formato online, acabando por ter de adaptar também as suas planificações, metodologias e tiveram de arranjar uma plataforma online a que todos os alunos conseguissem ter acesso. Durante esse tempo de adaptação, as aulas funcionaram através de gravações, que os alunos enviavam para a professora cooperante, que posteriormente eram enviadas à mestranda para que esta pudesse continuar a seguir o trabalho dos alunos e para que pudesse também auxiliar a professora. As gravações eram enviadas em formato de vídeo pela aplicação WhatsApp. Devido aos direitos de imagem, a mestranda precisou ainda de ter por parte dos encarregados de educação, autorização para assistir às aulas dos discentes.

O terceiro período foi marcado pelo início das aulas online realizadas na plataforma Zoom. Inicialmente as aulas tinham duração igual às aulas presenciais, mas devido ao cansaço

sentido e demonstrado pelos alunos em passar muitas horas à frente do computador, e até pelo cansaço sentido pela professora, esta optou por dar apenas trinta minutos aos alunos do ensino básico, manter os quarenta e cinco minutos de aula do nível de iniciação e dar apenas sessenta minutos de aula aos alunos do secundário. O restante tempo de aula era utilizado para o envio de gravações por WhatsApp por parte dos alunos. Apesar de todas estas adaptações, os alunos responderam de forma muito positiva e rápida e apesar do cansaço demonstrado ao longo do terceiro período, nunca baixaram os braços e tentaram dar sempre o seu melhor.

De um modo geral, a classe da professora Elsa Marques revelou-se uma classe forte, empenhada e muito motivada. Mostraram sempre uma grande empatia com a mestrande, ajudando-a sempre que necessário e mostrando-se bastante recetivos às suas opiniões e propostas de exercícios. É de louvar os alunos pela sua resiliência, capacidade de adaptação e força de vontade para ultrapassar dificuldades, sobretudo durante o ano atípico que tivemos e pelo ensino à distância.

Como forma de conclusão, a mestrande não podia estar mais contente e satisfeita com o ano letivo passado no CRBA. Foram meses de muita aprendizagem, tal como já foi referido, tendo esta noção da grande ligação criada com os alunos, professora e elementos do conservatório. Decerto que tudo o que aprendeu em termos de metodologias, planificações, forma de lidar com os alunos, adaptação de horários e organização da vida pessoal, irá ser utilizado num futuro como docente e foram práticas que fizeram com que crescesse muito enquanto pessoa e docente. Estará sempre grata por todos os ensinamentos e motivações que lhe foram transmitidos ao longo do ano.

Secção II – Projeto de Investigação

6. Introdução

O tema desta investigação debruça-se no estudo da relação entre a ansiedade com a consciência corporal em flautistas. Pretende-se, assim, analisar a consciência interoceptiva e os níveis de ansiedade estado, traço e durante a performance musical em flautistas e entender quais as formas e estratégias de ensino que permitem trabalhar e resolver questões relacionadas com a ansiedade durante a performance e ter consciência do quão importante é o nosso corpo. Este tema surgiu pelo interesse que a mestranda tem em entender o que acontece com o corpo, aquando uma performance musical e também, por existir ainda uma grande falta de consciência por parte dos músicos sobre a influência que a ansiedade tem sobre o nosso corpo na performance musical. Na iniciação da aprendizagem à flauta transversal ou a qualquer outro instrumento musical, a abordagem desta temática e das estratégias possíveis é crucial para a diminuição da mesma.

Inicialmente foi feito um estudo da bibliografia relacionada com a ansiedade numa forma mais generalizada, a ansiedade traço e ansiedade estado, interoceptividade e consciência corporal, explicando cada um deles e dando também a conhecer a opinião dada através de alguns artigos e livros por diversos autores sobre esta temática.

Foi realizado um estudo através da aplicação de questionários, sendo eles, *STAI forma Y-1* (ansiedade estado) e *Y-2* (ansiedade traço), *Music Performance Anxiety Inventory* (MPAI-A), aplicação do *MAIA* (*Multidimensional Assessment Of Interoceptive Awareness*), a escala visual analógica para avaliação da ansiedade a 131 flautistas de nacionalidade portuguesa, de forma a melhor entender estes níveis de ansiedade. O último teste a ser realizado, foi o teste *Heart rate detection test, interoception* de Muth, Pollatos, & Herbert com o objetivo de obter a percepção da frequência cardíaca.

Posteriormente foi feita a recolha e análise das informações baseadas nas respostas obtidas nos diferentes instrumentos aplicados a flautistas em contexto de performance e num contexto normal diário. Dada a impossibilidade de aplicar exercícios de relaxamento em alunos de flauta transversal na sequência da situação pandémica atual, optou-se por abordar técnicas diferenciadas de relaxamento, dando alguns exemplos de exercícios e técnicas, apresentadas no 7º capítulo do presente relatório.

7. Revisão de literatura

Existe um conjunto de dimensões essenciais para o Ensino da Música que devem ser postos em prática aquando da performance musical, sendo esta a temática do presente relatório de estágio. Quando falamos em conjuntos de dimensões, neste caso em concreto, falamos nas emoções, em geral e na ansiedade e na interoceptividade em particular, e no impacto que têm sobre nós e o nosso corpo antes, durante e após uma performance musical. Estes são aspetos recorrentes no quotidiano de um músico, seja ele profissional ou amador.

(...) é decorrente da observação que tenho realizado ao longo da minha carreira como músico e professor, que para ser músico profissional, estudante ou amador, principalmente quando relacionado à performance, é preciso aprender a lidar com uma gama de emoções. (Sínico, 2013, p.1)

Após a definição do tema a investigar, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, no sentido de ficar a conhecer quais os estudos já elaborados neste campo. Além de diversas teses de mestrado e doutoramento, foram encontrados alguns artigos científicos e diversos livros, mas que devido à situação pandémica não foi possível aceder à maior parte deles, por não se encontrarem disponíveis para consulta online. No entanto, e embora tenha utilizado mais citações e trabalhos e livros de outros autores, alguns dos trabalhos e livros referidos, revestiram-se de especial interesse para a presente investigação, nomeadamente:

1. *As Emoções Simplesmente!*, de Jacques Regard – um livro lançado em 2007 pela editora: Edições Piaget;
2. *A Música e Neurociência – A integração corpo – mente – instrumento na arte musical* de Beatriz Licusi, Elsa Morgado, Levi Leonido e Mário Cardoso – um livro lançado em Março de 2017 pela editora ERAS;
3. *Relações entre ansiedade-estado e ansiedade traço, sintomas depressivos e sensibilidade ao stresse em puérperas* de Sónia Veríssimo - Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa no ano de 2010;

4. Ansiedade na Performance Musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta de André Sinico – Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2013;
5. Apoio aos alunos na aprendizagem da performance: treino da ansiedade em salas de estudo adaptadas de Maria João Batista - Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa em Dezembro de 2013, para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música no Porto;
6. *Multiple Approaches to the Study and Intervention in STRESS* de Marmeleira, J. e Veiga, G. Um artigo realizado na Universidade de Évora em Setembro de 2019.

O livro *As Emoções Simplesmente!* (1), é um livro de experiência que apresenta as emoções num todo. Tal como Jacques Regard refere, “A vida é feita de emoções e no entanto nunca ninguém nos explicou como compreendê-las e muito menos como passar por elas” (Regard, 2007, p.11). O autor faz uma extensa pesquisa e relaciona a neurociência e parte do processo anatómico do nosso corpo com as emoções. Beatriz et al. (2), no livro *A Música e Neurociência*, relacionam a música às emoções e explicam como é que as emoções são motivadas nas artes performativas, dando uma visão ampla e essencial para este relatório.

Etimologicamente a palavra emoção tem origem em duas palavras do latim – *ex movere* – que significam - em movimento. As emoções fazem parte do comportamento humano e são vários os estudos realizados para entender o porquê das pessoas se emocionarem e a influência que as emoções têm em nós. No livro *As Emoções Simplesmente!*, o autor explica que as emoções correspondem a um reflexo natural que permitem a qualquer ser vivo, tornar-se mais forte e mais rápido que aquilo que o põe em perigo (Regard, 2007, p.19). Para responder a este perigo e segundo Regard (2007), o nosso organismo utiliza: o sistema nervoso parassimpático acelera as nossas capacidades de defesa; o sistema nervoso ortossimpático reduz a excitação e restitui a desconcentração e o descanso e por último, utiliza também o sistema endócrino¹² como forma de obter novos recursos energéticos. (Regard, 2007, p.33)

¹² Sistema endócrino: adrenalina, cortisona e endorfinas.

As emoções informam-nos constantemente sobre o que estamos a viver e a sentir. Segundo Regard (2007), as emoções são vetores e portadores de informação e explica que não existem emoções boas ou más, existem sim emoções agradáveis, emoções desagradáveis e emoções neutras (Regard, 2007). Segundo o autor anteriormente mencionado, as emoções agradáveis são emoções que desejamos e que procuramos reencontrar, reproduzir e renovar, satisfazendo assim as nossas necessidades. As emoções desagradáveis são as emoções que geralmente evitamos, recusamos ou afastamos como podemos. Este tipo de emoção normalmente é a que nos faz sofrer consoante a nossa insatisfação. As emoções neutras são as emoções que nos passam despercebidas, são as que não nos levantam qualquer tipo de problema e que esquecemos facilmente. (Regard, 2007, p. 55).

Para Carvalho et al (2014), as emoções são consideradas como tendências ou disposições para a ação e é assumida uma estrutura motivacional que varia da aproximação à fuga ou do apetite à defesa e explicam que:

As emoções associadas ao sistema apetitivo relacionam-se com comportamentos de alimentação, sexualidade e carinho, enquanto que as emoções típicas do sistema defensivo se relacionam com comportamentos de proteção e defesa, como o vômito, a fuga, a evitação ou a reação de congelamento. Qualquer emoção, de acordo com este modelo, pode ser definida ou medida em três grandes sistemas de resposta: os comportamentos observáveis ou as sequências comportamentais funcionais, a linguagem emocional ou a comunicação expressiva e as reações fisiológicas ou a preparação para essas respostas. (Carvalho et al, 2014, p.4)

Embora as emoções sejam divididas em três sistemas de respostas de forma a simplificar o comportamento emocional, é possível avaliar a ansiedade e o medo de acordo com a expressão de cada dimensão. As emoções têm então como função, mostrar-nos desta forma o que é bom ou menos bom para nós e para a nossa vida. Podemos dizer que as emoções são sinais indicadores que delimitam a nossa existência para nos ajudar a viver melhor.

Na música e na preparação de qualquer performance musical, seja ela um exame, uma audição ou um concerto, a técnica é considerada como sendo o agente realizador, ao contrário das emoções que são o agente propulsor da performance. Licusi et al (2017), explicam que a emoção impulsiona o fazer artístico, ou seja, a execução musical ganha vida pela afetividade (Licus et al, 2017, p.107). A música é uma arte que suscita várias emoções tanto no compositor, como no intérprete e no ouvinte. Na música, como em qualquer arte performativa, a emoção é motivada pela sensibilidade, que é influenciada pelas nossa cultura e vivências pessoais. Em

suma, as emoções são comportamentos do ser-humano e podem estar presentes em todas as idades, culturas, raças ou espécies. O que determina as nossas emoções acaba por não ser visível aos nossos olhos, porque a origem de qualquer emoção está na forma consciente ou inconsciente que pensamos, reagimos ou agimos perante a mesma. Regard (2007), afirma o foi dito com a seguinte citação,

«Não são os acontecimentos que perturbam os homens, mas o que estes pensam a respeito deles.» Ou seja, tudo o que imaginamos, pensamos, supomos, desejamos, ou receamos não é nem concreto nem físico, mas faz parte do domínio do pensamento. Seja qual for a natureza da emoção que nos agita, não deixa de ser pensamento e imaginação. [...] Da mesma maneira que cada ser vivo é diferente dos outros, cada pensamento é único e possuiu um tema específico. (Regard, 2007, p.238).

Os autores seguintes estudam a ansiedade na sua generalidade. Apesar de o primeiro (3) trabalho não estar diretamente relacionado com o tema do presente estudo, aborda de forma sucinta um dos assuntos relacionados com a temática deste relatório que é a ansiedade, focando-se mais na Ansiedade Estado e Traço, uma ajuda essencial para a aluna e para a sua investigação.

Os trabalhos (5) e (4), estão relacionados com uma parte da temática que se pretende estudar no presente relatório, que é ansiedade na *performance*. Ambos enquadram a ansiedade na sua generalidade, mas priorizam a ansiedade na performance, explicando e abordando o seu significado, as suas causas, dando exemplos de estratégias para atenuar a mesma e abordam ainda as diferenças que existem entre a ansiedade em *performance* e o pânico de palco, que tal como podemos observar através da citação realizada por André Sínico (3) ao estudo de André Steptoe:

O músico pode vir a experienciar sintomas decorrentes da ansiedade desde a preparação até à execução propriamente dita, ou seja, a ansiedade na performance musical acompanha o músico durante todo o processo, ao passo que o pânico de palco estaria presente somente no momento da apresentação. (Steptoe, 2001; Sínico 2013, p.9).

A ansiedade é uma palavra que etimologicamente, provém do grego *Anshien*¹³ e é um termo bastante utilizado, fazendo assim parte da linguagem comum no quotidiano das pessoas

¹³ *Anshein* - significa estrangular, sufocar e oprimir. (Graeff, 1993; Batista 2013)

sendo empregue em variados sentidos (Serra, 1980; Batista, 2013). Encontram-se na literatura várias definições de ansiedade, como podemos comprovar nas citações abaixo mencionadas.

Regard (2007), refere que a ansiedade é um medo difuso, um mecanismo de evitamento que contém ao mesmo tempo medo e uma grande parte de stress. É um estado desagradável aparentemente sem causa precisa, mas cuja origem não é muito difícil de encontrar (Regard, 2007).

Barlow, citado por Kenny (2006), define a ansiedade como sendo uma única e coerente estrutura cognitivo-afetiva dentro do nosso sistema motivacional defensivo. No centro desta estrutura está uma sensação de incontrolabilidade focada em futuras ameaças, perigo ou outros eventos potencialmente negativos (Barlow, 2000, citado por Kenny, 2006).

Batista (2013) explica ainda que Gorenstein e Andrade, definem a ansiedade como um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos que faz parte do espectro normal das experiências humanas, sendo propulsora do desempenho (Gorenstein e Andrade, 1998 citados por Batista, 2013).

Por fim, Spielberger, citado por Batista et al. (2014) sustenta que a ansiedade é uma sensação de carácter emocional que suporta uma série de sentimentos, como o de tensão, apreensão, nervosismo, pensamentos negativos e mudanças fisiológicas (Spielberger, 2005 citado Batista et al., 2014).

A partir das definições acima mencionadas, a ansiedade pode ser compreendida como um estado psicológico e fisiológico caracterizado por componentes somáticos, emocionais, cognitivos e/ou comportamentais, e às vezes associada com certo tipo de atividades que exigem certo tipo de habilidades, tais como a concentração e autoavaliação. (Sínico et al., 2012; Sínico 2013). Devido ao conjunto de estímulos desencadeantes da ansiedade ser pouco circunscrito, e devido aos aspetos do ambiente envolvente serem tantas vezes interpretados como um ameaça, mesmo que não existam motivos plausíveis para tal, a ansiedade é muitas vezes sinónimo de medo. Segundo Batista et al.,

a presença ou ausência de estímulos desencadeadores externos e o comportamento de evitação costumam ser características que se utilizam para diferenciar o medo da ansiedade. A ansiedade é um estado emocional sem desencadeadores claros que não podem ser evitados, sendo ela, uma mistura de emoções à qual o medo predomina. A ansiedade tanto pode incluir a tristeza, a vergonha e a culpa, como pode igualmente ser composta por cólera, curiosidade, interesse ou excitação. (Batista et al, 2014, p.2)

Ansiedade Estado e Ansiedade Traço

A ansiedade é um fator que tem vindo a ser descrito desde o surgimento dos primeiros estudos relacionados com a personalidade. Batista et al (2014) referem que Spielberg, define a ansiedade estado como sendo um estado transitório que ocorre em situações específicas, envolvendo sentimentos subjetivos de tensão, nervosismo e gerando pensamentos apreensivos (Spielberg, 1973, citado por Batista et al 2014). A ansiedade traço é uma condição estável e permanente no sujeito e em última instância, existente na organização biológica do ser humano (Frasquilho, 2009; Veríssimo, 2010). Spielberg utiliza conceitos como traço e estado para conceptualizar um modelo teórico. Veríssimo (2010), cita Barlow,

o modelo da Ansiedade Traço/Estado pretende explicar a relação que existe entre os fatores internos e externos indutores de stresse; ambiciona especificar as características das condições stressantes que evocam níveis diferentes de stresse; por último espera realizar uma avaliação cognitiva do estado e traço de ansiedade (Barlow, 2002, citado por Veríssimo, 2010).

Em jeito de síntese, a ansiedade é uma emoção normal do ser humano, que surge como uma resposta natural do mesmo a alguns fatores. Estas emoções podem ser caracterizadas como um sentimento desagradável de medo e preocupação excessiva que acaba por causar desconforto desnecessário antecipadamente a algumas situações, podendo tornar-se numa doença, mais especificamente, num distúrbio de ansiedade. O sujeito depara-se com diversas circunstâncias de ansiedade, e estas podem acabar por exigir que se desenvolvam respostas de confrontação eficazes. Segundo Silva citado por Veríssimo (2010), o traço contribui para a avaliação da sensação de perigo, desenvolvida pelo sujeito. O mesmo autor afirma que normalmente as pessoas com um traço de ansiedade mais elevado são mais vulneráveis a acontecimentos ansiosos exteriores (Silva, 2006, citado por Veríssimo, 2010). Veríssimo (2010), refere-se a Barlow que explica que por um lado, as noções de traço e estado têm demonstrado eficácia, na medida em que permitem uma maior compreensão da intensidade e frequência da ansiedade, mas realça que as diferenças individuais referentes ao traço continuam a ser desconhecidas (Barlow, 2002, citado por Veríssimo, 2010).

No ano de 1959, Cattell¹⁴ juntamente com Scheier, foram pioneiros na aplicação de técnicas e medidas de relato pessoal para a avaliação da ansiedade com recurso à análise fatorial e após esta análise perceberam que emergiam repetidamente dois construtos: o estado e o traço

¹⁴ Os trabalhos de Cattell, constituem a base teórica de vários instrumentos de avaliação.

(Silva, 2006; Veríssimo, 2010). Veríssimo (2010), explica que estes dois modelos de ansiedade pretendem explicar a relação que existe entre os fatores externos e internos indutores da ansiedade (Barlow, 2002; Veríssimo, 2010). Atualmente, são vários os questionários e inventários de avaliação de personalidade desenvolvidos através das diversas teorias de personalidade, que quando são submetidos a análises fatoriais, isoladamente ou em conjunto, produzem soluções compatíveis com vários modelos teóricos. Exemplo destes questionários, são os questionários STAI¹⁵ desenvolvidos por Spielberg, com o objetivo de avaliar a ansiedade traço e estado.

Ansiedade na Performance

A ansiedade é, cada vez mais, um problema que aparece no meio musical, e que acaba por incidir no desempenho escolar do aluno de música.

A performance musical requer por parte do intérprete, um grande controlo no que diz respeito às suas capacidades físicas e cognitivas. Segundo Rink, citado por Batista (2013), juntamente a estes elementos para que a performance tenha origem, juntam-se outras capacidades tais como, o controlo motor, a sensibilidade, a coordenação e o estudo regular. (Rink, 2002, citado por Batista 2013).

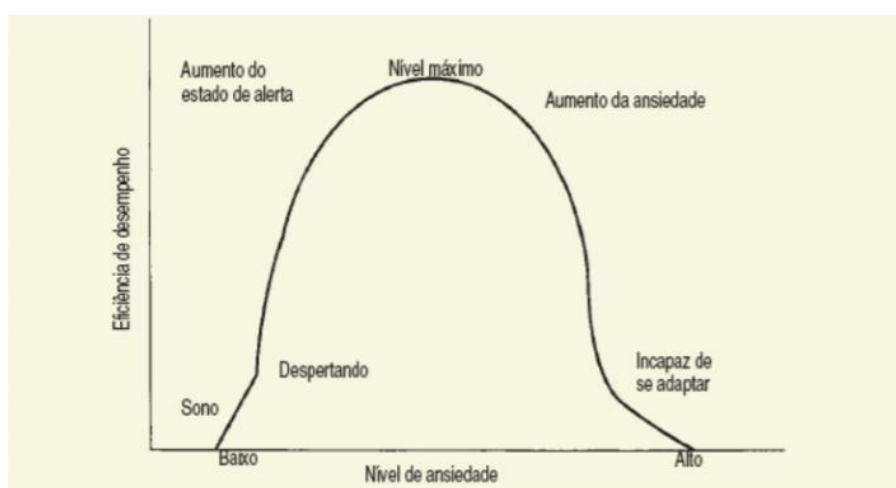
A ansiedade na performance é muitas das vezes confundida com pânico de palco, no entanto são situações completamente distintas. O pânico de palco está associado e presente apenas no momento da apresentação pública, ao contrário da ansiedade associada à performance que acompanha o intérprete desde a preparação da performance até à execução da mesma. Sínico (2013), faz uma comparação das expressões pânico de palco e ansiedade na performance musical e justifica:

A ansiedade na performance musical refere-se especificamente aos sentimentos experienciados pelos músicos. Em segundo lugar a ansiedade na performance musical ocorre em muitos contextos e não somente em palco. [...] Em terceiro lugar, o termo ‘pânico [de palco]’ implica um medo súbito ou pavor, enquanto a ansiedade na performance musical pode ser bastante previsível e desenvolver-se gradualmente ao longo dos dias que antecedem a uma ocasião importante. E, por fim, o termo tem implicações pela maneira na qual a música é tocada e não somente o medo que o executante experiencia (Sínico, 2013, p.7).

¹⁵ STAI- Ver anexo B.

A ansiedade pode influenciar a performance musical de forma positiva ou de forma negativa. Sínico (2013), explica que a qualidade da performance está relacionada com a excitação; quando a excitação é baixa, esta resulta numa interpretação sem vida (Sinico, 2013). Batista (2013) explica que segundo a lei de Yerkes e Dodson, uma dose equilibrada de ativação/ansiedade otimiza o momento da performance. Neste caso o aumento da ativação leva, até certo ponto, a um aumento do rendimento até um nível ótimo. No entanto, um aumento demasiado pronunciado da ativação geral (devido à carga emocional), pode levar ao decréscimo do rendimento como podemos ver na figura 2. (Yerkes & Dodson, 1908, citados por Batista 2013, pp.10-11).

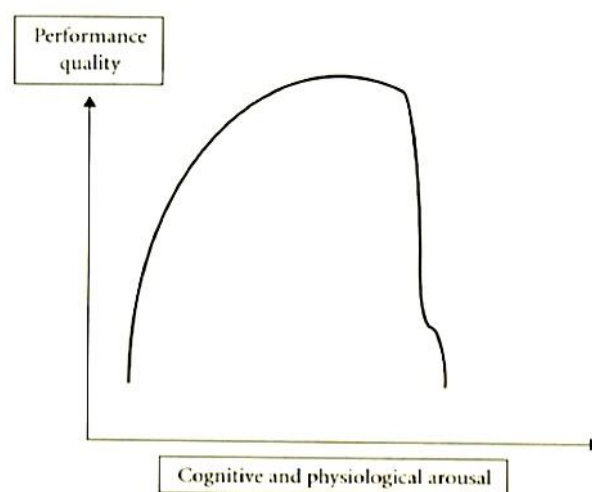
Figura 2. Curva de Yerkes-Dodson exibindo a relação entre o nível de excitação emocional (ansiedade) e o desempenho.



Nota. Yerkes & Dodson, 1908, citados por Batista, 2013, p.11.

Quando a excitação é excessiva, esta pode resultar na perda de concentração, lapso de memória e causar uma certa instabilidade no corpo e no instrumento. Relacionada com esta ideia, Batista (2013) esclarece que a teoria da Catástrofe explica a deterioração da performance, em que o aumento da ansiedade leva ao aumento da probabilidade de erros e consequentemente o colapso da performance como podemos ver na figura 3. (Batista, 2013, p.11).

Figura 3. Teoria Catastrófica na performance



Nota. Yerkes & Dodson, 1908, citados por Batista, 2013, p.11.

Segundo Roland citado por Batista (2013), a ansiedade tem vários sintomas e estes, podem dividir-se em três campos distintos, relacionados entre si. Assim, os principais sintomas da ansiedade podem estar relacionados com aspetos fisiológicos, psicológicos e comportamentais (Roland, 1998, citado por Batista, 2013).

- Fisiológicos – Transpiração descontrolada, arritmia ou aceleração do ritmo cardíaco, tremuras, insónias, dificuldade de reação muscular¹⁶, distúrbios gastrointestinais e náuseas, respiração ofegante e/ou falta de ar, boca seca e sistema de *Fight or Flight System*¹⁷.
- Psicológicos – Baixo nível de autoestima, falta de concentração, excesso ou falta de excitação, surgimentos de pensamentos negativos e de medo.
- Comportamentais – irritabilidade, rigidez e expressão.

A ansiedade é, portanto, um fator que pode condicionar a performance musical. Sínico (2013) refere que Valentine explica que existem três fatores que contribuem para a ansiedade na performance que são: a pessoa, a tarefa e a situação (Valentine, 2002, citado por Sínico, 2013).

¹⁶ Fator que surge devido a um bloqueio mental e que é um sintoma recorrente em músicos.

¹⁷ Reação de luta ou fuga.

- *A pessoa* – Este fator está relacionado com a personalidade de cada um, variando de pessoa para pessoa e é demonstrado através do comportamento e da interação que cada indivíduo tem no meio envolvente. O gênero tem também alguma influência sobre a ansiedade. Apesar do sexo masculino apresentar sintomas similares aos do feminino, este fator é diagnosticado com maior frequência nas mulheres. Segundo o Manual de Psicologia Clínica, o sexo feminino demonstra padrões diferentes de comorbidade compatíveis com as diferenças de gênero. (Sínico 2013)

- *A tarefa* – Sínico et al., citados por Sínico (2013), explicam que o nível de ansiedade na performance é proporcional à tarefa a ser realizada, ou seja, quanto mais difícil for a tarefa, maior será o nível de ansiedade (Sínico et al., 2012, citados por Sínico 2013).

Neste sentido, o repertório deve ser do gosto, ou ser familiar ao intérprete, bem como o nível de exigência deve ser adaptado ao aluno em questão, de forma a que os níveis de ansiedade não sejam tão elevados, acabando o aluno por ficar mais calma e seguro. Sínico explica que,

a escolha pelo intérprete de uma obra que exceda o nível técnico ou que apresente demandas acima do possível para o mesmo, em determinado momento pode levar a uma fragilização do intérprete perante a tarefa e como consequência poderá agregar ansiedade na preparação e execução da obra (Sínico, 2013, p.14).

O objetivo do professor e do aluno deve ser que este esteja seguro e confiante durante todo o processo de preparação das suas obras.

- *A situação* – Todos os alunos e músicos que têm um nível de ansiedade elevado aos exames, são muito sensíveis aos indícios que anunciam a iminência das provas, tendo-as como uma ameaça ao seu bem-estar. Quando é exigido ao aluno, a exposição do seu trabalho, quando é o próprio a ser demasiado perfeccionista ou quando cria grandes expectativas sobre si e sobre as suas capacidades individuais e do público, a apresentação pública constitui-se geralmente como sendo uma fonte de ansiedade para a performance. Sínico (2013) afirma que o elemento mais significativo de uma situação de performance é a presença da plateia, explicando que a intimidação representada por rostos anónimos numa sala de concertos pode ser igualada à de uma plateia menor, porem com ouvintes mais experientes (Sínico, 2013).

Consciência Corporal

Segundo Mehling et al., citados por D’Almeida (s.d), a consciência corporal é definida como,

a percepção dos cinco estados corporais, processos e ações que têm origem nos aferentes sensoriais interoceptivos e propriocetivos e que o indivíduo tem a capacidade de observar. Inclui a percepção de sensações físicas específicas (e.g. atividade cardíaca), assim como sensações complexas (e.g. dor, sensação de relaxamento, “marcadores somáticos” das emoções) (Mehling et al., 2009, citados por D’Almeida, s.d, pp. 4-5).

D’Almeida (s.d), através da citação de Bakal, explica ainda que,

estar consciente da relação entre a mente e o corpo é fundamental para o sucesso das terapias mente-corpo, uma vez que entrar em contacto com as experiências corporais proporciona aos indivíduos o acesso experiencial a mecanismos que aliviam o sofrimento dentro de si próprios (Bakal, 1999, citado por D’Almeida, s.d, p.4).

A consciência corporal é então, a atenção que o individuo tem no seu corpo. Neste estudo, iremos focar-nos apenas na percepção interoceptiva que o individuo tem no seu corpo. Em 1948, Sherrington¹⁸, introduziu a definição do termo interocepção onde englobava apenas a percepção das informações viscerais¹⁹ distinguindo-as, da exterocepção²⁰ e da propriocepção²¹. Estas informações são dadas de forma automática e sem controlo em resposta ao stress/medo. Segundo Bear et al., citados por Maciente (2016),

estas respostas são produzidas pelo Sistema Nervoso Visceral e diminuem as funções digestivas, aumentam a frequência cardíaca e mobilizam imediatamente as reservas de glicose. Quando reagem ao alívio da sensação de stress, as reações invertem-se e as funções parassimpáticas elevam-se novamente. A pessoa, segundo o autor, pode nem se mover da sua cadeira durante o momento de stress excessivo, considerado desagradável, contudo, as respostas do organismo são dramáticas (Bear et al., 2008, citados por Maciente, 2016, pp.46).

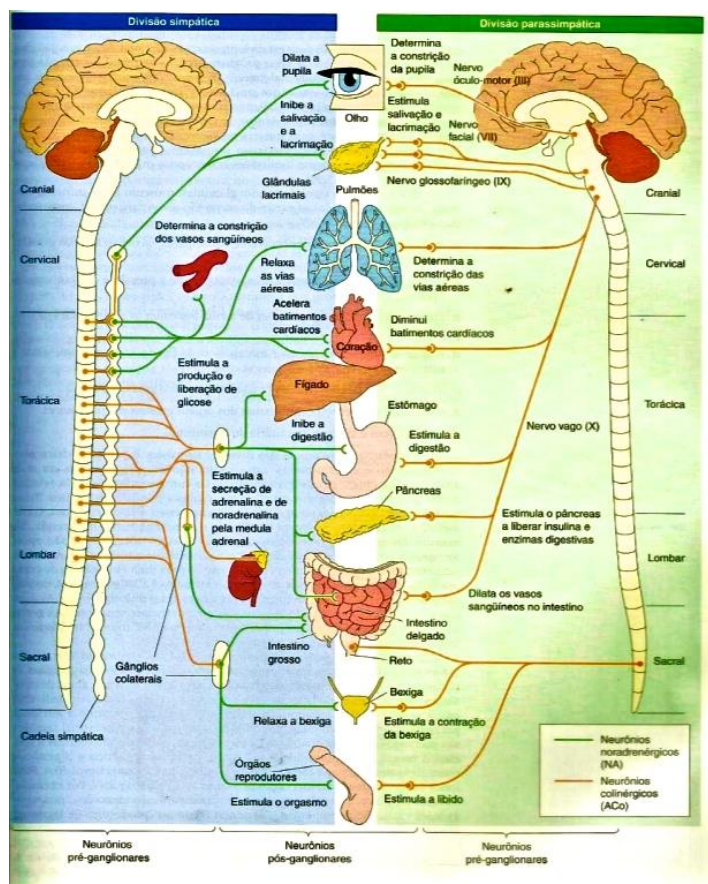
¹⁸ Sherrington- Foi um histologista, microbiologista e patologista britânico. Foi distinguido no Nobel de Fisiologia ou Medicina em 1932, devido às suas descobertas na área da neurologia.

¹⁹ Sistema Nervoso Visceral- conjunto de estruturas centrais periféricas que controlam o meio interno.

²⁰ Percepção do ambiente externo ao corpo.

²¹ Reconhecimento espacial do corpo

Figura 4. Sistema Nervoso Visceral



Nota. Maciente, 2016, p.46.

São diversas as definições de interoceptividade. Segundo Candeias et al., para Sherrington, a interoceptividade diz respeito às sensações internas corporais (Candeias et al., 2018). Segundo Candeias et al., atualmente o conceito de interocepção é usado de uma forma abrangente, para se referir a um percepto integrado multissensorial e multimodal do estado corporal (Candeias et al., 2018). Os modelos teóricos descrevem a interocepção como uma construção do sistema nervoso central, refletindo a comunicação entre o corpo e o cérebro. No entanto, segundo Tavares (2019), a interocepção só se tornou importante a partir da Teoria das Emoções proposta por William James e Carl Lange. Tavares refere que essa teoria explica o papel da percepção das informações corporais na formação das emoções e no controle das informações corporais, definindo as emoções como a essência do sentimento gerado a partir das mudanças corporais (Tavares, 2019). São vários os sinais provenientes do corpo, e estes segundo Candeias et al., projetam-se inicialmente na insula posterior e são depois,

progressivamente integrados com o contexto motivacional e informação hedónica à medida que progridem para a insula anterior. Para Candeias et al. (2018),

a interoceptividade reflete a condição fisiológica de todo o corpo, assente em diversos inputs internos provenientes de diversas regiões do corpo incluindo vísceras, músculos, articulações, dentes e pele. A interocepção refere-se, portanto, à perceção de um grande conjunto de estados e sinais corporais, incluindo a frequência cardíaca, distensão da bexiga, estomago ou esófago, respiração, temperatura, toque afetivo, fadiga, fome, sede, saciedade, tónus muscular e dor (Candeias et al., 2018)

A interocepção é definida como o ato de sentir, de interpretar e integrar as informações dos sistemas internos do corpo conscientemente. O processamento adequado dos sinais corporais, pode permitir que exista uma definição de estratégias de autorregulação, que facilitem o controlo emocional durante a performance musical.

Para esta investigação foi essencial o artigo realizado na Universidade de Évora por vários investigadores - *Multiple Approaches to the Study and Intervention in STRESS* (6). De todos os artigos e informação encontrada, este é aquele que mais informação teórica tem sobre a interoceptividade e para além disso explica também a finalidade de um dos instrumentos utilizados neste relatório, sendo ele o questionário MAIA.

8. Objetivos

O objetivo geral deste projeto de investigação é o estudo da relação entre a ansiedade e a consciência corporal em flautistas. A nossa meta é que tudo o que neste estudo é abordado, seja profícuo para todos os alunos e professores que se deparam com problemas relacionados com a temática em questão. Como objetivos específicos do presente relatório identificámos os seguintes assuntos:

- Conhecer os níveis de ansiedade (ansiedade traço, ansiedade estado, ansiedade na performance) em flautistas;
- Entender os níveis de consciência corporal e de precisão interoceptiva em flautistas;
- Aplicar o teste *Heart rate detection test, interoception* de Muth, Pollatos, & Herbert, com o objetivo de obter a percepção da frequência cardíaca dos flautistas;
- Perceber a relação entre a ansiedade e a consciência corporal em flautistas;
- Sugestão de exercícios e técnicas para diminuir os níveis de ansiedade antes da performance.

9. Método

9.1. Participantes e desenho do estudo

Estudo transversal e quantitativo em que participaram 131 flautistas de nacionalidade portuguesa. Destas 131 participações, serviram como objeto de estudo apenas 111 respostas. A amostra foi constituída por 91 participantes do sexo feminino e 20 do sexo masculino. A faixa etária situou-se entre os 15 e os 25 anos, sendo a idade média dos participantes de 19,22 anos. 5,40% dos flautistas integravam o nível básico de ensino, 41,44% o nível secundário, 46,85% licenciatura e 6,30% frequentavam o mestrado, conforme consta na tabela 16.

9.2. Procedimentos

O presente estudo utilizou seis instrumentos de avaliação (Anexo B), sendo que cinco foram realizadas no mesmo espaço temporal. Numa primeira parte foi realizado o preenchimento de uma ficha sócio-demográfica que continha os dados dos flautistas e parte do seu percurso musical. Posteriormente foram realizados quatro questionários, sendo eles, o STAI Y-1 e STAI Y-2 de forma a avaliar os níveis de ansiedade estado e ansiedade traço, o MPAI-A versão traduzida, para avaliar a ansiedade na performance e o questionário MAIA de forma a avaliar a consciência corporal e interoceptividade. No seguimento dos questionários, foi elaborada uma escala visual analógica para a avaliação dos níveis de ansiedade antes da performance. O último teste a ser realizado, foi o teste *Heart rate detection test, interoception* de Muth, Pollatos, & Herbert com o objetivo de obter a perceção da frequência cardíaca. Este teste foi elaborado com um oxímetro.

Inicialmente era pretendido pela mestranda aplicar o teste *heart rate detection test interoception* de forma a obter a perceção da frequência cardíaca, aos alunos da PESEVM, mas devido à situação que o país apresentou devido ao Covid-19 não foi possível a realização do mesmo a estes alunos e foi aplicado apenas a alguns alunos respondentes dos questionários dos níveis do ensino básico, secundário, licenciatura e mestrado no mês de outubro de 2020.

É importante ressaltar que para a realização dos questionários e *heart rate detection test* (Anexo B e Anexo C) foram realizados dois consentimentos informados, onde foram explicados os objetivos do projeto, qual o uso que ia ser dado aos dados recolhidos, informação que os

resultados obtidos eram confidenciais e que a participação no estudo era voluntária. No segundo consentimento, estando nós em tempo de pandemia, foram explicadas também as normas de segurança exigidas pela DGS devido ao COVID-19.

9.2.1. Instrumentos de Investigação

- Caracterização sócio-demográfica e percurso musical

O primeiro questionário teve como finalidade obter informações relativas aos participantes, com um total de 18 questões relacionadas com a idade, género, escolaridade, parte do seu percurso musical, número de anos que praticava a flauta transversal, número de dias e horas abdicadas ao instrumento por semana, quantos concursos, masterclasses, audições e concertos fez ao longo dos anos, se existia algum familiar com formação na área, e por último tentar perceber se o respondente quer ou não seguir carreira profissional na área da música. Na tabela 16, foi feita uma caracterização da amostra, onde são apresentados alguns dos valores que achámos mais relevantes para o estudo, em média (desvio padrão), exceto escolaridade em que é apresentada em %.

Tabela 16. Caracterização descritiva da amostra.

	Mulheres (n=91)	Homens (n=20)	Total (n=111)
Idade (anos)	19,22 (2,39)	19,55 (2,74)	19,28 (2,45)
Número de anos que frequentou o sistema de ensino	11,04 (3,75)	10,55 (4,05)	10,96 (3,79)
Escolaridade (%):			
Ensino Básico	6,60%	0%	5,40%
Ensino Secundário	40,65%	45%	41,44%
Licenciatura	48,35%	40%	46,85%
Mestrado	4,39%	15%	6,30%
Que idade tinha quando iniciou os seus estudos musicais?	9,33 (2,75)	9,15 (2,74)	9,30 (2,74)
Há quantos anos toca flauta transversal?	9,59 (2,96)	9,00 (3,13)	9,49 (3,00)
Em média, quantos dias por semana dedica ao seu instrumento?	5,48 (1,74)	5,75(1,91)	5,53 (1,78)
Em média, quantas horas por semana dedica ao seu instrumento?	14,77 (10,16)	18,98 (10,09)	15,53 (10,23)
Em quantos concursos já participou ao longo da sua carreira?	2,90 (3,00)	4,84 (5,41)	3,24 (3,58)
Performances anuais	21,91 (13,79)	32,24 (25,60)	23,76 (16,88)

Nota. Valores apresentados em média (desvio padrão), exceto escolaridade em que é apresentada em %.

- Questionário STAI (State-Trait Anxiety Inventory) forma Y-1 (ansiedade-estado) e Y-2 (ansiedade-traço) do autor Charles D. Spielberger na forma adaptada pelos portugueses Danilo R. Silva e Sofia Correia (1997)

O inventário do STAI é um instrumento de autorresposta que avalia a ansiedade traço e a ansiedade estado. Estes questionários foram adaptados através das formas Y-1 e Y-2 e têm como objetivo o de avaliar a ansiedade estado, que procura avaliar a ansiedade em situações específicas e a ansiedade traço, que avalia a ansiedade numa condição estável e permanente no indivíduo. O estado de ansiedade segundo Gonçalves et al, citado por Simões (2013),

é como corte transversal temporal na corrente emocional da vida de uma pessoa e que consiste em sentimentos subjetivos de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação, e ativação do sistema nervoso autónomo, podendo variar relativamente à sua intensidade mediante a situação ou o indivíduo (Gonçalves et al, 2006, citado por Simões, 2013, p.35).

Sendo que o Traço de ansiedade segundo Silva, citado por Simões (2013) é definido

em termos das diferenças estáveis quanto à propensão que cada indivíduo tem para a ansiedade; isto é, diferenças inter-individuais na tendência para percecionar situações stressantes como perigosas ou ameaçadoras e na inclinação para reagir a tais situações com elevada frequência e intensidade do estado de ansiedade (Silva, 2006, citado por Simões, 2013, p. 36).

Este tipo de questionários são aplicados a partir dos 15 anos de idade, não tendo limite máximo de idade. Tal como explica Cruz (2012) este questionário é constituído por 20 itens de autorrelato e pretende avaliar o Estado e o Traço de ansiedade, sendo aplicáveis a indivíduos de ambos os sexos (Cruz, 2012). Estamos perante uma escala de *likert*²² de quatro pontos que varia entre 1 (nada), 2 (um pouco), 3 (moderadamente) e 4 (muito). Da escala de estado (STAI Y-1) fazem parte 10 itens, que são os itens: 1,2,5,8,10,11,15,16,19 e 20; e da escala traço (STAI Y-2) 9 itens que são os itens, 21, 23, 26, 27, 30, 33, 34, 36 e 39 onde a ansiedade está ausente (cotação invertida).

Cada item é cotado de 1 a 4 pontos, consoante os níveis explicitados para a escala de *likert*. O total da cotação obtém-se através da soma dos valores de cada escala, que ficarão compreendidos entre o mínimo de 20 e o máximo de 80. Como explicado anteriormente, existem 19 itens (10 da escala Ansiedade-Estado e 9 da escala Ansiedade-Traço) cuja cotação

²² Escala de *likert* - é um tipo de escala usada habitualmente em questionários e é a escala mais usada em pesquisas de opinião.

é feita pela ordem inversa à anteriormente indicada, como podemos ver na tabela abaixo apresentada.

Tabela 17. Dimensões e itens questionários STAI, formas Y-1 e Y-2.

Dimensões	Itens	(ansiedade ausente) Itens invertidos	(ansiedade presente)
STAI-Y1 Ansiedade Estado	1 a 20	1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20	3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18
STAI -Y2 Ansiedade Traço	21 a 40	21, 23, 26, 27, 30, 33, 34, 36, 39	22, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 35, 37, 38, 40

- Questionário Music performance Anxiety Inventory (MPAI-A)

A escala MPAI-A original foi elaborada pelas autoras Dianna T. Kenny e Margaret S. Osborne no ano de 2006. Inicialmente foi aplicada a partir dos 11 anos de idade até aos 20 anos. Foi construída com base na teoria de Barlow e tem como finalidade compreender melhor a ansiedade na performance, através dos efeitos da ansiedade, onde se inserem componentes cognitivos, comportamentais e fisiológicos. O presente estudo utiliza a escala MPAI-A adaptada e traduzida por Batista (2013), validada através da utilização da versão portuguesa do questionário *State Trait Anxiety Inventory* traduzido pelos portugueses Pedro Dias e Miguel Gonçalves uma vez que foi o mesmo instrumento utilizado na validação da versão original, mas na versão de Spielberg. Para o preenchimento deste questionário são dados quinze itens, cada um com sete opções de resposta em que 0 é referente a “nunca” e o 6 referente a “sempre”.

Segundo a autora responsável pela tradução do MPAI-A para versão portuguesa, esta escala é constituída por três fatores, que juntos explicam 53% da variância, tratando-se assim de uma escala com carácter multidimensional. O primeiro fator, é responsável pela maior parte da variância, 34,5% retrata os aspetos cognitivos/somáticos da ansiedade de performance. Os itens em evidência que mediram o fator 1 foram:

1. Antes de tocar sinto um aperto na barriga
2. Preocupo-me muitas vezes acerca das minhas capacidades de tocar
4. Antes de tocar sinto-me a tremer
5. Quando toco para o público, tenho medo de me enganar
6. Quando toco para o público, o meu coração bate muito rápido
9. Quando toco para o público as minhas mãos ficam suadas
12. Antes de tocar sinto-me nervoso
15. Sinto os meus músculos tensos quando toco

A maioria dos itens deste fator dizem respeito às manifestações físicas que surgem antes e no momento da performance e dois itens dizem respeito à preocupação em cometer erros. O segundo fator, é referente ao contexto da performance (responsável 8,10% da variância) e refere-se ao público ou opção de ser solista ou tocar em conjunto. Os itens em evidência que contribuíram para a medição deste segundo fator foram:

3. Prefiro tocar sozinho do que para outras pessoas
11. Evito tocar sozinho nos concertos da escola
10. Quando acabo de tocar geralmente sinto-me bem com o que fiz
14. Prefiro tocar em grupo do que sozinho

O terceiro fator está relacionado com a avaliação da performance, (explica 9,57% da variância) e os itens que o constituem dizem respeito à concentração, à avaliação pessoal e do público e consequências decorrentes desta (Batista, 2013). Os itens que mediram este terceiro fator foram:

7. Quando toco para o público, sinto dificuldade em concentrar-me na música
8. Entro em pânico quando me engano ao tocar
13. Preocupa-me que os meus pais ou o meu professor possam não gostar da minha atuação.

Aquando a adaptação e validação do *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents* (MPAI-A) para língua portuguesa, e após análise dos fatores e respetivos itens, foi identificada, por parte dos autores, alguma instabilidade e interpretabilidade da matriz e o item

nº10 foi excluído “Quando acabo de tocar geralmente sinto-me bem com o que fiz”. Segundo Trigo, citado por Batista,

A escala MPAI-A para a população portuguesa, após validação, ficou constituída por 14 afirmações que inquiriam os indivíduos sobre os sintomas físicos que surgem imediatamente antes e durante a performance, características do público, preferência por atuar a solo ou em grupo, e contexto avaliativo da performance. (Trigo, 2015, citado por Batista, 2013, p.33)

- Questionário MAIA (Multidimensional Assessment Of Interoceptive Awareness)

O *Multidimensional Assessment Of Interoceptive Awareness* é uma medida multidimensional de autorrelato desenvolvido inicialmente por Mehling, Price, Daubenmier, Acree, Bartmess e Stewart. Neste sentido, o *Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness* (MAIA) foi desenvolvido com o objetivo de criar um instrumento capaz de medir várias dimensões da consciência interoceptiva. Estas dimensões podem ser aumentadas através da prática do treino de *mindfulness* ou de outras práticas baseadas na atenção às sensações interoceptivas que refletem aspetos da consciência interoceptiva. (Mehling et al., 2012). Atualmente este questionário encontra-se traduzido em 28 línguas, sendo uma delas traduzida para língua portuguesa. O presente estudo utiliza a versão portuguesa do MAIA traduzido e validado em 2019 por Machorrinho et al. Para o desenvolvimento e validação deste questionário, foi elaborada uma revisão sistemática pelos autores acima referidos. O MAIA é originalmente constituído por 32 itens, divididos em oito dimensões, que assumem como possibilidade de resposta uma escala de *likert* de 6 pontos em que o respondente deve indicar com que frequência cada afirmação se aplica a si na sua vida e no seu dia a dia, considerando 0 (zero) como nunca e 5 (cinco) como sempre.

Apesar de neste estudo trabalharmos apenas com 7 dimensões do MAIA, segundo Mehling et al, as 8 dimensões originais do MAIA são:

- 1- *Noticing* – refere-se à tomada de consciência das sensações corporais confortáveis, desconfortáveis ou neutras;
- 2- *Not-distracting* – reflete a tendência que temos para não evitar a tomada de consciência de sensações dolorosas ou desconfortáveis;
- 3- *Not-worrying* – define-se pela tendência que existe, de forma a manter o equilíbrio emocional face ao desconforto físico;

- 4- *Attention regulation* – mede a capacidade de suster e regular a atenção dedicada às sensações corporais;
- 5- *Emotional awareness* – diz respeito à capacidade da tomada de consciência das alterações emocionais existentes no nosso corpo;
- 6- *Self-regulation* – propõe-se a medir a capacidade de lidar com emoções negativas canalizando a atenção para as sensações corporais;
- 7- *Body listening* – remete para a capacidade de focar ativamente a atenção no corpo para obter experiências de introspeção;
- 8- *Trusting* – é sentir o corpo como um lugar seguro e confiável.

(Mehling et al. 2012, pp. 13-15)

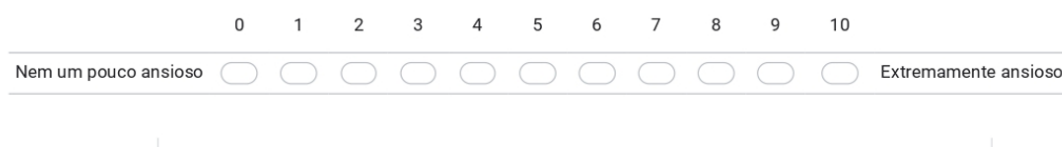
Machorrinho et al (2017), refletindo sobre o MAIA, dizem que este apesar de “ter permitido conhecimentos e associações mais pormenorizadas do que os restantes instrumentos já existentes, alguns autores referem a necessidade de que este seja ainda mais complexo” (Machorrinho et al, 2017, p.902).

- *Visual analog scale for the assessment of anxiety*

A *Visual analog scale for the assessment of Anxiety*, tem como função avaliar, de uma forma generalizada, a ansiedade e foi desenvolvida por três autores (Williams et al., 2010). Nos dias que correm, os medicamentos para o controlo de ansiedade são muito usados pela sociedade, esta escala tem como objetivo primordial, a de medir o início precoce destes sintomas, recorrendo a “uma ferramenta sensível e clinicamente responsiva” (Williams et al., 2010). Esta escala serve assim, para analisar, avaliar a confiabilidade, validade e capacidade de resposta do GA-VAS²³. No estudo presente, adaptou-se a escala no sentido de perceber, o quão ansioso costuma estar o flautista imediatamente antes de uma performance musical. A escala vai de 0 a 10 em que 0 equivale a nem um pouco ansioso e 10 equivale a extremamente ansioso.

²³ GA-VAS- está correlacionado com o papel emocional, função social e mental do ser-humano.

Figura 5. Escala Visual Analógica



Nota. Elaboração própria da relatora, adaptada da *Visual analog scale for the assessment of anxiety* de Williams et al., 2010.

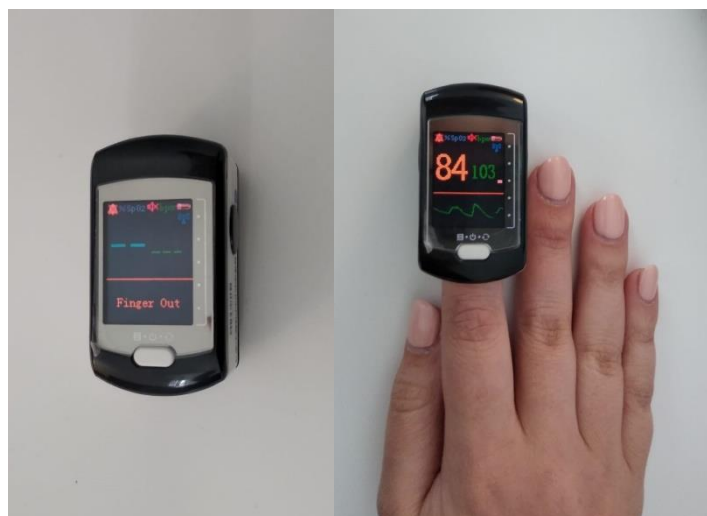
O *Heart rate detection test, interoception*, tem como objetivo medir a precisão interoceptiva através da frequência cardíaca. É necessário o uso de um oxímetro de pulso colocado no dedo indicador da mão esquerda para a detecção fisiológica dos batimentos cardíacos. Depois de colocado o oxímetro, é necessário que o participante se mantenha sentado e quieto cerca de cinco minutos até novas instruções. O objetivo deste teste, é que o participante (sem verificar manualmente a sua pulsação), conte silenciosamente cada batimento cardíaco que sente no seu corpo a partir do momento que ouvir por parte do observador “um, dois, três comece” até ouvir o cronómetro tocar. O observador contabiliza, através da informação no oxímetro, qual o nº real de batimentos do participante. Esta tarefa é repetida quatro vezes em tempos diferentes: 45, 35, 55 e 25 segundos, apresentados sempre nesta ordem. O desempenho do teste é calculado numa escala de 0 a 100% usando a seguinte fórmula:

$$1 / 4 \sum (1 - (\text{número de pulsações em tempo real} - \text{número de pulsações contadas} / \text{número de pulsações em tempo real}) \times 100$$

O resultado das pontuações de precisão será a média das quatro tentativas, produzindo um valor médio para cada participante, em que as pontuações mais altas indicam melhor capacidade de precisão interoceptiva.

É importante referir que este teste foi aplicado maioritariamente a desportistas, não havendo registos da sua aplicação em músicos, sendo esta a primeira vez que este é aplicado.

Figura 6. Oxímetro e detenção fisiológica dos batimentos cardíacos.



10. Análise Estatística

Para a análise estatística descritiva e inferencial dos dados obtidos através da aplicação da ficha sócio-demográfica, dos questionários STAI Y-1, STAI Y-2, MP AI-A e do MAIA, bem como a aplicação da escala analógica e do *Heart rate detection test, interoception*, recorreu-se ao programa *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*. Para a comparação das variáveis entre homens e mulheres, recorreu-se ao teste U de *Mann-Whitney*²⁴.

Foi realizada também, uma correlação parcial das variáveis: *MAIA* e *STAI Y-1*, *STAI Y-2*; *MP AI-A* e escala analógica e correlação entre *STAI Y-1* e *STAI Y-2* com *MP AI-A* e Escala Analógica ambas controladas para o efeito da idade e do sexo. Em toda a análise realizada, foram encontradas a média (M), o desvio padrão (DP) e a frequência (F) das variáveis em estudo.

10.1. Resultados

Através deste estudo, podemos concluir que os níveis de ansiedade-estado e ansiedade-traço não possuem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos. Foi possível observar através da pontuação do STAI Y-1 entre mulheres ($M = 2.04$; $DP = 0.51$) e homens ($M = 2.04$; $DP = 0.61$) e no STAI Y-2 entre mulheres ($M = 2.15$; $DP = 0.54$) e homens ($M = 2.13$; $DP = 0.52$).

Tabela 18. Dados descritivos (pontuação) do STAI Y-1 e STAI Y-2

	Mulheres (n=91)	Homens (n=20)	Total (n=111)
STAI Y-1 (estado)	2.04 (0.51)	2.04 (0.61)	2.04 (0.52)
STAI Y-2 (traço)	2.15 (0.54)	2.13 (0.52)	2.15 (0.53)

²⁴ - Em estatística o teste U de Mann-Whitney é um teste não paramétrico que é aplicado para duas amostras independentes.

De acordo com a tabela 19, comparando as médias entre o sexo masculino e o sexo feminino, observou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos em três variáveis do MPAI-A. As variáveis em que existiram diferenças ($p < 0.05$) foram: características somáticas cognitivas: entre mulheres ($M= 4.07$; $DP= 1,26$) e homens ($M= 3.05$; $DP= 1.40$); contexto performance, mulheres ($M=3.38$; $DP= 1.45$) e homens ($M=2.07$; $DP=1.18$); e média total do MPAI-A, mulheres ($M= 3.73$; $DP= 1.19$) e homens ($M= 2.72$; $DP= 1.23$). Em todas estas variáveis do MPAI-A as mulheres tiveram valores mais elevados. Para ambos os sexos, os valores mais altos foram encontrados na subescala do MPAI-A características somáticas e cognitivas.

Tabela 19. Dados descritivos (pontuação) do MPAI-A

	Mulheres (n=91)	Homens (n=20)	Total (n=111)
MPAI-A (características somáticas e cognitivas)	4.07 (1.26)	3.05 (1.40)*	3.90 (1.34)
MPAI-A (contexto da performance)	3.38 (1.45)	2.07 (1.18)*	3.14 (1.48)
MPAI-A (Avaliação do desempenho)	3.16 (1.55)	2.47 (1.61)	3.03 (1.56)
MPAI-A (média total)	3.73 (1.19)	2.72 (1.23)*	3.54 (1.25)
Escala analógica	6.95 (2.03)	6.60 (1.85)	6.9 (2.00)

Nota. *Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) entre homens e mulheres. Teste de Mann-Whitney.

No que concerne aos resultados obtidos pelos participantes no MAIA e como podemos observar através da tabela 20, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos.

Tabela 20. Dados descritivos (pontuação) do MAIA

	Mulheres (n=91)	Homens (n=20)	Total (n=111)
MAIA (notar)	3.54 (0.88)	3.62 (0.88)	3.56 (0.86)
MAIA (não se distrair)	1.78 (1.29)	2.12 (1.18)	1.84 (1.27)
MAIA (não se preocupar)	2.33 (0.92)	2.39 (0.95)	2.34 (0.93)
MAIA (regulação atencional)	2.85 (0.80)	3.02 (1.00)	2.89 (0.85)
MAIA (consciência emocional)	3.98 (0.91)	4.00 (0.81)	3.99 (0.88)
MAIA (autorregulação)	2.74 (0.96)	3.00 (0.82)	2.79 (0.93)
MAIA (confiar)	3.31 (1.07)	3.78 (0.76)	3.39 (1.05)

Pela observação da tabela 21, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas médias entre os sexos (controlando para a idade e sexo) no teste de precisão interocetiva. Atendendo à diferença nos valores (substancialmente maiores entre os homens), a ausência de significância estatística poderá ter a ver com o número reduzido de pessoas que realizou este teste.

Tabela 21. Dados descritivos da precisão interocetiva avaliada pelo *heart rate detection test*

	Mulheres (n=17)	Homens (n=7)	Total (n=24)
Precisão Interocetiva (%)	67.81 (15.52)	80.90 (15.48)	71.62 (16.35)

Foram realizadas correlações parciais entre variáveis controlado para o efeito da idade e do sexo. Através da tabela 22 é possível observar-se que, apesar de não existirem muitas diferenças significativas controlados para a idade e para o sexo entre os instrumentos, existem associações significativas entre os seguintes instrumentos: MAIA (não se preocupar) com MP AI-A (c) ($r = -.216, p < 0.05$); MAIA (autorregulação) com STAI Y-2 ($r = -.363, p < 0.05$). Destaca-se o facto da subescala do MAIA (confiar) se relacionar significativamente com mais que um dos instrumentos: STAI Y-1 ($r = -.503, p < 0.05$); STAI Y-2 ($r = -.615, p < 0.05$); MP AI-A (b) ($r = -.246, p < 0.05$); MP AI-A (c) ($r = -.236, p < 0.05$); MP AI-A (d) ($r = -.226, p < 0.05$).

Tabela 22. Correlação entre MAIA e o Teste de Precisão interocetiva e STAI Y-1, STAI Y-2, MP AI-A, Escala Analógica controlado para o efeito da idade e do sexo.

	STAI Y-1	STAI Y-2	MP AI-A (a)	MP AI-A (b)	MP AI-A (c)	MP AI-A (d)	Escala analógica	Precisão Interocetiva (e)
MAIA								
Notar	.018	-.017	-.094	-.068	-.150	-.116	-.081	-.226
Não se distrair	.001	-.015	-.041	-.053	.058	-.022	.024	.026
Não se preocupar	-.151	-.167	-.091	.012	-.216*	-.113	-.136	-.024
Reg. atencional	.041	-.137	-.106	-.052	-.128	-.114	.046	-.010
Consc. emocional	.017	-.076	.015	-.123	-.085	-.045	.081	-.206
Autorregulação	-.182	-.363*	-.114	-.159	-.102	-.139	-.033	-.303
Confiar	-.503*	-.615*	-.159	-.246*	-.236*	-.226*	-.014	.036
Prec.	-.134	-.169	-.110	.106	-.063	-.067	.029	_____
Interocetiva								

Nota. *Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) controlado para o efeito da idade e sexo.

(a) características somáticas cognitivas; (b) contexto da performance; (c) avaliação de desempenho; (d) média total; (e) correlações com um subgrupo de 24 pessoas.

Na tabela 23, podem-se verificar várias correlações significativas entre três dos instrumentos, nomeadamente: STAI Y-1 com três subescalas do MPAI-A (a, c, d). Entre STAI Y-2 e MPAI-A (a); STAI Y-1 com três subescalas do MPAI-A (a, c, d). E por fim correlação da escala analógica com STAI Y-1 e STAI Y-2. Os resultados indicam que os valores obtidos no STAI Y-1 e STAI Y-2 seguem o mesmo sentido dos resultados do MPAI-A, destacando-se a associação da ansiedade traço com a dimensão somática e cognitiva do MPAI-A. Os valores de correlação entre estes dois instrumentos sugerem que os flautistas que apresentam níveis altos de ansiedade traço e ansiedade estado manifestam de igual forma maior ansiedade na performance musical.

Tabela 23. Correlação entre STAI Y-1 e STAY Y-2 com MPAI-A e Escala Analógica controlado para o efeito da idade e do sexo

	MPAI-A (a)	MPAI-A (b)	MPAI-A (c)	MPAI-A (d)	Escala analógica
STAI Y-1 (estado)	.206*	.073	.350*	.243*	.219*
STAI Y-2 (traço)	.303**	.218*	.410*	.356*	.205*

Nota. *Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$)

** Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.01$)

(a) características somáticas e cognitivas; (b) contexto da performance; (c) avaliação de desempenho; (d) média total.

Através dos resultados apresentados na tabela 23 podemos constatar que quando alguém apresenta um certo tipo de ansiedade no seu dia-a-dia (ansiedade traço), tenderá a apresentar maior ansiedade no momento da performance.

11. Discussão

A ansiedade manifesta-se de diversas formas, sendo cada vez mais predominante e condicionante do desempenho e do bem-estar de um músico, interferindo muitas das vezes na performance musical, momento maioritariamente associado a níveis elevados de ansiedade. O presente estudo teve como objetivo relacionar a ansiedade durante a performance com a consciência corporal em flautistas. Neste sentido, foram aplicados seis instrumentos de avaliação com o propósito de compreender qual a influência que os conjuntos das dimensões em estudo podem ter na performance musical, examinando-os e compreendendo a correlação existente entre si.

O estudo, inicialmente aplicado a 131 flautistas a nível nacional, teve apenas por base os dados e respostas dos flautistas com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos. Por não existir congruência de idades entre os instrumentos utilizados, uma vez que o teste tem como foco flautistas dos vários níveis de ensino, foi determinada a faixa etária anteriormente apresentada, 15-25 anos, abrangendo e interligando todos os instrumentos com exceção do MPAI-A, que apresenta como limite de idade os 20 anos.

Ainda que vários estudos realizados acerca da ansiedade traço e ansiedade estado, tal como citado por Neto (2018), concluam que as mulheres apresentam tendência a ser mais nervosas do que os homens, após a observação dos resultados obtidos neste estudo, através da aplicação dos questionários STAI Y-1 e STAI Y-2, conclui-se que ambos os sexos apresentam níveis aproximados de ansiedade traço e ansiedade estado. Tal afirmação é também sustentada por outros autores, entre os quais Fehm e Schmidt (2006), cujo estudo citado por Neto (2018) comprova que os níveis de ansiedade geral são idênticos em ambos os sexos (Fehm & Schmidt, 2006, citados por Neto, 2018).

O MPAI-A divide-se em dois fatores, encontrando-se o primeiro relacionado com a dimensão cognitiva e somática da ansiedade de performance e o segundo com a evolução da performance. No que aos resultados descritivos deste estudo diz respeito, tal como referido anteriormente, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) entre os sexos em três variáveis do MPAI-A, sendo elas as características somáticas e cognitivas, o contexto da performance e a média total das três dimensões do MPAI-A. Estes resultados vão de encontro à literatura já existente, apresentando o sexo feminino níveis de ansiedade superiores aos do sexo masculino na performance musical, situação observada e comprovada em estudos como o de Dias e Gonçalves (1999) citado por Batista (2013).

No que diz respeito aos resultados do MAIA, não há qualquer tipo de diferença estatisticamente significativa entre sexos. É de realçar que não há registos da aplicação em músicos, quer deste instrumento, quer do teste de precisão interoceptiva, neste caso específico aplicados a flautistas. No projeto de mestrado, estava previsto inicialmente que o teste *Heart rate detection test, interoception*, aplicar-se-ia a todos os alunos do estágio da PESEVM e assim como todos os respondentes possíveis dos questionários. No entanto, não foi possível realizar o objetivo com o número total dos intervenientes, dada a situação pandémica da Covid-19 e o confinamento imposto a nível nacional. Neste sentido, o teste restringiu-se apenas a 24 participantes. Assim, apesar de não ter sido encontrada qualquer associação do teste *Heart rate detection test, interoception* com outras variáveis, é necessário referir que, dado o reduzido número de avaliações realizadas, é difícil retirar conclusões concretas. Contudo, é de salientar a presença de diferenças consideráveis (embora não significativas, do ponto de vista estatístico) nas médias entre os sexos, verificando-se tendência evidente para os homens terem maior consciência interoceptiva do que as mulheres, revelando melhor alinhamento com as suas sensações corporais. Neste âmbito, a situação contrária é apresentada em diversos artigos, os quais sustentam que o sexo feminino tem maior consciência interoceptiva, pondo em evidência D’Almeida (2014): “a existência de diferenças entre géneros na conexão ao corpo, pelo que as mulheres apresentaram significativamente mais consciência corporal do que os homens” (D’Almeida, 2014, p.35). Grabauskaitè et al. (2017), corroboram a citação anteriormente exposta, explicando que as mulheres percebem com mais frequência as sensações corporais, compreendendo melhor a relação que existe entre as sensações corporais e os estados emocionais, acabando por se preocupar mais com o sofrimento emocional e as sensações de dor ou desconforto (Grabauskaitè et al., 2017). Pennebaker (1984) e Roberts (1995), citados por Tavares (2019) explicam que, embora o sexo feminino e masculino tenham uma perceção igual dos batimentos cardíacos quando o coração está acelerado, os homens conseguem detetar com maior precisão esses batimentos quando estão em repouso (Pennebaker, 1984, e Roberts, 1995, citados por Tavares, 2019), tal como concluído nas médias do teste *Heart rate detection test interoception* do presente relatório.

Encontrou-se uma relação estatisticamente significativa entre os resultados obtidos entre os instrumentos utilizados, estabelecendo-se algumas correlações parciais entre variáveis (controlando para o efeito do sexo e idade). Tais correlações podem ser positivas, quando uma variável tende a aumentar ou diminuir, acompanhando a outra variável o mesmo sentido e negativas, quando uma variável aumenta ou diminui, seguindo a outra o sentido oposto.

É importante salientar que o STAI Y-1 (ansiedade estado) está relacionado com algo que acontece ao indivíduo em situações específicas enquanto que o STAI Y-2 (ansiedade traço) está associado a uma condição estável e permanente no indivíduo. O estado de ansiedade segundo Gonçalves et al, citado por Simões (2013), “consiste em sentimentos subjetivos de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação, e ativação do sistema nervoso autónomo, podendo variar relativamente à sua intensidade mediante a situação ou o indivíduo (Gonçalves et al, 2006, citado por Simões, 2013, p.35). Sendo que o traço de ansiedade segundo Silva, citado por Simões (2013) é definido como a tendência para perceber situações stressantes como perigosas ou ameaçadoras e na inclinação para reagir a tais situações com elevada frequência e intensidade do estado de ansiedade (Silva, 2006, citado por Simões, 2013, p. 36). O MPAAI-A examina os sinais associados à ansiedade a nível somático cognitivo, comportamental e fisiológicos e, por último, a escala analógica apresenta o quão ansiosos se encontram os alunos no momento de performance musical.

A primeira correlação foi estabelecida entre o MAIA e STAI Y-1, STAI-Y2, MPAAI-A e escala analógica, destacando-se apenas três correlações estatisticamente significativas, sendo elas: a “autorregulação” do MAIA com o STAI Y-2, o “não se preocupar” do MAIA com a dimensão de avaliação de desempenho do MPAAI-A e o “confiar” do MAIA, parâmetro que se correlaciona com mais do que uma dimensão.

Em relação à primeira correlação enumerada entre a “autorregulação” do MAIA com o STAI Y-2, verifica-se uma correlação negativa, em que as variáveis tendem a mudar em direções opostas. Em suma, quando maiores os valores de autorregulação (MAIA), menores tendem a ser os níveis de ansiedade geral (STAI Y-2). Segundo Mehling (2016), o MAIA pode avaliar vários aspetos de sensibilidade interoceptiva que podem estar relacionados negativa e positivamente com a ansiedade (Mehling, 2016), em específico as dimensões como a escala de autorregulação, e outras específicas da consciência interoceptiva.

No que diz respeito à correlação entre a dimensão do MAIA “não se preocupar” e a dimensão “desempenho da performance” do MPAAI-A, é possível estabelecer uma relação entre estas duas variáveis. Assumindo-se que, com foco no MPAAI-A, “cometer um erro”, “tocar à frente do público” e a preocupação “dos pais e do professor não gostarem da atuação”, despertam uma sensação, de alguma forma desagradável, a mesma manifestar-se-á no desempenho performativo, aspeto questionado na referida dimensão do MPAAI-A.

Da dimensão “confiar” do MAIA com o STAI Y-1 e STAI Y-2, pode-se estabelecer uma correlação, sem que uma seja a causa direta da outra. Isto é, o facto de um instrumentista confiar bastante no seu corpo, não implica diretamente que este confie nas suas sensações

corporais (MAIA). Grosso modo, neste estudo, verifica-se que quem mais confia no seu corpo apresenta valores de ansiedade menores; consequentemente, uma pessoa que confia menos no seu corpo tende a mostrar níveis de ansiedade mais elevados. Atendendo aos resultados obtidos é de salientar que nas situações de maior ansiedade consideradas pelo questionário STAI Y-1, verificar-se-á a presença de valores menores de confiança nas sensações do corpo. Mehling (2016) explica que as pessoas que têm maior suscetibilidade emocional, mostram-se mais sensíveis, sofrem mais emocionalmente, preocupam-se mais com a dor ou desconforto que sentem, têm maior consciência das suas sensações e são capazes de “controlar as suas sensações” e ter o corpo como um lugar seguro e confiável (Mehling, 2016). Em suma, verifica-se assim a diminuição dos valores da variável “confiar” do MAIA quando correlacionado com a ansiedade traço.

No que à correlação entre o “confiar” do MAIA e a dimensão “contexto da performance” do MPAI-A diz respeito, é de salientar que existe apenas uma pergunta – “Quando acabo a minha performance, geralmente fico feliz com o meu desempenho”, pergunta nº10 do último questionário referido – a qual propõe uma premissa com intenção positiva, sendo por esse motivo a única cujo valores tendem a seguir a mesma direção, quando relacionados com a dimensão “confiar”. Ou seja, se o indivíduo não se sente bem no seu corpo, se não sente que esse é um lugar seguro e não confia nas suas sensações corporais, demonstra tendência a não ficar, geralmente, feliz com o seu desempenho aquando o término da performance. A mesma sub-escala do MAIA relaciona-se ainda com outras duas dimensões do MPAI-A, sendo elas a “avaliação do desempenho” no contexto da performance e a média total das três dimensões, seguindo as suas variáveis em ambos os casos, direções opostas. Posto isto, na sequência da avaliação do desempenho em contexto de performance (MPAI-A), é possível identificar a existência de uma relação negativa entre as duas medidas. Isto é, geralmente, é demonstrada pelo intérprete menor dificuldade em concentrar-se na música quando este toca à frente do público, caso confie nas suas sensações corporais, se sinta bem no seu corpo enquanto lugar seguro, preocupando-se menos com a “possibilidade de os pais e o professor não gostarem da sua atuação”, não entrando em pânico caso cometa um erro durante a performance.

A dimensão “média total” do MPAI-A acaba por ser consequência de todos os parâmetros acima descritos. Na sequência da tabela 23 estabelecem-se diversas correlações, quando comparado o MPAI-A e a escala analógica, nomeadamente, o STAI Y-1 com as dimensões características somáticas cognitivas, desempenho e total do MPAI-A; o STAI Y-2 com as dimensões características somáticas cognitivas, performance, desempenho e total do MPAI-A; e por fim, a correlação entre o STAI Y-1 e Y-2 e a escala analógica. Os resultados

indicam que os valores obtidos no STAI Y-1 e STAI Y-2 seguem o mesmo sentido dos resultados do MPAAI-A, destacando-se a associação da ansiedade traço com a dimensão somática cognitiva, a qual sugere que os flautistas que apresentam níveis altos de ansiedade traço e ansiedade estado manifestam de igual forma maior ansiedade na performance. Contudo, tais resultados não se verificam de tal forma noutras análises realizadas no mesmo contexto, nas quais não é possível determinarem qualquer tipo de correlação nos questionários STAI e MPAAI-A, sustentando Figueira (2019) que, “os questionários de ansiedade-estado não são completamente fiáveis no diagnóstico de ansiedade na performance musical, como acontece no estudo de Gomez et al.” (Figueira, 2019, p.80). É importante salientar que a correlação do STAI Y-2 com a dimensão cognitiva somática do MPAAI-A se destaca dado que $p < 0.01$, para o efeito de idade e sexo. Ou seja, uma pessoa que se revele cotidianamente ansiosa mostrar-se-á mais instável a nível cognitivo e somático, apresentando níveis mais altos de ansiedade na sua performance musical.

11.1. Limitações e Contributos do estudo

Atendendo à aplicação dos diferentes instrumentos cujos resultados anteriormente discutidos, importa referir que os mesmos se encontravam à partida limitados no contexto da presente investigação, dado que, não se verifica congruência de idades entre si. Contudo, uma vez que o estudo tem como foco flautistas dos vários níveis de ensino, foi determinada a faixa etária com idades compreendidas entre os 15 e 25 anos, inclusive, abrangendo e interligando todos os instrumentos com exceção do MPAI-A, que tem sido aplicado em jovens até aos 20 anos.

Além disso, o trabalho disposto foi, de forma impactante, condicionado pela situação pandémica vigente, especialmente ao nível da aplicação do teste *Heart rate detection test*, *interoception*, destinado, inicialmente, a alunos do estágio da PESEVM, assim como, a todos os respondentes possíveis dos questionários, restringindo-se apenas a 24 participantes. No mesmo seguimento, não foi possível aplicar os exercícios e técnicas de relaxamento nos alunos do estágio da PESEVM.

Ainda assim, apesar das condicionantes impostas à aplicação dos instrumentos utilizados, os mesmos apresentam um papel fulcral na compreensão dos níveis de ansiedade e precisão interoceptiva em flautistas, uma vez que é escassa a informação disponível sobre o assunto.

12. Sugestão de exercícios e técnicas para diminuir os níveis de ansiedade

Existe uma variedade considerável de livros, métodos e artigos que contêm diversos exercícios e técnicas que podem ser trabalhados e aplicados para reduzir os níveis de ansiedade sentidos antes de uma performance. Estes exercícios permitem ao músico a criação de alicerces sólidos sobre este assunto e cabe tanto ao docente como ao aluno, decidir qual o método que mais se adequa a si próprio. Numa fase inicial de aprendizagem, estes exercícios podem parecer complexos, mas são aplicáveis a qualquer nível de ensino.

Como explicado anteriormente na introdução da segunda parte deste relatório, as técnicas a ser abordadas neste estudo incidem no treino mental, Técnica Alexander, no *mindfulness* e em *Do-In*.

Embora os exercícios e técnicas mencionados acima resultem, o processo de preparação da performance é de extrema importância e é necessário que o executante se prepare bem, quer a nível de performance, quer a nível pessoal e motivacional, como podemos comprovar na seguinte citação, “Essa fase de aprendizagem inclui não apenas a apresentação pública, mas também os caminhos traçados pelo intérprete, suas motivações e estratégias utilizadas com o objetivo de otimizar seu desempenho.” (Mendes, 2004, p.83).

O estudo diário é essencial para uma boa performance e existem várias formas de estudo que fazem com que nos sintamos mais confiantes e por consequência disso, mais calmos. Sloboda (2008) citado por Mendes (2014), explica que Andersen refere que é importante que o aluno tenha capacidade de seguir alguns passos importantes antes da performance para a diminuição dos níveis excessivos de ansiedade (Sloboda, 2008).

Criar hábitos de estudo e preparar o repertório com antecedência, a realização de ensaios e a ambientação com o local da performance, são fatores essenciais que ajudam o aluno a estar mais calmo e seguro aquando a sua performance. Quando não existe uma boa preparação, o aluno acaba por ser conduzido inevitavelmente a um estado de ansiedade e como consequência disso, vai acabar por apresentar sintomas físicos e mentais. Alguns desses sintomas são a “falta de concentração e o controlo emocional, resultado da grande expectativa colocada no momento em si e da crítica da plateia, aspetos estes, causados pela imaginação do intérprete, que nem sempre condizem com a realidade” (Mendes, 2004, p.83). É necessário que o aluno consiga entender que à medida que vai crescendo e aprendendo, são desenvolvidas novas habilidades e antes de qualquer exercício de relaxamento é necessário que haja uma boa preparação e tudo o que se segue será um acréscimo.

Ainda antes de expormos as estratégias/técnicas de relaxamento, é importante referir que “a abordagem considerada mais eficaz na utilização de técnicas de relaxamento para combater os sintomas da ansiedade, é o nosso corpo” (Neto, 2018, p.36). Neto (2018), refere ainda que de acordo com Lehmann, Sloboda e Woody,

a respiração lenta e profunda garante que o corpo absorva a quantidade de oxigênio que se espera em seu estado de excitação. Outra abordagem direcionada aos sintomas fisiológicos é o treinamento progressivo do relaxamento muscular. Nestes exercícios, uma pessoa procede através de áreas do corpo, alternadamente contraindo e relaxando os músculos, um de cada vez (Neto, 2018, p.37).

Sabendo a importância que o nosso corpo e uma boa preparação individual da performance tem, apresentam-se em seguida algumas técnicas de relaxamento e alguns exercícios aplicáveis em situações de muita ansiedade.

12.1. Respiração

A respiração é considerada a base de qualquer exercício de relaxamento, como podemos comprovar através da citação de Maciente (2016) onde explica que,

várias áreas do conhecimento tratam da importância de uma boa respiração para o relaxamento físico e mental (logo, diminuição da Ansiedade) e melhoria de controle motor e cognitivo, seja nas técnicas posturais, seja nas técnicas de respiração ligadas à psicologia ou até mesmo nos exercícios de dessensibilização da Terapia Cognitivo Comportamental e nos exercícios propostos por especialistas em Ansiedade de Performance Musical (Maciente, 2016, p.132).

Os tipos de respiração mais comuns são a respiração diafragmática e a de narinas. Os exercícios que são sugeridos, surgiram através de algumas conversas informais com a Professora de canto da Universidade de Évora Liliane Bizineche que tem uma vasta experiência em exercícios de respiração e relaxamento, dando inclusive uma aula prática com este tipo de conteúdo. Estes exercícios têm como função favorecer o relaxamento através da oxigenação dos órgãos.

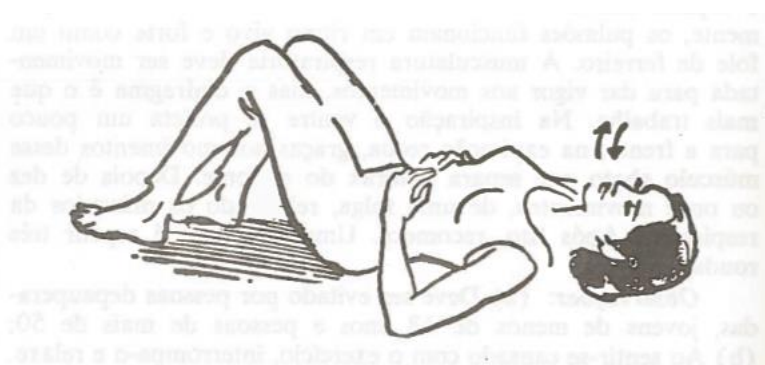
12.1.1. Respiração Diafragmática

A respiração diafragmática é a mais conhecida e usada e consiste numa respiração abdominal que envolve vários músculos e que possibilita uma maior entrada e saída de ar no nosso corpo. Para a execução deste exercício sugere-se que o intérprete esteja num sítio sossegado e pode escolher estar de pé, sentado ou deitado, o objetivo é estar confortável e com uma boa postura.

1. Coloque as mãos sobre o umbigo de forma a sentir o movimento que o abdómen faz enquanto respira.
2. Inspire relaxadamente e sustente a respiração contando interiormente até 3.
3. Expire e conte novamente até três.
4. Repita este processo durante um minuto.

Para uma maior veracidade deste exercício, o aluno deve inspirar sempre pelo nariz e expirar pela boca. Se sentir o abdómen a subir no momento da inspiração, é sinal de que a respiração está a ser realizada da forma correta. Pode ir colocando a mão sobre o peito e caso este fique quieto, é sinal que está a realizar uma respiração diafragmática/abdominal consciente.

Figura 7. Respiração Diafragmática



Nota. Andrade, (s.d), p.320.

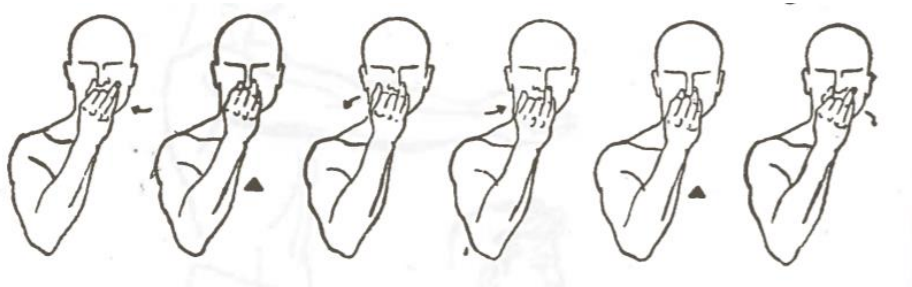
12.1.2. Respiração Polarizada

A respiração polarizada é uma respiração feita com as narinas de forma alternada e é uma técnica muito usada no yoga que tem como objetivo limpar os canais de energia bloqueados. Para a execução deste exercício é necessário esvaziar por completo os pulmões. Iniciando o seguinte processo:

1. Inspirar pela narina esquerda;
2. Reter a respiração, bloqueando as duas narinas;
3. Expirar pela narina direita (mantendo a narina esquerda vedada).

Posteriormente, deve-se inspirar pela narina direita, reter a respiração e expirar pela narina esquerda e repetir o processo todo até nos sentirmos menos ansiosos. Para fechar as narinas deixando sempre uma livre, utilizamos a mão direita e dobramos os dedos indicador e médio. Quando for para bloquear a narina direita utilizamos o polegar e, quando for para vedar a narina esquerda utilizamos o anelar, como podemos ver na figura 8.

Figura 8. Respiração Polarizada



Nota. Andrade, (s.d), p.316

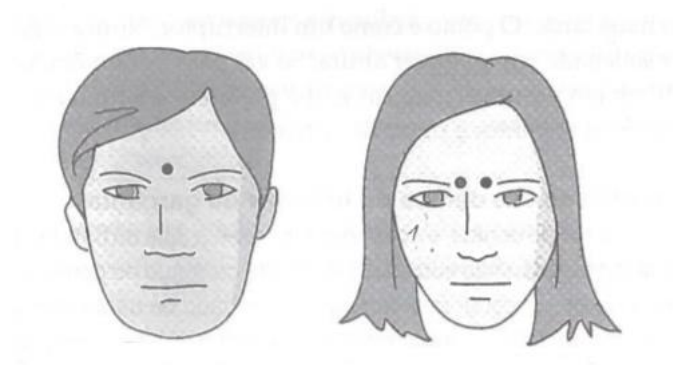
12.2. Técnica Corporal: *Do-In*

O *Do-In* é uma técnica oriental milenar e natural de automassagem, não ortodoxa. Tem como objetivo aliviar as dores musculares e melhorar a circulação sanguínea. Quando nos sentimos mais em baixo, ou mais nervosos há pontos estratégicos no nosso corpo que podemos massajar que acabam por nos proporcionar um certo tipo de bem-estar. Cançado (1993), citado por Maciente (2016) explica que,

Transmitida de geração em geração, teve seu período áureo há cinco mil anos, no reinado de Huang-ti [...], a quem se atribui a autoria do livro *Nei Ching*, onde se encontram os fundamentos da medicina chinesa. A técnica de automassagem, assim como seus herdeiros – a acupuntura, a moxabustão e o shiatsu – difundiu-se com rapidez por todo o Oriente e foi no Japão que a denominaram *Do-In*, que significa o caminho de casa. Casa é o corpo, morada do espírito e do Ki, a energia da vida (Cançado, 1993, citado por Maciente, 2016, p.130).

Quando nos sentimos mais em baixo, podemos começar por massajar o ponto que está situado no meio da testa, ou nos pontos que estão situados no início de cada sobrancelha (ver figura 9). O objetivo é massajar esses pontos com dois dedos calmamente e em círculos, respirando calmamente.

Figura 9. Pontos de acupressão²⁵

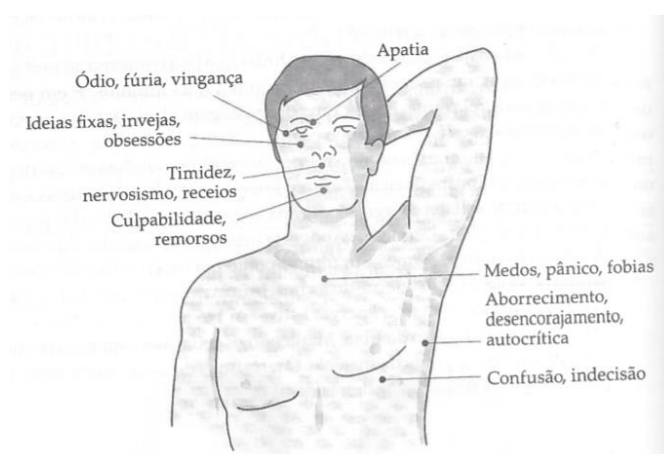


Nota. Regard, 2007, p.166

²⁵- Pressão feita com os dedos.

Existem outros pontos que têm como função a de libertar as emoções mais frequentes na nossa vida. Exemplo dessas emoções, em específico para esta investigação, temos o medo, o pânico, os receios, nervosismos e outras tantas emoções que surgem em momentos de grande ansiedade. Na figura 10 são apresentados esses pontos em específico. Aquando o surgimento de alguma destas emoções desagradáveis, basta massajar o ponto em específico, respirar profundamente e relaxar.

Figura 10. Pontos de acupressão



Nota. Regard, 2007, p.167

12.3. Técnica Alexander

Frederick Mathias Alexander, nasceu na Austrália em 1869 e foi o criador da Técnica Alexander, por volta do ano de 1890. Desde novo que Frederick sofria de várias doenças, sobretudo de asma e outros problemas respiratórios. Aos onze anos de idade, a sua saúde começou a melhorar lentamente e Frederick começou a trabalhar como ator e declamador. Anos mais tarde, os seus problemas de saúde voltaram e a sua carreira foi prejudicada, a sua voz enrouqueceu, chegando a perder a voz durante as suas atuações. Segundo Buswell, citado por Damas (2017), este problema, “levou-o a atribuir o sintoma à tensão muscular do seu pescoço”, tendo desenvolvido esta técnica para o ultrapassar (Buswell, 2006 citado por Damas, 2017, p.99).

Brennan (1991), explica que a Técnica Alexander é, muitas vezes considerada como sendo uma técnica de respiração e postura, no entanto é mais do que muitos artigos e livros apresentam (Brennan, 1991, p.19). A Técnica Alexander é uma técnica mais ligada à nossa consciência corporal e ajuda-nos a conseguir ter uma boa postura, uma respiração tranquila, transmitindo-nos uma confiança e bem-estar geral.

A Técnica Alexander pode ser aplicada a partir dos 9/10 anos de idade. A questão que se pode colocar é, como é que um professor pode colocar isto em prática?

Brennan (1991) explica como o professor pode ajudar o aluno:

1. Ajudar o aluno a detetar e libertar-se do excesso de tensão que reteve, inconscientemente, no corpo;
2. Ajudar o aluno a encontrar diferentes modos de se movimentar que, por serem mais fáceis e eficientes, reduzem o desgaste e a rotura da estrutura corporal e dos órgãos internos (Brennan, 1991, p.21).

Como exemplo de exercício, o professor pode pedir ao aluno que se deite sobre uma mesa, de barriga para cima. Posteriormente o professor, irá movimentar de forma suave a cabeça e os membros do aluno e este terá de estar relaxado. Brennan (1991), explica que “quando o professor encontrar alguma resistência derivada a tensão muscular, dir-lhe-á que descontraia o membro que manteve sob tensão” (Brennan, 1991, p.21). O autor atrás mencionado, refere ainda que esta técnica no contexto da educação, deve ser tida mais como uma “reeducação do que como uma terapia” porque o objetivo é que o professor ensine o aluno a conhecer-se melhor.

MacDonald et al, afirmam que esta técnica “permite que nos sintamos mais calmos e que trabalhemos com maior eficácia” (MacDonald et al, 2007, p.8).

12.4. *Mindfulness*

Mindfulness é uma técnica de meditação²⁶ definida como a consciência do momento no presente. Brown e Ryan (2003) citados por Neto (2018), explicam que,

A *mindfulness* é uma técnica de meditação que tem como objetivo, desenvolver a mente do indivíduo ao ponto de deixá-lo atento e consciente ao que está a ocorrer no momento presente, permitindo controlar a ansiedade e o stress contribuindo, portanto, diretamente na qualidade da performance musical (Neto, 2018, p.38).

O objetivo do *mindfulness* é ter consciência do momento da performance em si. Há vários exercícios em que podemos trabalhar a nossa consciência, mas nenhum é direcionado diretamente à performance musical. Por este motivo foram selecionados quatro que podem ser aplicados antes da performance.

12.4.1. Caminhada silenciosa

Este exercício é realizado em movimento. O objetivo deste exercício, segundo Ferreira (s.d) é caminhar pelo sítio onde nos encontramos, respirar fundo e prestar atenção a cada passo dado e à respiração em si (Ferreira, s.d, p.101).

12.4.2. Contrair e Relaxar

É comum que antes de qualquer performance exista muita tensão a nível muscular, e de forma a contornar isso Ferreira (s.d) sugere e explica o seguinte exercício: quando fazemos muita tensão nos músculos antes de os relaxar, vamos conseguir atingir um relaxamento mais profundo e intenso. Então para pôr em prática este exercício, o aluno deverá respirar fundo e contrair todos os músculos do seu corpo e sustentar a respiração durante 5 segundos e no fim, expirar e relaxar todos os músculos (Ferreira, s.d, p.94).

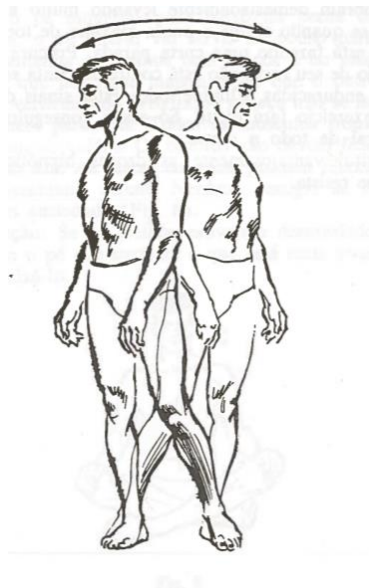
²⁶ Meditação é um grupo de técnicas que são utilizadas para treinar a atenção de forma positiva.

12.4.3. Dança do Elefantino

Este é um processo de relaxamento total do corpo em movimento. Andrade (s.d), explica que este exercício foi inventado por um médico oculista – Dr. Bates –, que defendia que a “dança do Elefantino consegue relaxar todo o corpo, inclusive estruturas delicadas por de trás dos olhos” (Andrade, s.d, p.268).

Para a realização deste exercício, o aluno deve estar em pé, com um palmo e meio de distância entre os pés, os braços devem estar caídos e relaxados ao lado do corpo e depois deve rodar o tronco para a direita e posteriormente para a esquerda. O exercício deve ser feito de olhos abertos, para que haja plena consciência do que está e acontece ao nosso redor. O objetivo deste exercício é sentir o corpo relaxado e tirar todos os níveis de tensão do corpo.

Figura 11. Dança do Elefantino



Nota. Andrade, (s.d), p.269.

12.4.4. Encontrar o Centro

Ferreira (s.d), explica que este exercício pode ser realizado sentado ou em pé. O aluno deve ter os olhos fechados e o objetivo é que ele se incline para a direita, para a esquerda, para a frente e para trás até encontrar o seu centro novamente. É importante que o aluno se foque na

sua respiração e em percorrer todo o caminho na sua cabeça até encontrar o centro (Ferreira, s.d, p.100).

12.5. Treino Mental

Este conceito tem origem da psicologia cognitivista e segundo Magill (1998), citado por Novais (2018), é uma técnica que “procura influenciar os pensamentos e as representações mentais das pessoas, com o objetivo de melhorar alguma ação em específico, no que diz respeito às aprendizagens motoras e psicomotoras” (Novais, 2018, p.110). No livro *Altamente* da escritora Santos (2016), a autora cita a explicação do exercício mental feita por Marujo et al (1998):

O uso da imaginação e da antecipação positiva podem ser excelentes auxiliares físico e mental. Não é muito habitual ainda, na cultura ocidental, fazermos uso dos seus benefícios. Habitue o seu filho a utilizar as capacidades imagéticas para “sonhar” com locais tranquilos, bonitos, repousantes quando se sentir tenso e treine com ele, de olhos fechados na cama ou numa cadeira confortável, a antecipação de bons e otimistas futuros, mais ou menos próximos” (Santos, 2016, p.82).

Como consequência de momentos e experiências menos positivas, o aluno não se sente seguro de si e tem medo de se expor publicamente, e o objetivo do treino mental é prepará-lo através de exercícios mentais e positivos para que isso não aconteça. E a questão que se coloca é qual o objetivo de treinar a mente? Santos (2016), explica-nos através do seu livro que é importante treinar a mente para que:

1. Esta se recorde de que já fizemos isto muitas vezes e muito bem;
2. Nos sintamos confiantes na tarefa, mantendo a mente descontraída;
3. Sejamos capazes de nos mantermos concentrados e focados na tarefa;
4. Sintamos prazer em fazer o que tem de ser feito;
5. Guardemos episódios de momentos de sucesso. (Santos, 2016, p.83).

É importante que o aluno não tenha medo e que não se foque em momentos menos bons da sua performance e o treino mental ajuda-o nesse sentido, lembrar do que houve de bom e imaginar o momento da performance em si, tornando-a algo de muito positivo e agradável, envolvendo-o mais na tarefa e dando-lhe ainda mais prazer.

Como aplicar o treino mental na prática?

Santos (2016) sugere vários tipos de preparação, numa delas ela explica que o momento de preparação antes de uma apresentação é o mais importante e é aqui que o aluno deve manter a calma pensando em coisas positivas e que o incentivem a não ter medo, como por exemplo ‘eu estou calmo, sinto-me relaxado e vou ter prazer no que vou fazer’. Assim que o aluno se começa a deslocar para palco deve repetir frases interiormente, antecipando o prazer que vai ter ao apresentar-se publicamente. Durante a sua apresentação o aluno deve imaginar a sua tarefa em imagens mentais “criando imagens de sucesso e prazer” (Santos, 2016, p.92).

É importante que no final da sua apresentação o professor e inclusive o aluno reforcem o bom desempenho, de forma a criar momentos bons e dando força ao aluno para não ter medo de se apresentar em público. É importante referir, que o fixar de um ponto no sítio de concerto, ajuda imenso à concentração e a não perder o foco no momento da performance.

13. Conclusão

O projeto teve de se adaptar às circunstâncias impostas pela situação pandémica vigente, implicando que este se adaptasse aos tempos vividos. Ainda assim, foi possível cumprir grande parte dos objetivos propostos, traduzindo-se num contributo para a área de investigação sobre ansiedade, consciência corporal e performance musical.

Em primeiro lugar, pode-se concluir que, grosso modo, variáveis como o sexo e a idade não revelaram associações estatisticamente significativas ao nível da ansiedade estado e ansiedade traço (avaliados pelo STAI Y-1 e STAI Y-2, respetivamente). Contudo, tal como apresentado anteriormente, salienta-se que as mulheres apresentam tendência a ter níveis de ansiedade mais elevados do que os homens.

Por outro lado, no que diz respeito aos resultados do MPAI-A, existiram valores estatisticamente significativos controlados para o efeito da idade e do sexo, em três das suas variáveis, sendo elas as características somáticas e cognitivas, o contexto da performance e a média total das três dimensões do MPAI-A. Entenda-se que este instrumento, o único dos seis previamente destinados a músicos, foi aplicado com o objetivo de verificar os níveis de ansiedade em contexto de performance, do qual se pode concluir que o sexo feminino apresenta maior ansiedade associada com os momentos de performance musical.

A aplicação do teste *Heart rate detection test, interoception* foi o recurso mais condicionado pelas limitações sanitárias impostas, tendo sido aplicado apenas a 24 participantes. Dada a amostra reduzida, os resultados tiveram um carácter exploratório. No entanto, é de salientar a presença de diferenças consideráveis nas médias entre os sexos, ainda que estatisticamente não significativas, verificando-se a tendência para os homens terem maior consciência interoceptiva do que as mulheres.

Posto isto, é de realçar que os resultados obtidos vão, de um modo geral, ao encontro do objetivo do estudo, estabelecendo-se uma relação estatisticamente significativa entre alguns dos instrumentos utilizados, da qual resultam diversas correlações parciais entre variáveis controlando para o efeito do sexo e idade.

Verifica-se que, quanto maior a autorregulação, menores os níveis de ansiedade em geral, manifestando-se isto, no desempenho em contexto de performance, momento este, como verificado, geralmente associado a níveis mais elevados de ansiedade. Além disso, conclui-se que quem apresenta maior confiança nas suas sensações corporais demonstra tendência a ficar, geralmente, mais feliz com o seu desempenho aquando o término da performance, além de

demonstrar menor dificuldade em concentrar-se na música ao longo da mesma lidando melhor com eventuais erros.

Repercussões para a prática

A presente investigação debruçou-se sobre a ansiedade em flautistas, uma vez que esta é bastante recorrente em músicos, acabando por os afetar de diversas formas. Procurou, perceber-se, a sua relação com a consciência interoceptiva. Entende-se por interocepção o ato de sentir, de interpretar e integrar as informações dos sistemas internos do corpo conscientemente. Neste sentido, o processamento adequado dos sinais corporais pode permitir que exista uma definição de estratégias de autorregulação, que facilitem o controlo emocional durante a performance musical, como corroborado pelos resultados apresentados, sendo que, quanto maiores os níveis de ansiedade, menor será a consciência interoceptiva. Neste sentido, ainda que não tenha sido possível aplicar os exercícios e técnicas de relaxamento com os alunos do estágio da PESEVM, foram apresentados exercícios centrados no corpo com o objetivo de reduzir a ansiedade antes da performance. Deve ser dada continuidade ao estudo da temática desenvolvida neste relatório, servindo esta como objeto de estudo, não só com flautistas, mas também com músicos dos diferentes instrumentos, com foco na intervenção da consciência corporal e da ansiedade.

A temática abordada pode dar um forte contributo para a prática pedagógica, permitindo, compreender melhor diferentes estados psicológicos e fisiológicos, caracterizados por componentes somáticas, emocionais, cognitivas e/ou comportamentais, adaptando-se assim à resolução de problemas dos discentes em prol do seu desenvolvimento.

14. Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association (2013). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (5.^a edição). Artmed. Retirado de http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf
- Andrade, L & Clarice, G. (2009). Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. Portal da Educação. Retirado de <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/aspectos-gerais-das-escalas-de-avaliacao-de-ansiedade/7871>.
- Andrade, J. (s.d). *Yoga para nervosos*. Centro do Livro Brasileiro
- Baptista, A., Carvalho, M., & Lory, F. (2014). O medo, a ansiedade e as suas perturbações. PSICOLOGIA, 19(1/2), 267-277. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.407>
- Batista, M. (2013). Apoio aos alunos na aprendizagem da performance: treino da ansiedade em salas de estudo adaptadas (Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa). Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/21464>
- Brennan, R. (1991). *A Técnica Alexander*. Editorial Estampa.
- Carr, A. (2014). Manual de Psicologia Clínica da Criança e do Adolescente – Uma Abordagem Contextual, *Perturbações relacionadas com o medo e com a ansiedade* (Cap.12, pp.431-507). Psiquilibrios Edições.
- CRBA – Conservatório Regional do Baixo Alentejo. (2016). *Estatutos*. Acedido em 27 de fevereiro de 2020. http://crba.edu.pt/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=64

CRBA – Conservatório Regional do Baixo Alentejo. (s.d). História de um percurso. Acedido em 27 de fevereiro de 2020.

http://crba.edu.pt/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=37&Itemid=85

CRBA – Conservatório Regional do Baixo Alentejo. (2018). *Projeto educativo*. Acedido em 27 de fevereiro de 2020.

http://crba.edu.pt/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=37&Itemid=85

CRBA – Conservatório Regional do Baixo Alentejo. (2019). *Regulamento interno*. Acedido em 27 de fevereiro de 2020.

http://crba.edu.pt/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=37&Itemid=85

D’Almeida, T. (s.d). Consciência corporal: uma estratégia (DES) adaptativa de regulação emocional (Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra). Repositório da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/27796>

Damas, C. (2017). A Confiança na Diminuição da Ansiedade de Músicos Eruditos. (Tese para a obtenção de grau de Doutor em Ciências Musicais, Ensino e Psicologia da Música na Universidade Nova de Lisboa). Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/28060>

Ferreira, F. (s.d). Manual de Formação de Professores de Meditação e Mindfulness para crianças. Edição de autor.

Figueira, M. (2019). Ansiedade na Performance Musical: Estudo comparativo entre dados fisiológicos e autoperceção. (Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música na Universidade de Aveiro, Portugal). Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/27529>.

Greene, Don. (2002). *Performance Success: performing your best under pressure*. Routledge.

Licusi, B., Morgado, E., Leonido, L., & Cardoso, M. (2017). A Música e Neurociência. ERAS EDITORA.

Lopo, L. (2018). Relatório da prática de ensino supervisionada realizada no Conservatório Regional do Baixo Alentejo: A disciplina de análise e técnicas de composição na formação do instrumentista (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Évora). Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/24267>

MacDonald, R., & Ness, C. (2007). *Segredos da Técnica Alexander*. EVERGREEN.

Maciente, M. (2016). Estratégias de enfrentamento para a Ansiedade de Performance Musical (APM): um olhar sobre músicos profissionais de orquestras paulistas (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo). Retirado de https://www.academia.edu/25894971/Estrat%C3%A9gias_de_enfrentamento_para_a_Ansiedade_de_Performance_Musical_APM_um_olhar_sobre_m%C3%BAgicos_profissionais_de_orquestras_paulistas

Machorrinho, J. Rosário, I. Marques, M., & Marmeleira, J. (2017) Aplicações do multidimensional assessment of interoceptive awareness (MAIA): revisão sistemática. Doi: 10.24902/r.riase.2017.3(1).902

Machorrinho, J., Rosário, I., Marques, M., Marmeleira, J. (2018). Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness: Psychometric Properties of the Portuguese Version. DOI: 10.1177/0031512518813231 journals.sagepub.com/home/pms

Machorrinho, J., Veiga, G., Fernandes, J., Mehling, W., & Marmeleira, J. (2019). Multidimensional assessment of interoceptive awareness: Psychometric properties of the Portuguese version. *Perceptual and Motor Skills*. <https://doi.org/10.1177/0031512518813231>

Marmeleira, J. & Veiga, G. (2018). Interocetividade e consciência corporal na resposta ao stress.

- Mehling, W. E., Price, C., Daubenmier, J., Acree, M., Bartmess, E., & Stewart, A. (2012). *The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA)*. PLoS One, 7(11), e48230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048230>
- Mehling W. 2016. Differentiating attention styles and regulatory aspects of self-reported interoceptive sensibility. Phil. Trans. R. Soc. B 371: 20160013.
<http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2016.0013>
- Mehling WE, Acree M, Stewart A, Silas J, Jones A (2018) The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness, Versão 2 (MAIA-2). PLoS ONE 13 (12): e0208034.
- Mendes, D. (2014). Habilidades e estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais. *Música em perspectiva* (v.7 n.1, p.81-109). Retirado de
<https://core.ac.uk/download/pdf/328073033.pdf>
- Neto, S. (2018). Ansiedade na Performance Musical de Música de Câmara: O efeito do Biofeedback como Medida Interventiva em Quarteto de Trombones. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro). Repositório Institucional de Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/24430>.
- Neves, M. (2013). Iniciação à Flauta Transversal: Passagem da fife para o flautim. (Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro). Repositório Institucional de Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/11409>
- Novais, J. (2018). A influência do Treino Mental no ensino da Percussão. (Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto). Repositório Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/11879>
- Quintas, A. (2018). Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada no Conservatório Regional do Baixo Alentejo: O processo de ensino-aprendizagem do saxofone: a criatividade e a diversidade musical como estratégias pedagógicas para promover a motivação dos alunos que frequentam o regime articulado. (Relatório de prática de

ensino supervisionada apresentado à Universidade de Évora). Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25579>.

Regard, J. (2007). *As Emoções Simplesmente!*. Edições Piaget.

Rodrigues, S. (2013). O papel da ansiedade traço no reconhecimento de expressões faciais emocionais e prosódia emocional (Dissertação para a obtenção do grau de mestre na Universidade do Algarve). Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/6059>

Santos, M. (2016). *Altamente*. Edicare

Silva, J. (2019). Ansiedade na performance musical – Simulações de performance para constatação de efeitos: uma análise através da experiencição no âmbito da escola de música da UFRN (Pós-Graduação em Música apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28441>.

Simões, B. (2013). Ansiedade, satisfação e bem-estar em finalistas e profissionais de psicologia em início de carreira (Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade dos Açores). Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3099>

Sinico, A. (2013). Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta (Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70226/000876718.pdf?sequence>

Tavares, M. (2019). Influência da interocepção sobre a regulação do esforço físico e as respostas psicofisiológicas em adolescentes (Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26880>

Veríssimo, S. (2010). Relações entre ansiedade-estado e ansiedade traço, sintomas depressivos e sensibilidade ao stresse em puérperas (Dissertação apresentada à Universidade Lusófona e Humanidades e Tecnologias de Lisboa). Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/1261>

Williams, S., Morlock, R.J. & Feltner, D. (2010). Psychometric evaluation of visual analog scale for the assessment of anxiety [Avaliação psicométrica de uma escala visual analógica para avaliação da ansiedade]. Retirado de doi: 10.1186 / 1477-7525-8-57.

Wikipédia. (2020). Beja – *População*. Retirado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Beja>.

Anexos

Anexo A

Planos das aulas avaliadas

Plano de aula avaliada – aluno A (PESEVM I)

Semestre: IV/1º Período**Data:** 23/01/2020**Discente:** Aluno A**Grau:** Iniciação**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 45 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora.

Aspetos a trabalhar:

- Posição corporal;
- Emissão sonora das notas dó, lá, sol, fá, mi e ré no registo médio e respetivas dedilhações;
- Leitura.

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Sons de aquecimento com notas longas;
- Lição nº3 *Knight time* do método *A New tune a day* de N. Bennett.

Auto-avaliação:

Muito Bom

Avaliação da Mestranda:

Muito Bom

Cor do trabalho de casa:

Verde

Reflexão após aula:

A primeira aula foi dividida em quatro partes, para que o aluno se ambientasse e fosse descansando ao longo da aula, dada a sua pouca resistência. O aluno tinha tendência a baixar um pouco a cabeça devido ao peso do instrumento, e para resolver esse problema, foram realizados alguns exercícios de postura. Posteriormente foi realizado um exercício de notas longas em tempo lento, para que o aluno conseguisse ter tempo de raciocínio e de adaptação às dedilhações. Devido à boa prestação e empenho do discente na aula, o aluno auto avaliou-se com Muito Bom, nota dada também pela mestranda.

Plano de aula avaliada – aluno A (PESEVM II)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno A**Grau:** Iniciação**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 30 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;
- Aula lecionada através da Plataforma Zoom.

Aspetos a trabalhar:

- Qualidade sonora;
- Posição correta da mão direita;
- Coordenação Motora;

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Sons de aquecimento com notas longas desde a nota mais grave (ré grave) e a nota mais aguda (dó 3ª oitava) que o aluno consegue emitir;
- Exercício nº2 e nº6 da pág.9 do livro *Yamaha Flute Student* de J. Kinyou;
- Exercício 1 da pág. 11 do livro *Yamaha Flute Student* de J. Kinyou;
- Lição nº6 *FingerBlue* do método *A New Tune a Day* de N. Bennett.

Auto-avaliação

Avaliação da Mestranda:

Cor do trabalho de casa:

Muito Bom

Muito Bom

Verde

Reflexão após aula:

Ao contrário da aula do 1º Período e devido à evolução que o aluno teve ao longo do ano letivo, esta aula foi dividida em duas partes. Foi realizado um exercício de notas longas desde a nota ré grave ao da 3ª oitava da flauta transversal, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora, ter noção do tempo e também conseguir manter uma boa qualidade sonora. O aluno foi alertado para a sua posição do dedo mindinho

da mão direita, que tinha tendência a estar levantado, quando tinha de estar sobre a chave de mi bemol. Na interpretação dos estudos, o aluno demonstrou bastante interesse e facilidades.

Plano de aula avaliada – aluno B (PESEVM I)

Semestre: IV/1º Período**Data:** 23/01/2020**Discente:** Aluno B**Grau:** 2º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 45 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora.

Aspetos a trabalhar:

- Postura da cabeça e pescoço;
- Emissão sonora;

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Escala de dó maior com os respetivos arpejos e escala cromática;
- Pequenos estudos do livro *A new tune day* de N. Bennett;
- *Can Can* – peça adaptada para o método de iniciação *Yamaha Flute Student* de J. Kinyon e J. O'Reilly.

Auto-avaliação

Avaliação da Mestranda

Cor do trabalho de casa:

Bom

Bom

Verde

Reflexão após aula:

A aula incidiu sobretudo em aspetos relacionados com a sua postura da cabeça e do pescoço. Era frequente o aluno baixar a cabeça enquanto tocava, hábito que fazia com que o seu som fosse mais fechado e a sua respiração não fosse feita da maneira correta. De forma a contornar e a corrigir este hábito, foram feitos diversos exercícios em frente ao espelho com o discente, com o objetivo de poder comparar a postura incorreta da correta e para poder ser autónomo na correção desta, aquando o estudo em casa.

Plano de aula avaliada – aluno B (PESEVM II)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno B**Grau:** 2º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 30 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;
- Aula lecionada através da Plataforma Zoom.

Aspetos a trabalhar:

- Qualidade sonora;
- Articulação e ritmo.

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Escala de lá menor (forma natural, harmónica e melódica) com respetivos arpejos e escala cromática.
- Estudo nº8 do Livro dos *30 estudos fáceis e progressivos* de G. Gariboldi;
- Peça – *I just can't wait to be a king* de E. John.

Auto-avaliação

Avaliação da Mestranda

Cor do trabalho de casa:

Bom

Bom

Verde

Reflexão após aula:

O aluno começou por realizar um pequeno aquecimento, seguindo para a apresentação dos trabalhos de casa. O discente interpretou a escala de lá menor, onde foi alertado essencialmente para a qualidade do som. De seguida interpretou o estudo nº8 de G. Gariboldi, onde foram trabalhados aspetos relacionados com a articulação e com o ritmo, e de seguida interpretou o estudo nº25 do livro *125 estudos* de F. Vester, onde foram trabalhados aspetos musicais e respiração. O aluno respondeu muito bem a tudo o que lhe foi sugerido.

Plano de aula avaliada – aluno C (PESEVM I)

Semestre: IV/1º Período**Data:** 23/01/2020**Discente:** Aluno C**Grau:** 2º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 45 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora.

Aspetos a trabalhar:

- Colocar o aluno mais à vontade em sala de aula;
- Postura da mão direita;
- Motivação para estudar.

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Exercícios de aquecimento/imitação (notas longas, escala de fá maior);
- Exercícios para trabalhar a posição incorreta da mão direita do aluno.

Auto-avaliação

Avaliação da Mestranda

Cor do trabalho de casa:

Satisfaz

Satisfaz

Amarelo

Reflexão após aula:

O aluno C, tinha muitas capacidades, mas a facilidade que tinha em desconcentra-se fazia com que perdesse o foco na aula. O objetivo principal da aula, foi arranjar formas de motivar o aluno a estudar, passando-lhe e demonstrando-lhe através de pequenos exercícios que estudar flauta é divertido. No decorrer da aula, reparámos que o discente tinha tendência a esticar o dedo polegar da mão direita, posição que acabava por prejudicar a sua coordenação e rapidez de movimentos, além de incorreta. Para corrigir este erro foi colocado uma tira de adesivo no sítio onde o dedo tinha de estar, para que o aluno sentisse se tinha o dedo no sítio correto ou não, método que resultou muito bem no discente. Devido ao não cumprimento do trabalho de casa, teve bolinha amarela.

Plano de aula avaliada – aluno C (PESEVM II)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno C**Grau:** 2º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 30 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;
- Aula lecionada através da Plataforma Zoom.

Aspetos a trabalhar:

- Posição correta do polegar da mão direita;
- Regularidade de tempo (com recurso a metrónomo);
- Ritmos.

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Escala de si bemol maior, com respetivo arpejo maior e respetiva escala cromática;
- Estudo nº5 do livro *30 estudos fáceis e progressivos* de G. Gariboldi;
- Peça *You've got a friend in me* de A. Menken.

Auto-avaliação

Avaliação da Mestranda

Cor do trabalho de casa:

Bom

Bom

Verde

Reflexão após aula:

A aula correu muito bem e incidiu sobretudo na coordenação dos dedos, com especial atenção na posição do polegar da mão direita. O aluno interpretou o estudo nº5 de G. Gariboldi, onde foram trabalhados aspetos de regularidade de tempo com a utilização de metrónomo. Numa última parte, o trabalho incidiu na peça, onde foram feitos pequenos apontamentos a questões rítmicas, mas, de uma forma geral, o aluno foi elogiado pelo seu bom trabalho.

Plano de aula avaliada – aluno D (PESEVM I)

Semestre: IV/1º Período**Data:** 24/10/2019**Discente:** Aluno D**Grau:** 3º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 45 minutos

Observações:

- Aula lecionada a pedido da professora orientadora cooperante

Aspetos a trabalhar:

- Leitura rítmica;
- Ajudar o aluno a estudar;
- Registo agudo.

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Exercício de aquecimento do livro nº1 do *Practice book for the flute* de T. Wye;
- Escala Maior de Si bemol;
- Estudo nº 2 do livro de estudos de R. Hériché.

Auto-avaliação

4

Avaliação da Mestranda

4

Reflexão após aula:

O aluno D, mostrou algumas dificuldades a nível de ritmo e leitura. Posteriormente, foi pedido ao aluno que solfejasse lentamente o primeiro sistema da obra e assim sucessivamente no resto da obra. Foram realizados ainda alguns exercícios na 3ª oitava do instrumento, uma vez que o aluno demonstrava algumas dificuldades.

Plano de aula avaliada – aluno D (PESEVM II)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno D**Grau:** 3º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 30 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;
- Aula lecionada através da Plataforma Zoom.

Aspetos a trabalhar:

- Coordenação dos dedos;
- Qualidade sonora;
- Desenvolvimento de uma ideia musical.

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Escala de mi maior com os respetivos arpejos e escala cromática.
- Estudo nº9 do Livro *25 Petites Etudes et 6 Recreations faciles pour la flute* de R. Hériché;
- Estudo nº8 do Livro *30 estudos fáceis e progressivos* de G. Gariboldi;
- *Minuet from L'Arlésienne Suite No.2* de G. Bizet

Auto-avaliação

4

Avaliação da Mestranda

4

Reflexão após aula:

A aula decorreu normalmente e inicialmente foram trabalhados aspetos essencialmente de coordenação e qualidade sonora. Posteriormente, o aluno tocou o estudo nº9 de R. Hériché e o estudo nº8 de G Gariboldi e teve alguns problemas a nível do som e rigor técnico, que foram trabalhados de forma mais lenta e com a aplicação de exercícios diversos. Relativamente à peça, foram trabalhados essencialmente aspetos musicais.

Plano de aula avaliada – aluno E (PESEVM I)

Semestre: IV/1º Período**Data:** 23/01/2020**Discente:** Aluno E**Grau:** 3º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 45 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora.

Aspetos a trabalhar:

- Embocadura;
- Respiração;
- Sonoridade;

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Sons com recurso a notas longas.
- Exercícios de respiração;

Auto-avaliação

3

Avaliação da Mestranda

3

Reflexão após aula:

A aula decorreu dentro da normalidade e incidiu sobretudo na prática de exercícios relacionados com embocadura, sonoridade e respiração, aspetos que o aluno demonstrava mais dificuldades. Foram realizados vários exercícios de som e embocadura em frente ao espelho, de forma a que o aluno conseguisse ver a sua embocadura. Posteriormente foram realizados alguns exercícios de respiração, em que foi utilizado um lenço comprido à volta da parte abdominal, para que o aluno conseguisse entender de que forma funcionava a respiração.

Plano de aula avaliada – aluno E (PESEVM II)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno E**Grau:** 3º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 30 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;
- Aula lecionada através da Plataforma Zoom.

Aspetos a trabalhar:

- Qualidade sonora;
- Posição correta da mão direita;
- Coordenação Motora;
- Leitura

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Escala de mi maior com os respetivos arpejos e escala cromática.
- Estudo nº7 do Livro *25 Petites Etudes et 6 Recreations faciles pour la flute* de R. Hériché;
- Estudo nº8 do Livro *30 estudos fáceis e progressivos* de G. Gariboldi;
- *Prélude et Rag pour flute et piano* de P. Pascal.

Auto-avaliação

4

Avaliação da Mestranda

4

Reflexão após aula:

A aula correu bem e foi notória uma evolução por parte do aluno a nível da respiração e embocadura. O aluno foi chamado à atenção devido à sua projeção sonora, que por vezes tinha tendência a ser reduzida.

Plano de aula avaliada – aluno F (PESEVM I)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno F**Grau:** 7º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 90 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;

Aspetos a trabalhar:

- Relaxamento;
- Preparação para as provas da Jovem Orquestra Portuguesa (JOP).

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Exercício de relaxamento, feito através da respiração;
- Exercício de sonoridade do método *A Practice book for the flute, vol. 1* de T. Wye;
- Estudo nº1 do método *7 Daily Exercises* de M. Reichert;
- *Danse de la chèvre* de A. Honegger (peça a solo para a prova da JOP).

Auto-avaliação

4

Avaliação da Mestranda

4

Reflexão após aula:

A aula começou com uma pequena conversa e com um exercício de respiração, que tinha como objetivo tranquilizar o aluno, uma vez que é muito ansioso aquando muita gente na sala de aula. Seguidamente foi feito um pequeno aquecimento a nível sonoro e técnico para que posteriormente fosse trabalhada a peça a solo para a prova da Jovem Orquestra Portuguesa. Com o objetivo de ajudar o aluno a descontrair e a libertar-se mais, foram trabalhados aspetos relacionados com dinâmicas, interpretação e memorização.

Plano de aula avaliada – aluno F (PESEVM II)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno F**Grau:** 7º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 60 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;
- Aula lecionada através da Plataforma Zoom.

Aspetos a trabalhar:

- Desenvolvimento sonoro e técnico em toda a extensão da flauta;
- Regularidade técnica.

Metodologias/Estratégias:

- Breve conversa com o aluno sobre o seu dia;
- Exercícios de escalas maiores, executadas entre a nota mais grave e aguda que o discente dominasse;
- Estudo nº2 do livro *Grandes Etudes de Style pour la Flûte, Op. 134* de G. Gariboldi;
- 1º andamento do Concerto em Sol Maior de W. Mozart.

Auto-avaliação

- 4

Reflexão após aula:

A aula correu dentro da normalidade. Inicialmente foi realizado um pequeno aquecimento e posteriormente o aluno interpretou o seu estudo, onde foram referidos alguns aspetos a melhorar. No que diz respeito ao Concerto em Sol Maior de Mozart, a aula incidiu, sobretudo em partes menos dominadas pelo aluno, atendendo a questões como o fraseado, ritmo e articulação. Foram ainda trabalhadas algumas passagens de forma mais lenta.

Plano de aula avaliada – aluno G (PESEVM I)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno G**Grau:** 7º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 90 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;

Aspetos a trabalhar:

- Sonoridade e Respiração;
- Articulações

Metodologias/Estratégias:

- Exercício de respiração;
- Estudo op.33 do Kohler
- *Concertino* de C. Chaminade;
- 1º andamento do *Concerto em Sol maior* de W. Mozart.

Auto-avaliação

4

Avaliação da Mestranda

4

Reflexão após aula:

Era sentida uma dificuldade por parte do aluno, em ter uma boa projeção sonora, fruto de uma respiração feita inadequadamente. Para resolver esse problema, realizámos alguns exercícios práticos, de forma a que ele percebesse como e para onde o aluno devia direccionar a sua respiração. Foi-lhe pedido que se agachasse e que inclinasse um pouco o tronco para a frente, respirando assim, profundamente, para toda a área envolvente e soprasse. O resultado foi bastante positivo, tendo o aluno tirado um som cheio e limpo. O resto da aula foi direccionado ao seu repertório, onde foram trabalhadas algumas passagens rápidas, num andamento mais lento, recorrendo ao metrónomo e foram colocadas algumas articulações no concerto de Mozart, de forma a facilitar o aluno na sua execução.

Plano de aula avaliada – aluno G (PESEVM II)

Semestre: IV/3º Período**Data:** 18/06/2020**Discente:** Aluno G**Grau:** 7º Grau**Unidade Curricular:** Flauta Transversal**Duração:** 60 minutos

Observações:

- Aula observada pela professora orientadora;
- Aula lecionada através da Plataforma Zoom.

Aspetos a trabalhar:

- Desenvolvimento sonoro e técnico em toda a extensão da flauta;
- Regularidade técnica.

Metodologias/Estratégias:

- Escalas expressivas de Taffanel e Gaubert: Escala de Ré Maior e Si Menor.
- Exercício nº2 do livro - *7 Exercices journaliers pour la flute, op.5* – M. Reichert;
- Estudo nº1 do Livro *3 Virtuoso Flamenco Studies for Flute solo* – K. Zgraja
- *1º andamento - Sonate for flute and piano Op. 94* – S. Prokofiev

Auto-avaliação

4

Avaliação da Mestranda

4

Reflexão após aula:

A aula começou com a realização de um pequeno aquecimento com a escala expressiva de ré maior, em que o principal foco era a qualidade sonora e, após ter sentido alguma dificuldade por parte do aluno em suportar as notas mais agudas, foram feitos os harmónicos baseados na mesma nota. Posteriormente foi realizado um exercício técnico do método *op.5* de M. Reichert, com o objetivo de desenvolver a parte mais técnica. A última parte da aula com o 1º andamento da *Sonata de Prokofiev*, no qual foram trabalhados aspetos relacionados com o ritmo inicial e projeção sonora.

Anexo B

Questionários

Estudo da relação entre a ansiedade e a consciência corporal em flautistas

O meu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada terá como temática o estudo da relação entre a ansiedade com a consciência corporal em flautistas. Este inquérito pretende analisar a parte interocetiva e os níveis de ansiedade estado e traço por parte dos mesmos durante a sua performance musical. Havendo pouca informação sobre este assunto, a sua participação neste inquérito é fundamental. Agradeço desde já a sua atenção.

***Obrigatório**

Nota sobre o questionário e consentimento informado

Exmo(a) flautista,

Eu, Ana Sofia Lucas Farias, aluna de mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora, venho por este meio, solicitar a sua colaboração no meu projeto de investigação-ação. Este projeto tem como temática o estudo da relação entre a ansiedade e a consciência corporal em flautistas. Para a realização desta investigação, solicito a sua autorização para responder a alguns questionários, cujo preenchimento deverá necessitar de, aproximadamente, 10 minutos.

Mais informo que tenho conhecimento do dever em respeitar os princípios éticos inerentes à investigação e que a confidencialidade e a privacidade dos colaboradores do estudo serão asseguradas. A participação neste estudo é totalmente voluntária podendo desistir da mesma a qualquer momento.

Para o esclarecimento de qualquer questão adicional poderá contactar por email a responsável pela elaboração dos inquéritos:

• analucas.farias@gmail.com

Uma vez devidamente informado(a) esclarecido(a) sobre este assunto, solicito o seu consentimento informado em como aceita colaborar com o estudo.

1. Declaro que li a informação apresentada em cima e que concordo participar *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Avançar para a pergunta 2*
- ☐ Não

Ficha Sócio-Demográfica

2. Nome

3. Idade *

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

12. Em média, quantos dias por semana dedica ao seu instrumento? *

13. Em média, quantas horas por semana dedica ao seu instrumento? *

14. Normalmente toca no dia antes da performance musical? *

15. Tenciona seguir carreira profissional na área da música? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

16. Em quantos concursos já participou ao longo da sua carreira? *

17. Em média quantos concertos faz ao longo do ano? *

18. Em média quantas audições faz mensalmente? *

19. Em média quantas masterclasses faz por ano? *

Questionário de Auto-Avaliação - STAI Forma Y-1

20. Questionário de Auto-Avaliação- STAI Forma Y-1 *

Em baixo encontra uma série de frases que as pessoas costumam usar para se descreverem a si próprias. Leia cada uma delas e seleccione aquela que indique como se sente agora, isto é, neste preciso momento. Não há respostas certas nem erradas. Não leve muito tempo com cada frase, mas dê a resposta que melhor descreve os seus sentimentos neste momento. Preencha numa escala de 1 a 4 sabendo que: • 1 - Nada; • 2 - Um Pouco; • 3 - Moderada; • 4 - Muito

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4
1. Sinto-me calmo(a)	☐	☐	☐	☐
2. Sinto-me seguro(a)	☐	☐	☐	☐
3. Estou tenso(a)	☐	☐	☐	☐
4. Sinto-me esgotado(a)	☐	☐	☐	☐
5. Sinto-me à vontade	☐	☐	☐	☐
6. Sinto-me perturbado(a)	☐	☐	☐	☐
7. Presentemente, ando preocupado(a) com desgraças	☐	☐	☐	☐
8. Sinto-me satisfeito(a)	☐	☐	☐	☐
9. Sinto-me assustado(a)	☐	☐	☐	☐
10. Estou descansado(a)	☐	☐	☐	☐
11. Sinto-me confiante	☐	☐	☐	☐
12. Sinto-me nervoso(a)	☐	☐	☐	☐
13. Sinto-me inquieto(a)	☐	☐	☐	☐
14. Sinto-me indeciso(a)	☐	☐	☐	☐
15. Estou descontraindo(a)	☐	☐	☐	☐
16. Sinto-me contente	☐	☐	☐	☐
17. Estou preocupado(a)	☐	☐	☐	☐
18. Sinto-me confuso(a)	☐	☐	☐	☐
19. Sinto-me uma pessoa estável	☐	☐	☐	☐
20. Sinto-me bem	☐	☐	☐	☐

Questionário de Auto-Avaliação - STAI Forma Y-2

21. Questionário de Auto-Avaliação- STAI Forma Y-2 *

Em baixo encontra uma série de frases que as pessoas costumam usar para se descreverem a si próprias. Leia cada uma delas e seleccione aquela que indique como se sente em geral. Não há respostas certas nem erradas. Não leve muito tempo com cada frase, mas dê a resposta que melhor descreve os seus sentimentos neste momento. Preencha numa escala de 1 a 4 sabendo que: • 1 - Quase Nunca ; • 2 - Algumas Vezes; • 3 - Frequentemente; • 4 - Quase Sempre;

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4
21. Sinto-me bem	☐	☐	☐	☐
22. Sinto-me nervoso(a) e inquieto (a)	☐	☐	☐	☐
23. Sinto-me satisfeito(a) comigo próprio(a)	☐	☐	☐	☐
24. Quem me dera ser feliz como os outros parecem sê-lo	☐	☐	☐	☐
25. Sinto-me um(a) falhado(a)	☐	☐	☐	☐
26. Sinto-me tranquilo(a)	☐	☐	☐	☐
27. Sou calmo(a), ponderado(a) e senhor(a) de mim mesmo(a)	☐	☐	☐	☐
28. Sinto que as dificuldades estão a acumular-se de tal forma que não consigo resolvê-las	☐	☐	☐	☐
29. Preocupo-me demais com coisas que na realidade não têm importância	☐	☐	☐	☐
30. Sou feliz	☐	☐	☐	☐
31. Tenho pensamentos preocupantes	☐	☐	☐	☐
32. Não tenho muita confiança em mim	☐	☐	☐	☐
33. Sinto-me seguro(a)	☐	☐	☐	☐
34. Tomo decisões com facilidade	☐	☐	☐	☐
35. Muitas vezes sinto que não sou capaz	☐	☐	☐	☐
36. Estou contente	☐	☐	☐	☐
37. Às vezes, passam-me pela cabeça pensamentos sem importância que me aborrecem	☐	☐	☐	☐
38. Tomo os desapontamentos tão a sério que não consigo afastá-los	☐	☐	☐	☐
39. Sou uma pessoa estável	☐	☐	☐	☐
40. Fico tenso(a) ou desorientado(a) quando penso nas minhas preocupações e interesses mais recentes	☐	☐	☐	☐

Music performance Anxiety Inventory (MPAI-A)

22. Music performance Anxiety Inventory (MPAI-A) *

Lê cada frase na tabela abaixo com atenção e indica com um círculo ou com uma cruz (X), a resposta que melhor descreve aquilo que sentes. Preencha numa escala de 0 a 6 sabendo que: • 0 - 1 - Nunca; • 2 - 3 - 4 - Metade do Tempo; • 5 - 6 - Sempre;

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4	5	6
1. Antes do momento da performance/atuação sinto um formigueiro no estômago	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Preocupo-me frequentemente com a minha capacidade para tocar um instrumento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Prefiro tocar para mim do que para o público.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Antes de tocar sinto tremuras.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Quando estou a tocar à frente do público tenho medo de cometer erros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Quando estou a tocar à frente do público o meu coração bate muito rápido.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Quando estou a tocar á frente do público tenho dificuldade em concentrar-me na música.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Quando cometo um erro durante a performance/atuação, entro em pânico	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Quando estou a tocar para o público fico com as mãos suadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Quando acabo a minha performance, geralmente fico feliz com o meu desempenho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Tento evitar tocar a solo em recitais/audições na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Imediatamente antes de começar a tocar, sinto-me nervoso (a).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Preocupo-me com a possibilidade dos meus pais e professor não gostarem da minha performance.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Prefiro tocar em conjunto do que a solo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Os meus músculos ficam tensos quando toco.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. Quão ansioso costuma estar imediatamente antes de uma performance musical? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nem um pouco ansioso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente ansioso

Questionário de
Avaliação
Multidimensional
da Consciência
Interocetiva
(MAIA)

Em baixo encontra uma lista de afirmações. Indique por favor com que frequência cada afirmação se aplica a si na sua vida do dia a dia. Preencha numa escala de 0 a 5 sabendo que:

- 0 - Nunca;
- 5 - Sempre;

24. 1. Quando estou tenso(a), eu noto onde a tensão está localizada no meu corpo. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

25. 2. Eu noto quando estou desconfortável no meu corpo. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

26. 3. Eu noto quais as partes do meu corpo onde estou confortável. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

27. 4. Quando sinto dor ou desconforto, tento aguentar e continuar com o que estava a fazer. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

28. 5. Eu tento ignorar a dor. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

29. 6. Eu afasto as sensações de desconforto focando-me noutra coisa qualquer. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

30. 7. Quando sinto sensações corporais desagradáveis, ocupo-me com outra coisa qualquer para não ter de as sentir. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

31. 8. Se sinto algum desconforto, começo a preocupar-me que algo não está bem. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

32. 9. Eu consigo aperceber-me de uma sensação corporal desagradável, sem ficar preocupado(a) com ela. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

33. 10. Eu consigo manter-me calmo(a) e não me preocupar quando sinto desconforto ou dor. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

34. 11. Quando estou desconfortável ou com dor não consigo tirar isso da minha cabeça. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

35. 12. Eu consigo prestar atenção à minha respiração sem me distrair com as coisas que estão a acontecer à minha volta. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

36. 13. Eu consigo manter-me consciente das minhas sensações corporais internas, mesmo quando há muita coisa a acontecer à minha volta. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

37. 14. Quando estou a conversar com alguém, consigo prestar atenção à minha postura. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

38. 15. Se me distrair, consigo voltar a prestar atenção ao meu corpo. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

39. 16. Eu consigo redireccionar a atenção dos meus pensamentos para as sensações do meu corpo. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

40. 17. Eu consigo manter a consciência de todo o meu corpo mesmo quando uma parte de mim está com dor ou desconforto. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

41. 18. Eu sou capaz de focar-me conscientemente no meu corpo como um todo. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

42. 19. Eu noto como o meu corpo se altera quando estou zangado(a). *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

43. 20. Quando algo não está bem na minha vida consigo senti-lo no meu corpo. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

44. 21. Eu noto que o meu corpo fica diferente depois de uma experiência tranquila. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

45. 22. Eu noto que a minha respiração se torna mais livre e fácil quando me sinto confortável. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

46. 23. Eu noto como o meu corpo se altera quando me sinto feliz/contente. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

47. 24. Quando me sinto sobrecarregado(a), consigo encontrar um lugar de paz dentro de mim.

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

48. 25. Quando dirijo a minha consciência para o meu corpo sinto uma sensação de calma. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

49. 26. Eu consigo usar a minha respiração para diminuir a tensão. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

50. 27. Quando fico preso(a) a pensamentos, consigo acalmar a minha mente focando-me no meu corpo ou na minha respiração. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

51. 28. Eu “escuto” a informação que o meu corpo me dá sobre o meu estado emocional. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

52. 29. Quando eu estou aborrecido(a), procuro perceber como o meu corpo se sente. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

53. 30. Eu "escuto" o meu corpo para saber o que fazer. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

54. 31. Eu sinto-me bem no meu corpo. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

55. 32. Eu sinto que o meu corpo é um lugar seguro. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

56. 33. Eu confio nas minhas sensações corporais. *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo C

Consentimento Informado

Consentimento Informado

Exmo(a) flautista,

Eu, Ana Sofia Lucas Farias, aluna de mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora, venho por este meio, solicitar a sua colaboração no meu projeto de investigação-ação. Este projeto tem como temática o estudo da relação entre a ansiedade e a consciência corporal em flautistas. Para a realização desta investigação, solicito a sua autorização para a aplicação do teste *Heart rate deflection*, que necessita de aproximadamente, 10 minutos.

Mais informo que tenho conhecimento do dever em respeitar os princípios éticos inerentes à investigação e que a confidencialidade e a privacidade dos colaboradores do estudo serão asseguradas bem como todas as medidas de prevenção impostas pela Direção Geral de Saúde no que diz respeito ao Covid-19. A participação neste estudo é totalmente voluntária podendo desistir da mesma a qualquer momento.

Para a realização deste teste e respeitando as medidas de segurança, é obrigatório o uso de máscara de proteção, proceder à desinfecção das mãos e manutenção da distância de segurança em todos os momentos.

Uma vez devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre este assunto, solicito o seu consentimento informado em como aceita colaborar com o estudo.

Eu _____ declaro que li a informação apresentada em cima e que concordo em participar neste estudo.