

# **Relatório de Estágio**

Treino mental – técnicas, componentes e aplicação no ensino de um instrumento

**Duarte Martins Lamas de Oliveira**

Mestrado em Ensino de Música

julho 2019

Orientador: Professor Doutor João Pedro Duarte

Coorientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

# **Relatório de Estágio**

Treino mental – técnicas, componentes e aplicação no ensino instrumental

**Duarte Martins Lamas de Oliveira**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

julho 2019

Orientador: Professor Doutor João Pedro Duarte

Coorientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

## Conteúdo

Índice de Figuras.....	iv
Índice de Quadros.....	v
Siglas.....	vi
Agradecimentos:.....	vii
Resumo I (Prática Pedagógica):.....	viii
Abstract I (teaching):.....	ix
Resumo II (investigação):.....	x
Abstract II (research):.....	xi
Parte I – Prática pedagógica.....	1
1 Âmbito e objetivos.....	2
<b>1.1 Competências a desenvolver.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio.....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Análise SWOT (do estagiário).....</b>	<b>3</b>
2 Caracterização da escola.....	5
<b>2.1 Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Historial e contextualização.....</b>	<b>5</b>
<b>2.3 Enquadramento e caracterização.....</b>	<b>6</b>
<b>2.4 Organização e gestão da Escola.....</b>	<b>6</b>
<b>2.5 Oferta educativa.....</b>	<b>7</b>
<b>2.6 Ligação à comunidade/protocolos e parcerias.....</b>	<b>8</b>
<b>2.7 Resultados.....</b>	<b>9</b>
3 Práticas Educativas Desenvolvidas.....	10
<b>3.1 Considerações gerais sobre práticas educativas.....</b>	<b>10</b>
<b>3.2 Caracterização dos alunos.....</b>	<b>11</b>
3.2.1 Rafael.....	11
3.2.2 Artur.....	13
3.2.3 Diana.....	14
<b>3.3 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.....</b>	<b>16</b>
3.3.1 Rafael (Iniciação).....	16
3.3.2 Artur (5º grau).....	17
3.3.3 Diana (8º grau).....	17
<b>3.4 Estratégias adotadas.....</b>	<b>18</b>
<b>3.5 Considerações específicas por aluno.....</b>	<b>23</b>
3.5.1 Rafael.....	23
3.5.2 Artur.....	33
3.5.3 Diana.....	40
4 Análise Crítica da Atividade Docente.....	46
5 Conclusões.....	48

Parte II – Investigação .....	50
6 Introdução .....	51
<b>6.1 Objetivos</b> .....	<b>51</b>
<b>6.2 Enquadramento teórico</b> .....	<b>52</b>
6.2.1 Revisão de literatura.....	52
6.2.2 Problemáticas .....	56
<b>6.3 Metodologia</b> .....	<b>58</b>
7 Eficácia e eficiência .....	60
8 Treino mental.....	61
9 Presença em palco.....	63
<b>9.1 Aplicação na sala de aula e na preparação para performances públicas</b> .....	<b>67</b>
10 As escolhas, a decisão de agir e o compromisso sobre o trabalho.....	70
<b>10.1 Aplicação do trabalho em aula</b> .....	<b>71</b>
<b>10.2 Aplicação do trabalho na preparação da performance</b> .....	<b>74</b>
<b>10.3 Aplicação do trabalho em casa</b> .....	<b>74</b>
11 Estabelecer objetivos .....	75
<b>11.1 Estabelecer objetivos na sala de aula</b> .....	<b>79</b>
<b>11.2 Objetivos e a relação com a família</b> .....	<b>81</b>
12 Ser positivo .....	82
<b>12.1 Estratégias para o estado positivo</b> .....	<b>85</b>
13 Foco ou concentração .....	89
<b>13.1 Como treinar o foco da atenção?</b> .....	<b>92</b>
<b>13.2 Controlo da atenção e foco antes e durante a performance</b> .....	<b>94</b>
13.2.1 Treino de simulação .....	95
13.2.2 Planos de foco e planos de reorientação de foco .....	96
14 Autoavaliação e autorreflexão .....	99
<b>14.1 Estratégias de aplicação nas aulas</b> .....	<b>101</b>
<b>14.2 Aplicação dos princípios no estágio</b> .....	<b>103</b>
15 Postura, fisiologia e consciência física das nossas emoções.....	105
<b>15.1 Aplicação de técnicas de relaxamento e posturais na sala de aula e na preparação para a performance</b> .....	<b>110</b>
16 Visualização.....	114
<b>16.1 Ensaio Mental</b> .....	<b>115</b>
<b>16.2 Imagética</b> .....	<b>119</b>
17 Motivação .....	122
<b>17.1 Estratégias para o desenvolvimento da motivação nos alunos</b> .....	<b>125</b>
18 Estudo de caso – objetivos, motivação e performance .....	128
<b>18.1 Os objetivos</b> .....	<b>129</b>
<b>18.2 Observação dos comportamentos pré ação, na performance e pós ação</b> .....	<b>131</b>
<b>18.3 Resultados performativos</b> .....	<b>133</b>
<b>18.4 Reflexão crítica sobre o estudo de caso</b> .....	<b>135</b>

19 Conclusão.....	137
Referências.....	142
Bibliografia.....	144
Apêndices.....	145

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Presença em palco .....	67
Figura 2 – Escolha e ação .....	71
Figura 3 – Objetivos.....	79
Figura 4 – Ser positivo.....	85
Figura 5 – Foco da atenção .....	92
Figura 6 – Fisiologia e performance .....	109
Figura 7 – Visualização .....	115
Figura 8 – Motivação .....	125

## **Índice de Quadros**

Tabela 1 - Teste final de período .....	19
Tabela 2 - Teste global - Iniciação.....	20
Tabela 3 - Prova global - 5º grau .....	21
Tabela 4 - Prova global - 8º grau .....	22
Tabela 5 - Fase pré ação.....	132
Tabela 6 - Fase ação.....	132
Tabela 7 - Fase ação.....	133

## **Siglas**

AMAC: Academia Musical dos Amigos das Crianças

bpm: Batidas por minuto

CCB: Centro Cultural de Belém

CIMCA: Concurso Internacional de Música "Cidade de Almada"

EDP: Energias de Portugal

ESML: Escola Superior de Música de Lisboa

FMAC: Fundação Musical dos Amigos das Crianças

SNP: Sistema nervoso periférico

**Agradecimentos:**

Gostaria de agradecer à minha família pelo apoio e sugestões que me deram para a realização deste trabalho. Quero também agradecer aos meus orientadores pelo acompanhamento e pelas sugestões sempre úteis e positivas. Deixo também uma palavra de apreço a todos os colegas com quem partilhei ideias sobre este trabalho, pelas sugestões e pelo apoio incondicional.

## **Resumo I (Prática Pedagógica):**

O presente relatório de estágio procura descrever o estágio em atividade desenvolvido na Academia Musical dos Amigos das Crianças no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

Neste estágio foi desenvolvido um trabalho com três alunos de ciclos diferentes de aprendizagem (iniciação, quinto e oitavos graus), que incluiu a elaboração de planificações das aulas e o registo em vídeo de três aulas por aluno – o equivalente a uma aula por trimestre por aluno (todos autorizados pelos encarregados de educação). Este registo teve por objetivo ser observado e analisado com o professor orientador Dr. João Pedro Duarte, servindo de base de reflexão das práticas pedagógicas do estagiário.

Neste relatório é apresentada uma reflexão das características que mais marcam o estagiário enquanto professor, e feita uma contextualização histórica e organizacional da escola onde é desenvolvido o estágio, bem como das práticas desenvolvidas e programas aplicados na Academia.

São também contextualizados os alunos no que refere o seu ambiente familiar, o seu percurso no ensino artístico e objetivos futuros no estudo da música. É também descrito o trabalho desenvolvido ao longo de cada período do presente ano letivo.

Por fim, é feita uma reflexão sobre o papel do estagiário-professor, os pontos fortes, e dificuldades e as oportunidades encontradas no decurso do presente estágio

## **Abstract I (teaching):**

This report describes the internship developed at the Academia Musical dos Amigos das Crianças, as part of a Masters in **Music Teaching/Musical Education** undertaken at the Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

This placement was developed with three students in different stages of their schooling (in age groups of around 6, 14, and 18 years of age<sup>1</sup>) and comprised lesson planning and the video recording of three classes per student, per year – equivalent to one class per term per student (with the express permission of the primary educator). These recordings were observed and analysed by the supervisor Dr. João Pedro Duarte, and they aided reflective practice of the pedagogical approach during the placement.

This report presents a reflection on the most defining aspects of the placement and their impact on the **student/intern** as a teacher, providing some historic and organisational context of the placement school, the techniques developed, and the applied programmes at the academy.

We also explore the wider context of the students' family life, their artistic development, and goals within future musical education. The report also details the work developed throughout the academic year.

Finally, the report presents a reflection of the role of student intern as a teacher, exploring the highlights, the challenges, and the opportunities explored throughout the placement.

---

<sup>1</sup> Approximately equivalent to 1<sup>st</sup> Grade, 8<sup>th</sup> Grade, and High School senior

## **Resumo II (investigação):**

O presente trabalho foi realizado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

Este trabalho consiste numa investigação/ação, com um objetivo exploratório sobre técnicas do treino mental. A investigação foi feita com a perspetiva da sua aplicação ao ensino instrumental.

O treino mental tem sido explorado, desenvolvido e aplicado no desporto desde os meados do século XX. Os benefícios que derivam da sua aplicação são consensuais para qualquer desportista ou treinador.

A sua aplicação no ensino instrumental tem vindo a ser estudada, pois o lado psico-motor e performativo desta prática liga-se diretamente ao tipo de trabalho que se desenvolve no desporto. Ainda assim, os estudos e aplicação do treino mental no ensino artístico estão muito aquém do seu desenvolvimento no desporto.

Assim, este trabalho procura identificar os principais campos do treino mental, analisando as suas aplicabilidades ao ensino da música, propondo estratégias e exercícios para este efeito.

A ação deste trabalho foi realizada sobre um estudo de caso, no qual foram analisadas quatro performances, procurando analisar os objetivos definidos para cada uma, relacionando-as com o grau de motivação do aluno e com o resultado de cada uma. Os resultados e efeitos desta ação foram retirados através da observação participante das apresentações públicas do aluno ao longo do presente ano letivo, durante o qual foi feita uma grelha de observação de comportamentos motivacionais do aluno.

**Palavras-chave:** treino mental, ensino instrumental, performance, técnicas, objetivos, motivação, guitarra, AMAC.

## **Abstract II (research):**

This piece of work was created in the second year of Masters in Music Education at the Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

The work consists of research-and-application of mental training techniques with an exploratory goal. This research aims particularly on the application of mental training to instrumental teaching.

Mental training has been explored, developed and applied in sports since the middle of the twentieth century. The benefits that come from its use are recognized by most sportsman or trainers.

The study of the application of mental training as part of instrumental teaching has grown due to the psychomotor similarities to the work developed in sports. Despite this, the study in the context of musical education has not been explored as extensively as what has been done in a sporting context.

This research tries to identify the main areas of mental training, analyzing the possibilities of its use in music teaching, setting possible strategies and exercises to this effect.

The case study of this research looks into four performances of a student, analyzing the relation between goal setting motivation and results. The study was done in a direct active observation, through which an observation board related with motivational behaviors was build.

**Keywords:** Mental training, Instrumental teaching, performance, techniques, goal-setting, motivation, guitar.



## **Parte I – Prática pedagógica**

## **1 Âmbito e objetivos**

### **1.1 Competências a desenvolver**

Com o estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Música pretendo desenvolver competências como professor em duas vertentes: a primeira numa perspetiva pedagógica mais geral, aplicando ideias e conceitos pedagógicos adquiridos durante o mestrado, através de aprendizagens e de trocas de experiências realizadas nas cadeiras e aulas do mestrado, melhorando o meu discurso e linguagem usada nas aulas, otimizando o uso do tempo de aula, desenvolvendo diferentes abordagens técnicas e diversificando o uso de métodos e repertório aplicados em aula.

A segunda perspetiva prende-se com o tema de investigação deste relatório de estágio: a aplicação do treino mental no ensino instrumental e na preparação para a performance musical. Tendo começado a estudar os conceitos básicos de treino mental e das suas técnicas no primeiro ano do mestrado, tive imediatamente a perceção que teriam um forte potencial quando aplicadas ao ensino instrumental e na preparação dos alunos para as apresentações públicas. Neste sentido, comecei a aplicar algumas das técnicas que fui descobrindo com autores como Terry Orlick e Margarida Fonseca Santos, que se especializaram na preparação mental de atletas para competição. Pretendo desenvolver competências no treino mental e no seu ensino.

### **1.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio**

Com a realização deste estágio espero aplicar e desenvolver novas formas de ensinar, mas também dispor de uma base mais sólida que me ajude a refletir sobre as minhas ações enquanto professor. A lecionação é conhecida e referida muitas vezes como uma atividade de desgaste rápido. Após dez anos a lecionar, reflito muitas vezes sobre quais são os meus vícios enquanto professor, procurando melhorar-me e alterar hábitos adquiridos.

Assim, espero que a realização deste estágio possa ser uma oportunidade de me atualizar e melhorar profissionalmente.

Penso que a realização de planificações irá ajudar-me neste sentido, não apenas para refletir e preparar melhor as minhas aulas, mas também por me levar a fazer uma avaliação da execução de cada plano de aula. A gravação das aulas também ajudará nesta análise, pois permite-me ver e ouvir as minhas aulas de forma distanciada, ajudando-me a analisar de uma forma objetiva pontos fortes e fracos. Para além disso, a visualização e análise dos vídeos com o meu orientador de estágio trará a oportunidade de ter uma perspetiva externa. Esta supervisão é fundamental, não apenas por ter uma segunda opinião, mas também pelas diferentes experiências e perspetivas que o orientador tem enquanto professor.

Espero também, com este estágio, como já referido, poder explorar e desenvolver as técnicas de treino mental com os meus alunos, aprendendo sobre a sua aplicabilidade no ensino instrumental, desenvolvendo uma nova abordagem pedagógica, que me ajude a ter alunos mais preparados para se apresentarem em público e com um maior domínio das suas capacidades mentais, e tornar-me um professor mais polivalente e completo.

### **1.3 Análise SWOT (do estagiário)**

Fazendo uma análise SWOT à minha própria pessoa, enquanto estagiário, penso que um aspeto que me distingue são os anos de experiência de ensino da guitarra. A maioria dos alunos que inicia o mestrado após a licenciatura tem pouca (ou até nenhuma) experiência de ensino. A experiência profissional é possivelmente um dos meus pontos fortes porque me dá um conhecimento mais aprofundado sobre o ensino do meu instrumento, sobre perspetivas de trabalho bem executado por outros colegas e sobre o desenvolvimento da personalidade e aspetos comportamentais e psicológicos dos alunos. As experiências positivas e negativas que acumulei ao longo dos anos permitem-me ir mais diretamente a pontos menos óbvios do ensino como a linguagem e semântica usada nas aulas, ou o

desenvolvimento de um tema que vai, na minha perspectiva, para além de questões pedagógicas relacionadas com o instrumento.

A minha maior fraqueza pode, a meu ver, advir também da minha experiência. Com isto quero dizer que se a minha experiência pode resultar em conhecimento acumulado, também se pode traduzir em vícios ou ideias pré-concebidas que podem toldar a capacidade de análise e reflexão com distanciamento e desprendida de preconceitos. Esta é uma perspectiva que penso ser necessário manter sempre presente para procurar tentar ter um olhar crítico e claro sobre o meu desempenho enquanto professor e na realização deste estágio.

A supervisão do meu orientador é uma grande oportunidade que me é dada neste estágio, pois terá um papel fundamental em ajudar-me a rever e repensar aspetos que, por vezes, posso dar por adquiridos, mas que devem ser refletidos. Estou seguro de que ele me ajudará a questionar e refletir sobre todos os aspetos das minhas aulas e investigação, de modo a ter sempre um olhar sem ideias preformadas.

A ameaça que identifico na realização deste trabalho é a forte carga horária de ocupação que tenho na minha vida corrente derivado, não apenas do número de aulas que leciono (horário completo), mas também pelo facto de estar na direção pedagógica da escola, o que me obriga a estar disponível para solucionar um grande número de problemas que são, muitas vezes urgentes e que me dificultam a organização do meu tempo para escrever este relatório. Esta ameaça acaba por ser reforçada com uma das minhas fraquezas: a dificuldade de me distanciar deste tipo de problemas quando preciso de me focar no trabalho para a tese. Tendo a procurar auxiliar a escola e colegas quando sinto que precisam da minha ajuda, protelando, muitas vezes, outros trabalhos meus.

## **2 Caracterização da escola**

### **2.1 Introdução**

O estágio do mestrado em ensino da música da ESML foi realizado na AMAC com início no dia 25 de outubro de 2018, no exercício de funções docentes, utilizando três alunos da minha classe de guitarra. Os alunos foram escolhidos de acordo com as regras estabelecidas pela ESML, sendo alunos de ciclos diferentes (aluno A – iniciação, aluno B – básico 3º ciclo e aluna C de nível secundário). Para manter o anonimato dos alunos, respeitando as regras de realização da tese, os nomes aplicados aos alunos serão fictícios. Assim, ao longo deste trabalho, o aluno A será chamado de Rafael, o aluno B de Artur e a aluna C de Diana. Realizei 30 planos de aula para cada aluno ao longo do ano letivo, bem como a respetiva planificação anual. Realizei, também uma gravação áudio e vídeo por período, de uma aula de cada aluno.

### **2.2 Historial e contextualização**

A AMAC foi fundada em 1953, com o nome Fundação Musical dos Amigos das Crianças (FMAC), por Adriana de Vecchi, com o apoio de diversas personalidades, das quais se destacam o seu marido Fernando Costa (professor e violoncelista), Sofia Abecassis, Ricardo Espírito Santo, João de Freitas Branco, Maestro Silva Pereira, António Vitorino D’Almeida, entre outros.

A escola de música da então FMAC constituiu o principal objetivo da associação, que iniciou a sua atividade pedagógica a 29 de junho de 1953. Em 1954 foi iniciada a orquestra de cordas da FMAC, sob a direção musical e pedagógica de Fernando Costa, sendo este o grupo orquestral mais antigo de Portugal em funcionamento permanente. Desta orquestra saíram, na década de 60, os primeiros jovens para os quadros da Orquestra Sinfónica da Emissora Nacional, mais tarde denominada como Orquestra Sinfónica da RDP. Ao longo das décadas seguintes, vários dos alunos da escola seguiram uma carreira profissional na área da música, tendo integrado várias orquestras do país e no estrangeiro. Exemplos destas personalidades são Anabela Chaves, Irene Lima, Aníbal Lima, Jorge

Moyano, entre muitos outros. Em 1972, Adriana de Vecchi e Fernando Costa chamaram para seu lado o Maestro Leonardo Barros, seu discípulo, para continuar o trabalho na direção da escola, assumindo o cargo de vice-presidente e diretor da orquestra juvenil da escola, cargos onde permaneceu mais de 30 anos. Com o falecimento da fundadora da escola (em 1995), Leonardo Barros assume a direção da então FMAC.

Desde essa época, a AMAC já teve várias direções, lideradas por antigos alunos como Carlos Passos, Teresa Beatriz Abreu e atualmente Alexandre Delgado. Em 2014 foi alterado o seu nome, enquanto pessoa coletiva, para AMAC (Academia Musical dos Amigos das Crianças).

### **2.3 Enquadramento e caracterização**

A AMAC é uma associação sem fins lucrativos que gere duas escolas de música, a AMAC em Lisboa e a Escola de Música Guilhermina Suggia no Porto, escolas particulares do ensino artístico especializado, com autonomia pedagógica, sujeitas ao estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. A escola rege-se por um projeto educativo próprio.

### **2.4 Organização e gestão da Escola**

Com a direção pedagógica liderada por Catarina Vilar e Duarte Lamas, a AMAC tem, atualmente 26 professores a trabalhar na escola de Lisboa, tendo, mais de 85% dos mesmos, habilitação própria para a docência, estando mais de 50% a lecionar exclusivamente para a AMAC. O corpo docente da AMAC é bastante estável, estando mais de 90% nos quadros da escola. Outro sinal da estabilidade é que apenas 20% do corpo docente dá aulas na escola há menos de 5 anos e cerca de 27% há mais de 20 anos.

O corpo não docente da escola é composto por três técnicos administrativos que trabalham na escola há mais de vinte anos. Este serviço administrativo é liderado por um dos elementos que é a coordenadora, cujo papel na escola é, tal como o nome indica, coordenar o trabalho dos diferentes organismos da escola.

As instalações atuais da escola de Lisboa, adquiridas no ano letivo 2007/2008, são instalações próprias, compreendem um andar de um edifício da Rua D. Luís I, junto à nova sede da EDP. Estas instalações têm 9 salas de aula de instrumento individual (a maioria delas equipadas com piano acústico vertical), 5 salas de aula de conjunto (sendo que duas são específicas para iniciação musical e jardim musical, duas adaptadas para aulas teóricas em grupo e uma para classes de conjunto instrumental), um auditório, uma sala de direção, uma sala de professores, uma sala de alunos, uma copa (com alguns aparelhos de cozinha), um arquivo, uma biblioteca e uma sala de secretaria.<sup>2</sup>

## **2.5 Oferta educativa**

A AMAC dispõe de 5 tipos de cursos organizados da seguinte forma:

- Jardim Musical – pré-escolar (dos 3 aos 5 anos);
- Iniciação Musical – 1º ciclo (dos 6 aos 10 anos);
- Básico de Música – 2º e 3º ciclos (10 aos 15 anos); esta vertente existe em regime articulado e supletivo;
- Secundário de Música – (dos 16 aos 18 anos) – apenas em regime supletivo
- Regime Livre – este regime pode ser frequentado por disciplina ou no curso AMAC.

A AMAC tem atualmente 245 alunos, sendo que menos de metade frequenta o regime articulado.

Dentro de cada curso, os alunos podem optar por um dos 10 instrumentos que são lecionados na escola e organizados nos seguintes departamentos:

- Cordas dedilhadas – Guitarra Clássica e Harpa;
- Cordas friccionadas – Violino, Viola de Arco, Violoncelo e Contrabaixo;
- Teclas – Piano;
- Sopros – Flauta, Oboé e Clarinete.

---

<sup>2</sup> Informações recolhidas do Projeto Educativo de Escola da AMAC.

A classe de guitarra é orientada por dois professores:

Rui Paiva (professor cooperante) – 8 alunos (1 regime livre; 1 Iniciação; 0 Básico Supletivo; 6 Básico Articulado; 0 Secundário);

Duarte Lamas – 21 alunos (5 regime livre; 1 Iniciação; 2 Básico Supletivo; 10 Básico Articulado; 3 Secundário).

Um dos aspetos de maior foco da pedagogia da AMAC prende-se com o trabalho musical de conjunto, desde os seus primórdios. Na fundação da escola, este trabalho ficou a cargo de Fernando Costa que, como já referido, dirigia a orquestra de cordas da escola. Esta orquestra foi dividida em orquestra juvenil (a qual é frequentada por alunos mais avançados, maioritariamente por alunos de secundário) e a orquestra de iniciados (atualmente a classe de conjunto obrigatória para os alunos de corda a partir do 2º grau). Nos últimos anos, o trabalho de conjunto instrumental foi também expandido para os sopros, com a criação da orquestra de sopros, e para as guitarras, cujos alunos estão, atualmente, organizados em duas orquestras (iniciados e juvenil).

O primeiro nível de aprendizagem da escola é o Jardim Musical, cujo curso é composto por uma aula semanal de 45 minutos em pequenos grupos com o objetivo de proporcionar uma vivência e prática musical que possibilite a aquisição de competências de domínio sensorial, o desenvolvimento da capacidade de escuta, a concentração e o ouvido musical. Apesar da aprendizagem instrumental estar apenas contemplada na iniciação musical, os alunos de jardim musical, que mostrem interesse ou vontade podem começar a aprender alguns dos instrumentos da escola a partir dos quatro anos de idade.

## **2.6 Ligação à comunidade/protocolos e parcerias**

A AMAC, como já referido, possui um projeto educativo próprio, o qual procura estabelecer pontes com a comunidade escolar e extraescolar envolvente, com juntas de freguesias e restante meio próximo, procurando promover concertos nos mais diversos

espaços que rodeiam a AMAC, bem como intercâmbios com outras escolas do ensino artístico de Lisboa.

A meu ver, um diferenciador marcante do funcionamento do regime articulado na da AMAC é a inserção das aulas de música no horário e espaço físico da escola protocolada - Escola Josefa de Óbidos. Desde o aparecimento do regime articulado, com os moldes atuais que a AMAC procurou fomentar a relação protocolar com a escola Josefa de Óbidos, criando anualmente uma turma de alunos que integram exclusivamente o regime articulado. Assim, a AMAC tem em permanente funcionamento uma turma de articulado entre o 5º e o 9º ano de escolaridade nesta escola, garantindo com isto que as aulas de conjunto (formação musical e coro) sejam ministradas na Josefa de Óbidos, inseridas no horário escolar destas turmas (algumas aulas de instrumento são, também ministrados nesta escola). A inserção do ensino artístico na escola regular permite uma verdadeira articulação dos dois ensinamentos no mesmo espaço escolar, o que raramente é conseguido noutras escolas do ensino artístico especializado. Esta integração potencia um ambiente musical na escola de ensino regular, que se torna muito motivante para os alunos.

## **2.7 Resultados**

A AMAC tem dado provas do seu valor como escola do ensino artístico ao longo dos seus mais de 60 anos de existência (data que celebrou no ano letivo 2013/2014) pela qualidade dos seus alunos, pelo número de alunos que acabam por seguir carreiras profissionais na área da música, pelo número de antigos alunos que atualmente integram orquestras como Orquestra do Teatro de S. Carlos ou Orquestra Gulbenkian e pelos convites realizados à orquestra juvenil, para tocarem, não só em Portugal, mas também em diversos países da união europeia como Espanha, França, Alemanha e Itália. Todo este trabalho foi agraciado em 1985 com uma Medalha de Mérito cultural pelo governo português.

A classe de guitarra da AMAC, apesar de relativamente recente, tem afirmado a sua importância na escola, não só pela existência atual de duas orquestras de guitarra (Juvenil

e Iniciados), a qual já teve uma menção honrosa no Concurso Cidade de Almada, como pela distinção constante de alunos da classe pelo Conselho Musical (órgão da escola que distingue no fim de cada período os melhores alunos das audições de escola), como também pelos vários prémios conquistados pelos alunos desta classe em concursos internacionais de guitarra. Esta classe é, assim, escolhida muitas vezes para representar a escola, quer selecionando os seus alunos para tocarem como solistas, bem como usando a orquestra de guitarras para representar a escola em concertos em diversos locais, entre muitos o CCB.

### **3 Práticas Educativas Desenvolvidas**

#### **3.1 Considerações gerais sobre práticas educativas**

Um dos objetivos do estágio desenvolvido ao longo do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música da ESML é o desenvolvimento de práticas pedagógicas com três alunos de graus diferentes, preferencialmente de ciclos diferentes. Este tipo de experiência permite aprofundar um leque de técnicas de ensino e de pedagogias que se tornam enriquecedoras, não apenas pelos diferentes estádios de desenvolvimento de cada aluno, mas também pelos diferentes objetivos inerentes aos diferentes graus do ensino artístico.

Selecionei, assim, três alunos que estivessem em ciclos diferentes e que apresentassem características específicas no seu percurso e na sua ligação à música.

Os três alunos selecionados são casos distintos, não apenas pelo contraste de idades e graus/ciclos de aprendizagem (iniciação, quinto e oitavo grau), mas também por outros fatores. O ambiente musical/artístico no seio familiar, é um elemento distinto nos três alunos, havendo, num caso, um dos pais músico, noutra um encarregado de educação ligado às artes plásticas e um terceiro em que a família não tem qualquer ligação ao mundo das artes. Independentemente disto, as três famílias sempre valorizaram a aprendizagem artística e musical dos filhos, acompanhando e investindo na sua formação musical com interesse e empenho.

No que respeita aos objetivos, são também três casos diferentes, por um lado dado a diferença de idades (um aluno de iniciação dificilmente terá objetivos semelhantes aos de um aluno de 5º ou 8º grau) e, por outro, devido ao papel que o estudo da música terá no futuro profissional dos alunos.

Sendo o ensino instrumental maioritariamente individual, é importante saber adaptar estratégias de ensino aos diferentes tipos de alunos com que nos deparamos, tendo em conta as suas personalidades, objetivos, historial musical e nível de aprendizagem.

Uma das estratégias que apliquei ao longo do meu estágio foi a gravação da maioria das aulas destes três alunos. Esta opção foi tomada com o objetivo de tornar a gravação um elemento comum nas aulas, ajudando os alunos a abstraírem-se da câmara, de modo que o seu comportamento fosse o menos alterado possível por estarem a ser gravados. Tomei esta opção por perceber que, até para mim, traria uma maior pressão gravar uma aula por período, pois, dificilmente conseguiria garantir uma prática pedagógica natural e isenta de constrangimento.

### **3.2 Caracterização dos alunos**

#### **3.2.1 Rafael**

O Rafael encontra-se atualmente a frequentar o primeiro ano de iniciação, tendo já realizado um ano de pré-iniciação de guitarra, integrado na minha classe.

É filho de um guitarrista profissional de fado, o qual, apesar de se dedicar atualmente à guitarra portuguesa, teve a sua formação musical inicial no Conservatório Nacional em guitarra clássica. Este facto pesa bastante em dois fatores positivos que marcam este aluno desde o ano passado: a motivação pelo ambiente musical em casa e o acompanhamento do treino/estudo do instrumento realizado em casa.

O aluno mostrou desde a sua primeira aula um alto nível de motivação para a aprendizagem da guitarra, pois, apesar do pai ser guitarrista, a escolha do instrumento foi feita por ele. Apesar de ter alguma prática na guitarra clássica, o pai fez questão que o

filho tivesse aulas com outra pessoa. O pai esteve presente na maioria das aulas ao longo do primeiro ano de aprendizagem, acompanhando o filho, cumprindo sempre tudo o que era pedido, não limitando a liberdade do filho para que este pudesse avançar mais, sempre que assim fosse possível ou desejado pelo mesmo. Este acompanhamento no trabalho em casa foi crucial no primeiro ano de aprendizagem, pela organização do tempo de estudo em casa, que permitiu uma boa evolução do aluno aumentando a sua sensação de confiança e motivação.

O aluno terminou o ano de pré-iniciação de forma muito positiva, mostrando facilidades no desenvolvimento de competências auditivas, motoras, expressivas e performativas e uma forte confiança nas suas capacidades.

No desempenho em palco, o aluno sempre mostrou um grande à vontade, encarando as apresentações em público com alegria e prazer, vendo-as como momentos festivos em que teria o prazer de apresentar para outras pessoas o trabalho realizado. Apesar disto, o aluno nunca quis tocar com o pai nas audições, apesar deste fazer o acompanhamento harmónico das peças no treino em casa. Fiquei com a impressão que, apesar do excelente trabalho realizado em casa, havia alguma tensão na execução em conjunto com o pai, o que os levou a optarem por não tocarem juntos nas audições.

No presente ano letivo, o Rafael continua a demonstrar um forte gosto pela guitarra, tendo esta relação com a música sido enriquecida com a entrada do aluno para o coro de iniciação (onde o aluno tem tido, também muito sucesso pelo gosto e competência que demonstra para cantar). O aluno apresenta uma forte motivação intrínseca para a aprendizagem da guitarra e da música em geral.

Os objetivos do Rafael orientam-se para o domínio do instrumento, e a exploração do repertório, pois nestas idades os alunos movem-se por objetivos práticos e a curto prazo. Ainda assim, devido ao ambiente musical em casa, ele sente a música como parte integrante da sua vida, estabelecendo uma boa capacidade de compromisso com o estudo da música. Da parte dos pais, existe o desejo que o Rafael venha a integrar o ensino

articulado a partir do 5º ano de escolaridade. Este compromisso a longo prazo por parte da família é sempre um fator de motivação para os alunos; pois, como defendem O’Neill e McPherson, quanto mais longínquos forem os objetivos dos alunos, maior é o nível de motivação apresentado pelos mesmos, pois maior é a necessidade de compromisso dos alunos (O’Neill & McPherson, 2002, pp. 32-33).

### **3.2.2 Artur**

O Artur está no 5º grau do ensino articulado. O aluno faz parte da turma exclusiva de ensino articulado que a AMAC tem com a escola Josefa de Óbidos.

Iniciou os seus estudos musicais na AMAC no primeiro ano do ensino articulado, para o qual entrou sem quaisquer conhecimentos prévios de música.

Apesar de não ter em casa um ambiente musical, a mãe está ligada às artes plásticas e performativas, tendo sempre mostrado um grande apreço pela aprendizagem musical de ambos os filhos, dando-lhes total apoio e incentivo à prática do instrumento. O aluno tem um irmão gémeo que também frequenta o ensino articulado, cujo instrumento é o violino.

O Artur demonstrou, desde o início do seu percurso, interesse na guitarra e na aprendizagem musical e facilidades no desenvolvimento de competências motoras, performativas e auditivas. Apesar disso, o seu trabalho foi sempre um pouco desequilibrado, mostrando alguma dificuldade em organizar o seu estudo e, por vezes, pouco foco no que era pedido para trabalhos de casa. Assim, o aluno mostrou mais dificuldades no desenvolvimento de competências expressivas ao longo dos primeiros quatro anos, refletindo-se isto num fraco desenvolvimento da qualidade do seu som e modulação das suas unhas. Para além disto, mostrou sempre uma fraca apetência para fazer exercícios de técnica.

Ainda assim, o seu trabalho nunca esteve abaixo de um nível bom, revelando um saudável nível de confiança nas suas próprias capacidades.

O maior desenvolvimento do aluno começou a dar-se no terceiro grau ao ser-lhe proposto participar no CIMCA (Concurso Internacional de Música da Cidade de Almada). Sendo o Artur um atleta federado, ele encontrou um grande fator de motivação na competição, tendo mostrado o seu melhor desempenho na sua preparação para o concurso. Na sua primeira participação, ganhou o segundo prémio do seu escalão, tendo no ano seguinte (ano letivo 2017/2018) ganho o primeiro prémio do escalão seguinte e o segundo prémio do primeiro concurso interno realizado pela AMAC (Concurso de interpretação Vecchi-Costa).

Apesar de se tratar de um fator de motivação extrínseca, os concursos permitiram ao aluno ver e ouvir outros participantes, levando-o a consciencializar-se de competências, como a qualidade do som, que deveria desenvolver.

Nas apresentações públicas, o Artur revela muitas vezes algum nervosismo excessivo, perdendo, por vezes, o controle sobre a sua execução da peça, tendo uma tendência geral para acelerar excessivamente o andamento das peças. Apesar disto, ele gosta de tocar em público, pois vê isto como uma oportunidade positiva de aprendizagem e como um desafio às suas capacidades. Desde o quarto grau que o aluno tem trabalhado algumas técnicas de preparação mental para as apresentações públicas (tendo o foco recaído especialmente na preparação dos concursos), as quais surtiram um efeito muito positivo, tendo conseguido ganhar um maior controle das suas emoções na sua performance em público.

No ano passado o aluno tomou a decisão de querer seguir música, tendo como objetivo entrar no ensino integrado no próximo ano letivo. Apesar do seu interesse nos concursos, o Artur revela uma motivação intrínseca para o estudo do seu instrumento, mantendo um alto nível de foco no seu trabalho e um nível de ambição muito elevado.

### **3.2.3 Diana**

A Diana iniciou os seus estudos de guitarra com onze anos, tendo integrado a minha classe aos catorze anos, no quarto grau de guitarra no Conservatório de Música de Lisboa

(Carnide), onde prosseguiu até ao sexto grau. No fim desse ano mudou-se para a AMAC, onde prosseguiu com o 7º grau, estando neste momento a frequentar o 8º grau de guitarra.

A Diana não tem nenhum elemento familiar que toque qualquer instrumento musical ou que esteja ligado à música/arte (os pais são professores na Faculdade de Direito). Apesar disso, os pais valorizaram sempre a aprendizagem musical da aluna, procurando sempre apoiá-la, estando presentes nas audições e incentivando-a a participar em concursos.

A aluna sempre tem sido uma excelente aprendiz de guitarra, sendo muito aplicada e organizada no seu trabalho realizado em casa (tal como o foi na escola regular). Tem um ótimo sentido de responsabilidade, estando sempre consciente da necessidade do seu trabalho individual para alcançar os seus objetivos, mostrando desde sempre uma motivação intrínseca no estudo da guitarra. Tem sido sempre uma aluna ambiciosa e curiosa, que se sente estimulada pelos desafios das peças escolhidas, mostrando interesse em aprofundar a sua compreensão do ponto de vista formal, interpretativo, estilístico e histórico, de modo a ter uma leitura completa das obras que interpreta. Desde o início do seu percurso comigo, a aluna mostrou sempre boas capacidades do desenvolvimento de competências auditivas, motoras, expressivas e performativas e uma boa confiança nas suas capacidades. Apesar disso a aluna mostrou sempre pouca apetência para trabalhar exercícios de técnica.

Ao longo da sua aprendizagem a Diana era dominada por fortes níveis de ansiedade e insegurança quando tocava em público. Não obstante, tendo em conta o prazer que sempre encontrou nos desafios, vendo-os como formas de se melhorar, ela lutou para superar estes sentimentos negativos, nunca fugindo às apresentações. Assim, ao longo do nosso trabalho, desde os primeiros anos, praticámos e refletimos sobre técnicas e formas de se preparar melhor para apresentações públicas, para que pudesse tirar prazer em tocar nas audições e concertos. Ela percebeu rapidamente que, preparando-se mentalmente, conseguia controlar melhor a sua ansiedade, encontrando alegria em estar no palco.

No 7º grau, estando a terminar o 12º ano, a Diana quis participar num concurso de música do Colégio Alemão (escola onde frequentava o ensino oficial), pois seria o último ano em que poderia participar. Com este objetivo, e tendo em conta que o concurso teria a segunda e terceira rondas fora de Portugal (onde eu não poderia estar presente), a aluna procurou fazer um trabalho ainda mais sério na sua preparação psicológica. Assim, não só realizámos um grande número de audições e concertos ao longo do ano, para que tocasse todas as peças em público antes do concurso, como também realizámos um forte trabalho de treino mental na preparação do concurso. Tendo a Diana percebido, desde cedo, a mais-valia deste tipo de treino e os benefícios que retirava dele nas suas prestações públicas, aplicou-se e registou com detalhe todos os exercícios. Os resultados foram sentidos, quer nas apresentações na AMAC (onde foi distinguida e selecionada para tocar em público nos concertos finais de período), tendo sido muito elogiada por outros professores e júris, como também no concurso, no qual acabou por ganhar o segundo prémio (no concurso o júri elogiou, com especial ênfase a sua postura e à-vontade em palco).

Apesar de não pretender seguir música como profissão, a Diana encara a música como algo muito importante na sua vida, tendo sempre feito questão de terminar o 8º grau de guitarra, vendo-se a tocar música o resto da sua vida, pois encontra nela um forte ponto de equilíbrio, mesmo que pretenda seguir uma carreira noutra campo.

### **3.3 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo**

#### **3.3.1 Rafael (Iniciação)**

Dia 24 de outubro – Teste intercalar

Dia 23 de novembro – Audição de classe

Dia 5 de dezembro – teste final de período

Dia 23 de janeiro – pequena audição para familiar na própria aula

Dia 20 de fevereiro – teste intercalar

Dia 22 de fevereiro – audição de classe

Dia 27 de março – teste final de período

Dia 29 de maio – teste final de período

### **3.3.2 Artur (5º grau)**

Dia 24 de outubro – Teste intercalar

Dia 23 de novembro – Audição de classe

Dia 5 de dezembro – Teste final de período

Dia 20 de fevereiro – Teste intercalar

Dia 22 de fevereiro – Audição de classe

Dia 26 de fevereiro – Audição de classe

Dia 22 de março – Audição de classe

Dia 27 de março – Teste final de período

Dias 9 e 10 de abril – Concurso Internacional de Música da cidade de Almada

Dia 3 de maio – Concurso de interpretação Vecchi-Costa

Dia 4 de maio – Prova de admissão ao conservatório Nacional

Dia 29 de maio – Prova global de 5º grau de guitarra

### **3.3.3 Diana (8º grau)**

Dia 25 de outubro – Teste intercalar

Dia 13 de novembro – Audição de classe

Dia 5 de dezembro – Teste final de período

Dia 20 de fevereiro – Teste intercalar

Dia 22 de fevereiro – Audição de classe

Dia 21 de março – Audição de classe

Dia 29 de março – Teste final de período

Dias 3 de maio – Concurso de interpretação Vecchi-Costa

Dia 4 de maio – Concurso Internacional da cidade de Montijo

Dia 30 de maio – Teste final de período

Dia 26 de julho – Prova global de 8º grau

### 3.4 Estratégias adotadas

Com o aparecimento dos alunos que integram o atual sistema de ensino articulado da música, surgiu também uma necessidade de refletir sobre os modelos de avaliação e os seus procedimentos até então adotados. Na AMAC foram gradualmente integrados modelos de avaliação que procuram garantir um maior controle do trabalho dos alunos ao longo do ano letivo, de modo a garantir que o estudo da música e, neste caso, do instrumento, façam parte integrante da rotina diária de trabalho destes alunos, desde o início do seu percurso académico. Assim, a escola e os seus organismos pedagógicos (direção pedagógica, conselho pedagógico e os próprios departamentos) adotaram sistemas de avaliação que se aproximam dos utilizados nas disciplinas do ensino regular: foram criadas várias metas ao longo de cada período do ano letivo (testes finais de período, audições de classe, audições de escola, etc.) para que os alunos sejam observados e avaliados regularmente.

Atualmente na AMAC, todos os alunos realizam testes no final de cada período para que a preparação da prova de passagem seja feita de uma forma gradual. A realização de testes intercalares nos períodos é opcional, tendo o departamento de cordas dedilhadas (onde se insere a guitarra e a harpa) optado pelo modelo de dois testes por período. No final do ano realiza-se um teste global, onde os alunos apresentam uma grande parte do repertório tocado ao longo do ano e uma peça obrigatória. Os 2º, 5º e 8º graus são anos de prova global, cujo programa se assemelha ao do teste global (os testes globais pretendem, assim serem momentos de preparação ao longo dos ciclos para as provas globais).

O teste final de período baseia-se no seguinte modelo<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> O modelo de teste final de período apresentado foi elaborado pelo departamento de cordas dedilhadas da AMAC e aprovado em Conselho Pedagógico.

Conteúdos a executar	Pontuação dos elementos	Domínios a avaliar	
		Técnico	Interpretativo
2 estudos ou peças contrastantes	70% (35% + 35%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura corporal</li> <li>- Limpeza e projeção de som</li> <li>- Rigor rítmico</li> <li>- Articulação</li> <li>- Rigor da articulação</li> <li>- Coordenação motora</li> <li>- Correção da dedilhação</li> <li>- Velocidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de fraseio musical</li> <li>- Expressividade musical</li> <li>- Memória musical</li> <li>- Postura e atitude em palco</li> </ul>
2 escalas ou exercícios de técnica	15%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura corporal</li> <li>- Limpeza/projeção sonora</li> <li>- Regularidade rítmica</li> <li>- Articulação</li> <li>- Coordenação motora</li> <li>- Correção da dedilhação</li> <li>- Velocidade</li> </ul>	
Leitura à primeira vista	15%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura correta das notas</li> <li>- Leitura correta do ritmo</li> <li>- Capacidade de superação de erros e leitura contínua</li> <li>- Capacidade de fraseio musical e interpretação</li> </ul>	

*Tabela 1 - Teste final de período*

A leitura à primeira vista é um item que só se aplica a partir do primeiro grau. Nos testes de iniciação musical apenas se realizam as duas peças – com um peso de 80% – e duas escalas - com o peso de 20%.

Os testes intercalares são feitos a meio do período letivo, coincidindo, normalmente, com o período das avaliações intercalares e têm por objetivo a monitorização do trabalho do aluno de modo a garantir que a preparação do teste final de período não se realiza apenas antes do momento de avaliação. Assim, os alunos devem apresentar metade do programa do teste final de período (uma peça e uma escala) e realizar a leitura à primeira vista. O peso dos conteúdos a executar mantém-se nestes testes.

No fim do ano letivo os alunos têm sempre um teste global, no qual, tal como o nome indica, fazem um apanhado das peças e escalas realizadas ao longo do ano. No caso da iniciação, o teste global compreende o seguinte formato<sup>4</sup>:

Conteúdos a executar	Pontuação dos elementos	Domínios a avaliar	
		Técnico	Interpretativo
4 peças ou estudos	80% (20% cada uma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura corporal</li> <li>- Limpeza e projeção de som</li> <li>- Rigor rítmico</li> <li>- Coordenação motora</li> <li>- Correção da dedilhação</li> <li>- Velocidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de fraseio musical</li> <li>- Memória musical</li> <li>- Postura e atitude em palco</li> </ul>
2 escalas	20% (10% cada uma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura corporal</li> <li>- Limpeza/projeção sonora</li> <li>- Regularidade rítmica</li> <li>- Coordenação motora</li> <li>- Correção da dedilhação</li> <li>- Velocidade</li> </ul>	

*Tabela 2 - Teste global - Iniciação*

Nos 2º, 5º e 8º graus, sendo um ano de final de ciclo, realizam-se provas globais que englobam a maioria das peças, estudos e escalas realizados ao longo do ano, uma leitura à primeira vista e uma peça obrigatória (com exceção dos oitavos graus) que é entregue a todos os alunos no final do 2º período. Esta peça procura estabelecer um nível de dificuldade básico para o ciclo em questão e verificar a capacidade de preparação de uma peça num curto espaço de tempo por parte de todos os alunos do mesmo grau.

A prova global 5º grau organiza-se da seguinte forma<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> O modelo de teste global apresentado foi elaborado pelo departamento de cordas de dedilhadas da AMAC e aprovado em Conselho Pedagógico.

Conteúdos a executar	Pontuação dos elementos	Domínios a avaliar	
		Técnico	Interpretativo
Estudo	15%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura corporal</li> <li>- Limpeza e projeção de som</li> <li>- Rigor rítmico</li> <li>- Articulação</li> <li>- Rigor da articulação</li> <li>- Coordenação motora</li> <li>- Correção da dedilhação</li> <li>- Velocidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de fraseio musical</li> <li>- Expressividade musical</li> <li>- Memória musical</li> <li>- Postura e atitude em palco</li> </ul>
Estudo contrastante com o primeiro ou peça	15%		
2 Andamentos de Sonata, Suite ou Partita	30%		
Peça Obrigatória	20%		
2 escalas (maior e menor harmónica de 3 oitavas)	10%		
Leitura à primeira vista	10%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura correta das notas</li> <li>- Leitura correta do ritmo</li> <li>- Capacidade de superação de erros e leitura contínua</li> <li>- Capacidade de fraseio musical e interpretação</li> </ul>	

*Tabela 3 - Prova global - 5º grau*

<sup>5</sup> Os modelos de prova global apresentados são adaptados dos Modelos de Provas Globais estipulados pelo Conselho Pedagógico da AMAC.

A prova global de 8º grau tem a seguinte estrutura<sup>5</sup>:

Conteúdos a executar	Pontuação dos elementos	Domínios a avaliar	
		Técnico	Interpretativo
Estudo de Villa-Lobos	10%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura corporal</li> <li>- Limpeza e projeção de som</li> <li>- Rigor rítmico</li> <li>- Articulação</li> <li>- Rigor da articulação</li> <li>- Coordenação motora</li> <li>- Correção da dedilhação</li> <li>- Velocidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de fraseio musical</li> <li>- Expressividade musical</li> <li>- Memória musical</li> <li>- Postura e atitude em palco</li> </ul>
Estudo contrastante com o primeiro	10%		
2 andamentos de Sonata ou Suite de Bach	20%		
Peça Portuguesa	15%		
Sonata ou tema e variações	20%		
Peça contrastante	15%		
Leitura à primeira vista	10%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura correta das notas</li> <li>- Leitura correta do ritmo</li> <li>- Capacidade de superação de erros e leitura contínua</li> <li>- Capacidade de fraseio musical e interpretação</li> </ul>	

*Tabela 4 - Prova global - 8º grau*

Os alunos fazem também uma audição de classe por período, exceto no terceiro período, no qual, foi decidido pelo departamento, se opta pela realização de uma audição de classe ou de um teste intercalar, devido a este ser mais curto.

Para além disto, a AMAC tem a tradição de realizar audições gerais em cada período, para as quais, os professores selecionam os melhores alunos da sua classe para se apresentarem. Estas audições são avaliadas por um órgão chamado Conselho Musical (constituído por vários professores e personalidades ligadas à escola) que avaliam os

alunos, distinguindo os melhores, dos quais seleciona um número restrito para se apresentarem no concerto final de período.

Segundo a experiência que tive ao longo da evolução do ensino articulado, este grande número de momentos de apresentação e avaliação, apesar de poderem parecer por vezes excessivos, são um fator de motivação (pois permitem aos alunos apresentarem o seu trabalho mais vezes, criando uma melhor ligação com o público), obrigando os alunos a organizarem melhor o seu estudo, de modo a não deixarem a preparação do repertório para o final do ano. Neste sentido, e de acordo com o departamento onde se insere o meu instrumento, tenho adotado este modelo de avaliação ao longo dos últimos anos letivos (dois testes e uma audição de classe por período), concluindo que este modelo, não só ajuda os alunos a organizarem melhor o seu trabalho, estudando de forma regular, como também permite uma melhor comunicação com os pais, mantendo-os ao corrente do desenvolvimento dos filhos. Na minha opinião o facto de praticarmos todos estes momentos de avaliação ajuda a que os alunos de articulado vejam estas disciplinas como equivalentes às disciplinas do currículo do ensino geral, trazendo assim um maior sentido à própria ideia de ensino articulado.

### **3.5 Considerações específicas por aluno**

#### **3.5.1 Rafael**

##### **3.5.1.1 Repertório e exercícios trabalhados ao longo do ano**

Exercícios de técnica:

Escala de Lá menor harmónica

Escala de Dó maior

Escala de Sol Maior

Exercício de rasgueados

Repertório:

The morning - A. Muro

A Pulga – F. Kleynjans

Variações sobre a fuga do alce – A. Muro

Allegro – Suzuki

Medallion Calls – K. Badelt

### **3.5.1.2 Primeiro período**

O Rafael, estando no primeiro ano de iniciação, começou, também no presente ano letivo, o primeiro ano da escolaridade oficial. Este início de um novo ciclo na escola trouxe mudanças naturais na sua aprendizagem, as quais resultaram num desenvolvimento cognitivo, grande curiosidade pela aprendizagem das letras, dos números, entre outras coisas. Este novo regime refletiu-se nas aulas de guitarra, tendo o aluno mostrado, algum cansaço e falta de concentração, em grande parte, fruto do esforço que representa a entrada na escola primária. Apesar disso, o Rafael adaptou-se bem, mostrando-se motivado e preparado para esta nova fase da sua vida. O pai do aluno manifestou encontrar alguma dificuldade em motivar o filho para tocar guitarra em casa. Não obstante, tendo em conta que o aluno continua a demonstrar gosto na guitarra, pedi ao pai que procurasse ter alguma flexibilidade na exigência do treino em casa, pois o Rafael precisaria de tempo para se adaptar ao ritmo de trabalho do novo ciclo de aprendizagem.

Esta mudança refletiu-se principalmente num decréscimo da apetência para fazer exercícios de técnica (escalas), bem como numa capacidade mais reduzida de manter a concentração ao longo da aula de guitarra. Outro sinal do seu cansaço foi a menor resiliência em repetir as músicas ao longo da aula de modo a melhorá-las (muitas das vezes em que lhe era pedido para repetir a música ou uma frase para melhorar um aspeto, o aluno mostrava-se cansado e indisposto a fazê-lo).

Ainda assim, o Rafael chegou sempre à aula bem-disposto e, sempre que lhe propus tocar as músicas para alguém, ele mostrava gosto e alegria em fazê-lo.

No início do presente ano letivo defini como objetivos, o desenvolvimento de articulação de notas sem apoio na procura da realização de harpejos simples com os dedos polegar, indicador e médio. Para além disso, procurei explorar peças em que o aluno alargasse o

leque de notas da primeira posição até à quarta e quinta corda (notas naturais na primeira posição).

Neste sentido, foi revista a escala de dó maior (que tinha sido introduzida no final do ano letivo passado) e escolhida uma peça com as notas dó, ré, mi e fá na quarta e quinta corda, primeira posição. Ao mesmo tempo foi trabalhada a música “A Pulga” de Francis Kleynjans para introduzir a articulação sem apoio.

Neste trabalho inicial procurei usar duas abordagens diferentes: tendo em conta que o aluno sempre desenvolveu muito bem a leitura da partitura desde o início da sua aprendizagem, mantive um trabalho de leitura e solfejo nas “Variações sobre o tema *Elk Escapes*” de António Muro, até pelas diferenças rítmicas entre cada variação. Este trabalho permitiu consolidar a leitura de figuras rítmicas como mínimas, semínimas, colcheias e introduzir a semínima pontuada. Na introdução da peça de Kleynjans -“A Pulga” - adotei uma abordagem de ensino por imitação de modo a estimular a capacidade de memorização do aluno.

O Rafael foi evoluindo positivamente, apesar de mostrar dificuldades em manter a concentração ao longo da peça de Muro. Em consequência abordei o pai, procurando retirar a pressão para que o aluno levasse esta peça à audição de classe. Senti que o cansaço e exigência do primeiro ciclo estavam a dificultar a capacidade de concentração e de persistência do aluno no domínio desta peça. Adotámos uma atitude mais tranquila com o Rafael, mantendo o trabalho em ambas as peças, mas optando por apresentar informalmente as variações para a avó na sala de aula.

No final de novembro foi introduzida a escala de lá menor harmónico, a qual foi fruto de alguma resistência por parte do Rafael. Na minha opinião, a falta de contacto com este modo (a maioria das peças que o Rafael estudou desde o ano passado são em modo maior) provocou estranheza auditiva sobre o modo e levou o Rafael a necessitar de mais tempo para interiorizar a escala, motivo por que realizei vários exercícios de audição e entoação para se familiarizar com a sonoridade.

No teste intercalar o Rafael, apesar de se ter esquecido de que tinha de preparar uma escala, mostrou-se muito à vontade perante o júri (como é habitual nele) e tocou bem a peça e a escala tendo como avaliação muito bom. Na audição de classe já não se passou o mesmo, tendo o aluno conseguido apenas uma boa prestação na audição fruto de falta de concentração. O Rafael interpretou *A Pulga* de Kleynjans, mas enganou-se nos finais de frase. Apesar disso teve uma excelente postura em palco e teve uma boa resposta, não parando para repetir as notas trocadas. Apesar disto, manteve os finais de frase trocados até ao final da peça, sem que fosse capaz, nas últimas três frases, de retificar a última nota da frase. No teste final de período, a concentração esteve melhor, já tendo consciência do que iria interpretar, mas ainda houve um engano no final de uma das frases da peça.

Apesar destes pequenos percalços, que não eram habituais no primeiro ano de estudo da guitarra do Rafael, ele manteve sempre uma excelente postura em palco, quer nos testes quer na audição, mostrando-se descontraído, positivo e com capacidade de resposta aos erros. No trabalho de preparação para a audição de classe o Rafael mostrou-se um pouco reticente na realização dos exercícios de extensão e de descontração muscular. Mostrava-se positivo e confiante para a audição, mas indisponível para realizar exercícios de descontração, apesar de os estarmos a realizar em grupo com todos os alunos que iriam participar na audição.

No contexto da entrada na quadra Natalícia, aproveitei para pedir ao aluno para voltar a preparar a Estrelinha (melodia popular que já tinha sido preparada no ano anterior) de modo a dar-lhe um objetivo mais alcançável e recompensador, onde se pudesse sentir uma maior capacidade de controle e domínio técnico. Neste sentido, falei com o pai para estimularmos o Rafael a preparar um pequeno recital natalício para realizar no dia de Natal para a sua família. Esta ideia revelou ser um grande fator de motivação para o aluno, tendo o pai dito que o seu trabalho realizado em casa estava a tornar-se, assim, mais regular.

### 3.5.1.3 Segundo período

Dando continuidade ao trabalho realizado no primeiro período, comecei por introduzir uma nova peça de Muro chamada *The Morning*, a qual se centra nas notas naturais das 4ª e 5ª cordas na primeira posição. Para isto foi revista escala de lá menor harmónica começando na 5ª corda para relembrar estas notas e agilizá-las. A peça foi apreendida com alguma facilidade pelo Rafael, tendo sido feito um trabalho por frases para compreensão do texto por partes até chegar à memorização de toda a peça.

De seguida, decidi introduzir uma peça em modo maior que tivesse um carácter mais festivo e movido para balancear a motivação do aluno e que contrastasse com *The Morning* (que sendo uma peça em lá menor, tem um carácter um pouco triste e pesado). Neste sentido, propus ao Rafael tocar *Allegro* de Suzuki, peça que não se encontra no manual deste autor para guitarra, mas sim nos manuais de violino e violoncelo. Em conformidade com o manual de guitarra, que transpõe a maioria das peças dos instrumentos de cordas friccionadas para sol maior, transpus a peça para sol maior. O Rafael mostrou-se muito entusiasmado e motivado com o *Allegro*. Para ajudar na sua preparação, revimos a escala de sol maior nas três primeiras cordas, a qual acabou por se tornar um desafio, pois o Rafael levou algum tempo a conseguir consolidar mentalmente as notas nas oitavas graves e agudas, misturando muitas vezes os dois registos. No *Allegro* procurei também trabalhar questões de dinâmicas, tendo em conta que na versão das cordas friccionadas, a peça sugere o trabalho da articulação *staccato* na primeira secção e *legato* na segunda, tal como a dinâmicas forte e piano respetivamente. Apesar de o Rafael mostrar por vezes alguma sensibilidade a este trabalho durante a aula, na semana seguinte era frequente esquecer-se do objetivo de criar contraste entre as secções. O momento de maior sucesso deste trabalho foi na aula antes do teste final, na qual procurei que o aluno imaginasse que a primeira secção era tocada por um trombone, o que surtiu um efeito curioso, levando-o a cantar e tocar a primeira parte da peça muito mais forte que o habitual. Ainda assim, no dia do teste, o Rafael voltou ao registo de tocar ambas as secções sem grande diferença entre elas.

Ambas as peças foram tocadas na audição de classe de 2º período, tendo o aluno mostrado o seu habitual à vontade perante o público, apesar de ter hesitado no início de *The Morning*, por se ter esquecido, por momentos, da corda onde se começava a tocar a peça. Fiquei com a impressão que este lapso de concentração se deveu, em grande parte, ao cansaço resultante da entrada no primeiro ciclo na escola. Ainda assim, ao perceber em que corda deveria começar a tocar a peça, mostrou-se totalmente confiante e tocou a peça do início ao fim, sem que se sentisse qualquer receio ou abalo por causa do momento de hesitação.

Durante a preparação destas duas peças, introduzi um exercício de rasgueados ascendentes e descendentes, sobre um compasso ternário com o acorde de sol maior na segunda inversão e de mi menor no estado fundamental. Os acordes foram realizados com apenas uma corda pisada (no primeiro o aluno pisava apenas a nota sol na primeira corda e no segundo a nota mi na quarta corda) articulando da 4ª à 1ª corda o rasgueado, com o polegar da mão direita repousado na quinta corda. Inicialmente deixei que o aluno tocasse o exercício com todos os dedos para que a articulação dos rasgueados fosse o mais natural e forte possível, improvisando uma melodia ao mesmo tempo para dar um carácter mais melódico e musical ao exercício. Nas últimas aulas em que trabalhámos os rasgueados, procurei que o Rafael os fizesse com um dedo da mão direita de cada vez (primeiro o indicador, depois o médio e por fim o anelar), desafio este que não teve qualquer dificuldade para o aluno.

Após a audição de classe e teste intercalar, procurei introduzir peças que o aluno conhecesse ou com as quais se identificasse. Assim, comecei por propor ao Rafael tocar *Medallion Calls* da banda sonora do filme *Piratas das Caraíbas*. Apesar do aluno não conhecer o filme e não reconhecer o tema, identificou-se de imediato com a sonoridade da peça e com a ideia da peça se relacionar com piratas. Assim, introduzi esta peça, mas com o objetivo de terminá-la apenas no terceiro período, pois trata-se de uma peça muito extensa. Neste sentido, quis que o Rafael escolhesse outra peça de menor dimensão. Para este fim, pensei em introduzir uma peça que se construísse sobre o modo de sol, pois

senti que seria benéfico para reforçar a posição destas notas e desconstruir alguma confusão que o aluno fazia entre o modo de sol e a escala de sol maior. Assim propus duas peças do método: *Onde está o sol na guitarra* de João Duarte, tendo o aluno escolhido o tema popular português *A Rama*.

No caso de *Medallion Calls* a peça foi introduzida por frases, pedindo sempre ao aluno para cantar primeiro a melodia com nome de notas e depois tocar na guitarra. Este trabalho foi sempre feito com acompanhamento harmónico, pois o Rafael tem uma ótima capacidade de associação da melodia que executa com a harmonia presente no acompanhamento. No caso da *Rama*, introduzi o tema através da canção popular, cantando a melodia original, tendo inclusivamente pedido ao professor de coro para trabalhar esta mesma melodia no coro de iniciação (onde o Rafael participa). De seguida a melodia foi cantada com nome de notas, na versão de guitarra, e por fim tocada. O Rafael acabou por preparar este tema com tanta facilidade, que o integrei no programa para o teste final de período.

Apesar de ter continuado a sentir ao longo do período algum cansaço derivado à sua nova rotina escolar, o Rafael mostrou-se um pouco mais concentrado ao longo do período e com uma maior capacidade de absorção. Ainda assim, o seu trabalho foi interrompido por duas vezes por motivos de saúde e uma terceira em que o Rafael veio à aula, mas que mal tocou por ainda estar em convalescença. Isto aliado a mais uma semana em que a sua aula coincidiu com a interrupção letiva de Carnaval, levou a que o trabalho ainda não tenha estado ao nível das suas capacidades.

#### **3.5.1.4 Terceiro período**

No terceiro período, prossegui com o trabalho nas peças que o Rafael tinha começado a ler no final do segundo período (*Medallion Calls* e *variações sobre a Rama*) com dois objetivos principais: aumentar a capacidade de concentração do aluno trabalhando peças mais longas; aumentar a capacidade do aluno de executar dinâmicas.

Começámos por trabalhar em *Medallion Calls*, as secções “C” e “D” da peça por se tratarem das secções mais complexas por conterem mudanças de registo (do registo agudo para o registo grave na primeira posição) e células rítmicas mais rápidas e contrastantes com a restante peça.

A secção “C” foi trabalhada nos moldes em que já havia sido abordada no final do segundo período, dividindo-a por frases, e no caso da segunda frase por motivos mais pequenos, para que o Rafael conseguisse interiorizar e dominar melhor a mudança do registo agudo para o grave. Depois deste trabalho de desfragmentação, trabalhámos sempre a secção no todo para que as mudanças fossem dominadas de forma contínua. A secção “D” foi trabalhada compasso a compasso, para o Rafael interiorizar os diferentes motivos rítmicos.

O final desta peça foi também trabalhado sem grande dificuldade, pois trata-se de uma reexposição da secção “A” com apenas uma última frase de três compassos que serve de coda. Assim, esta frase foi trabalhada isoladamente e depois junta à restante secção.

Todo este trabalho foi feito na primeira aula, mostrando-se o Rafael muito motivado, saindo da aula consciente dos aspetos predominantes das secções novas e satisfeito por ter conseguido ler e tocar a peça de forma consistente até ao fim.

Na segunda aula voltei a sentir alguma inconsistência no trabalho realizado em casa. Penso que isto poderá ter sido fruto da segunda semana de aulas ter coincidido com o feriado de 1 de maio. Esta interrupção nas aulas de guitarra mostrou-se prejudicial, pois o aluno apresentava esta peça com as mesmas dificuldades que tinha no início do período obrigando-me a repetir o trabalho da primeira aula. O Rafael reagiu a isto com alguma frustração, mostrando-se irritado com os seus próprios erros. Tendo em conta que o aluno havia sempre mostrado uma boa capacidade de resposta positiva ao erro, resolvi intervir imediatamente de forma a ajudá-lo a ver os erros de forma positiva, como oportunidades de se corrigir e se tornar melhor. Para isto usei também a figura paternal do aluno fazendo-o refletir sobre a forma como via o pai a praticar guitarra portuguesa em casa – o

Rafael disse imediatamente que nunca via o pai a ficar zangado consigo mesmo quando praticava. Para ajudar na descontração do aluno, procurei também ao longo da aula fazer pequenos intervalos no trabalho sobre a peça para realizar pequenos exercícios posturais com o instrumento (ter o instrumento na mão de pé, sentar com este sobre a perna direita, poisá-lo entre as pernas, etc.) e de movimento na sala com o instrumento (segurando o instrumento junto ao tronco movendo-se pela sala como se dançasse com o mesmo. Estes momentos ajudaram sempre o Rafael a descontrair física e psicologicamente, voltando sempre à peça de forma mais focada e positiva a seguir.

Com o domínio da peça por parte do Rafael, comecei um trabalho para desenvolver a interpretação da mesma (principalmente através da introdução de dinâmicas referentes a cada secção da peça). Para isto, criei uma narrativa à volta de um conto sobre piratas (pois a peça em questão é um arranjo de um dos temas do filme *Os Piratas da Caraíbas*), a qual começava num primeiro cenário calmo e se ia desenvolvendo em cenários de maior tensão até à secção “D”, em que se dava o clímax da peça (a qual, sendo a secção mais agitada ritmicamente, se ligava a um quadro de piratas a lutarem com espadas). A introdução desta história trouxe ao aluno uma maior definição do carácter de cada secção, ligando-as a um cenário específico da história, os quais se relacionavam a um tipo de dinâmica que aumentava a cada secção da peça. A história consistia assim em 5 quadros:

1. Secção “A” - um avô que começava por dizer ao neto que lhe iria contar uma história de piratas que entraram Lisboa pelo rio Tejo;
2. Secção “B” – O avô começa a contar a história em si, dizendo que muitos antes tinha vindo um barco de piratas a Lisboa para tentar atacar a cidade e que tinha vindo pelo rio Tejo até ao Terreiro do Paço para invadir a cidade. O neto fica a pensar que se trata apenas de um conto, pois os piratas não existem;
3. Secção “C” – o neto está a pensar na história quando começa a ouvir uns tambores de piratas e quando olha para o rio Tejo, vê que se aproxima um barco de piratas da cidade:

4. Secção “D” – o barco para no terreiro do paço e os piratas saem para atacar a cidade, dando-se um confronto entre estes e os lisboetas que defendem a sua cidade;
5. Secção “E” – acabando os piratas por perder o confronto regressam ao seu barco e voltam ao mar (a coda representa os lisboetas a festejarem a vitória).

O trabalho sobre as *Variações sobre A Rama*, não foi terminado, tendo sido lidas apenas três variações e apresentado apenas o tema e duas variações no teste final de período. Isto deveu-se ao facto do Rafael tido apenas 4 aulas no período antes do teste final e de ter priorizado nas duas primeiras aulas o trabalho sobre *Medallion Calls* (na primeira aula devido ao aluno se estar a mostrar especialmente motivado para a peça – o que permitiu terminar a leitura da mesma – e na segunda, como já referido pelo aluno ter mostrado um retrocesso no trabalho desenvolvido na aula anterior). Assim, na terceira aula do período foi lida a primeira variação e digitada a segunda de modo a que o aluno a pudesse estudar em casa. Na quarta aula, foi digitada e lida a terceira variação, mas foram trabalhadas, para se apresentar no teste, apenas o tema e as duas primeiras variações. No tema e primeira variação procurei que o Rafael entendesse que havia uma primeira nota (anacruse) que tinha a função de dar a entrada para a secção – o aluno associou esta nota a um sino que fazia o chamamento da música – pois no tema esta estava na parte do aluno (melodia) e na primeira variação estava na parte do acompanhamento (para tocada por mim). A associação da imagem do sino tornou esta ideia muito clara e concreta no Rafael permitindo que este esperasse conscientemente pela anacruse na primeira variação.

Apesar de ter sentido o Rafael mais motivado com as peças ao longo do período, ele continuou a mostrar alguns sinais de cansaço nas aulas. O facto de se tratar de um período especialmente curto dificultou terminar as *Variações sobre A Rama* a realização de um trabalho mais calmo e faseado. Ainda assim, o aluno desenvolveu uma maior capacidade de concentração conseguindo preparar duas peças com uma dimensão significativamente maior do que as peças apresentadas nos períodos anteriores.

### **3.5.2 Artur**

#### **3.5.2.1 Repertório e exercícios trabalhados ao longo do ano**

Exercícios de técnica:

Escala de Sol menor harmónico

Escala de Sol maior

Escala de Fá maior

Exercício de rasgueados

Estudos:

Estudo nº 3 – Villa-Lobos

Estudo op. 60 nº 11 – M. Carcassi

Peças:

La Catedral – A. B. Mangoré

Sonatina (I andamento) – F. M. Torroba

Valsa op. 8 nº 4 – A. B. Mangoré

#### **3.5.2.2 Primeiro período**

O trabalho do Artur ao longo do primeiro período foi algo irregular e interrompido devido a um acidente que o aluno sofreu.

Tendo em conta o objetivo declarado pelo aluno desde o ano passado de ingressar no ensino integrado no conservatório, o qual foi apoiado pela progenitora, começámos o ano a planear um programa que fosse estimulante para o Artur (pois é um aluno que trabalha especialmente bem quando se identifica com as peças). Assim, a primeira opção do aluno, de acordo com uma sugestão minha, foi prepararmos a obra *La Catedral*.

O Artur realizou a leitura da obra rapidamente e sem mostrar grandes dificuldades. O trabalho de aperfeiçoamento, após a leitura, foi algo lento e prejudicado pela desorganização do material (o aluno veio, grande parte das aulas, sem caderno e chegou a esquecer-se das partituras).

O trabalho de técnica do aluno (que estava fundamentado na realização da escala de fá maior com uma dedilhação baseada na articulação dos dedos anelar, médio e indicador semelhante à do tremolo) ficou sempre aquém do pretendido, pois a ausência de caderno na aula não permitia o apontamento da mesma escala ou dos padrões como pretendia que fosse trabalhada. Com esta escala procurava trabalhar com o aluno o controle sobre a dedilhação de mão direita (que é imperativo para a execução do terceiro andamento de *La Catedral*) e a coordenação entre as duas mãos (através do trabalho com diferentes padrões rítmicos). Para além da ausência do caderno nas aulas, este aluno (como já referido na sua contextualização) sempre se mostrou reticente em realizar trabalho técnico o que, a acrescer à desorganização, torna muito difícil desenvolver este tipo de exercícios com sucesso.

No teste intercalar do primeiro período o Artur apresentou o Prelúdio e Andante Religioso de *La Catedral* e a escala em fá maior. Obteve 19 valores. Apesar de ter tocado apenas os dois primeiros andamentos para a avaliação, tocou também a primeira secção do Allegro para dar ao júri uma perspetiva do trabalho que estava a realizar.

Em seguida, para trabalhar a execução de ligados mecânicos e fortalecer a mão esquerda do Artur (competências técnicas, a meu ver fundamentais, para garantir uma execução confortável do terceiro andamento de *La Catedral*) propus ao aluno tocar o estudo nº 3 de Villa-Lobos, sugestão que foi bem-recebida.

Deste estudo foi apenas feita a leitura e uma breve introdução das dinâmicas na primeira página do estudo, pois o Artur partiu e deslocou o dedo médio da mão direita no início do mês de novembro. Esta lesão acabou por não permitir a apresentação de *La Catedral* na audição de classe (o que foi muito angustiante para o aluno, pois a audição era um grande fator de motivação para ele), forçando uma paragem total até ao final do primeiro período.

Ainda assim, procurei aproveitar as aulas de guitarra até ao final do período para apresentar ao aluno excelentes exemplos de presença em palco e de interpretação de

jovens músicos através da visualização de vídeos. Para além disto alertei o Artur para a importância do ensaio mental para colmatar a paragem forçada, dando exemplos de músicos emblemáticos que o praticaram. Trabalhámos, também alguns exercícios para manter a mão esquerda em forma, mas sem grande insistência pois senti que o contacto com o instrumento apenas para realizar exercícios, se tornava angustiante para o Artur.

Apesar das limitações, o aluno continuou a vir às aulas e, dentro das suas possibilidades, participou nos ensaios de orquestra de guitarras da AMAC, tocando o que lhe era possível, tendo-se apresentado no concerto de Natal com o grupo.

### **3.5.2.3 Segundo período**

O Início do segundo período foi marcado inicialmente por trabalho de recuperação física do Artur, devido à longa paragem forçada no primeiro período, fruto da fratura do dedo médio da mão direita. Tendo em conta a gravidade da fratura e do tempo de paragem, resolvi começar com uma peça que não exigiria um grande esforço à mão direita, mas sim à esquerda e com um conjunto de exercícios que, por um lado trabalhassem a elasticidade deste dedo e por outro que reforçassem o trabalho muscular da mão e dedo, de uma forma equilibrada. Por outro lado, havia uma forte necessidade de acelerar a leitura do restante programa de 5º grau, tendo em conta que o aluno apenas tinha tocado *La Catedral*, sem ter chegado a apresentar toda a peça publicamente, e o Estudo nº 3 de Villa-Lobos, muito embora só superficialmente (isto representa menos de metade do programa do 5º grau).

De modo a não criar saturação na peça *La Catedral* e, por outro lado, com o intuito de terminar o trabalho sobre o Estudo nº 3 de Heitor Villa-Lobos, pareceu-me que este seria a obra ideal para começar o segundo período, pois tratava-se de uma obra curta, mas de alta exigência para a mão esquerda (mão com a qual não tinha havido problemas) e de menor exigência para a direita (permitindo, assim que o Artur trabalhasse sem criar sobrecarga na mão que esteve lesionada).

Para complementar o trabalho de recuperação da mão direita, procurei que o Artur realizasse um exercício que conjugasse o fortalecimento muscular dos dedos da mão direita (dos músculos flexores e extensores) e elasticidade. Para isto introduzi a realização da escala maior com apoio articulando os dedos da mão direita 2 a 2 (mindinho-anelar; anelar-médio; e indicador-médio) em velocidade lenta (cerca de 40 bpm, aumentando progressivamente a velocidade) articulando três vezes cada nota. Os músculos extensores são trabalhados neste exercício através da extensão do dedo que não articula a corda, o mais para fora da mão possível, quando o outro articula. No fim do exercício, após relaxar a mão direita, trabalha-se a escala em velocidade (sempre com apoio, repetindo três vezes cada nota e com recurso ao metrônomo para aumentar a velocidade progressivamente) com indicador e médio, o mais leve possível, procurando garantir o máximo de regularidade e equilíbrio na articulação das notas. No seguimento, das escalas introduzi também exercícios de rasgueados para complementar o trabalho sobre os músculos extensores. Numa primeira fase foram realizados rasgueados simples com um dedo de cada vez (anelar, médio e indicador), sempre com o polegar da mão direita fixo na sexta corda de modo a que a execução dos rasgueados tenha o seu movimento a partir do dedo e não do movimento da mão. Após o desenvolvimento do controle de cada um dos dedos, do ponto de vista de velocidade de ataque e equilíbrio de dinâmica, introduzi um rasgueado simples de quatro notas com a combinação dos três dedos (na sequência anelar, médio e indicador) mais o retorno de um destes ascendentemente. Esta segunda versão do rasgueado foi trabalhada, inicialmente numa velocidade lenta e regular, com o apoio do metrônomo e, em seguida, executando em velocidade rápida, num motivo de 4 notas. O Artur mostrou-se, em geral, mais atento aos exercícios de técnica, estudando-os em casa e mostrando-se mais preparado nas aulas.

A peça estudada em seguida foi o primeiro andamento da *Sonatina* de Frederico Moreno Torroba, peça que foi lida muito rapidamente e com grande autonomia pelo aluno. O Artur mostrou uma grande motivação no seu estudo, apesar de não ter conseguido prepará-la, nem para o teste intercalar nem para a primeira audição de classe pois, sendo um andamento grande, necessitou de mais tempo para o memorizar e dominar, tendo

sido apenas apresentado o Estudo nº3 e as escalas nas duas ocasiões. Tendo em conta que o estudo foi tocado sempre com grande sucesso, após a primeira audição de classe, dedicámo-nos à *Sonatina* e à revisão de *La Catedral* (peça que nunca chegou a ser apresentada na sua totalidade no primeiro período). Inicialmente começámos por rever o *Allegro Solemne* por secções (uma por aula, sempre apontando para os momentos de maior dificuldade e erros de dedilhações), em andamento lento, quase como exercício de técnica, no início da aula. Após o controle destas duas peças, procedemos à revisão de *Andante Religioso*. Na segunda audição de classe, tal como no teste final de período, foram apresentados estes três andamentos, tendo, em ambas as ocasiões, sentido que o Artur retirou um grande prazer em tocar todas estas obras, mostrando uma grande confiança e boa postura em palco, como ainda não tinha sido possível observar no presente ano letivo (devido à paragem forçada do primeiro período).

Após a segunda audição de classe, foi trabalhado o estudo op. 60 nº 11 de Carcassi e a Valsa op. 8 nº 4 de Barrios Mangoré, peças que o Artur já tinha preparado no ano letivo passado, bem como o primeiro andamento de *La Catedral* para integrar o programa para o Concurso Internacional da cidade de Almada. Na preparação para o concurso fizemos, também vários exercícios de respiração e visualização, de modo a garantir uma boa preparação mental e emocional. Apesar de não ter conseguido o mesmo nível de segurança que tinha mostrado na edição anterior, o aluno conseguiu ganhar o terceiro prémio na competição.

#### **3.5.2.4 Terceiro período**

O terceiro período do Artur foi marcado por três metas que estavam delineadas desde o início do ano: a participação no Concurso de Interpretação Vecchi-Costa na AMAC; a realização da prova de admissão de guitarra ao Conservatório Nacional; a realização da prova global de 5º grau. Para ambas as provas mencionadas, o Artur teria de preparar uma peça obrigatória (que era a mesma para as duas provas) que foi entregue na segunda semana da interrupção escolar da Páscoa – *Chinese Blossom* de Jaime Zenamonn.

O terceiro período foi, assim, iniciado com a revisão da peça obrigatória, pois a prova de admissão ao conservatório estava prevista para a segunda semana, tornando urgente o trabalho sobre a peça. A primeira aula foi dedicada apenas a retificar dedilhações nesta peça, análise da estrutura (rondó) e análise aspetos interpretativos de cada secção (dinâmicas, agógicas, análise dos motivos melódicos, análise de vozes, etc.) e à preparação mental para a prova. Para a preparação mental, pedi ao Artur que me escrevesse uma lista de objetivos pelos quais desejava entrar no Conservatório (em parte porque sabia que era comum perguntarem isto aos candidatos, o que numa situação de stress/performance pode ser difícil de responder) e uma lista de objetivos para a sua prova, no sentido de potenciar o foco do aluno e motivá-lo. Falei também com ele sobre a importância de realizar visualizações da sua prova ideal todos os dias até à data da prova.

Na segunda aula foram revistos os aspetos trabalhados em *Chinese Blossom*, bem como a interpretação nas restantes peças do programa. Fizemos a análise da lista de objetivos elaborada pelo aluno, para a qual sugeri acrescentar alguns objetivos processuais, como o relaxamento, bem como a inserção de mais objetivos que tivessem relacionados com aspetos mais internos da performance que o Artur pudesse controlar (metade da lista era composta por objetivos que se relacionam com a nota, ou com o impacto que a performance teria no júri – aspetos não controláveis pelo aluno, porque são dependentes de terceiros). Falámos sobre a necessidade de criar momentos de simulação de prova para tocar a peça obrigatória (pois era a única peça que nunca tinha sido tocada em público) e sobre a necessidade de estabelecer um maior compromisso para com os seus objetivos, procurando um maior foco no seu treino, não permitindo basear o seu estudo apenas em executar as peças de forma automática; era necessário aplicar uma maior reflexão e autoavaliação durante o seu treino em casa.

Nessa mesma semana o Artur participou no concurso Vecchi-Costa, onde se mostrou mais concentrado e envolvido com a peça que tocou, tendo obtido o primeiro prémio na sua categoria.

A prova de admissão ao Conservatório foi adiada uma semana, o que permitiu usar a aula seguinte para fazer uma simulação de prova (tendo em conta que na aula anterior já haviam sido trabalhados os detalhes principais das peças a executar). Neste sentido, pedi ao Artur, no início da aula que se concentrasse e visualizasse na prova de modo a ativar-se psicologicamente. Para ajudar a simular o ambiente, procurei preparar a sala com uma disposição diferente do habitual, proporcionado uma maior distância entre o seu posicionamento e o meu, para simular a posição do júri e jurado. O Artur mostrou-se muitíssimo concentrado, seguro e relaxado ao longo de toda simulação, fruto de um treino mais focado que trouxe uma maior consistência interpretativa às obras.

Na prova de admissão ao Conservatório, o Artur foi admitido, tendo-se sentido muito relaxado e confiante ao longo da prova, referindo que tirou muito prazer de tocar as peças, deixando-se levar pela música, conseguindo superar as pequenas falhas que surgiram, sem deixar que a música fosse afetada pelas mesmas.

Nas duas aulas seguintes, que precederam a prova de 5º grau trabalhei com Artur as escalas que teria de executar (trabalho que ainda não tinha sido feito desde meados do segundo período) e foi iniciada a leitura de uma peça nova, apesar de não ter o objetivo de ser apresentada na prova, mas apenas para motivar o aluno. Pedi ao aluno que fizesse uma reflexão escrita sobre a sua prova, o seu foco, de modo a ajudar a afinar o mesmo para a prova de 5º grau. Foram também revistas as peças para a prova, procurando fazer um treino acompanhado para colmatar últimos detalhes no programa. Pedi ao Artur que definisse qual era o seu objetivo principal para esta prova para melhorar o seu foco para esta, pois ele mostrava-se cansado do programa (tendo em conta que seria a terceira vez que o iria executar integralmente) e com dificuldades em se concentrar ou motivar para rever as peças com detalhe (o aluno definiu como objetivo obter 20 valores).

Na prova global de 5º grau, o Artur obteve 18 valores, mostrando um bom nível de execução técnica. O não atingimento do seu objetivo para a prova prendeu-se com o facto de não ter tido um treino com o grau de eficácia e atenção ao detalhe aplicado na prova

de admissão ao conservatório, mostrando-se também, mais nervoso e menos concentrado antes e durante a prova.

### **3.5.3 Diana**

#### **3.5.3.1 Repertório e exercícios trabalhados ao longo do ano**

Técnica:

Escala de fá maior

Exercícios de trilos – Carlevaro

Exercício de dedos fixos - Carlevaro

Estudos:

Estudo nº 7 - Villa-Lobos

Estudo nº 5 – Villa-Lobos

Peças:

Preludio e Sarabande BWV 995 – J. S. Bach

Ilustração – Nuno Guedes de Campos

Sakura Variations - Y. Yocoh

Sonata op.15b – F. Sor

#### **3.5.3.2 Primeiro período**

O primeiro período da Diana foi marcado pela entrada na Universidade em bioquímica. Como já referido na contextualização do Rafael, a entrada em novos ciclos de ensino obriga sempre a uma adaptação a novas rotinas, novos professores, etc. No caso da entrada para a universidade, a mudança reflete-se na necessidade de maior autonomia. Isto levou a Diana a perder alguma capacidade de organização do seu estudo, para além de ter faltado várias vezes ao longo do primeiro período.

A aluna tinha lido nas férias o Preludio da Suite BWV 995 de Bach, o que me levou a optar por começar o ano com esta peça, pois seria uma das obras mais extensas e de maior complexidade que a aluna iria ter no seu programa de 8º grau.

Devido à dificuldade organizacional que a aluna sentiu, o trabalho sobre esta peça levou mais tempo do que o esperado, muito embora a Diana se tenha mantido, dentro da sua capacidade, metódica e dedicada à mesma.

Em simultâneo, a aluna escolheu um estudo de Villa-Lobos (o número 7) para trabalhar. Com o objetivo de preparar a abordagem a este estudo, pedi à Diana que começasse a estudar a escala de fá maior com a articulação dos dedos anelar, médio e indicador com uma dedilhação baseada no gesto do trémulo. Introduzi, também os exercícios de trilos de Carlevaro para preparar a mão esquerda para a execução da terceira secção do estudo.

Ao longo do primeiro período a Diana, apenas conseguiu preparar o prelúdio de Bach, apesar de também ter lido o estudo. O prelúdio foi apresentado parcialmente (apenas a introdução) no teste intercalar (obtendo 17 valores) e, na sua totalidade, na audição de classe (obtendo 17 valores) e no teste final de período (obtendo 16 valores). A Diana mostrou alguma dificuldade em memorizar toda a peça, tendo tido hesitações de memória quer na audição, quer no teste final de período. Não obstante, ela mostrou uma grade capacidade de superar essas falhas de memória e manteve uma excelente postura e presença de palco nos dois momentos. Apesar da Diana ter ficado insatisfeita com o seu desempenho em ambos os momentos, estou seguro de que ela irá interpretar melhor esta peça até ao final do ano, pois trata-se de um preludio de Bach com uma dimensão considerável (e com um fugato), que precisa de tempo para ser amadurecido e dominado na sua totalidade.

No que respeita ao estudo de Villa-Lobos, a aluna não conseguiu chegar a apresentá-lo no primeiro período, mas terminou a sua leitura. Não insisti na sua apresentação, dada a dificuldade do prelúdio de Bach e as dificuldades de organizar o tempo que a Diana estava a sentir por causa das suas obrigações universitárias.

Apesar de ter sido um período anormalmente atribulado para o que era habitual na aluna, ela mostrou-se capaz de cumprir com os objetivos mínimos até ao final do período,

manteve-se ambiciosa e, apesar de se sentir insegura em relação ao seu desempenho, mostrou sempre uma excelente postura em palco e um bom desempenho.

### **3.5.3.3 Segundo período**

No segundo período procurei focar o trabalho principalmente numa peça, a qual seria um dos maiores desafios a que a Diana se propôs para o seu programa de 8º grau: *Ilustração* de Nuno Guedes Campos. Esta peça, que foi encomendada para o Prémio Jovens Músicos, nível superior de 2009, é extensa e complexa do ponto de vista estilístico e técnico. Seria assim, um grande desafio técnico para aluna, acrescido de grande complexidade rítmica (com uma escrita que se aproxima do tratamento rítmico e harmónico da música de Stravinsky) e com muito pouca repetição de material ao longo da obra.

Tendo isto em conta, iniciámos o período com a sua leitura, a qual durou quase até ao final do período, tendo sido feita por secções, para que a aluna fosse interiorizando o material por frases, pela estética e pelos temas da peça à medida que a lia.

O trabalho foi acompanhado pela consolidação dos exercícios de trilos de Carlevaro introduzidos no primeiro período e pela continuação do trabalho sobre a escala de fá maior baseada na dedilhação anelar, médio e indicador. No caso da escala, foi reforçado o volume sonoro e o controle e velocidade na execução das células rítmicas introduzidas no período passado. No caso dos trilos, foram trabalhos em velocidade, com a preocupação do equilíbrio entre os ligados, bem como a introdução da realização dos trilos de um tom com os dedos 3 e 4 (como sugerido por Carlevaro) de modo a reforçar a musculatura na parte mais exterior da mão esquerda.

Para o teste intercalar, bem como para a primeira audição de classe foi revisto o estudo nº 7 de Villa-Lobos, o qual não tinha chegado a ser executado em público no primeiro período. A Diana memorizou rapidamente o estudo, tendo-se mostrado ainda mais confiante e confortável com a sua execução. Desta vez foram trabalhadas questões como:

a velocidade reflexiva<sup>6</sup> nas escalas, onde a ideia era fazer um crescendo nas duas primeiras notas das escalas, culminando na terceira nota tocada com apoio pelo indicador, e a realização da restante escala de forma mais leve e rápida; a regularidade rítmica na restante secção; a articulação dos acordes que seguem as escalas cantando o soprano. Na segunda secção trabalhámos a regularização do ritmo e o peso/equilíbrio nos acordes harpejados. Na terceira secção trabalhámos os acentos dos acordes iniciais e a frase dos trilos com especial ênfase na acentuação dos acordes e no equilíbrio dos trilos, especialmente na articulação da segunda nota do trilo atacada com o anelar (com o objetivo de equilibrar esta nota com as notas ligadas). Todo este trabalho foi sempre feito com o apoio dos exercícios de técnica anteriormente referidos, procurando sempre ver a sua aplicação prática no estudo em questão.

Após a audição de classe, introduzi os exercícios de dedos fixos de Carlevaro com o objetivo de fortalecer muscularmente a mão esquerda para que a Diana conseguisse suportar melhor e exigência física de *Ilustração*. Estes exercícios foram inicialmente introduzidos ao mesmo tempo com um colega na aula e depois revistos apenas uma vez, pois a aluna estava a executá-los com um bom grau de eficácia. Chamei apenas à atenção para a necessidade de os realizar em dinâmica forte (o que a aluna não estava a fazer) para reforçar o grau de pressão dos dedos e para que os praticasse de forma regular em casa.

Durante o trabalho do estudo nº 7 de Villa-Lobos, foi sempre dada continuidade à leitura de *Ilustração*, a qual foi apresentada na segunda audição de classe, na qual a aluna não tocou de memória. Na audição a Diana mostrou uma boa capacidade interpretativa da peça, exceto na última secção (Coda), a qual tinha sido menos trabalhada nas aulas por ser o momento menos exigente do ponto de vista técnico ou rítmico da peça. Na semana seguinte a aluna já se sentiu confiante em executar toda a peça de memória para o teste

---

<sup>6</sup> A velocidade reflexiva é um termo usado por Jorge Caballero no seu vídeo, em que explica que numa passagem rápida deve haver uma nota que é acentuada impulsionando a restante escala que é executada de forma mais leve, como um reflexo do acento inicial.

final de período, tendo sido muito elogiada pelo júri pela segurança e interpretação musical demonstradas.

Ao longo do período procurei, também introduzir a leitura das Gavotte's BWV 995 de Bach, das quais apenas foi lida a primeira secção da Gavotte I. Esta leitura foi interrompida devido ao número de apresentações que a aluna foi tendo, que a obrigaram a focar o estudo e as aulas nas peças que apresentou e porque perto do final do período a Diana expressou o seu desejo de participar no concurso de guitarra do Montijo, o que forçou a escolha de uma peça do período clássico (a qual também será integrada no programa da prova de 8º grau). A aluna escolheu a Sonata op.15b de F. Sor, o que me levou a direccionar as últimas aulas do período à sua leitura e digitação, adiando o trabalho sobre as Gavotte's para o terceiro período.

A Diana continuou a mostrar uma excelente postura nas suas apresentações, confiante e muito musical, com um alto grau de intensidade e presença na sua performance. Melhorou muito o seu empenho na realização dos exercícios de técnica pedidos, tendo-os apresentado sempre bem trabalhados nas aulas e nos testes. A gestão do seu tempo de estudo também melhorou comparativamente com o primeiro período.

#### **3.5.3.4 Terceiro período**

O trabalho do terceiro período focou-se inicialmente em dois objetivos: a participação no Concurso de interpretação Vecchi-Costa na AMAC e no concurso de guitarra do Montijo. Tendo em conta que as provas dos dois concursos seriam em dias seguidos na segunda semana de aulas (dias 3 e 4 de maio), trabalhámos todo o programa de forma homogénea.

A prioridade na preparação do programa era a Sonata op.15b de F. Sor por ser a peça mais recente e que tinha sido menos trabalhada em aula e pela própria Diana. Do restante programa dei prioridade à preparação das peças para a primeira eliminatória do Concurso do Montijo, pois este incluiria a peça para o Concurso Vecchi-Costa (*Ilustração* de Guedes Campos) e a Sonata op.15b. Esta decisão prendeu-se também com o facto de a aluna

regressar de férias com o programa pouco preparado por ter estado fora de Portugal (o que não permitiu ter a guitarra com ela em grande parte das férias) e pelo facto do programa da final ser composto por peças que a Diana conhecia melhor e que já havia tocado várias vezes anteriormente. Do programa para a final escolhi apenas trabalhar o prelúdio BWV 995, pois foi uma peça em que Diana sentiu grande dificuldade no primeiro período no que respeita a memorização, pela sua complexidade estrutural e dimensão.

O trabalho foi feito de forma rigorosa, apesar de a Diana ter sentido dificuldades em gerir o seu tempo para praticar todo o programa numa semana. Esta limitação temporal acabou por me levar a não introduzir exercícios de preparação mental nas duas aulas antes do concurso. Ainda assim, a Diana já havia feito diversos exercícios de treino mental no passado ano letivo, tendo os mesmos sido interiorizados e repetidos várias vezes. Antes da prova do concurso Vecchi-Costa observei a Diana a fazer uma visualização da prova. Ela mostrou-se muito focada no concurso, tendo um dos elementos do júri descrito a sua performance como musical, de grande entrega à música e generosa na forma como comunicava com o júri, conseguindo obter o terceiro prémio do seu escalão. Após a prova, falei com ela sobre a possibilidade de visualizar erros e sua superação para preparar-se mentalmente para a prova do concurso do Montijo.

No concurso do Montijo a Diana acabou por não passar à final, em grande parte devido a falhas que teve na Sonata op.15b de F. Sor, tendo visto isso como resultado do pouco tempo de preparação que teve para esta peça. Em consequência fizemos uma avaliação de estratégias para uma preparação mais eficaz da sua prova global 8º grau para garantir uma preparação mais eficaz e atempada.

Na aula seguinte foi escolhido o segundo andamento da suite BWV 995, tendo ficado decidido que seria melhor preparar a Sarabande, pois o resto do programa já tinha obras de grande dimensão e dificuldade (o plano inicial do ano era a aluna preparar as Gavottes desta mesma suite). O propósito foi escolher um andamento tecnicamente mais fácil, mas que trouxesse um fator de enriquecimento musical à aluna. Desta peça foi feita a leitura,

digitação e análise da forma e frases, bem como dos aspetos basilares que caracterizaram o carácter de dança nas Sarabandes.

Sendo a data da prova global posterior à entrega deste trabalho, ela não será contemplada neste relatório de estágio.

#### **4 Análise Crítica da Atividade Docente**

A realização deste estágio e consequente relatório deve ser uma forma de levar o professor a analisar e refletir sobre a sua ação em aula, fazendo uma autoavaliação da sua prática pedagógica. No presente capítulo pretende-se fazer uma análise dos desafios que foram colocados ao longo do estágio, bem como das dificuldades e aspetos a melhorar, mas também os fatores positivos e progressos sentidos.

A gravação das aulas foi uma das mais-valias deste estágio, por duas razões: num primeiro plano, na análise crítica do orientador, cuja experiência e olhar distanciado ajuda a ganhar novas perspetivas sobre possíveis práticas pedagógicas a adotar, bem como a refletir sobre procedimentos automatizados na ação do professor; num segundo plano, permitindo aos próprios professores visualizarem posteriormente as suas aulas, obtendo assim um olhar mais claro sobre a sua prática pedagógica (isto porque se o estágio contemplasse apenas aulas assistidas, o professor não teria oportunidade de se rever posteriormente em ação). Considero assim que a gravação das aulas foi uma mais-valia para mim ao ponto de sentir, durante o ano letivo, vontade de gravar aulas de outros alunos que não os contemplados neste estágio pois, como a prática pedagógica do ensino individual se deve adaptar ao aluno, acabamos por ter aulas e atitudes muito diferenciadas. Uma das decisões que tomei e que acredito ter tido repercussões positivas na introdução do vídeo na sala de aula, foi a de gravar a maioria das aulas destes três alunos, pois senti que ao fazê-lo iria garantir um maior distanciamento e abstração da presença da camara, aliviando também a pressão da aula gravada. Isto revelou-se, no meu entender como uma mais-valia, não apenas por tornar mais natural a presença perante a

camara, como também por me permitir visualizar várias aulas e o respetivo desenvolvimento do trabalho.

Uma das dificuldades com que me deparei foi a escassez de contactos com os encarregados de educação de todos os alunos (devido a condicionantes de horários laborais que não lhes permitiam assistir ou estar presentes nos dias das aulas). No caso do Rafael isto tornou-se mais evidente pela sua idade e porque no ano letivo anterior os pais foram presença assídua nas aulas. Este contacto regular permitia aos pais um melhor controle do trabalho a realizar em casa e garantia-me um maior *feedback* sobre o estado emocional do Rafael durante os treinos em casa. Este ter-me-ia sido precioso dada as dificuldades já referidas, que senti no aluno, derivadas à entrada no novo ciclo de estudos.

Outra dificuldade que afetou a gestão do estudo e energia nas aulas foi a mudança da Diana (entrada para a universidade). Estas mudanças afetaram a capacidade de organização do tempo de estudo, de concentração nas aulas (especialmente no caso do Rafael devido ao cansaço) e, no caso da Diana, a sobrecarga de trabalho, levou-a a faltar a várias aulas ao longo ano.

Um dos aspetos negativos de que tomei consciência foi a tendência de impor um ritmo de aula demasiado acelerado, dando instruções verbais excessivas, que prejudicam o tempo da aula, não permitindo, muitas vezes, o alcance dos objetivos propostos.

Verifiquei também que fui complacente em relação à desorganização do material dos alunos. Isto acabou por se traduzir, no primeiro período, numa redução de eficácia do estudo da Diana e do Artur que não tinham caderno (para apontar os trabalhos de casa), o que os levou a esquecerem-se de trabalhar itens pedidos na aula.

Penso que um dos pontos positivos da minha prática esteve na capacidade de gerar motivação intrínseca nos alunos, ligada à compreensão e interpretação da música. Isto leva os alunos a estarem menos preocupados com resultados ou notas e mais interessados na sua satisfação pessoal, no objetivo artístico e no prazer de comunicar através da música. A meu ver isto é perceptível, primeiramente, na atenção que os alunos

depositam, durante as aulas na interpretação das peças: no caso dos alunos mais avançados (Diana e Artur) procurando ter uma grande atenção aos detalhes interpretativos das obras, mas também mostrando desejo em compreender a sua estrutura/forma, a raiz da peça (contexto histórico, compositor); no caso de alunos como o Rafael, pela atenção dada a dinâmicas e aspetos básicos da interpretação musical e pela forma como criam direção musical através das mesmas. Numa segunda fase, o objetivo artístico é sentido na performance musical, na qual os alunos se mostravam focados na interpretação e expressão da música, procurando criar uma ligação/comunicação com o público baseada nesta. Em última instância, isto reflete-se também na atitude positiva dos alunos perante os resultados (atribuição dos sucessos e das suas falhas a fatores maleáveis e dentro do seu controle) e à forma como encontravam a sua maior recompensa nas emoções que sentiam durante a performance e no *feedback* do público, e não apenas no resultado atribuído à performance.

Apesar do *feedback* positivo ser predominante nas minhas aulas, este estágio permitiu-me melhorar a linguagem que uso durante as aulas, de modo a torná-la mais positiva e construtiva. Um dos maiores ganhos neste sentido veio de um desafio do meu orientador, que me propôs tentar dar aulas sem dizer a palavra “não”. Isto levou-me a procurar uma linguagem mais positiva e construtiva que oferecesse soluções para os aspetos a melhorar, evitando a simples identificação do que estava errado. Outro desafio que me coloquei foi integrar mais um tipo de instrução baseado em colocar questões com o propósito de levar os alunos à reflexão para que arranjam soluções de forma autónoma.

## **5 Conclusões**

Concluindo a primeira parte deste trabalho referente ao relatório de estágio, considero que os objetivos foram atingidos, no sentido em que me foi proporcionada a oportunidade de analisar, refletir e melhorar a minha prática pedagógica de modo a torná-la mais eficiente. O papel do orientador foi fundamental para introdução de novas estratégias e conceitos pedagógicos, para me dar uma visão mais distanciada sobre as minhas aulas e a minha forma de ensinar, sempre de forma construtiva e positiva,

ajudando-me a quebrar hábitos, por vezes inconscientes, ou automatizados adquiridos nos anos de experiência de ensino.

Ao longo do estágio senti também que a ligação da família à aprendizagem dos filhos é muito importante. Contudo, apesar do ambiente musical no seio familiar poder ser marcante, não é determinante para o sucesso dos alunos. É bastante evidente a importância que o pai do Rafael teve no início da sua aprendizagem ao estar presente em todas as aulas, mas também é de salientar o caso da Diana que, sem qualquer referência artística em casa, desenvolveu uma musicalidade que já a distinguiu, tal como o Artur, em concursos, em audições avaliadas pelo conselho musical da escola e nas apreciações dos júris dos testes que fizeram.

Creio que o professor tem de ser uma pessoa flexível, capaz de adotar práticas educativas que promovam uma diferenciação pedagógica, promovendo um tipo de instrução clara e construtiva que forneça aos alunos soluções e estratégias que lhes permita superar as suas dificuldades, dando reforço positivo e valorizando o seu trabalho. O professor deve, assim, adaptar-se aos alunos, às diferentes idades e contextos familiares, procurando ir de encontro às suas capacidades, usando diferentes estratégias que permitam retirar o máximo potencial de cada aluno, levando-os a desenvolverem-se como músicos confiantes, bons ouvintes e apreciadores de música.

## **Parte II – Investigação**

## **6 Introdução**

### **6.1 Objetivos**

Com este trabalho, procurei fazer um estudo das técnicas e componentes do treino mental e da sua aplicabilidade no ensino de um instrumento e na preparação da performance musical.

Ao investigar sobre treino mental, constatei que a área onde se aprofundou mais esta temática foi a do desporto. Este tipo de treino é utilizado no desporto há várias décadas (Connolly & Williamon, 2004, p. 221), estando o seu uso sistematizado, não só em alta competição, mas também em camadas mais jovens. A sua literatura é mais vasta, mas ainda assim, como pode ser visto nas referências deste relatório, também procurei, documentação sobre este tema na área da música e de performance em geral, procurando perceber diferentes campos onde é aplicado e estudado o treino mental.

Procurei assim, investigar autores com diferentes abordagens ao treino mental (da área do desporto, da música, da psicologia e outras artes performativas) para conhecer os seus pilares, analisar a sua prática e procurar fazer uma ligação à performance musical. Refleti, também sobre questões como a motivação, o otimismo, a melhoria das atuações públicas, a consciência física do nosso corpo, o relaxamento muscular, a concentração e o foco no trabalho e no desempenho, procurando, simultaneamente, propor alguns exercícios que ajudem a trabalhar estas capacidades que, na minha opinião, são fundamentais para uma aprendizagem eficaz de um instrumento.

Dentro das estratégias do treino mental, procurei compreender de forma mais aprofundada o papel da definição de objetivos e da elaboração de diferentes tipos de objetivos na preparação de uma performance, assim como a sua relação com a motivação. Para isto foi feito um estudo de caso no qual foram analisadas quatro performances do Artur, fazendo uma descrição dos objetivos estabelecidos pelo aluno para cada um dos eventos, uma observação de comportamentos representativos de um estado de

motivação antes, durante e após os eventos, refletindo por fim sobre o resultado obtido em cada um destes momentos.

Em Portugal, os programas de conservatório não compreendem o desenvolvimento do treino mental nos alunos, estando esta componente pedagógica subjacente ao parecer do professor. Tendo em conta que os músicos encontram, recorrentemente, um elaborado número de exigências mentais e físicas durante o seu estudo e performance (Williamon, 2004, p. 3), julgo que é do maior interesse o estudo e desenvolvimento de técnicas, que otimizem as capacidades mentais dos alunos, tornando-os músicos mais completos e competentes.

## **6.2 Enquadramento teórico**

### **6.2.1 Revisão de literatura**

A minha procura de literatura sobre o treino mental começou ainda no âmbito do trabalho da disciplina de Metodologia de Investigação do presente mestrado através do contacto com um colega que tem vários anos de experiência na área da preparação psicológica para a performance na área do desporto e na música, pedindo-lhe obras de referência sobre este assunto, preferencialmente oriundas do desporto (principalmente por ser um meio do qual me sentia mais afastado). Foi-me sugerida a leitura de duas obras de Terry Orlick: *In Pursuit of Excellence – how to win in sport and life through mental training* (2008) e *Embrace your potential* (1998), que são obras de referência no que respeita treino mental na área do desporto e alta performance. Orlick é doutorado em psicologia desportiva e atividade física, tendo uma vasta experiência no treino de desportistas, astronautas e músicos, entre outros. Estas obras abordam componentes do treino mental que vão do foco, à visualização, trabalho em equipa e gestão de grupos, otimismo, autoavaliação, controlo de distrações, gestão de esforço e cansaço, relaxamento, aprofundando-as nos seus vários aspetos.

Ao mesmo tempo realizei uma pesquisa na biblioteca da faculdade onde tive acesso ao livro *Hand Book of Music and Emotion-theory, research and applications* (Juslin & Sloboda,

2010) editado pela Oxford University Press, no qual encontrei dois capítulos relacionados com a performance: *Emotion and Motivation in the lives of Performers* (Woodey & McPherson, 2010) e *The role of negative emotion in performance anxiety* (Kenny, 2010). Nestes trabalhos eram discutidos alguns pontos centrais sobre a execução musical, dando Kenny especial enfoque ao problema da ansiedade de palco, abordando-o com um olhar clínico e científico. Woodey & McPherson fazem uma leitura mais geral das emoções dos músicos em várias situações, sendo uma delas, as emoções dos músicos em palco, abordando algumas estratégias para o seu controlo, como técnicas de relaxamento e foco na expressão musical e não no perfeccionismo excessivo. Foi nestes artigos que encontrei, como sugestão de literatura, textos de outro livro da Oxford University Press editado por Williamon: *Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance* (2004).

Ao pesquisar sobre Williamon descobri que é professor de ciências performativas na Royal Academy of London, e diretor do Center for Performance Science e que esteve ligado a um projeto da mesma faculdade chamado *Zoning in: motivating the musical mind*. Neste projeto trabalharam-se diferentes técnicas de desenvolvimento da interpretação musical. Deste trabalho surgiu o livro atrás referido, editado por Williamon (2004), com diversos artigos de vários autores sobre diferentes componentes da área de desempenho. Deste livro, selecionei inicialmente os artigos: *Mental skills training* (Connolly & Williamon (2004), o qual se inseria mais diretamente sobre o meu objeto de estudo; *A guide to enhancing musical performance* (Williamon, 2004) para ter uma perspetiva mais geral de todo o livro e *General perspectives on achieving musical excellence* (Chaffin & Lemieux, 2004) no qual eram abordadas diferentes temáticas, algumas relacionadas com treino mental (motivação, concentração e capacidade de mudança de foco). Através das sugestões de bibliografia desta obra, encontrei *The Science & Psychology of Music Performance*, livro do qual li o texto *Motivation* (O'Neill & McPherson, 2002) que me trouxe uma perspetiva sobre a motivação mais científica e ligada à aprendizagem de um instrumento.

O livro *Altamente* (2015) de Margarida Fonseca Santos foi-me sugerido por uma colega numa das aulas do presente mestrado. Este livro atraiu a minha atenção por ser exclusivamente sobre treino mental, apesar de ter uma perspetiva mais pedagógica e não relacionada com uma área performativa específica. Também me interessou por ser o único documento de um autor português que encontrei sobre o assunto.

O capítulo: Fisiologia e estado de *Altamente* (Santos, 2015) e o TEDTalk da psicóloga Amy Cuddy com o título: *Your body language may shape who you are* (2012), fez-me perceber que nossa postura e comportamento físico podem influenciar o nosso estado psicológico e a nossa preparação para uma atuação. Assim, decidi também ler o artigo *Alexander Technique* (Valentine, 2004) de Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance, para aprofundar esta temática. Deste livro li ainda *Psychological self-regulation: biofeedback and neurofeedback* (Guzelier & Egnér, 2004) por se tratar de uma técnica de autoconsciência do estado emocional e físico relacionado na performance. Apesar disto, a não inclusão deste tipo de informação no presente relatório prende-se com o facto deste tipo de técnica ser desenvolvida em laboratório, através do uso de aparelhos medidores de frequências cardíacas e ondas cerebrais, o que se distancia do objetivo deste trabalho.

Nas pesquisas que fui realizando na internet, encontrei o livro *Confident Music Performance – The Art of Preparing* (Schneiderman, 2008), no qual a autora explora aspetos do treino mental como o controle de foco, técnicas de relaxamento, visualização e audição interna. Esta obra, apesar de ter um olhar bastante empírico, apoiado principalmente na experiência pedagógica da autora, carecendo de algum suporte científico, traz um olhar bastante prático sobre a preparação dos alunos para a performance.

A escolha de *Foco, o motor oculto da excelência* (Goleman, 2014) teve por principal objetivo aprofundar a questão do foco com um olhar mais clínico. O controlo do foco é, na perspetiva de Orlick, o principal fator para chegarmos à excelência, seja no âmbito da execução, dos treinos, ou do foco num determinado aspeto, como sejam as imagens

positivas e o otimismo. O próprio título da obra de Goleman reforça isto e, sendo o autor um psicólogo/jornalista com várias obras de referência editadas, decidi debruçar-me sobre este livro para aprofundar o meu conhecimento acerca desta capacidade mental.

*The Art of Piano Playing* (Neuhaus, 1993), era uma obra que já tinha lido há muitos anos atrás, que retomei, por se tratar de uma referência na pedagogia da música e ensino instrumental e por serem abordados alguns pontos que se relacionam com o treino mental no estudo de um instrumento.

A obra de Glise (1997) estudada no âmbito da cadeira Didática Específica II deste mestrado, incluía um capítulo que procurava descrever o que era a presença de palco, a sua importância na performance musical, e como trabalhá-la com alunos, o que se ligou de imediato a este trabalho. Para a realização do trabalho final desta cadeira que incidia sobre este capítulo procurei obras que descrevessem a importância da presença na performance pública artística. Neste sentido, surge o livro *Presence* (2016), de Amy Cuddy que me permitiu aprofundar isto e a forma como a postura influi nas emoções das pessoas. Seguindo uma sugestão de Vasco Gouveia, investiguei o trabalho de Patsy Rodenburg, professora de teatro e dramaturgia e autora de *Presence - bringing your boldest self to your biggest challenges* (2009) que abordava a mesma temática, ligando-a à performance teatral.

Já no âmbito da realização do presente relatório de estágio, procurei bibliografia que me ajudasse a aprofundar certos aspetos da temática. Para isto entrei em contacto com o professor Francisco Cardoso que na sua disciplina tinha introduzido numa das aulas uma técnica de treino mental. Assim, pedi ao professor que me sugerisse bibliografia sobre o tema, que me levou a ler *Understanding Psychological Preparation for Sport* (Hardy et al., 1996) que me proporcionou um olhar mais clínico e científico sobre este tipo de treino na área do desporto.

A leitura de *Código do talento* (Coyle, 2009) surgiu também de uma sugestão de Vasco Gouveia para me ajudar a compreender o papel da mielina e da forma como o nosso

corpo e cérebro desenvolve perícia e destreza numa dada ação, como o domínio de um instrumento. Esta obra ainda tem o particular interesse de analisar aspetos relacionados com o treino, motivação e ensino no desporto, mas também na música e no ensino em geral. Dá vários testemunhos oriundos de professores e alunos de escolas de música de referência sobre estratégias e formas de funcionamento dos seus agentes.

Ao falar com uma colega sobre esta temática e o paralelo que se estabelece entre a música e o desporto, foi-me sugerida a leitura de *Inner Game of Music* (Green & Gallwey, 1986). Este livro procura aplicar as estratégias de treino mental de Gallwey (que o autor chama de *Inner Game*, tendo-as desenvolvido para diversas áreas do desporto como o ski, golf e ténis) à performance musical. Nesta lógica, li também *Inner Game of Tennis* do próprio Gallwey para conseguir obter uma visão mais clara deste trabalho e da forma como Green o transpôs para a música. No seguimento da obra destes autores, foi-me sugerido pelo meu orientador a leitura do artigo de Provost (2011), eminente professor de guitarra que explora e desenvolve a ideia da instrução pela consciência, a qual é uma importante técnica de comunicação e desenvolvimento de autonomia nos alunos.

Por fim, li alguns artigos, quer no sentido de apoiar o estudo de caso que será apresentado neste trabalho (Fernandez & Cañado, 2001), de onde retirei uma lista de comportamentos que podem ser sinais de motivação, quer para apoiar questões científicas que se relacionam com este trabalho como a distinção entre eficácia e eficiência (Drucker, 1963).

### **6.2.2 Problemáticas**

A aplicação e uso de treino mental e da preparação mental faz parte da rotina de qualquer desportista e treinador, sendo o seu valor e os seus efeitos indiscutíveis, com resultados claramente comprovados. Na área da música, apesar de já ser feita alguma investigação sobre este tema, por várias razões metodológicas e tecnológicas o progresso tem sido lento quando comparado com outras áreas como o desporto, onde a investigação há

muito informa os treinadores e os seus praticantes (Williamon, 2004, p. 3). Este tipo de treino não é muito frequente no ensino da música, nem norma em Portugal.

Desta forma, procurei, com este trabalho, refletir sobre a mais-valia da introdução do treino mental no ensino de um instrumento a nível de conservatório, procurando fazer uma análise das competências em que o treino mental pode ajudar os alunos, delineando estratégias adaptadas às aulas de instrumento.

Sendo as atuações públicas um dos objetivos da aprendizagem de um instrumento, bem como um dos meios de avaliação dos alunos, analisei igualmente formas de aplicar o treino mental, para potenciar e melhorar as apresentações públicas dos alunos (audições, provas, concursos, etc.).

Esta lista de estratégias e componentes do treino mental tem por objetivo estimular possíveis pesquisas futuras com estudos mais aprofundados do uso e dos benefícios destas técnicas. Estou seguro de que ainda há muito conhecimento a aprofundar neste campo, com mérito para ser direcionado para o ensino da música.

O estudo de caso a apresentar neste trabalho procura analisar a relação entre a escolha de diferentes tipos de objetivos (processuais, performativos ou de resultados), a motivação eventualmente gerada por cada um deles e os resultados performativos. Na relação entre estes elementos pode existir a motivação que seja gerada por cada um deste tipo de objetivos ou pela diferente conjugação dos mesmos e da sua relação com a qualidade performativa dos alunos. Neste sentido, pretendo analisar no estudo de caso, quatro performances que sejam centrais no ano letivo do Artur, procurando descrever os objetivos que o aluno defina para cada uma das ocasiões, bem como fazer uma análise do seu estado de motivação e os eventuais resultados obtidos nestes momentos de avaliação.

### 6.3 Metodologia

Este trabalho insere-se num estilo de pesquisa investigação-ação. No que respeita a investigação, iniciei-a através de conversas informais com o colega Vasco Gouveia, que tem uma vasta experiência em treino e preparação mental, com vários atletas da seleção nacional de judo e de karatê entre 2002 e 2012, sendo igualmente professor de flauta na Academia Musical dos Amigos das Crianças. Pedi-lhe orientações de bibliografia sobre o assunto, tendo-me sugerido explorar as duas obras de Terry Orlick (abordadas neste trabalho), psicólogo desportivo com uma vasta experiência no treino de desportistas, astronautas, músicos entre outros praticantes. Vasco Gouveia disse-me, também que, na sua opinião, era na área do desporto que se encontravam as melhores referências de obras sobre o treino mental, pois no desporto, não só era um assunto muito estudado, como também era aplicado há muito tempo. Na sua perspetiva, apesar de já haver escolas superiores de música na Europa que têm departamentos e pessoas responsáveis por preparar psicologicamente os alunos para o desempenho, é ainda um trabalho recente, não havendo obras de referência como existem no desporto.

Procurei, também obras sobre treino na área da música, pois, devido ao pouco conhecimento que tinha no início da investigação e ao facto da temática do meu trabalho se inserir no âmbito da performance musical, senti que tinha de averiguar o que existia, para poder ter uma opinião própria. Neste sentido procurei também o apoio de professores das disciplinas do mestrado para adquirir mais referências sobre este tema enquanto fazia mais investigações que me levaram à bibliografia já referida, ligada à performance musical.

Assim, as conversas informais sobre o tema foram sendo mantidas, quer com Vasco Gouveia, quer com colegas professores e colegas de mestrado, de quem fui tendo *feedback* interessante, bem como sugestões de obras, como já referido na revisão bibliográfica.

Foram feitas também entrevistas ao próprio Vasco Gouveia (a qual foi feita ainda no âmbito do trabalho para a disciplina Metodologia de Investigação e que por isso não será incluída nas transcrições em anexo), à Margarida Fonseca Santos (questionário aberto) e à psicóloga Guiomar Gabriel para adquirir mais informações sobre esta temática. A entrevista à Margarida Fonseca Santos foi feita pela experiência que detém na preparação mental, quer de músicos como de desportistas, mas também por ser a autora de uma das obras referenciadas neste trabalho. A entrevista à Dra. Guimar Gabriel foi feita com o intuito de obter um olhar mais clínico e apoiado na psicologia sobre o treino mental e a superação da ansiedade, pela experiência que esta detém no tratamento deste tipo de questões com músicos profissionais.

Com a aquisição de técnicas e abordagens práticas do treino mental comecei a aplicar algumas com diferentes alunos dentro e fora do contexto deste mestrado, que me foram permitindo ganhar uma visão da sua aplicabilidade e efeitos.

No sentido de realizar um estudo de caso, coloquei em prática uma ação, usando a técnica de observação participante, começando por aplicar e trabalhar alguns exercícios de treino mental com o Artur. A análise de resultados foi baseada na observação direta e na análise dos objetivos definidos pelo aluno para quatro momentos performativos, bem como pelos resultados obtidos nos mesmos. Foi também feita uma grelha de observação de comportamentos do aluno nos momentos pré-performance, performance e pós-performance, para analisar o seu grau de motivação e relacioná-lo com o tipo de objetivos definidos para cada performance.

Em suma, este estudo exploratório, cujo propósito foi aprofundar e estruturar o conhecimento que estava a adquirir sobre o treino mental, numa perspetiva prática, permitiu-me entender melhor diferentes tipos de objetivos performativos que os alunos podem ter e os resultados que deles advêm, gerando novas ideias que me levam a colocar questões acerca da premência da inserção deste tipo de trabalho no ensino musical.

A análise dos dados é qualitativa, com uma perspectiva teórica interpretativista e fenomenológica, pois é uma leitura subjetiva, não pretendendo dar dados concretos sobre a aplicação do treino mental, mas informações indutivas que possam levar à reflexão, levantando questões que incentivem e facilitem possíveis futuras investigações.

Este trabalho procura, desta forma inserir-se numa perspectiva epistemológica construtivista.

## 7 Eficácia e eficiência

Apesar de serem dois termos que usamos com muita frequência no dia a dia, por vezes é difícil distinguir os seus significados, sendo frequentemente percebidos como sinónimos, quando têm sentidos diferentes: “Fundamentalmente a confusão entre eficácia e eficiência encontra-se entre fazer algo bem e fazer o que está certo.” (Drucker, 1963)<sup>7</sup>. A eficácia e a eficiência, são termos estudados e analisados em diversas áreas, procurando-se entender a sua aplicabilidade para otimizar processos, analisando-se procedimentos e ações de modo a criar um foco, não apenas nos resultados, mas também nas estratégias de trabalho. Daí a afirmação de Peter Drucker: “a eficácia é fazer as coisas bem, a eficiência é fazer o que está certo”<sup>8</sup>. (cit. in. Goldstein, 2016).

Eficácia, ou ser-se eficaz, é a capacidade de se obter um resultado pretendido num dado momento, independentemente dos meios utilizados para atingir esse fim. Eficiência é a capacidade de se atingir um resultado com o menor gasto de energia, tempo e recursos, sem ser apenas num momento específico. Para termos eficiência no nosso trabalho é necessário analisar-se, não apenas o resultado, mas os recursos usados e o *modus operandi*.

---

<sup>7</sup> Texto original: “It is fundamentally the confusion between effectiveness and efficiency that stands between doing the right things and doing things right”

<sup>8</sup> Texto original: “Efficiency is doing things right; effectiveness is doing the right things.”

Na prática musical, é possível observar-se casos de alunos que são eficazes na preparação de uma obra no seu instrumento. Depois do treino, são capazes de interpretar a peça corretamente com um nível de segurança técnico positivo, dando uma sensação de um trabalho terminado. Apesar do grau de eficácia verificado na preparação da peça, no momento da sua apresentação em público, com a introdução de fatores como o nervosismo e/ou stress, muitos alunos demonstram uma diminuição considerável da segurança técnica e da capacidade interpretativa. Isto leva-me a pensar que é necessário analisar a eficiência do trabalho realizado, quando se perde a eficácia com a exposição pública do que se vai tocar. É necessário refletir sobre os procedimentos, de modo a que o trabalho não seja apenas focado na preparação técnica e interpretativa da peça, mas também na preparação mental para lidar com os fatores inerentes às apresentações públicas, como o stress, o cansaço, a insegurança, etc.

Este trabalho procurará, assim, analisar estratégias e formas de trabalho eficientes que ajudem a melhorar o grau de eficácia na preparação dos alunos para o objetivo final do ensino artístico: a performance musical em público, pois sou da opinião que a eficácia na execução instrumental não deve acontecer apenas em casa ou na sala de aula, mas também em audições, concertos e concursos.

## **8 Treino mental**

O Treino mental é um dos focos da psicologia desportiva e tem por objetivo desenvolver e potenciar a preparação psicológica e mental dos atletas para a performance e competição. Este treino compreende um conjunto de técnicas e exercícios como: a visualização, ou uso da imagética; exercícios de relaxamento físico e/ou mental; e exercícios e estratégias de desenvolvimento e controle do foco da atenção que serão abordados ao longo deste trabalho.

O treino mental também contempla o trabalho questões como o aumento da capacidade de compromisso perante objetivos difíceis e resiliência perante as contrariedades e falhas, o desenvolvimento da autoeficácia do performer, bem como a perspetiva deste

relativamente à sua execução e ao seu treino. Este trabalho é feito através de componentes do treino mental como: o desenvolvimento de uma perspetiva otimista; a autoavaliação e autorreflexão do performer; o desenvolvimento da motivação; o estabelecimento de objetivos; o desenvolvimento da capacidade de compromisso sobre escolhas feitas.

As diferentes componentes e técnicas do treino mental descritas ao longo deste trabalho, serão acompanhadas de sugestões de exercícios para desenvolver algumas destas capacidades, com vista a potenciar o treino de um instrumento musical, bem como a preparação de alunos para apresentações públicas e situações de avaliação, como testes ou concursos.

Connolly e Williamon (2004, p. 221) referem em *mental skills training*: “há várias décadas que desportistas de elite melhoram as suas performances explorando avanços na psicologia aplicada e ciência. Um dos pontos importantes do seu treino reside na ligação entre as capacidades físicas e psíquicas (...) A exatidão física e a excelência estão intrinsecamente ligadas não só ao treino físico, mas também à agilidade mental, determinação, foco e uma visão clara do desenrolar da performance.”. Williamon (2004, p. 3) acrescenta que o desenvolvimento de estratégias que ajudem os músicos a lidar com as exigências inerentes à performance musical tem sido lento quando comparado com outras áreas performativas como o desporto, onde este tipo de práticas é, há muito aplicada e informada aos seus praticantes.

Apesar de o treino mental não poder substituir o treino físico ou processual, ele é um importante complemento, pois ajuda a desenvolver práticas que reduzem a sobrecarga física do treino motor. O treino mental também potencia a performance através do controle do stress e da pressão, que advém da competição ou da performance pública, desenvolvendo a autoconfiança e a autoeficácia do executante. A par destas encontra-se a motivação, a qual é um dos objetivos do treino mental e de uma pedagogia eficaz, pois aumenta a capacidade de compromisso perante objetivos difíceis, a resiliência perante as

contrariedades e falhas, e uma maior capacidade de foco, podendo levar ao que a psicologia chama de estado de fluxo.

Vários autores (Orlick, 2008; Hardy *et al.*, 1996; Goleman, 2013; Gallwey, 1975) defendem que numa situação de competição, em que a maioria dos executantes tem mais ou menos o mesmo número de horas aplicadas ao treino e preparação (muitas vezes milhares), o domínio e a diferença está na preparação mental, transformando, muitas vezes, a competição num jogo mental.

Um dos aspetos do treino mental que é preciso salientar é a necessidade da sua prática regular, devendo ser aprendido e desenvolvido da mesma forma que qualquer outra capacidade musical (Connolly & Williamon, 2004, pp. 221-222). Vários autores, que escrevem sobre treino mental, referem que o seu usufruto só pode ser sentido se o integrarmos no nosso treino diário (Orlick, 2008; Hardy *et al.*, 1996, Gallwey, 1975). Mais, se assim for feito, seremos capazes de o por em prática com mais facilidade, de forma mais intensa e em qualquer lugar ou circunstância. Connolly e Williamon (2004, pp. 221-222) sugerem até que este deve ser desenvolvido da mesma forma que qualquer outra capacidade musical.

## **9 Presença em palco**

Não há uma forma correta ou incorreta de se ter presença de palco, muito embora esta possa e deva ser desenvolvida, trabalhada e ensinada como parte do treino formal dos alunos, pois é um dos fatores que mais irá influenciar a qualidade das suas performances (Glise, 1997, p. pp. 133-134). O treino mental pode ser usado para desenvolver esta competência performativa nos alunos, pois contemplando a preparação psicológica dos alunos para o domínio das suas capacidades nas prestações públicas, este deve integrar também a melhoria da presença em palco. Assim, é importante definir o que é a presença em palco e como pode ser trabalhada.

A presença é algo difícil de definir, muito embora seja fácil de reconhecermos quando a sentimos ou a observamos (Cuddy, 2016, p. 13). Patsy Rodenburg diz que os grandes

performers executam em palco de forma totalmente presente e que, quando assim acontece, dificilmente nos esquecemos desses momentos. Em oposição, todos os espetáculos em que sentimos a falta de presença, são rapidamente esquecidos. Um artista que não tenha presença leva-nos a distrair e desligar da performance. (Rodenburg, 2009, p. 8). Mas o que é presença em palco?

Para Glise, a presença no palco é a capacidade do músico criar uma interação profunda com a música que leva o público a envolver-se com a música e com o artista (Glise, 1997 p. 136). Para Amy Cuddy, a presença é algo que deve existir tanto no palco, como numa reunião, numa relação ou em qualquer interação humana (Cuddy, 2016).

Para se ter presença em palco é necessário estarmos centrados no presente durante a nossa execução, totalmente focados no que estamos a fazer no exato momento da performance; é estarmos totalmente focados no aqui e agora, no presente. Presença é estar-se totalmente sincronizado e ligado emocionalmente, intelectualmente e até fisicamente ao que se está a tocar. Este foco positivo, conectado e sustentado ao longo de toda a performance (Olrick, 2008, p. 13), não significa que fiquemos isolados das pessoas que nos rodeiam, pois, estar presente, é também estar aberto e sensível ao que está em nosso redor (Rodenburg, 2009, p. 21). O performer deve criar um elo de comunicação constante com o público, passando a sua mensagem, ao mesmo tempo que está aberto e sensível aos sinais que recebe deste.

Ao definir um concerto como um momento de comunicação com o público, no qual é passada uma mensagem através da música, olhando para o estudo de Albert Mehrabian sobre comunicação verbal e não-verbal, Glise refere que este constatou que 55% da capacidade de transmissão de uma mensagem verbal está na postura e expressão facial, enquanto o conteúdo textual representa apenas 7% e a inflexão ou entoação do texto apenas 38% (1997, p. 135). Fazendo um paralelo entre a opinião de Carl Flesch (que dizia que a única diferença entre a comunicação verbal e musical é o material: a palavra e o som abstrato) e do trabalho de Mehrabian, Glise sugere que, na execução de palco, o

elemento mais importante será a presença em palco, e não o conteúdo musical ou a capacidade interpretativa da mesma (Glise, 1997, pp. 135-136).

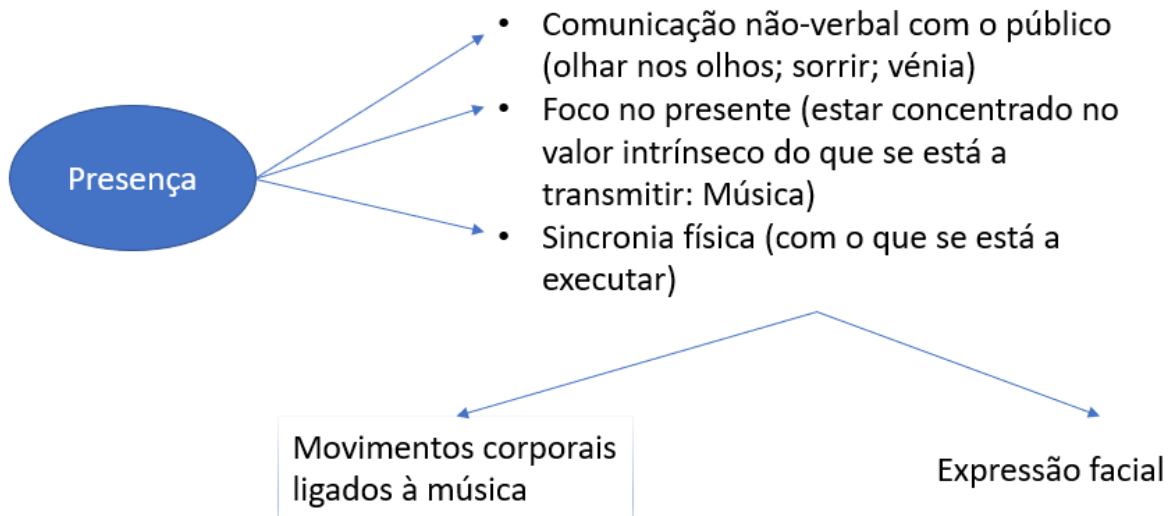
Assim, tanto Glise (1997) como Cuddy, defendem que a forma mais imediata de se conseguir presença em palco é através da expressão facial e movimentos físicos do músico, os quais se devem ligar à música, expressando e complementando os acontecimentos musicais da peça, ou seja, a sincronia física, ou da linguagem corporal. Esta sincronia é um dos fatores mais importantes para a comunicação: “Se as nossas ações não forem consistentes com os nossos valores nós não nos sentiremos verdadeiros para connosco mesmos. Se as nossas emoções não se refletirem nas nossas expressões físicas nós não nos sentiremos verdadeiros.” (Cuddy, 2016, pp. 33-34).

Este tipo de sincronia física em momentos de performance, pode ser observado nos concertos de grandes músicos, cabendo aos professores mostrarem aos alunos exemplos em vídeo, em concerto e nas aulas, ajudando-os a analisarem e a assimilarem diferentes formas de sincronia física. Cuddy diz que: “Quando os músicos estão totalmente imersos no que tocam, tudo o que fazem, incluindo os movimentos físicos subtis da cabeça e dos seus corpos, está em harmonia não apenas com o ritmo e melodia, mas com a essência da música. Quando um músico está presente o público é transportado, convencido, e levado para o presente da música.” (Cuddy, 2016, p. 56).

Outro elemento que pode manifestar presença é o olhar. Quando alguém fala connosco e nos olha nos olhos, mostra convicção no que diz e que ouve com atenção, ou seja, que está presente. Em ambiente de performance, Cuddy fala de um estudo realizado por dois psicólogos desportivos que analisaram o contacto visual de futebolistas ao marcarem penaltis. Aqueles que demonstravam maior presença através do contacto visual com o guarda-redes tinham maior probabilidade de serem bem-sucedidos (Cuddy, 2016, pp. 222-223). Este contacto visual com o público é algo evidente para um cantor num ambiente de recital, pois este quando canta também conta a história do texto, narrando-a para o público. No caso de um instrumentista o contacto visual com o público não é tão evidente, em certos casos porque a posição do instrumento não favorece uma posição frente ao

público ou porque há necessidade de olhar para o instrumento (evidente no caso dos pianistas) para controlar o movimento das mãos, noutros casos porque se visualiza a partitura enquanto se toca, ou se olha para os colegas músicos (na música de câmara). Ainda assim, apesar destes impedimentos, o músico pode e deve estabelecer o contacto visual com o público quando entra na sala e quando agradece os aplausos. Este contacto visual levará o público a sentir o músico presente e a sua intenção de comunicar (seja na ideia de se apresentar quando entra em palco, ou na demonstração de gratidão nos agradecimentos).

A presença em palco também se liga à nossa perspetiva, atitude e emoções. A nossa atitude tem de ser positiva e confiante em palco para mostrarmos presença. Alguém que vai entrar em palco com uma atitude negativa ou pessimista, vai transmitir medo e receio. Perante estas emoções, o público vai sentir que o músico não está presente, mas que quer fugir daquele momento, pois sente-se ameaçado. Para além disso, a confiança no valor e integridade do que se vai comunicar reflete-se também na nossa capacidade de execução (Cuddy, 2016, p. 20). Glise defende que devemos compreender e assimilar as qualidades espirituais da música, pois isso ajudará a encontrar os motivos e atitudes inerentes à presença em palco (1997, p. 137). Esta atitude positiva pode e deve transparecer em palco por simples gestos como sorrir, ou numa entrada em palco com um andar decidido e confiante e também numa postura direita ou elevada quando entramos em palco e encaramos o público.



*Figura 1 – Presença em palco*

### **9.1 Aplicação na sala de aula e na preparação para performances públicas**

O trabalho sobre a presença em palco deve começar na sala de aula, tal como Glise o diz. A primeira estratégia de introdução deste tema, como já antes referido, deve ser pela observação guiada de exemplos de excelência. A observação pode ser feita de diversas formas: desde a observação e reflexão sobre prestações de colegas mais experientes em audições, até à observação de intérpretes ou instrumentistas de excelência em palco. No segundo caso, os professores podem fazê-lo levando os alunos a concertos ou, tendo em conta a disponibilidade tecnológica dos dias de hoje, através da observação de vídeos de concertos ou de outras atividades performativas (atores, oradores e exemplos de todos os ramos artísticos) onde se possam observar exemplos de excelência de postura em palco.

Esta observação deve ser sempre guiada pelos professores, de forma a evidenciar e explicar os aspetos em que a presença de palco se distingue (intensidade na execução, postura e comunicação na oralidade, entrada no palco ou agradecimentos, etc.). Na observação ou após a mesma, pode-se inclusivamente pedir aos alunos que tomem notas de aspetos que mais os marquem e com que se identifiquem, de modo a poderem relembrar-se destes detalhes antes de apresentações.

Para além da observação, penso que também é fundamental trabalhar estes aspetos de forma prática e ativa para criar automatismos que permitam o seu controle por parte dos alunos nos momentos que antecedem performances, perante o nervosismo e o stress típicos da ocasião.

Uma das estratégias que creio ser útil e que apliquei com os meus alunos (especialmente no caso do Artur) durante este estágio, foi o ensaio da entrada e saída de palco. Em artes performativas como o teatro, a dança ou até ópera, as entradas e saídas de palco e os agradecimentos são ensaiados com encenações estudadas como partes integrantes da cena (os atores ou cantores têm locais por onde entram no palco, na maioria das vezes até com diferentes encenações para cada vez que entram em palco para agradecer). Creio que este trabalho pode e deve ser feito, também com os instrumentistas. Para isto, é importante que o trabalho seja feito, preferencialmente num espaço onde sejam feitas apresentações públicas (como por exemplo auditórios), ou até, quando possível, no próprio espaço onde decorrerá a performance, para proporcionar uma experiência em que os alunos se consigam visualizar e sentir na performance. Nesse espaço o aluno deve ensaiar a sua entrada e saída de palco de modo a poderem ser trabalhadas questões como a postura, o ritmo da passada, o contacto visual, a posição do instrumento relativamente ao corpo, a expressão facial que mostre uma atitude positiva (como sorrir ou pelo menos não entrar com uma expressão preocupada, triste ou tensa) e a vénia ou agradecimento. Este trabalho pode ser mais interessante se for feito com um pequeno grupo de alunos em que todos vão ensaiando e repetindo entradas e saídas de palco observando-se uns aos outros. Cria-se mais pressão (por haver mais assistência do que apenas o professor) e aprende-se observando o estilo, os erros e os pontos positivos e de cada um.

Outro elemento que ajuda à simulação do momento da performance é haver aplausos. Na minha experiência, ao realizar estes ensaios, sempre que os alunos ouvem aplausos, quer no ensaio da entrada quer quando acabam de tocar (quer seja só eu a aplaudir, quer haja outros colegas a assistir que também o façam), cria-se uma atmosfera que obriga a um maior foco e controle sobre a postura em palco, pois os aplausos são um estímulo auditivo

que os remete imediatamente para o momento da performance, tornando o trabalho mais realista e eficaz.

Realizei este tipo de ensaio com o grupo de alunos que participou no Concurso Internacional da Cidade de Almada onde estava o Artur. Comecei por pedir a cada um dos alunos para simular uma entrada em palco, às quais fui fazendo observações e sugestões de melhoria. Depois falei sobre diferentes elementos que marcam a postura em palco e exemplifiquei uma entrada em palco mais convincente, fazendo também demonstrações de pormenores que prejudicam, para que observassem a diferença que fazem alguns detalhes, como o andar. Por fim, falei com eles sobre a rotina antes de entrar na sala (as salas onde estudam, a sala onde ficam antes de entrar em palco, a acústica da sala, a posição do júri perante o público, etc.), procurando dar o máximo de detalhes para que os alunos se preparassem para o momento, criando visualizações mais perto da realidade com que se iriam deparar.

Finalmente levei os alunos a verem exemplos em vídeo de intensidade em palco, quer com exemplos de guitarristas, quer com exemplos de outros instrumentos em ambiente de concerto e concurso, comentando aspetos marcantes na performance na sincronia física e emocional com a música e na forma como os grandes intérpretes se deixam levar pela música.

A questão da sincronia física, entre os nossos gestos e a música que se interpreta é algo que pode e deve ser trabalhado durante as aulas, sugerindo aos alunos pequenos gestos que se relacionem com momentos musicais específicos (um exemplo pode ser uma *tambora*, ou qualquer articulação musical que tenha uma indicação de fortíssimo que seja melhor expressada, não apenas pelo som produzido, mas também por um gesto mais efusivo). Este tema deve também ser trabalhado através da visualização, mais uma vez, de vídeos ou concertos de grandes intérpretes onde isto seja especialmente mais evidente, pois é muitas vezes nesses desempenhos que os alunos encontram a ligação a uma imagem mais concreta que os ajuda a interiorizar comportamentos e formas de se ligarem fisicamente ao que tocam.

A observação de vídeos de performances dos próprios alunos, será em si também benéfico, pois a sua visualização posterior poderá ajudar a que os alunos, de forma distanciada, tomem consciência de detalhes da sua postura em palco, que nem sempre se consegue ter no momento, ou mesmo quando são descritas pelo professor.

### **10 As escolhas, a decisão de agir e o compromisso sobre o trabalho**

Uma das características que diferencia a preparação mental dos grandes executantes é a sua capacidade de escolha e de decisão.

É fundamental procurar que os alunos façam as escolhas dos seus objetivos, do seu trabalho e do seu empenho por si mesmos. Como O'Neill e McPherson (2002, p. 42) defendem, é muito importante que os alunos se sintam envolvidos na aprendizagem do seu instrumento, que isso seja uma escolha sua para que se sintam responsáveis por alcançar os objetivos que definiram para si próprios. As escolhas pessoais são fatores de incremento da motivação. É por isto que Orlick (2008) defende que se os alunos ou performers-fizerem as suas próprias escolhas, o trabalho de preparação mental já está a ser iniciado.

A capacidade de decisão prende-se com a necessidade de agir sobre as escolhas feitas, de modo a concretizá-las. A decisão tem, assim de estar sempre ligada a uma ação. Orlick (2008, pp. 226-228), enfatiza isto em vários dos seus livros, usando várias vezes um termo que reforça esta relação. O termo é *docide* que faz a mistura das palavras decidir (decide – inglês) com fazer (*do* ou *doing* – em inglês).

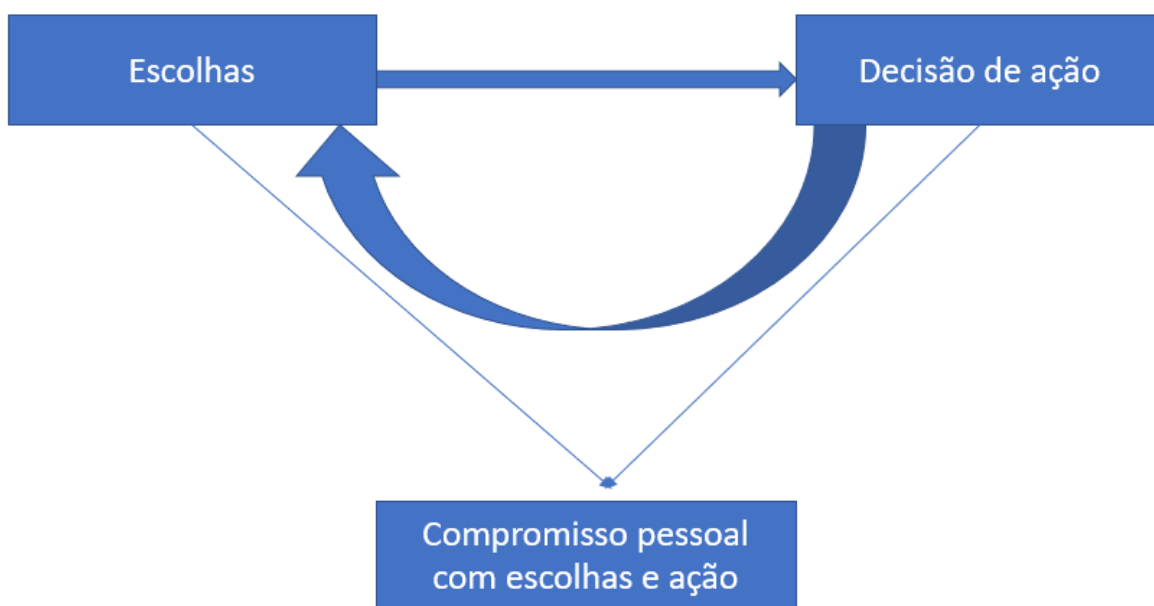
Estimular a capacidade de escolha, de decisão e de ação nos alunos, leva-os a sentirem-se responsáveis pelos seus estudos e treinos, tornando o seu processo de aprendizagem mais autónomo.

Fernandez e Cañado (2001, p. 322) explicam que o indivíduo que faz uma escolha está a atribuir preferência a algo em detrimento de alternativas, o que é um sinal de motivação.

A capacidade de compromisso com as escolhas e com a decisão de se agir sobre elas é outra das principais capacidades mentais que distingue os grandes performers. Num estudo realizado (Orlick, 2008, p. 187) em que se entrevistaram vários treinadores e caçadores de talentos da NHL (Liga Norte-Americana de Hóquei) perguntando-lhes qual a primeira característica que procuravam na captação de jovens jogadores, a resposta foi a capacidade de compromisso. Há muitos jogadores talentosos que nunca chegam à liga profissional; as razões mais vezes apontadas são a falta de compromisso e foco.

Um forte sentido de compromisso é, assim, sinal de uma capacidade de trabalho quase inabalável e de um foco mais intenso.

Estas são as três primeiras capacidades mentais que é importante desenvolver em nós e em qualquer aluno: a capacidade de sermos conscientes e responsáveis pelas nossas escolhas, de decidir agir sobre estas e de compromisso de ação.



*Figura 2 – Escolha e ação*

### **10.1 Aplicação do trabalho em aula**

O estabelecimento de metas e objetivos com os alunos deve ser uma estratégia pedagógica adotada pelos professores de instrumento. Sendo o ensino de um

instrumento maioritariamente individual, os alunos têm maior margem para terem ambições, desejos de conquistar certo tipo de repertório ou de participar em certos eventos (concertos, audições, concursos), pois tudo se centra neles, no seu ritmo e nos seus desejos e sonhos.

Isto também traz uma maior margem aos professores para tratarem cada caso de aluno individualmente, criando uma interação e relação mais estreita, que permite ir ao encontro dos desejos e objetivos mais pessoais do aluno.

Assim, os professores devem estar atentos aos sinais dos alunos, tentando detetar o que estes pretendem, desejam ou sonham. Devem também adotar a estratégia de estimular os seus alunos a refletir sobre os seus objetivos, pedindo-lhes que os definam. Sendo isto um assunto pessoal e que por vezes gera algum desconforto nos alunos, os professores podem ajudá-los, não só sugerindo perguntas, mas também procurando que estes escrevam a sua lista de objetivos em relação à sua aprendizagem do instrumento.

Na minha experiência com vários alunos ao longo dos anos (inclusivamente com o Artur), especialmente na adolescência, esta estratégia pode ser muito benéfica, pois por vezes os jovens encontram-se numa fase de descoberta de si próprios em que a maturidade enquanto pessoa ainda não está desenvolvida. Neste sentido, é mais fácil para eles quando lhes pedimos de uma semana para a outra que escrevam e elaborem uma lista de objetivos dando-lhes espaço para refletirem e sentirem quais são os seus desejos. A escrita torna-se, então uma forma de organizarem os seus pensamentos e sentimentos, o que nem sempre se consegue no confronto com a pergunta direta, podendo, por vezes levar a fugir à questão, por se sentirem intimidados.

Com alunos mais maduros, é importante que o professor ajude a estabelecer uma lista de ações, comportamentos ou estratégias para atingir os objetivos estabelecidos a qual deve ser escrita para que possa ser consultada regularmente pelo aluno e lembrada pelo professor sempre que seja necessário reforçar algum ponto. Neste mapeamento, é importante que o professor procure que seja o aluno a estabelecer estas estratégias,

ajudando-o apenas a refletir quando as mesmas não são adequadas ou consistentes com o objetivo pretendido. Barry Green chama a isto *awareness instructions* (instrução pela consciência). Consiste em dar instruções que levem à reflexão e estimulem a atenção e consciência dos alunos para o que estão a fazer. O objetivo é levar os alunos a direcionar a atenção de uma forma indireta para os pontos que necessitam de trabalho, levando-os a estarem mais sensíveis ao que se está a passar. (Green & Gallwey, 1986, pp. 135 a 138)

Quanto mais o aluno sentir que estas escolhas e estratégias são suas e pessoais, mais peso terão para ele, pois sentirá que o seu percurso é uma escolha sua, criando, assim uma maior capacidade de compromisso e motivação: “quando compreendemos a escolha, compreendemos a motivação” (Geller, 2013).

Este tipo de estratégias pode ter contornos diferentes com alunos diferentes. No caso do Rafael, este tipo de elaboração escrita de objetivos é algo que não faz sentido, pois tendo o aluno 6 anos, ele teria dificuldade em estabelecer metas pessoais de desenvolvimento. Os seus objetivos são concretos e de realização próxima. Um exemplo poderia ser o desejo do aluno tocar toda a música *Medallion Calls* até ao fim do ano. Perante este objetivo, pode-se elaborar um leque de estratégias para o atingir, como um plano de trabalho semanal, ou uma bateria de escalas e exercícios que ele tenha de cumprir para atingir esse objetivo, ou até outras peças que ele terá de tocar e dominar antes de chegar à pretendida.

Noutros casos, tomando a Diana como exemplo, nem sempre é necessário criar uma lista de objetivos quando o aluno tem metas definidas e assumidas. Neste caso, pode ser necessário, por vezes, chamar a atenção para as estratégias ou etapas de trabalho necessárias para atingir o que pretende, ajudando o aluno a organizar melhor o seu trabalho de modo a torná-lo mais eficiente.

Tal como descrito no capítulo anterior, é importante que os alunos se sintam ligados à escolha dos objetivos e que estejam sempre cientes da necessidade de agir sobre os mesmos, levando-os a responsabilizarem-se pelas suas ações e a tornarem-se conscientes

de que são donos do seu futuro. Isto ajudá-los-á a aprenderem com possíveis erros e a corrigir comportamentos prejudiciais aos seus planos, aumentando a sua autoeficácia. Segundo Hardy *et al.* (1996, p. 52), a autoeficácia é responsável pela escolha de objetivos mais difíceis e por maior capacidade de compromisso perante esses objetivos.

### **10.2 Aplicação do trabalho na preparação da performance**

O estabelecimento de objetivos em aula, se deve focar na preparação para a performance. Ou seja, se um aluno está a preparar-se para se apresentar em público (seja para uma prova de admissão a uma nova escola, um concurso – como nos casos da Diana e do Artur – um teste ou audição), é fundamental que estabeleça um compromisso consigo mesmo em agir sobre a sua preparação mental. Para uma preparação eficiente é necessário que o trabalho seja feito de forma regular, tal como o estudo do instrumento (é fácil para um aluno ambicioso dedicar muitas horas de trabalho ao seu instrumento, esquecendo-se de se preparar mentalmente).

É aqui que o estabelecimento de objetivos e de estratégias para os alcançar se torna relevante, de modo a potenciar a capacidade de compromisso dos alunos em se prepararem mentalmente para cada apresentação ou performance.

### **10.3 Aplicação do trabalho em casa**

Este trabalho pode e deve ser acompanhado e complementado, sempre que possível, em casa, pelos pais. O professor tem um papel importante de informar os pais sobre objetivos dos seus filhos, as estratégias e compromissos de trabalho assumidos por eles, criando um elo de comunicação que permita, por um lado, controlar o trabalho realizado em casa, mas também garantir que os pais se envolvem nos objetivos dos filhos. A família tem um papel fundamental na motivação dos alunos (Pitts *et al.*, 2000a, 2000b; McPherson & Zimmerman, 2002 *cit in*. Chaffin & Lemieux, 2004), logo é importante que estes conheçam e se envolvam nos objetivos dos filhos, de modo a monitorizarem o seu cumprimento e reforçar positivamente cada conquista.

Através da informação dada pelos professores, os pais podem criar listas ou quadros em casa com os objetivos dos filhos, afixando-os num local visível (parede do quarto, ou porta do frigorífico são alguns exemplos), anotando o seu cumprimento, de modo a que o aluno e a família estejam conscientes das metas propostas e dos sucessos alcançados.

## **11 Estabelecer objetivos**

Um dos principais passos para a preparação mental do nosso trabalho é a definição de objetivos. O estabelecimento de objetivos é primordial para o sucesso performativo em praticamente todas as áreas de ação, ligando-se diretamente à motivação e à autoeficácia.

A combinação de objetivos a curto e longo prazo produz os melhores desenvolvimentos na performance. (Hardy *et al.* 1996, p. 26).

Os objetivos a longo prazo, criam uma maior ligação ao nosso trabalho. A teoria motivacional do valor da expectativa, que estuda a importância da perspectiva futura sobre o que se aprende, explica que, segundo um estudo do McPherson (2000), um dos fatores mais relevantes para a motivação é a longevidade do compromisso. Crianças que preveem uma ligação ao seu instrumento de curto prazo esforçam-se menos do que aquelas que sentem ter um compromisso a longo prazo com a sua aprendizagem musical (por exemplo, crianças que tenham a perceção que irão tocar esse instrumento até ao final da sua escolaridade). (O'Neill & McPherson, 2002, pp. 32-33).

Do ponto de vista da performance, Orlick defende que se deve começar por procurar definir um objetivo longínquo que represente o nosso melhor, o ideal, ou o nosso sonho. Para a sua definição é importante que nos libertemos e que: “aceitemos a possibilidade das possibilidades ilimitadas” (Orlick, 1998, p. 102), ou seja, que procuremos não nos preocupar tanto com a exequibilidade ou os constrangimentos, procurando, sem receios, encontrar dentro de nós, o nosso ideal de futuro (o nosso sonho). Este objetivo tem por função servir-nos de guia e estímulo para procurarmos sempre dar o nosso melhor na busca do nosso ilimitado potencial humano. Barry Green dá o exemplo da história de

James McCracken (tenor) que no fim da sua juventude colou no canto do espelho da sua casa de banho uma estrela prateada, para o lembrar todos os dias do objetivo da sua vida (sonho), vir a cantar na *Metropolitan Opera*. Isto ajudou-o a manter sempre presente esse sonho e trabalhar diariamente sempre focado nesse fim. Ajudou-o também a estar preparado no dia em que conseguiu lá chegar (Green & Gallwey, 1986, p. 53).

Os objetivos a curto prazo são responsáveis por definir os passos a dar para atingir o objetivo mais longínquo, procurando estabelecer um plano detalhado do caminho para este. É através destes que podemos ir obtendo *feedback* que nos permite avaliar o desempenho do treino ou trabalho, e afinar estratégias no treino diário. As metas devem ser curtas, podendo ter uma base diária, semanal ou mensal. A ideia de pequenos passos ajuda a conseguirmos manter o nosso foco no que podemos controlar, mantendo um nível elevado de motivação e de concentração. Como Chaffin e Lemieux dizem em *General perspectives on achieving musical excellence*: “umas das características fundamentais para o treino eficaz está ligada ao estabelecimento de objetivos específicos e ao alcance dos mesmos.” (Chaffin & Lemieux, 2004, p. 26).

No caso de músicos experientes, as metas dos seus treinos começam por ser curtas para trabalhar pequenas passagens técnicas difíceis e pequenos trechos musicais centrais das peças. À medida que o domínio sobre a peça vai aumentando, os músicos tendem a escolher secções maiores das peças para trabalhar. Esta organização do trabalho e priorização de metas é muito importante ser desenvolvida com os alunos para lhes dar autonomia e eficácia no estudo (Chaffin & Lemieux, 2004, p. 27).

Barry Green defende, inclusivamente a definição de objetivos a longo prazo (5 a 10 anos), a médio prazo (1 a 5 anos) e a curto prazo (2 a 15 semanas). Depois criar entradas de objetivos, estabelecendo objetivos inclusivamente semanais e diários de estudo. (Green & Gallwey, 1986, pp. 73-75). Um pouco neste caminho, Orlick, defende que devemos, em segundo lugar, identificar um objetivo realista que se adegue às nossas capacidades, grau de motivação e disponibilidade, o qual deve ter um prazo médio ou curto como um ano (pode ter outra duração, no caso de alunos mais novos – por exemplo, um trimestre). Este

objetivo deve ser realista, mas ambicioso. Ele deve ser delineado como uma etapa do caminho para o nosso objetivo longínquo e tem por função manter-nos focados e ligados ao que podemos atingir (Orlick, 2008, pp. 176 a 180).

Os objetivos devem ser difíceis, mas alcançáveis, ou seja, numa escala de dificuldade de 0 a 10, o aluno ou performer deve sentir que o objetivo se encontra entre o 6 e o 8 para obter os melhores resultados (Gabriel, 2019). A dificuldade do objetivo liga-se ao grau de empenho e compromisso com o mesmo, sendo que objetivos difíceis (se aceites<sup>1</sup>) têm melhores resultados que objetivos fáceis. É também importante que os objetivos sejam específicos e definidos e não genéricos do tipo “dar o meu melhor” ((Hardy *et al.* 1996, p. 20).

É importante estabelecer uma relação entre o objetivo futuro e o objetivo presente, pois há uma relação entre ambos de dificuldade e esforço. Se o objetivo futuro for difícil, mas visto como atingível, a dificuldade dos objetivos presentes será também gradualmente maior, tal a carga de esforço para os atingir e a capacidade de compromisso. Mas se o objetivo futuro for visto inatingível, isto pode gerar graves problemas de ansiedade. Daí que objetivos devem ser vistos como difíceis, mas também como realistas ((Hardy *et al.* 1996, p. 22).

Hardy *et al.*, referem três tipos de objetivos que são muitas vezes usados por desportistas de alta competição:

- Objetivos por resultados – relacionam-se com resultados numa competição, prémios, classificações pretendidas, ou, inclusivamente a derrota de um adversário específico. Estes podem levar a um maior grau de ansiedade e desgaste psicológico, pois o resultado é dependente de terceiros. Ainda assim, há benefícios no uso deste tipo de objetivos a curto prazo;

---

<sup>1</sup> A aceitação dos objetivos será tanto maior, quanto mais estes forem projetados pelos alunos, tal como descrito no capítulo deste trabalho sobre o poder da escolha e da decisão.

- Objetivos performativos – como conseguir correr abaixo do tempo habitual, ou conseguir bater um record pessoal. Este tipo de objetivos não se relaciona com o desempenho de terceiros, ou com a necessidade de derrotar adversários ou vencer títulos, o que o torna menos propenso a criar ansiedade, pois o performer apenas procura superar o seu próprio desempenho;

- Objetivos do processo – Que se relacionam mais com o treino e menos com a competição, ligando-se a questões do foro técnico, como conseguir manter o ritmo ao longo de uma corrida, ou melhorar o serviço no caso do ténis (conseguir manter uma qualidade de som ao longo de uma peça, ou uma pulsação estável podem ser exemplos na prática instrumental). Estes são aqueles que desenvolvem uma maior capacidade de concentração e de autoeficácia. Segundo estes autores, os desportistas combinam muitas vezes os três, usando os dois primeiros mais na proximidade da competição e o terceiro o restante tempo. (1996, pp. 24-25)

Por vezes quando vamos atuar só temos como objetivo a qualidade da nossa performance, quando devíamos ter também consciente o objetivo de aprendermos ou da experiência que ganhamos com todo o processo de preparação e treino. O equilíbrio destes três objetivos ajuda a dar significado ao que vamos fazer no momento da atuação (Green & Gallwey, 1986, p. 26).

Para Orlick (1998, pp. 104-105) o último objetivo de qualquer grande executante deve ser o objetivo da autoaceitação. Devemos sempre perseguir os nossos objetivos aceitando a nossa pessoa e o nosso valor, independentemente de conseguirmos alcançar tudo o que pretendíamos. Por isto é importante ter pequenos objetivos diários para conseguirmos visualizar os pequenos passos e as pequenas vitórias do nosso percurso, alimentando-nos delas. Deitarmo-nos abaixo por não cumprirmos um objetivo não traz nada de bom, aliás só traz desmotivação. O importante é aprendermos com os recuos.

É também importante ter presente que estes objetivos podem e devem ser ajustados quando necessário. As pessoas mudam, as condições nem sempre são as mesmas, logo é importante haver flexibilidade para se adaptar.

Finalmente é fundamental criar um compromisso com cada um dos nossos objetivos (sejam eles o sonho, o objetivo a médio prazo, ou o objetivo diário) para conseguirmos o melhor resultado possível em cada um deles (Orlick, 2008, pp. 183-190). Escrever os nossos objetivos, também é uma ótima forma de nos focarmos, tal como partilhá-los com pessoas próximas ou colegas, pois ajuda-nos a assumi-los e a estruturá-los melhor (Orlick, 2008, pp. 183-190).

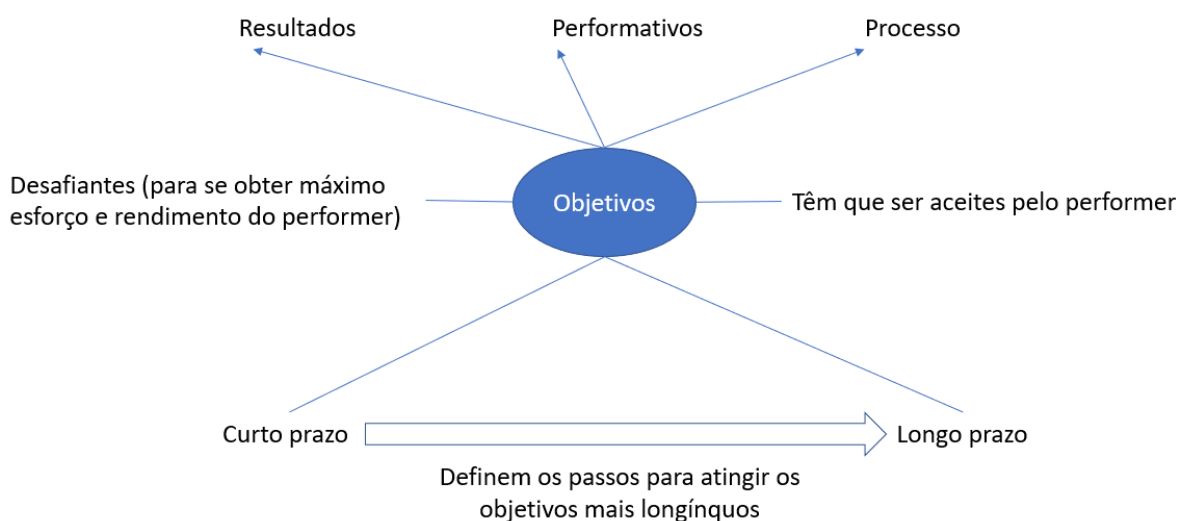


Figura 3 – Objetivos

### 11.1 Estabelecer objetivos na sala de aula

Estabelecer objetivos na sala de aula, como já foi referido é fundamental para ajudar o aluno a organizar e otimizar o seu trabalho, mas também para o motivar.

Os professores de instrumento devem estimular nos seus alunos a capacidade de sonhar e de procurarem excelência no seu instrumento para que procurem objetivos difíceis, para darem o seu melhor. Como já referido, também é importante que os alunos sejam estimulados a estabelecer os seus objetivos, devendo o professor procurar ajudar a torná-los estruturados, “procurando as coisas certas no sítio certo e no momento certo.” (Orlick,

1998, p. 102) que sejam realistas para o aluno, mas deixando-os, dentro do possível, escolhê-los para que se identifiquem neles de forma mais pessoal.

Os professores devem também direcionar os alunos a estabelecer objetivos, não só relacionados com a prática do seu instrumento, mas também objetivos performativos, ou seja, com prática de técnicas que lhes permitam um melhor controlo das suas capacidades de execução em palco ou perante júris.

Segundo a minha experiência, é importante que os objetivos não se liguem a fatores externos, mas que recaiam sobre aspetos que os alunos dominem, pois, como diz Orlick, num ambiente competitivo ou de performance nós não conseguimos controlar todas as condições: quem são os nossos adversários, quem é o júri, a acústica da sala, o número de público na sala e o seu comportamento, etc. Os professores devem, assim, ajudar os alunos a focar os seus objetivos no que podem controlar: tirar o máximo de rendimento de cada treino, criar e executar um plano para cada treino, estar totalmente focado no que se vai tocar no dia da performance, independentemente das condições desse dia, etc. (Orlick, 2008, p. 172)

Os professores devem estimular os alunos a aceitarem-se e estarem abertos a que falhem objetivos ou que os ajustem quando necessário. É necessário que os alunos progridam e aprendam com os objetivos, mas que estes não se tornem motivo de frustração ou angústia, quando não são atingidos ou se forem irrealistas.

É muito importante que os professores estimulem os seus alunos a escreverem os seus objetivos, pois colocá-los no papel com o prazo de atingimento ajuda a torna-los mais reais e presentes (Orlick, 2008, p. 174).

Neste sentido, Barry Green sugere a criação de um diário de objetivos. Green diz que este deve conter os objetivos longínquos, médio prazo e depois objetivos semanais e de cada sessão de treino. (Green & Gallwey, 1986, pp. 73-75). Isto pode ajudar a que os alunos passem a usar o seu tempo de estudo de forma mais eficaz, pois cada sessão será alvo de

uma avaliação, a qual levará a um planejamento da sessão seguinte, sempre com o alcance dos objetivos mais longínquos em mente.

No decurso deste estágio e da minha experiência desde o início do mestrado, sempre que pedi a alunos (como pedi ao Artur para delinear os objetivos em ingressar no ensino secundário em regime integrado), para escreverem uma lista de objetivos e motivações, senti que ela se tornou num instrumento de motivação, ajudando a encontrar o seu melhor foco, sustido pelos seus desejos e sonhos. A escrita dos objetivos foi uma estratégia importante, também porque, para alunos na adolescência, é mais fácil expressarem-se sobre as suas emoções ou desejos na sua intimidade do que verbalmente. Por outro lado, ao serem escritos, os objetivos tornam-se mais reais, pois deixam de ser apenas algo pensado num dado momento, num determinado estado emocional. Os alunos, assim, também podem revisitá-los sempre que necessário para fazerem balanços sobre o seu desempenho ou sobre a aproximação às suas metas.

Uma evidência sobre a importância da criação destas metas com os alunos, nos casos que observei, é que os alunos guardaram o papel onde escreveram os seus objetivos na mala da sua guitarra, tendo sempre noção onde estava. A meu ver, isto deve-se à ligação emocional que estabeleceram com os objetivos e com a sua escrita.

### **11.2 Objetivos e a relação com a família**

Na minha opinião, os professores devem, após o estabelecimento dos objetivos com os alunos, procurar que os partilhem com a família para que, como já referido, sejam mais assumidos pelos alunos. Os professores podem procurar estimular nos pais a capacidade de aceitar esses objetivos e de os apoiar, não tentando moldá-los às suas perspetivas. Por vezes isto pode ser difícil, pois os pais, pela necessidade de proteger os filhos, procuram que estes sigam os caminhos que lhes parecem mais seguros de acordo com as suas experiências. O professor pode, nestes casos explicar aos pais a importância, do ponto de vista motivacional, da escolha dos objetivos por parte dos filhos.

Durante o presente estágio deparei-me com uma situação deste tipo, com um colega do Artur, o qual também deseja prosseguir com os seus estudos em música, mas que não me dava a certeza se seria para o ensino secundário integrado. A minha falta de confiança nos seus objetivos era derivada ao facto do aluno comentar constantemente as limitações que a mãe lhe colocava na escolha, parecendo-me que ele não procurava verdadeiramente o que queria, focando-se mais na revolta pela vontade que a mãe lhe impunha. Neste sentido, procurei reunir-me com a mãe do aluno expondo-lhe isto e mostrando-lhe que, não dando liberdade de escolha, era difícil para o filho focar-se no que verdadeiramente desejava, pois de acordo com a expressão popular “o fruto proibido é o mais apetecido”; o filho focava-se mais no que não lhe era permitido escolher do que no que realmente queria. Falei-lhe também da importância, do ponto de vista de motivação, de dar ao educando a oportunidade de fazer a sua escolha sem qualquer limitação. A mãe deixou de procurar exercer influência sobre a escolha do filho, levando-o a optar de forma totalmente consciente em não se candidatar ao ensino integrado, apesar de querer prosseguir com os estudos em música.

Como já referido anteriormente, os professores podem e devem sugerir aos pais que acompanham os objetivos dos seus filhos, a sua afixação em casa para que possa ser assinalado cada sucesso dos filhos, criando um maior sentido de reforço positivo em cada conquista e ajudando os objetivos a estarem mais presentes.

## **12 Ser positivo**

“A atividade performativa é tanto uma atitude como é uma atividade.” (Glise, 1997, p. 133).

A nossa atitude, o nosso olhar e as nossas ideias têm uma enorme influência no nosso desempenho, no nosso trabalho e nas nossas atuações. Procurar ser positivo, otimista, ou controlar a nossa perspetiva sobre o nosso desempenho e o nosso trabalho é uma das capacidades mentais mais importantes a desenvolver no treino mental.

Ser-se otimista, ou ver as coisas de forma positiva não significa sermos inconscientes ou não ter percepção dos fatores menos bons. É ser capaz de acreditar nas nossas capacidades, no nosso trabalho e no atingimento dos nossos objetivos.

Há muitos exemplos disto que nos são dados pela história em todo o tipo de desempenhos. Houve uma época em que não se atravessava o oceano atlântico entre os Estados Unidos da América e a Europa de avião. O homem (Charles Lindberg) que o conseguiu pela primeira vez em 1927, seguramente não trabalhou para isso com a mente focada no que ia correr mal, ou na probabilidade de não conseguir fazê-lo. Estes pioneiros trabalharam sempre com uma postura positiva, acreditando no seu objetivo todos os dias, mesmo quando outros lhes diziam não ser possível. Obviamente não podia ter a certeza de que era possível, até porque ainda ninguém o tinha tentado, mas acreditava que o ia fazer.

Esta capacidade de acreditar que conquistaremos os nossos objetivos e de atacar a nossa tarefa de forma positiva é indispensável para atingir grandes feitos. Aqueles que quebraram recordes, inovaram ou criaram algo extraordinário, ou chegaram onde nunca ninguém tinha ido, fizeram-no com uma perspetiva positiva, com uma atitude otimista e com um compromisso total perante o seu objetivo.

É óbvio que, por vezes surgem dificuldades, obstáculos, cometem-se erros e falha-se. A questão aqui é a perspetiva com que olhamos para estas situações. Se olharmos para estes problemas como oportunidades de aprendizagem, podemos crescer com eles e tornarmo-nos melhores e mais fortes. Sofrermos com os nossos erros e castigarmo-nos por eles não nos ajudará a ser melhores executantes. A energia negativa retira capacidade e motivação para darmos o nosso melhor. O que é importante é tirarmos uma lição nestas ocasiões.

A autoeficácia<sup>9</sup> é uma das características que deve ser trabalhada no sentido de controlar a perspectiva dos alunos. Segundo Hardy *et al.*, os desportistas de elite têm uma alta autoeficácia, o que os leva a perseguirem objetivos mais difíceis, a ter uma boa capacidade de compromisso com os mesmos e, perante discrepâncias negativas entre as expectativas e desempenho alcançado, tendem a aumentar o esforço e persistência, atribuindo as falhas a fatores alteráveis, como a falta de esforço ou empenho, ou estratégias desadequadas ou pouco eficientes (Hardy *et al.*, 1996, pp. 52-53). Se a interiorização dos sucessos e falhas for acompanhada por um sentido de autoeficácia, o estudante sente-se, não só responsável pelo seu desempenho, como também se sente confiante de ter as capacidades para superar obstáculos (Chaffin & Lemieux, 2004, p.32).

Daniel Goleman, diz que as emoções positivas também são responsáveis por alargar o nosso âmbito de atenção, contribuindo desta forma para uma melhoria do foco e que levam à produção de químicos no nosso cérebro (dopamina, endorfinas) que estimulam sentimentos de motivação, prazer e vontade de perseguir os nossos objetivos (Goleman, 2014, pp. 211-212). Ele refere inclusivamente que: “A positividade, por sua vez, traz-nos grandes vantagens no que respeita o desempenho, fornecendo-nos energia para nos concentrarmos melhor, pensarmos com maior flexibilidade, perseverar (...) conserva a alegria da prática e da aprendizagem (...)” (Goleman, 2014, pp. 212-213).

---

<sup>9</sup> A autoeficácia é a percepção que um performer tem da sua capacidade de executar uma tarefa específica num determinado momento (Hardy *et al.* 1996, p. 46). Investigadores como Hardy *et al.* (1996) dizem que o nível de autoeficácia se liga diretamente à qualidade da performance do executante (Hardy *et al.* 1996; O’Neill & McPherson, 2002).

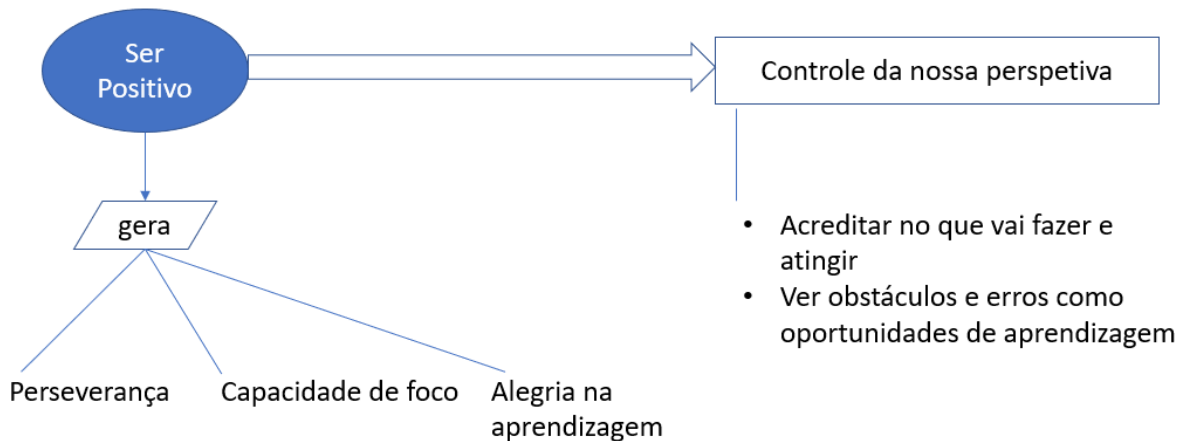


Figura 4 – Ser positivo

### 12.1 Estratégias para o estado positivo

Uma mentalidade positiva reflete-se, na maioria das vezes, num discurso positivo, tal como o contrário também se verifica. Assim, a linguagem, pode ser adaptada e mudada para alterar o nosso estado de espírito ou atitude, ou de quem está à nossa volta.

Uma das estratégias para nos tornarmos mais otimistas, ou positivos é programarmos a nossa mente por repetição. Isto pode ser feito através da repetição de frases ou pensamentos positivos nossos ou de pessoas que nos são muito chegadas (Santos, 2015, p. 26). Na psicologia desportiva este tipo de indução chama-se *Self-talk*. Apesar de haver poucos estudos científicos que demonstrem a razão do poder desta auto-persuasão através desta auto-conversa, esta é muito valorizada por treinadores desportivos e pelos atletas de elite, havendo inúmeros relatos do seu potencial (Hardy *et al.*, 1996, pp. 62-63). Amy Cuddy chama à atenção que o risco deste tipo de técnica é que muitas vezes leva as pessoas a dizer coisas em que não acreditam (como: eu estou confiante), especialmente em momentos de grande stress nos quais a sua confiança está em baixo (Cuddy, 2016, pp. 260-261). Assim, é importante que na introdução desta técnica com alunos se procure introduzir ideias ou frases com que estes se identifiquem, sentindo que são verdadeiras para si próprios, o que exige uma capacidade de adaptação do professor a cada aluno e à sua personalidade (exemplo: eu dei o meu melhor na preparação para esta audição, não

podia ter trabalhado mais; vou expressar a emoção que sinto por esta música e deixar-me levar por ela; o meu foco está dentro de mim e sou eu que o controlo, etc.).

Como exercício para melhorarmos a nossa capacidade de mudar o nosso discurso, Margarida Fonseca Santos (2015, p. 33) sugere que, sempre que dissermos uma frase negativa e tomemos consciência disso, que a anotemos e que umas horas mais tarde olhemos para ela e a tentemos mudar para algo positivo sobre o mesmo assunto. Esta transformação pode ser muito educativa para pessoas que tendem a ter sempre um discurso negativo para consigo mesmas.

O uso de linguagem positiva é, também particularmente eficaz quando usada na comunicação com terceiros, seja em contexto escolar (da parte do professor), no desporto (por parte dos treinadores ou entre colegas de equipa), tal como nas nossas relações no dia-a-dia.

Ao repetirmos várias vezes frases positivas num contexto de aula com os alunos, é possível mudarmos o estado de espírito deles, tornando-nos mais positivos. É importante estarmos conscientes das palavras que escolhemos procurando evitar frases negativas absolutas como: nunca acertas esta passagem; nunca preparas nada; fazes sempre os mesmos erros (Santos, 2015, p. 30).

Hardy *et al.* (1996, pp. 58 e 61) referem a importância do papel do treinador desportivo (o qual é semelhante ao do professor) no ganho de autoconfiança por parte do atleta e até a influência que este tem sobre os atletas por apenas se manter calmo antes das competições (Hardy *et al.*, 1996, pp. 58 e 61). Os professores de instrumento, enquanto treinadores de performers, necessitam dominar técnicas de comunicação que motivem e despoletem confiança nos seus alunos. Orlick refere que dizer “Tu devias ser mais confiante” raramente produz mais confiança no performer, pois está a constatar o que falta nele sem fornecer qualquer solução (Orlick, 2008, p. 288). O uso do *feedback* positivo é fundamental.

Outro exemplo do cuidado a ter com a linguagem foi-me dado pelo meu orientador durante as aulas de Didática Específica. Ao abordar o assunto da linguagem, o professor sugeriu aos alunos que procurassem dar aulas evitando a palavra “não”. Neste sentido, chamou-nos à atenção que isto é frequente nas aulas de instrumento, mas que esta palavra ou comentário é ausente de qualquer aspeto construtivo. Isto é, quando estamos a dizer não ao aluno, não estamos a mostrar o que pode ser melhorado, nem a apresentar soluções, estamos apenas a dar uma informação negativa, que emocionalmente, repetida várias vezes, vai acabar por criar um desgaste no aluno e alguma sensação de frustração. Apesar disto, no decurso do estágio, após a primeira visualização das minhas aulas, o professor orientador alertou-me para o facto de eu repetidamente dizer esta palavra enquanto os alunos tocavam. Isto foi revelador, pois tomei consciência da forma como involuntariamente usamos linguagem desadequada ao ensino (pouco positiva e não construtiva) e do esforço que é necessário fazer para mudar hábitos ou vícios linguísticos, tão simples como dizer não: “Os treinadores podem ser muito expeditos a dizer aos atletas ou praticantes que algo correu mal, mas frequentemente não dão conselhos específicos sobre o que fazer ou em que focar para fazer bem feito”. (Orlick, 2008, p. 288)

Outro exercício proposto pela mesma autora e por Orlick (1998, pp. 4-8) é ganharmos o hábito de fazer uma lista no fim de cada dia dos três melhores momentos do nosso dia (Orlick chama-lhes *highlights*). Margarida Fonseca Santos sugere inclusivamente que se esse ponto alto for algo que comemos, ou um momento de silêncio, que tomemos nota disso mesmo. O registo de coisas que nos preenchem e que elevam o nosso dia e a nossa vida é uma ótima forma de valorizarmos o que temos e que nos faz sentir mais positivos.

Orlick (1998, 2008) diz que é muito importante apontarmos e descrevermos as nossas melhores performances, em que nos sentimos mais confiantes, mais positivos, onde tiramos mais prazer e onde tivemos melhores críticas. Devemos tirar lições positivas das nossas melhores execuções para procurarmos repetir esse nível de excelência.

Orlick, diz, assim, que a perspetiva é tudo. A perspetiva que temos sobre a nossa vida é fundamental para a excelência. A capacidade de foco positivo provém de uma perspetiva

positiva, da escolha de aprendermos algo de bom em cada treino, performance e em cada desafio da nossa vida (Orlick, 2018, pp. 7-10).

Um exemplo disto é a importância de se mostrar aos alunos que o nervosismo é algo positivo e necessário para as melhores performances e que tudo depende das suas perspectivas. Cuddy explica que ansiedade é o que se chama em psicologia uma emoção de alto grau de excitação. Esta emoção pode ser descrita de duas formas: como ansiedade ou excitação. A primeira tem um cariz negativo que nos pode levar a sentir insegurança e medo, enquanto a segunda nos trará motivação, vontade de executar e confiança nas nossas próprias qualidades. O mais importante antes de uma situação de performance não é procurar estar calmo, mas procurar sentirmo-nos excitados, pois este sentimento positivo leva-nos a ter o nosso melhor desempenho: “Ao simplesmente reenquadrarmos a emoção que estamos a sentir – empurrando-nos da ansiedade para a excitação – nós mudamos a nossa orientação psicológica melhorando os nossos recursos cognitivos e psicológicos que precisamos para termos sucesso sobre pressão. Nós transformamos medo de palco em presença de palco.” (Cuddy, 2016, pp. 267-268).

É também fundamental que os professores saibam que a perspectiva que têm dos seus alunos pode garantir o seu sucesso. Cuddy descreve um estudo realizado na década de 60 numa escola na Califórnia onde, no início do ano letivo, informaram os professores que havia um grupo de alunos que ia ter um surto de crescimento académico nesse ano, de acordo com um teste realizado. A questão é que alguns alunos apontados não tinham dado quaisquer sinais de um desenvolvimento especial e muitos dos alunos que foram distinguidos nos testes foram dados como alunos médios. O que se verificou ao longo do ano é que os professores trataram os alunos que lhes tinham sido indicados como de grande potencial, de forma diferenciada (dando mais reforço positivo, oportunidades de aprendizagem, encorajamento, etc.), conseguindo obter melhores resultados do que os alunos que realmente tinham sido dados como em fase de grande desenvolvimento académico (Cuddy, 2016, pp. 261-262).

Algumas estratégias para melhorar a autoeficácia nos alunos, desenvolvendo crenças incrementais e motivação pela mestria podem ser:

- A divisão de um problema em pequenas partes para os ajudar a focar numa tarefa mais específica; a elaboração de objetivos a longo prazo e a curto prazo que permita aos alunos terem o *feedback* dos pequenos passos conquistados no caminho do objetivo final;
- Comunicação positiva – expectativas que temos, a capacidade de alcançar grandes feitos através do trabalho e esforço, etc.; ajudar os alunos a não ficarem excessivamente ansiosos com o seu desempenho performativo, explicando-lhes que um pouco de ansiedade faz parte da atividade performativa, mas em excesso pode minar a autoconfiança;
- Dar a conhecer modelos adultos e de colegas positivos que sirvam de exemplos a seguir (Stipek, 1996, *cit. in*, O’Neill & McPherson, 2002, pp. 39–40).

### **13 Foco ou concentração**

O foco ou concentração, é a capacidade de nos centrarmos numa só tarefa ou coisa, concentrando toda a atenção nesse objeto de trabalho, abstraindo-nos de todas as outras distrações externas. “A concentração é focar a mente numa só fonte de informação, muitas vezes em exclusão de outras.” (Hardy *et al.*, p. 174)

Todos os autores defendem que o foco, tal como o título do livro de Goleman (2014) sugere, é o motor da excelência. Orlick (2008, p. 13) diz que “um foco positivo e totalmente ligado à performance é o elemento mais importante para atingirmos a excelência”. O foco tem de ser positivo, pois, caso contrário pode incorporar sensações de incapacidade ou de desastre iminente que nos impedirão de chegar ao nosso máximo potencial.

O foco tem de estar presente no nosso estudo, treino, performance e vida em geral, até no relaxamento ele pode e deve ser usado, “pois um foco total em algo relaxante como a

respiração (...) é o princípio da meditação que desliga a “voz interior” e o foco esforçado” (Goleman, 2014, pp. 74-75).

Nos momentos performativos, o foco ou controle da atenção é o que pode permitir o controle da execução e o seu sucesso. Hardy *et al.*, definem duas formas de concentração e processamento: automático e controlado. Ambas têm funções diferentes e, logo, aplicabilidades diferentes. A atenção ou foco controlado é menos rápido pois é reflexivo, analisando o que está a acontecer, adaptando-se (este é o tipo de concentração usado no treino e em desportos cujo ambiente performativo esteja em constante alteração – ex.: futebol, basquetebol, etc.). O automático liga-se ao conceito de automaticidade da performance, também descrito na psicologia como o estado de “fluxo”. Este é o tipo de concentração usada em desportos como o golfe, cujo ritmo é determinado pelo executante, como acontece na performance musical a solo. A performance é então feita numa quase ausência de consciência, de forma totalmente fluída. Segundo os mesmos autores, este automatismo é o resultado da mestria total da execução (Hardy *et al.*, 1996, p. 179). O estado de “fluxo” caracteriza-se pelo estado de absorção total numa tarefa, mas de forma descontraída. Essa absorção é de tal forma que se exclui todas as outras coisas que existem à volta do objeto de foco. Para além de um grande prazer e satisfação pessoal o estado de fluxo pode levar, segundo Goleman (2014, p. 40): “ao cúmulo da automaticidade (...) em que a mestria desemboca numa atenção sem esforço a uma elevada exigência.”. Um dos elementos mais importantes para chegar ao estado de “fluxo” é a paixão, ou sentido de vocação pelo que se faz (Goleman, 2014, pp. 30-31). O problema do automatismo é que é pouco flexível, ou seja, é difícil de mudar ou melhorar depois de adquirido, mas é mais rápido que os processos de controle. (Hardy *et al.*, 1996, p. 179).

Esta automaticidade é descrita por Orlick como intensidade relaxada na qual o performer confia no seu corpo para executar a tarefa que aprendeu da forma fluída e automática. (2008, pp. 74-75). Esta confiança é descrita por Hardy *et al.* como a habilidade da psicologia desportiva que se liga à capacidade do desportista de libertar o controle

consciente dos movimentos introduzindo o automatismo da execução, para a qual são necessárias três coisas:

- Concentração – que se liga aos pontos de foco do atleta antes da competição;
- Confiança – que é resultado dos pontos em que o atleta se concentra que lhe permite manter a crença nas suas capacidades de executar a tarefa proposta;
- Compostura – reflete-se numa mente relaxada e quieta antes do momento performativo (Hardy *et al.*, 1996, p. 195).

O estado de fluxo nas crianças foi descrito por Winner (citado em Chaffin & Lemieux, 2004, p. 31) como *rage to master*. Este sentimento nas crianças não é ainda imbuído da paixão e sentido de vocação, mas por um foco acima da média em que a criança tem uma vontade insaciável e incansável de aprender e dominar um assunto. Esta capacidade deriva normalmente de uma motivação intrínseca, que é fruto do apoio e acompanhamento dos pais.

A capacidade de concentração ou foco pode e deve ser trabalhada. Tal como Margarida Fonseca Santos o diz em *Altamente* (2015, p. 67-68): “treinar concentração é algo que fica sistematicamente fora do ensino e da aprendizagem”. Apesar de ser frequente tecer-se comentários sobre alunos, crianças ou colegas que têm problemas de concentração, poucas vezes são discutidas estratégias para treinar esta capacidade. Sendo o foco tão importante na aprendizagem e para o desempenho performativo, é fundamental arranjar estratégias para o trabalhar.

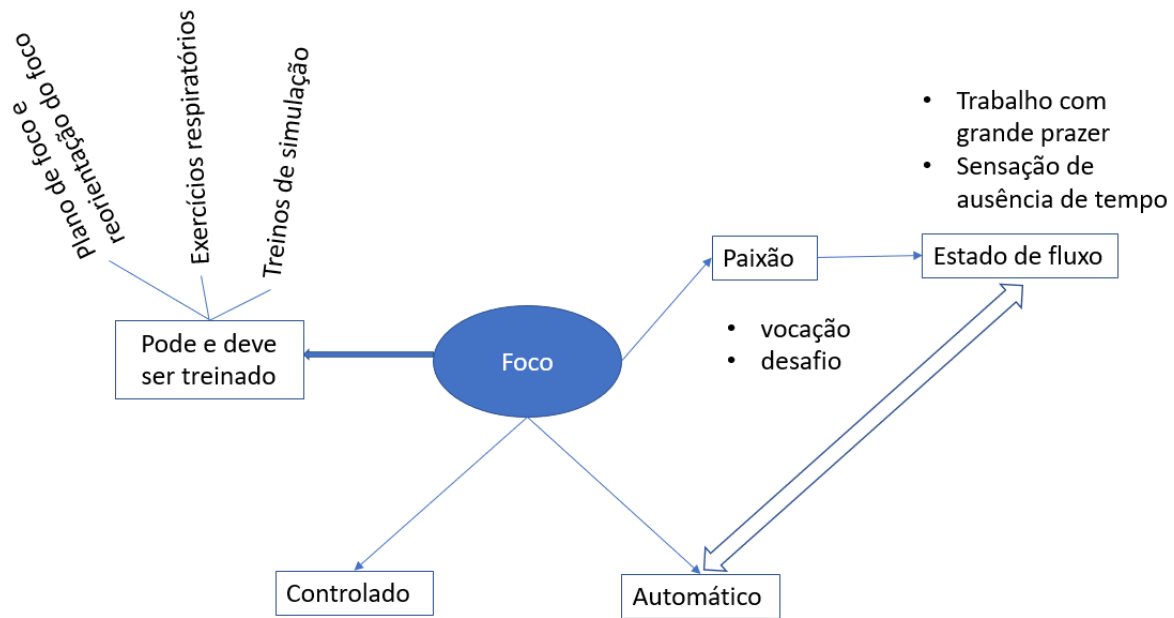


Figura 5 – Foco da atenção

### 13.1 Como treinar o foco da atenção?

Daniel Goleman (2014, p. 10) diz que o foco é como um músculo: se for treinado irá crescer, mas se for ignorado irá definhar.

O princípio básico do seu treino está em perceber quando o perdemos e a mente deixa de estar focada (normalmente só se dá por isto passado algum tempo), seguindo-se o esforço de voltar a focar a mente onde estava. Este tipo de trabalho é o centro de toda a atividade da meditação, na qual o objetivo é conseguir segurar o foco num objeto neutro, como a respiração, num chakra ou num mantra, de modo a parar todos os outros pensamentos. Sempre que damos pela nossa mente a divagar procuramos de novo focar na respiração (Goleman, 2014, p. 209-210). Este processo, é usado por desportistas, não apenas para promover o relaxamento, mas também para treinar a capacidade de concentração: “(...) técnicas de relaxamento baseadas em meditação também se mostraram capazes de aumentar a concentração em performers desportistas.” (Hardy *et al.*, 1996, p. 195)

Este treino pode e deve ser aplicado em muito do que se faz no dia-a-dia, como ler um livro, ou escrever no meio de uma multidão, procurando, sempre que o nosso foco se perde, respirar fundo e voltar a conquistá-lo.

Em Altamente (2015, pp. 69-73) são sugeridas várias atividades retiradas de livros de Orlick e Jahiro Mancilla, que procuram desenvolver a concentração em crianças e que podem ser usadas em casa ou em aulas. Estas incluem exercícios em que a criança deve focar-se num objeto ou imagem, memorizando os seus pormenores para conseguir identificar o original quando lhe é apresentado de forma alterada ou misturada com outros objetos semelhantes. Outro tipo de exercício liga-se ao foco nos sons que se encontram à nossa volta, fechando os olhos, procurando identificar sons estranhos, sons dentro do espaço onde estamos e fora do mesmo.

O treino do foco deve procurar desenvolver a capacidade de sustentar a atenção e a sua rápida recuperação quando a perdemos.

O treino de alteração de foco pode ajudar a melhorar a recuperação da concentração perante distrações. Atualmente deparamo-nos com um grande número de solicitações, resultantes sobretudo da circunstância de estarmos constantemente ligados em rede e sempre rodeados de meios tecnológicos que resultam em quebras de atenção e dispersão constante (quebra de atenção num livro que estamos a ler ou estudar, para um conjunto de emails que recebemos, ou um telefone que toca são apenas alguns exemplos) (Goleman, 2014, pp. 14-15). Connolly & Williamon (2004, pp. 235-237) sugerem dois tipos de exercício de reorientação do nosso foco. O primeiro exercício consiste em fechar os olhos e focar em qualquer coisa interna que estejamos a sentir, como a respiração. Depois abre-se os olhos e foca-se em qualquer coisa externa como a luz ou uma imagem repetindo o processo várias vezes, trabalhando a capacidade de alterar o foco do interior para algo exterior, mantendo-o estável depois de ser mudado. Os autores sugerem que depois se repita o processo de olhos abertos. O segundo exercício é mais rápido e procura desenvolver a capacidade de foco no presente. O exercício consiste em (com o nosso instrumento nas mãos) focar toda a nossa atenção para o nosso exterior durante 10 segundos (observar todos os detalhes de som e do aspeto de tudo o que está à nossa volta), em seguida focar toda a atenção na nossa respiração e consciência corporal durante 10 segundos, por fim, imaginar durante 10 segundos que se está a tocar uma

frase musical de forma perfeita. Finalmente, respirar fundo e tocá-la. Hardy *et al.* dizem que é de particular interesse a forma como os atletas de elite são capazes de mudar rapidamente de um estilo para outro e a forma como desenvolveram a flexibilidade de atenção (1996, p. 183).

O estabelecimento de objetivos também é algo que influencia a capacidade de concentração, não só pela motivação que gera, mas também quando o nível de exigência é adequado e estimulante. Segundo Goleman (2014, p. 31), uma tarefa que excede ligeiramente as nossas capacidades (um desafio a superar) pode, também, trazer um foco total e uma sensação de fluxo ao nosso desempenho. Torna-se, assim evidente a necessidade de estimular os nossos alunos a perseguirem objetivos difíceis e estimulantes para que encontrem o seu melhor foco, ou o fluxo na sua aprendizagem e treino do instrumento.

Hardy *et al.* (1996, p. 190), dizem que “O ensaio mental foi identificado como uma técnica importante para desenvolver o controle da atenção por atletas”<sup>10</sup>. A aplicação de técnicas de imagética ou visualização será depois descrita no capítulo 16 deste trabalho.

### **13.2 Controlo da atenção e foco antes e durante a performance**

A execução em público, seja de um desporto ou de um instrumento musical, compreende sempre algum tipo de ansiedade psicológica por parte do executante. A condução da ansiedade de forma positiva nos momentos performativos pode ser conseguida através do controlo do nosso foco. Para isto existem estratégias, oriundas da psicologia desportiva como o treino de simulação ou os planos e rotinas pré-performativas que podem ajudar a controlar a atenção nestes momentos.

---

<sup>10</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “Mental rehearsal was also identified as an important technique for developing attention control by athletes.”

### 13.2.1 Treino de simulação

O treino de simulação é uma das técnicas mais contempladas por atletas de elite que compreende o treino físico sobre a presença de elementos simulados de performance (para um instrumentista, tocar para colegas compreende a presença de um pequeno público que simula um destes elementos) e o ensaio mental (Hardy *et al.*, 1996, p. 189). Se conseguirmos replicar as exigências de uma audição ou competição no nosso treino, estaremos mais bem preparados para executar na nossa melhor capacidade na situação real (Orlick, 2008, p. 133). “Se as tarefas vão ser executadas em ambientes de alta pressão então é importante que elas sejam aprendidas e praticadas num ambiente semelhante para se obter o máximo de eficácia.”<sup>11</sup> “(...) é apropriado simular o maior número de diferentes condições, tanto internas como externas de forma a preparar totalmente o atleta.”<sup>12</sup> (Hardy *et al.*, 1996, p. 191 e 201). Vasco Gouveia (Gouveia, 2018) sugere que o desenvolvimento da concentração deve ser feito no decorrer da aula de instrumento em simulações de audição, pedindo aos alunos que, na própria aula, executem o programa estudado perante colegas, como se estivessem numa audição. A repetição deste trabalho vai construindo a concentração sobre a própria peça, levando o aluno a simular cada vez melhor uma audição e melhorando a sustentação do seu foco.

Hardy *et al.*, dizem que é consensual nos atletas de elite que o tipo de preparação para a performance inclua um trabalho exaustivo da tarefa a executar até ao ponto de não permitir qualquer tipo de dúvida ou hesitação no momento da performance. Não obstante, o autor chama a atenção para a necessidade de se introduzir o maior número de variantes possíveis durante o treino de modo a garantir que se consegue manter o nível durante o evento independentemente das condições. Neste sentido é fundamental introduzir o maior número de elementos perturbadores durante os treinos de simulação,

---

<sup>11</sup> Tradução livre do autor. Texto original: If skills are to be eventually performed in a highly pressured environment, then the implication is that they will be performed most effectively if they have been learned and then practised in a similar environment.

<sup>12</sup> Tradução livre do autor. Texto original: (...) it is appropriate to simulate as many different conditions as possible, both internal and external, in order to fully prepare the athlete.

de modo a que o automatismo seja mantido e exista flexibilidade perante todo o tipo de distrações externas que apareçam na competição ou performance (1996, pp. 193-194).

### **13.2.2 Planos de foco e planos de reorientação de foco**

Os atletas de alta competição têm, na maioria das vezes, planos muito claros e detalhados das suas rotinas pré-performance e para a performance em si. Estes planos são baseados normalmente em objetivos processuais que os ajudam a ganhar controle sobre a atenção (Hardy *et al.*, 1996, pp. 191-192). Estes planos são chamados por Orlick (1998, 2008) de plano de foco e plano de reorientação focal, respetivamente.

O plano de foco deve conter várias estratégias que ajudem o performer a focar-se positivamente no que vai realizar. Deve ser composto por uma lista escrita de frases, ideias ou até imagens que tragam um foco positivo centrado no presente, na tarefa a executar e na sua performance. Esta lista pode também conter, como já referido, objetivos processuais que ajudem o performer a manter um rumo na sua preparação usada em treino, como descrevendo o aquecimento, os exercícios de relaxamento a realizar antes da performance, etc. Estes objetivos, apesar de processuais contribuem para a automaticidade desde que se mantenham emocionais e “holísticos na sua natureza” e não focados em problemas (Hardy *et al.*, 1996, pp. 193 e 198). Podem ser sugestões como: se te sentires a ficar nervoso lembra-te de respirar fundo e sentir os músculos do pescoço e ombros a relaxar; podem conter frases que nos levem ao que queremos atingir na nossa performance como: quero fazer música e comunicar com o público, nada mais importa; deixar que a emoção da obra conduza a execução; o que importa não são as notas erradas, mas sim a música que se faz com as notas certas.

Há muitas ideias possíveis, o que importa é levar os performers a procurarem o que funciona com eles. Hardy *et al.* (1996, p. 194) defendem que o treino de atenção avançado compreende o desenvolvimento de rotinas pré-performativas que permitam ao executante direcionar a excitação gerada pela competição para o automatismo processual da tarefa em mãos ao mesmo tempo que suprime processos analíticos. O foco analítico da

tarefa a executar impede o automatismo da performance, sendo “a receita certa para o fracasso” (Goleman, 2014, p. 41). Estes planos devem ser elaborados em conjunto pelos professores com os alunos, para responderem às necessidades de cada performer, que são únicas.

Apesar de se usarem diferentes tipos de objetivos, como referido no capítulo 12, Orlick defende que em ambiente performativo, o foco deve sempre estar centrado no que se vai fazer e na sua execução passo a passo, ou seja, no que é controlável pelo performer, evitando sempre focar no resultado ou desfecho da performance (Orlick, 2008, p. 100). Este é um dos fatores de maior perturbação do foco, pois não o controlamos o que o torna um fator de instabilidade e de desconcentração. Apenas nos podemos preocupar com o que queremos fazer e com o que está diretamente dependente de nós, que é a nossa performance.

O plano de reorientação do foco tem por objetivo ajudar o performer a recuperar o foco em situações performativas quando a sua concentração é quebrada por uma distração.

As distrações que podem perturbar o nosso foco são principalmente sensoriais e emocionais (Goleman, 2014, pp.22-25). As sensoriais prendem-se com estímulos exteriores tais como: ruídos e sons perturbadores durante a performance, outros performers nervosos por perto, fatores físicos como a temperatura da sala onde vamos tocar, alterações no instrumento (afinação, som, etc.), situações de tensão ou conflito com terceiros (treinadores, colegas, professores, colaboradores de sala, etc.) na altura da performance (são muito comuns, pois no ambiente performativo todas as pessoas tendem a estar especialmente sensíveis e reativas devido ao estado de excitação psicológica). As emocionais ou internas são as mais difíceis de evitar e superar porque se relacionam com emoções específicas dos momentos performativos (descontrolo da excitação psicológica devido a uma perda de confiança momentânea, sensação de debilidade física devido a uma constipação ou outra doença momentânea), ou com situações, exteriores à performance que alterem o estado emocional (uma aula ou um teste de outra disciplina

que correu mal, uma discussão com alguém próximo, ainda não resolvida, exaustão derivada a pouco repouso e sono, etc.).

Para o momento pré-performance, este plano deve incluir uma listagem de potenciais fatores ou situações (distrações) que poderão ou que já afetaram performances passadas, e de soluções para as ultrapassar, ou de formas ideais de reação.

No momento performativo, este plano deve incluir um conjunto de lembretes curtos que ajudem a recuperar o foco perante um erro ou falha que ocorra durante a performance. Estes lembretes devem ser compostos por palavras ou ideias curtas e claras, devem ser memorizados e usados várias vezes durante o treino e simulações de performance de modo a serem testados e interiorizados, tornando-se o mais familiares possível. O objetivo é poder acioná-los rapidamente no momento da performance, de modo a recuperar o foco após uma falha ou uma distração, reconectando imediatamente o executante à performance.

O controle da atenção deve, também, ser desenvolvido através da análise dos momentos de melhor concentração e de confiança do performer, para desenvolver um ponto de referência e da identificação dos momentos e causas das quebras de concentração para os aprender a controlar (Hardy *et al.*, 1996, p. 195). Esta análise também parte da avaliação dos planos de foco e reorientação de foco após cada performance, refletindo sobre os melhores momentos de controle da atenção, mas também dos piores, quer antes da performance quer durante a performance. Os melhores serão usados como referências para serem reproduzidos em situações futuras. Dos piores devem tirar-se lições, compreendendo o que originou a perda de concentração, ou o que poderia ter sido feito para garantir um melhor controle da atenção, fazendo ajustes e aperfeiçoamentos ao plano de foco (Orlick, 2008, pp. 97-110).

É importante que o performer tenha presente que a maioria das distrações são externas ao seu foco estando nas suas mãos a sua manutenção ou reorientação.

## 14 Autoavaliação e autorreflexão

Qualquer tipo de desempenho tem necessidade de obter *feedback* para que haja evolução e melhoria. É um contributo precioso, que permite a reavaliação do trabalho e o desenvolvimento de novas estratégias. É verdade que a melhoria do desempenho se fundamenta em muitas horas de prática, mas não é suficiente para o garantir, “o retorno interessa, bem como a concentração. Não é só as horas que se pratica.” (Goleman, 2014, p. 204).

Daniel Coyle (2009) explica que existe uma fibra no nosso sistema nervoso, a mielina, que vai isolando os circuitos neuronais responsáveis por uma ação. Quanto maior a quantidade de mielina maior a destreza na realização dessa ação. Esta substância é produzida, não apenas pela repetição de uma tarefa, mas pelo seu aperfeiçoamento, pois a mielina isola os circuitos neuronais que são usados. Quanto mais exato for o gesto mais específicos são os circuitos isolados pela mielina, maior a destreza adquirida. A descoberta da mielina e do seu funcionamento torna mais evidente a necessidade de existir uma prática baseada na correção dos erros. Se quando erramos, fizermos um balanço para tentar aperfeiçoar a ação que treinamos, estamos a isolar de forma mais eficaz os circuitos corretos com mielina (pp. 44-45). As três regras básicas que Coyle define para se ter um treino intensivo (que segundo o autor é o caminho para a excelência) incluem o princípio da repetição atenta: “nada é mais efetivo na construção da destreza do que a execução de uma ação, disparando o impulso nervo abaixo, corrigindo os erros, apurando o circuito.” (Coyle, 2009, p. 101)

Este trabalho de avaliação e reflexão, nos desportistas, nos astronautas, e noutras áreas de alto desempenho, é feito pelo executante e por quem o acompanha, ou orienta o seu treino (treinadores, equipa de apoio, acompanhantes, etc.). No caso dos músicos e estudantes de música, esta avaliação tem de ser feita, em grande parte do treino pelo próprio intérprete, ou seja, o *feedback* deve vir, em primeiro lugar, do próprio executante. Apesar do professor direcionar o trabalho, não pode estar presente em todas as horas de treino, logo um músico tem de ser capaz de se autoavaliar constantemente no seu treino

para identificar problemas, encontrar soluções e resolvê-los (Chaffin & Lumieux, 2004, p. 27). O papel do músico, neste aspeto, é algo singular, pois exige o desenvolvimento desta capacidade de se ir autorregulando, à medida que vai estudando e praticando, procurando realizar uma análise sobre a sua execução, refletindo sobre estratégias, para superar dificuldades e corrigir erros. De tudo isto depende um treino eficaz, sem o qual o progresso será mais difícil.

Vários autores (Green & Gallwey, 1986; Gallwey, 1975; Provost, 2011) falam sobre a necessidade de se desenvolver uma capacidade do treino mental (ou *inner game* – segundo Gallwey e Green) que chamam de *awareness*, que em português pode ser consciência ou estado de alerta. Isto consiste em procurar um estado de foco no que está a fazer, em que se esteja consciente e sensível a tudo o que está a acontecer, relativamente à nossa performance: a qualidade do som, todo o trabalho muscular e possíveis tensões excessivas, a expressividade ou interpretação do que se executa, aspetos técnicos como a dedilhação e até uma consciência do estado mental em que o músico se encontra durante o treino ou a performance (se há interferências, inseguranças, ou pensamentos negativos, como está o foco, etc.). É um estado de concentração absoluto com o que se executa e com o próprio executante. Este estado de consciência compreende, assim, uma monitorização por parte do executante do que se passa na execução e consigo próprio, fazendo uma constante autoavaliação que permita realizar ajustes e correções que lhe permitam chegar ao seu verdadeiro potencial.

A autoavaliação deve incidir, também, sobre o foco e a preparação mental, o que requer encarar cada atuação e cada treino como uma oportunidade de aprendizagem, analisando a nossa preparação mental nos momentos precedentes e durante a performance, fazendo um balanço dos pontos fortes, para serem repetidos e dos pontos fracos como oportunidades de evolução e crescimento.

Os professores podem estimular hábitos de autorreflexão nos seus alunos, quer no trabalho específico com o instrumento, quer no trabalho ou preparação mental.

Em resumo, “treino eficaz no campo da música requer *feedback* que provenha da autoavaliação sem o qual, o progresso será mais lento.” (Chaffin & Lemieux, 2004, p. 27).

#### **14.1 Estratégias de aplicação nas aulas**

Os professores de instrumento devem, assim, treinar os seus alunos a desenvolver a capacidade de se autoavaliarem. Tanto Green e Gallwey (1986), como Provost (2011) dizem que o ensino pela consciência (*awareness instructions*) pode parecer complicado numa primeira perspetiva, mas que os resultados serão muito melhores, pois os alunos irão aprender de forma mais consciente e autónoma. “O primeiro passo que um professor deve tomar no desenvolvimento de *awareness* com um aluno é colocar questões ao aluno em vez de lhe dizer o que fazer.” (Provost, 2011, p. 1).

Segundo Coyle (2009) isto é a primeira regra para o treino intensivo: aprender a sentir – a ideia prende-se com trabalhar a concentração e o foco nos mais ínfimos erros, de modo a ter um treino o mais eficaz possível. É preciso estar totalmente alerta de modo a estar numa atitude de permanente avaliação e correção dos erros e nunca tocar de forma descontrainda sem atenção ao que se está a passar. Isto é um dos fatores que torna o treino intensivo altamente cansativo, mas também produtivo. “o treino intensivo não é apenas uma luta; é uma luta direcionada que envolve um ciclo de ações distintas: 1- escolher um alvo; 2- alcançá-lo; 3- avaliar o intervalo entre o alvo e o alcance; 4- voltar ao primeiro passo.” (p. 106)

A ideia é direcionar a atenção dos alunos para os pontos que precisem de trabalho, substituindo ordens por questões. Green e Gallwey (1986) designam isto como substituir instruções do tipo “faz isto” por instruções de consciencialização como por exemplo: presta atenção à qualidade do teu som ao longo do crescendo; ouve com atenção a tua afinação quando tocas sustentidos ou bemóis – está suficientemente alta ou baixa?; presta atenção à tua mão direita nos arpejos rápidos – sentes que ela se mantém relaxada?; a tua cabeça está alinhada com o teu corpo enquanto estás a tocar? (pp. 135 a 142)

Este tipo de instrução pode ser aplicado a diversos parâmetros como a identificação de indicações de expressão escritas na partitura, percurso harmónico da peça e identificação de modulações, análise da forma, para as quais o professor pode colocar questões que direcionem o aluno para sentir ou analisar um dado gesto harmónico, ou para analisar indicações na partitura que ajudem a compreender melhor a interpretação pretendida pelo compositor. É também importante que os professores façam um balanço com os alunos dos trabalhos de casa, identificando os erros cometidos no estudo individual e impulsionando-os a encontrar e a propor estratégias de resposta na própria aula. Os objetivos a curto prazo ou diários permitem aos alunos verificar os resultados do seu treino diário, ajustando estratégias e melhorando procedimentos. Provost (2011, p. 9) sugere que estes objetivos podem debruçar-se sobre questões como a memorização, a compreensão do texto, a segurança na execução, etc. O autor sugere que, ao ser colocado um objetivo destes, o aluno estabeleça um tempo limite para o atingir e que após esse tempo faça uma avaliação escrita do seu treino, sobre o que funcionou ou estabelecendo novas estratégias para melhorar o trabalho e facilitar o atingimento das metas.

Todas estas estratégias resultam numa maior capacidade de autoavaliação dos alunos, bem como numa maior autonomia: “O segundo passo é mostrar ao aluno como colocar questões a si próprio e encorajar esse processo.” (Provost, 2011, p. 1).

Segundo Orlick (2008) para melhorar a preparação mental, é fundamental autoavaliar constantemente o nosso estado emocional e mental durante em cada evento, refletindo sobre o nosso foco no dia da atuação, nos momentos precedentes e durante a própria execução. Esta avaliação resultará, como já referido, num melhoramento dos planos de foco e reorientação focal. É importante manter uma perspetiva positiva nesta avaliação, olhando para cada performance como uma oportunidade de aprendizagem: dos desempenhos positivos pode-se obter motivação e ações a repetir em futuras performances; nos desempenhos negativos analisa-se os erros e as suas causas, elaborando estratégias de melhoria e um plano de ação para futuras situações.

Orlick (1998, pp. 115-116) também sugere fazer-se uma lista de questões que ajudem a refletir como:

- Trabalhámos tudo o que queríamos para o concerto?
- O que é que estávamos a pensar ou dizer a nós próprios antes do evento?
- Conseguimos tirar prazer de tocar?
- Em que é que estávamos focados antes do concerto?
- Em que é que estávamos focados enquanto estávamos a tocar?

Gallwey (1975) defende que os grandes performers e desportistas sabem aprender com os erros, tirar enormes lições e tornarem-se muito mais fortes, usando-os em seu proveito. Segundo ele, o trabalho de autoavaliação está em não fazer juízos ou críticas. Libertarmo-nos dos julgamentos não significa ignorar os erros, mas sim ver os eventos pelo que eles são, sem adicionar mais nada (pp. 36-37). No exemplo do ténis, o autor diz que não se deve nem fazer juízos positivos nem negativos como: o meu serviço hoje está excelente; ou o meu serviço está péssimo, não consigo acertar nada. Ele diz que devemos analisar de forma objetiva pensando, hoje estou a acertar 80% dos meus serviços ou o contrário, procurando analisar razões, aprendendo com as mesmas, mas sem deixar que a nossa mente faça juízos de valor, pois estes serão prejudiciais para o controlo do jogo mental.

#### **14.2 Aplicação dos princípios no estágio**

Na experiência que adquiri nas aulas compreendi que é fundamental o desenvolvimento de estratégias para melhorar o espírito crítico dos alunos, que os ajudem a desenvolver técnicas de autorregulação no trabalho que realizam em casa.

Dentro das estratégias descritas no capítulo anterior, acredito que as instruções que autores como e Gallwey, Green ou Provost (1975, 1986, 2011) descrevem como *awareness instructions* obtêm ótimos resultados, pois levam os alunos a refletir e a analisar o que tocam e a sua metodologia de trabalho. Apesar de sentir que não é fácil nem imediato a introdução deste tipo de pedagogia, e que pode levar a um

abrandamento do ritmo de aula para que o aluno possa refletir sobre as questões colocadas, os resultados são muito positivos, pois desenvolve autonomia no aluno, melhorando a sua autoeficácia e motivação.

Procurei também avaliar, sempre que necessário, os trabalhos de casa do aluno, fazendo uma análise das indicações dadas no caderno, procurando que o aluno refletisse sobre os pontos atingidos ou/e não atingidos, pedindo muitas vezes a sua autoavaliação, ajudando-os a refletir sobre estratégias e metodologias de trabalho, para melhorar o seu treino em casa.

Uma das estratégias que apliquei é a gravação do que o aluno toca (no caso dos alunos mais velhos com recurso aos seus telemóveis pessoais durante o treino em casa) ou a execução delas perante um pequeno público em casa, constituído por familiares ou amigos. Segundo a minha experiência, tocar para alguém ou para um gravador aumenta, por um lado o nível de ansiedade nos alunos, ajuda-os a terem uma visão mais honesta do seu desempenho perante uma situação de pressão e prepara-os melhor para performances públicas (estes podem ser vistos como formas de treino de simulação). Por outro lado, no caso específico da gravação, os alunos ganham um maior sentido de perfeccionismo, pois sabem que os seus erros ficarão registados. Ao mesmo tempo que obtêm a oportunidade de se ouvirem de seguida, de forma distanciada, ganhando uma perceção mais realista e clara do seu desempenho (por vezes ao estar a tocar, o instrumentista tem dificuldade em perceber a forma como a sua performance chega ao público pela carga emocional que envolve a execução pública).

A avaliação do plano de foco foi também feita ao longo deste estágio com o Artur após a prova de admissão ao conservatório Nacional. Para este efeito pedi ao aluno que fizesse uma autoavaliação do seu foco antes e durante a prova, pedindo-lhe que refletisse sobre dificuldades em manter o foco, sobre estratégias adotadas e sobre os momentos em que sentiu maior segurança. Após a entrega da mesma fizemos um plano de ação para a prova global de 5º grau, completando assim o seu plano de foco para a prova.

## 15 Postura, fisiologia e consciência física das nossas emoções

A forma como o estado mental se manifesta fisicamente no ser humano é algo que a psicologia estuda há muito tempo, tendo-se chegado à conclusão de que emoções como a ansiedade se refletem na nossa postura. Guiomar (2019) diz que é importante verificar como a postura muda quando se passa de um estado emocional, tenso ou triste, para um mais positivo ou otimista. O corpo tende a relaxar (ombros, pescoço, etc.) e a ficar menos curvado sobre si próprio. Existem assim terapias que ajudam a tratar alguns problemas do foro psicológico que usam exercícios respiratórios ou de descontração muscular progressiva para ajudar a mente a ficar menos ansiosa.

Gina Barnett (maio, 2016), numa entrevista em que dá onze estratégias para preparar uma apresentação oral, fala sobre a importância dos oradores usarem o seu corpo para se energizarem antes dos discursos. Ela sugere que se dance, que se façam alongamentos, exercícios isométricos, ou se sacuda cada um dos membros do corpo, de modo a não conter a energia que o corpo está a acumular devido à descarga de adrenalina que se está a sentir nesse momento. Deve-se procurar arranjar formas de expandir a energia no nosso corpo, ativando a circulação sanguínea, de modo a ativá-lo de forma positiva. Guiomar Gadriel (2019) diz que a ansiedade é uma resposta física que está nos nossos genes, que se liga à necessidade de sobrevivência perante uma situação de potencial perigo. Neste sentido é mais fácil dar resposta à mesma através de movimentos físicos mais expansivos que se liguem à fuga ou luta (como acontece no desporto quando, por exemplo se corre). No caso da performance musical isto pode ser importante, pois este tipo de resposta não se liga aos movimentos finos que são exigidos na prática instrumental, o que traz sentido à sugestão de Barnett de que se procure libertar a adrenalina através de movimentos físicos mais expansivos antes de uma apresentação oral ou, neste caso, instrumental perante um público.

Outra estratégia proposta por Barnett (maio, 2016) é fazer o que Amy Cuddy (2012, 2016) chama de *power-pose*. Cuddy é uma psicóloga americana que partiu da ideia da linguagem corporal e na influência que as emoções têm nela, e procurou invertê-la. Isto é, se as

respostas físicas a emoções de poder (postura expansiva como a posição de braços estendidos para o ar quando se ganha uma corrida) ou de impotência ou medo (braços cruzados e corpo contraído e encolhido) são algo quase genético e universal no mundo animal, Cuddy procurou estudar se a personalidade ou psique podem ser alteradas através da postura. Ela concluiu em laboratório que estar dois minutos numa posição que represente poder, baixa o nível de cortisol (hormona responsável pelas reações ao stress e medo) e aumenta a testosterona (hormona responsável pela confiança), tal e qual como o oposto também se verificava. Para além da questão hormonal, a mudança de postura também se refletiu na atitude das cobaias em relação à tomada de riscos e otimismo perante os mesmos. Por fim, Cuddy provou que esta mudança também se refletia na forma como terceiros viam as pessoas depois dos dois minutos numa das posturas (perante o cenário de uma entrevista de trabalho, as pessoas que faziam a *power-pose* eram mais facilmente escolhidas pois eram avaliadas como tendo maior presença e segurança no que transmitiam), pois a testosterona é responsável, não apenas pela confiança, pela força e crescimento muscular, mas também pelo status individual e sensação de poder (2016, p. 134).

Assim, podemos dizer que a adoção deste tipo de postura (para além dos benefícios que traz ao performer do ponto de vista psicológico), vai afetar a forma como é visto pelo público, pois o efeito social do *power-pose* é que, quem está à volta, passa a respeitar e a dar mais atenção a estas pessoas (objetivos que se pretendem com a presença de palco).

O nosso sistema nervoso simpático é responsável pela nossa resposta ao stress e à resposta conhecida por fuga ou luta a situações de ameaça, enquanto o sistema nervoso parassimpático é responsável pela nossa sensação de bem-estar e relaxamento. O órgão responsável pelo sistema nervoso parassimpático (SNP) é o nervo vago, o qual transmite informação entre os nossos órgãos principais responsáveis pelo relaxamento (pulmões ou o coração) e o SNP. Quando este nervo trabalha de forma convincente temos uma sensação de bem-estar e descontração, quando ele está em falta temos uma resposta de stress, ansiedade e depressão. Cuddy (2016, pp. 188 a 190) explica que se pode ganhar

controle sobre o SNP, pois a comunicação do nervo vago com os nossos órgãos também funciona no sentido inverso. Isto significa que é possível criar uma sensação de bem-estar e relaxamento se o corpo, assim o transmitir ao nervo vago (por exemplo iniciando uma respiração calma e funda que ajuda a reduzir o ritmo cardíaco). Isto levará o nosso SNP a trabalhar, criando uma sensação de redução de ansiedade e depressão, melhorias no otimismo e controle emocional, e até na gestão da dor.

A *Alexander Technique* é uma técnica de controlo postural, muito popular entre os músicos e mundo artístico em geral. Ela surgiu fruto dos problemas que um ator de teatro sentia antes dos espetáculos, que o levava a ficar sem voz, em grande parte consequência da tensão que o dominava nesses períodos. Esta técnica, composta por exercícios de postura aliados a exercícios de respiração, compreende o controlo e estiramento da cervical e o relaxamento dos ombros acompanhados por uma respiração calma e diafragmática. A continuação da terapia compreende, após a consciência da postura a adotar, o seu controlo, primeiro em atividades do dia a dia (como sentar e levantar, caminhar, correr, abrir uma porta, baixar para apanhar um objeto, etc.) depois nos gestos e posturas aliadas ao trabalho da pessoa (no caso dos instrumentistas, no controlo da postura durante a execução instrumental). Alguns estudos realizados em laboratórios mostraram os benefícios que a *Alexandre Technique* pode ter na preparação mental para a atuação (Valentine, 2004). Um destes estudos foi realizado na *Royal College of Music* no âmbito do projeto *Zoning in: Motivating the Musical Mind*. Neste projeto foi selecionado um grupo de alunos a quem foram dadas aulas de *Alexander Technique* para perceber qual o efeito que teria na preparação para a atuação em palco. Verificou-se que, ao fim de quinze aulas, os sujeitos melhoraram o seu fluxo respiratório (devido aos exercícios de respiração que estão inerentes à técnica), ganhando um melhor controlo da sua frequência cardíaca antes da atuação (medida antes de entrar em palco), mostrando, também uma postura mais otimista e confiante perante a execução e uma melhor capacidade de foco. Esta técnica que foi desenvolvida com vista a melhorar a postura e, através disso, potenciar o relaxamento. Tornou-se rapidamente conhecida pelo potencial que tinha na resolução de problemas técnicos, musculares e posturais dos músicos, pelo

relaxamento dos músculos cervicais e seu controle, necessidade transversal a todos os instrumentistas.

Fazendo um paralelo com o trabalho de Cuddy (2016), julgo que os benefícios da *Alexandre Technique* advêm do trabalho respiratório, que ajuda no controle do nervo vago e conseqüentemente do SNP, e da aquisição de uma postura mais reta que se liga à *power-pose*.

O controle e trabalho da respiração liga-se, como já referido ao controle do SNP, o que significa que nós conseguimos controlar ou mudar estados emocionais através da mesma. Cuddy (2016, pp. 180 a 186) fala de estudos em que sujeitos que sofriam de síndrome pós-traumático derivado de vivências em cenários de guerra (neste caso Iraque e Afeganistão) foram tratados através da frequência de aulas de ioga. A autora sugere que se controlarmos a nossa respiração controlamos as nossas emoções. Estudos sobre técnicas como a de Wim Hof mostraram ser até possível controlar o sistema nervoso autônomo através de exercícios respiratório e de meditação.

Os exercícios respiratórios podem ser boas formas de potenciar o relaxamento quer para ajudar na recuperação do stress e pressão dos momentos de maior intensidade de treinos ou de performance (trabalho de relaxamento), quer para controlar a ansiedade e melhorar o foco nos momentos que antecedem uma apresentação pública. No relaxamento, os exercícios respiratórios podem ser usados para ajudar a dormir melhor durante períodos de maior intensidade de trabalho (há músicos que se queixam de dificuldade em adormecer ou em ter um sono descansado e recuperador por causa do stress desses momentos – os exercícios respiratórios são uma das terapias usadas para melhorar a qualidade do sono e superar a insónia).

Nos momentos pré performativos, os exercícios respiratórios podem ajudar a controlar o foco (centrando a mente apenas na respiração afastam-se distrações internas e externas). É importante ter atenção para não criar um relaxamento excessivo, pois este pode traduzir-se num estado apático que pode não ser benéfico para a performance.

Gallwey (1975) sugere ainda que se foque na respiração nos momentos de pausa de um jogo de ténis para conseguir eliminar distrações derivadas de erros que tenham acontecido durante o jogo. Este tipo de estratégia também pode ser aplicada em ambiente de recital instrumental, pois o músico pode controlar o seu foco e ansiedade entre duas peças se focar e controlar a sua respiração (isto terá o efeito de focar a mente num só aspeto, eliminando distrações como erros que possam ter acontecido anteriormente em peças já tocadas ao mesmo tempo que ajudar a controlar o SNP).

Cuddy (2016, 2012) refere que até através das nossas expressões faciais podemos modular as nossas emoções, havendo exercícios e estudos que mostram como adotar uma expressão facial sorridente ou triste pode mudar o nosso estado de espírito.

Apesar de haver poucos estudos científicos conclusivos que suportem a aplicabilidade de algumas destas técnicas na preparação para a performance musical, penso que se torna evidente que podem ser recursos no trabalho de controle da ansiedade e das emoções, pois a forma como respiramos, a nossa postura e a nossa expressão facial afetam a forma como pensamos, sentimos e nos comportamos. (Cuddy, 2016, p. 192).

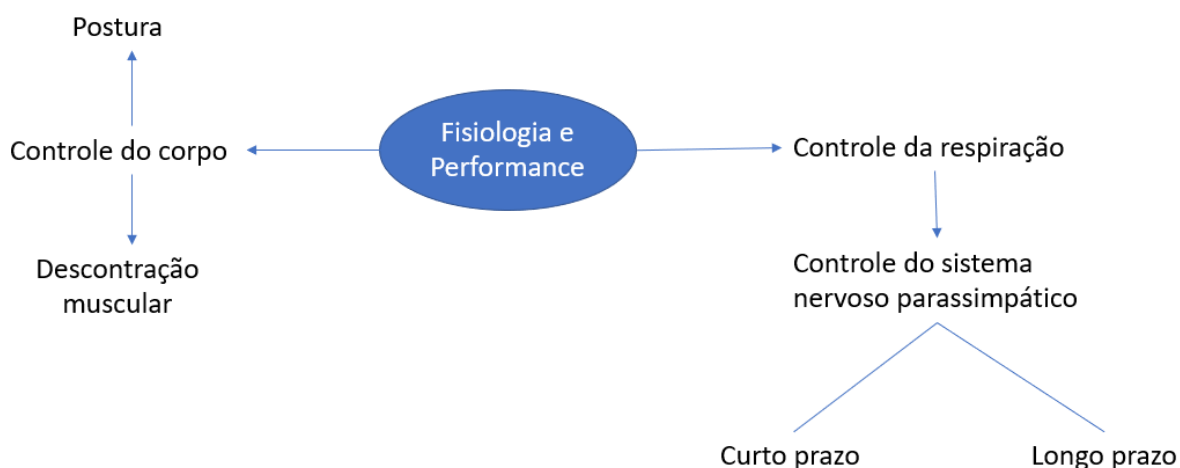


Figura 6 – Fisiologia e performance

### 15.1 Aplicação de técnicas de relaxamento e posturais na sala de aula e na preparação para a performance

Creio que a aplicação dos princípios anteriormente referidos, pode ser feita com o recurso a inúmeras técnicas, as quais se devem prender, primeiramente com as necessidades dos alunos e em segundo lugar com a experiência e interesse de cada professor. Neste sentido, julgo não existir uma fórmula que possa ser dada, mas apenas sugestões, devendo ser feita uma investigação para identificar diferentes formas de trabalhar a respiração e a postura/corpo para garantir um maior controlo das emoções.

Margarida Fonseca Santos sugere em *Altamente* (Santos, 2015, pp. 48-51) um exercício, que procura alterar o nosso estado mental através da nossa postura. Neste exercício devemos nos sentar de olhos fechados e pensar numa experiência positiva que nos traga uma sensação de entusiasmo. À medida que vamos recordando e revivendo, o nosso corpo vai-se endireitando e começamos a sorrir. A autora sugere então que a pessoa se ponha de pé e que assuma uma posição tipo guerreiro (mãos à cintura, como a posição da personagem *Peter Pan*). Em seguida fazer uma autoanálise do nosso estado de espírito e confiança.

Cuddy (2016) não nos oferece técnicas ou exercícios estruturados, mas sugere que antes de uma apresentação encontremos um sítio tranquilo e que adotemos uma *power-pose* durante dois minutos. Estas posturas podem compreender a posição a já referida posição do guerreiro ou *Peter Pan*, a dos braços elevados no ar de pernas abertas, ou, numa posição sentada pode ser qualquer posição que expanda o corpo, como costas para trás e mãos atrás da cabeça, elevando os cotovelos, entre outras. Cuddy chama a atenção para a necessidade de que estas sejam confortáveis para quem as está a executar, pois caso contrário, podem ter o efeito oposto se a pessoa está em esforço ou sofrimento a realizar uma delas. Também é importante que estas sejam feitas antes da performance e não durante, pois na interação com terceiros, algumas destas posições podem ter uma leitura ofensiva, de desafio ou de ameaça. A autora diz que, perante um cenário em que não

possamos ter privacidade para adotar a postura pretendida, podemos fazê-lo mentalmente, visualizando-nos a realizar uma destas posturas.

Já coloquei em prática a realização das *power-pose* várias vezes em diversas situações com resultados positivos. Quando tomei conhecimento deste estudo de Amy Cuddy, falei nisto a duas alunas minhas (uma delas a Diana) que se mostravam bastante ansiosas antes de apresentações públicas. Ao fazê-lo comecei também a prestar atenção à linguagem corporal das mesmas e observei, especialmente na Diana, que a aluna, no dia da audição, tinha a tendência para andar mais curvada, adotando posturas de falta de poder. O momento mais evidente foi no dia da primeira audição em que iríamos aplicar a *power-pose*. Ao encontrar-me com a Diana (que estava numa sala a estudar) comecei por lhe perguntar se estava bem-disposta ao que a ela respondeu positivamente, mas quando lhe perguntei se se sentia preparada para tocar na audição ela imediatamente se curvou, procurando esconder-se atrás da guitarra (isto foi feito com algum humor da parte da aluna, tanto que ela gemeu em simultâneo, mas foi reflexo da falta de confiança que estava a sentir nesse momento). Chamei-lhe à atenção para esse gesto involuntário e para a necessidade de contrariar essa postura com uma de maior poder, tendo a Diana endireitado imediatamente as costas. Durante o restante tempo, antes de entrar na audição, sugeri-lhe que fosse adotando uma destas posturas, tendo a Diana optado pela do guerreiro (esta permite estar na presença de outras pessoas sem tornar evidente ou ofensivo o que estamos a fazer). Após a audição a Diana mostrou-se encantada com a sua performance e muito satisfeita com os resultados do trabalho de preparação, perguntando-me se poderia aplicar o mesmo antes de outras situações como testes escritos ou apresentações orais. O melhor *feedback* que ela teve de toda a preparação foi a eliminação de qualquer tremor das mãos.

Com outros alunos, como o Artur e até com um familiar que é pianista amador, verifiquei que é habitual as pessoas adotarem posturas de baixo poder antes de tocarem em público, quando estão com os seus níveis de confiança baixos. Apesar de ter testemunhos de vários alunos sobre a mais-valia que sentiam em adotar estas posturas, senti a

necessidade as pôr em prática pessoalmente. Assim, antes da apresentação oral do trabalho final de metodologia de investigação, no primeiro ano deste mestrado, em que estava a sentir um elevado nível de ansiedade, muito embora de forma positiva (ou seja, não me sentia inseguro, mas sentia uma alta descarga de adrenalina no corpo e um batimento cardíaco muito acelerado, bem como uma respiração ofegante), adotei a postura do guerreiro (costas direitas, queixo para cima e mãos à cintura) nos 5 minutos que antecederam a apresentação, fora da sala. Segundos depois de estar nesta postura senti imediatamente o meu ritmo cardíaco a estabilizar e a descarga de adrenalina a ser controlada, sentindo-me calmo, em controle e ainda mais positivo. Apesar de não poder dar certezas sobre se a causa deste efeito tranquilizador foi a adoção da postura referida, posso constatar que o nível de ansiedade que sentia estava elevado nas duas horas antes da apresentação, sentindo que o mesmo era estável, sem que eu o conseguisse reduzir ou controlar (mesmo estando a induzir pensamentos positivos e prevendo um desfecho positivo), tendo sido apenas alterado no momento em que realizei a *power-pose*.

Recorrentemente, para ajudar alunos a descontrair e garantir uma perspetiva mais positiva perante situações de tensão, quer no treino, quer na performance, peço-lhes que sorriam - ao treinarem uma passagem difícil, antes de entrarem para uma apresentação pública e até quando se entra em palco. Apesar de sorrir ser algo simples, esta pequena expressão facial ajuda-nos a controlar a nossa perspetiva sobre um acontecimento e forma como pensamos (Cuddy, 2016, p. 192). Nas minhas aulas observei várias vezes que os alunos perante situações de tensão estão sérios. Sempre que pedi para sorrirem nestas situações, verifiquei que os alunos imediatamente descontraíam física e mentalmente, mostrando-se mais positivos e confiantes perante o desafio com que se deparavam.

No que respeita a exercícios respiratórios, eles podem ser feitos com recurso a diferentes métodos, muitos deles aplicados em terapias de relaxamento e na meditação. Nas minhas aulas conduzi os alunos a fazer exercícios de respiração procurando que estes se colocassem numa posição confortável (normalmente sentados), pedindo-lhes que fechassem os olhos e controlassem a inspiração e expiração através de uma pulsação que

eu marcava estalando os dedos (quando os exercícios são dominados deve deixar de se marcar a pulsação, pois é importante que esta se torne algo que eles consigam sentir autonomamente), pedindo-lhes que inspirassem e expirassem em três tempos, para garantir uma respiração calma, definida por um ritmo estável. Este exercício simples pode ser usado para conseguir focar a mente e controlar a ansiedade antes de entrar numa execução instrumental em público. Para promover um relaxamento mais profundo, depois desta primeira fase, pode conduzir-se os alunos, depois desta primeira fase, a aumentar o número de tempos de inspiração e expiração ou até a suster a respiração três tempos e a aguentar a apneia após a expiração durante três tempos (o número de tempos deve ser confortável para os alunos, e deve ser adaptado à capacidade respiratória de cada um – ao realizar isto com uma aluna que também tem aulas de canto, foi necessário introduzir ritmos mais longos, tendo em conta a capacidade respiratória dela, derivada do trabalho que faz nas aulas de canto. Um exemplo de exercício que pode ajudar a canalizar a energia antes da performance é inspirar profundamente, expirando de seguida o ar com força em cinco ou mais sopros, focando num ponto distante para onde se visualiza a projeção do ar. Ao realizar este exercício com alunos na preparação para a performance, senti que ajudava a relaxar, e a focar a energia através da condução do sopro (o trabalho de oxigenação relaxa ao mesmo tempo que a projeção do ar ajuda na ideia de projetar energia).

Os exercícios de relaxamento progressivo sugeridos por Guiomar (2019) compreendem a contração progressiva de músculos do corpo começando por extremidades dos membros (que podem ser as mãos ou os pés), contraindo totalmente e depois descontraindo. Isto pode ser começado apenas pelos dedos, depois pelas mãos ou pés, seguido do antebraço, braço, ombros, costas passando por todo o corpo. Este exercício potencia a descontração e a consciência das diferentes partes do corpo, e controle da descontração dos músculos por partes (é também um bom exercício de controlo do foco num cenário performativo). Apesar de nunca ter aplicado este tipo de exercício nas minhas aulas, experimentei-os em aulas na licenciatura, e em aulas de ioga em que participei, sentindo que têm um forte potencial na descontração física e mental.

Em resumo, penso que é importante introduzir exercícios que ajudem os alunos a ganharem consciência corporal e respiratória de modo a que consigam controlar a ansiedade antes e durante momentos performativos e para conseguirem uma maior capacidade de recuperação depois de fases de maior stress e pressão.

## **16 Visualização**

A visualização é uma técnica de treino mental que se pode aplicar a diversos aspetos de uma atuação e de várias formas. Tem por objetivo criar uma imagem mental positiva do que queremos fazer com o propósito de corrigir, ou melhorar a execução e a preparação mental para a performance.

A visualização pode ser uma forma de se projetar o momento da atuação (Imagética) ou pode ser usada para realizar ensaios mentais de passagens técnicas, ou de peças (ensaio mental). Este trabalho tem de ser precedido de um exercício de relaxamento para que se consiga focar os pensamentos no processo, pois “o relaxamento dá azo a uma maior consciência do nosso estado mental, ajudando a calar pensamentos irracionais, aumentando o foco na tarefa a executar” (Connolly & Williamon, 2004, p. 222).

O poder da visualização está ligado ao funcionamento do cérebro, pois ao realizá-la estamos a criar imagens da atuação, que o nosso cérebro retém como algo que já aconteceu. Desde meados do século XX que se percebeu que a zona do cérebro responsável pelas recordações é, também responsável pela imaginação (Santos, 2015, p. 37). Isto significa que, ao visualizarmos uma situação que ainda não aconteceu, e a criarmos mentalmente no nosso cérebro, ele vai registá-la como uma memória, o que dará uma sensação de segurança e de já a termos vivido quando lá chegarmos. Para isto é fundamental que a imagem criada na visualização seja o mais completa e real possível e que esta seja praticada muitas vezes para que se consiga criar uma rede integrada de células nervosas no nosso cérebro de modo a que esta seja registada como uma recordação (Orlick, 2008, p. 113). Todos os autores que escrevem sobre a visualização insistem que é mais prudente realizar várias pequenas sessões de visualização

diariamente (5 a 10 minutos, todos os dias) do que tentar realizar grandes treinos, mas com pouca frequência. A visualização é um tipo de treino que vai sendo melhorado, afinado e dominado com o tempo de prática, tal como a prática de um instrumento.

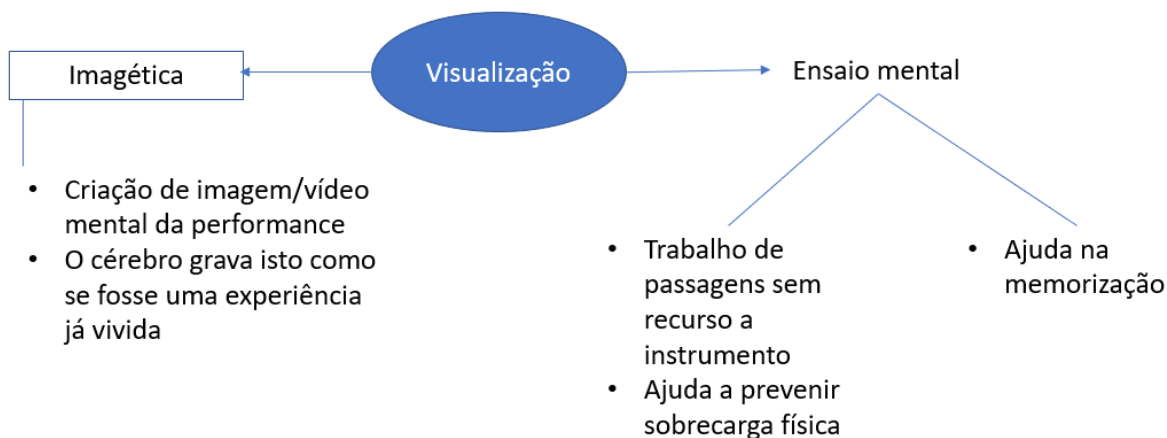


Figura 7 – Visualização

### 16.1 Ensaio Mental

“O ensaio mental é identificado por Hardy *et al.* (1996) como uma técnica importante para desenvolver o controle da atenção por atletas” (p. 190).

O ensaio mental é, como o nome sugere, um treino realizado mentalmente, logo sem instrumento, com um carácter mais técnico. Este tipo de trabalho pode ser usado para a correção ou desenvolvimento de técnicas, inerentes à execução, que ainda não tenhamos consigo dominar. Consiste em visualizarmo-nos mentalmente a executar essa técnica, movimento ou atuação, procurando sentir o nosso corpo a trabalhar. Na área do desporto já foi confirmado que o cérebro consegue memorizar mentalmente movimentos, criando, inclusivamente memória muscular dos mesmos, o que permite executar depois esses movimentos na prática com mais exatidão.

Este tipo de técnica, deve ser integrada na rotina de trabalho de um instrumentista, pois ajuda a evitar problemas musculares ou de articulações derivados da sobrecarga muscular resultante do treino intensivo (Connolly & Williamon, 2004, p. 225).

O ensaio mental deve ser iniciado com um exercício de relaxamento, seguido da visualização do local de ensaio ou treino, tentando sentir todos os pormenores (sons que habitualmente ouvimos, o cheiro, toda a envolvimento do local e dos pormenores familiares), e do instrumento, sentido o seu toque, tamanho, etc. No ensaio do movimento, Connolly e Williamon (2004, p. 229) sugerem que para o trabalho de um movimento técnico se deva realizar primeiro um tipo de visualização exterior, em que nos vemos de uma perspetiva externa, como se estivéssemos a ver um filme nosso no qual conseguimos controlar, refinar e repetir o movimento, visualizando-o de vários ângulos. Após o gesto técnico estar corrigido e dominado, devemos repetir o processo, mas de forma interna, ou seja, como sendo nós próprios a executá-lo, de modo a sentirmo-nos a articular cada movimento e cada gesto.

Nas minhas aulas já apliquei este tipo de prática várias vezes com diversos alunos, especialmente em passagens técnicas de maior dificuldade em que era necessário o controle das dedilhações de ambas mãos, por vezes com padrões complexos. Nestes casos, conduzi os alunos a fazer um trabalho de relaxamento e foco mental através da respiração pedindo-lhes em seguida para executarem a passagem mentalmente, sentindo o movimento de cada uma das mãos e ouvindo interiormente a música. Após este ensaio mental os alunos mostraram-se capazes de executar de seguida a passagem com total controle da dedilhação.

Orlick (2008, pp. 115-117) sugere também um trabalho de visualização com recurso a vídeos, que foi praticado por vários desportistas para desenvolver competências técnicas. O processo começa com a observação de vídeos de executantes de excelência da área performativa. O objetivo é observar e registar os movimentos e a atuação detalhada desses executantes. Depois visualiza-se mentalmente a execução com o grau de perfeccionismo técnico do vídeo, ou até na pele da pessoa que se observou. Orlick refere estudos que provam um progresso técnico mais rápido através deste tipo de estratégias:

Gallwey (1975) também diz que o nosso subconsciente aprende pela observação das ações dos outros: “O objetivo não é analisar a performance de grandes jogadores, mas

apenas em concentrarmo-nos sem pensar, deixando-nos levar e absorver pelas imagens diante de nós.” (p. 55). Gallwey explica ser importante que esta visualização seja feita sem análise ou olhar crítico, observando embora os detalhes de cada gesto com cuidado, permitindo uma absorção na imagem quase irrefletida. Como exemplo, o autor sugere que para desenvolver um bom serviço no ténis, deve-se visualizar vídeos de exemplos de excelência, procurando absorver os movimentos dos serviços, observando todos os detalhes do movimento do corpo, da raquete, dos pés e da bola. Em seguida pode-se ensaiar estes movimentos na sala durante a visualização do vídeo, de forma descontraída, primeiro sem raquete e depois com raquete. O autor diz que a nossa mente fica programada e que de seguida se pode reproduzir isto no corte de ténis, de forma descontraída, tentando não refletir ou analisar, mas deixar que o corpo execute de forma natural e automática os movimentos programados e absorvidos, visualizando internamente as imagens observadas.

O ensaio mental pode também ser usado na execução de peças inteiras para criar maior domínio sobre o que se vai executar. Aqui trabalha-se, não só aspetos técnicos como também interpretativos. Os músicos devem usar esta visualização em parceria com a audição interior, na qual se deve ouvir a nossa execução da peça com o melhor som, o nosso melhor fraseio, ou seja, a nossa execução ideal da obra (como se se tratasse da audição de um disco) (Schneiderman, 2008, pp. 61-62). Segundo Schneiderman (2008), a conceção perfeita da obra musical na nossa mente tem o benefício de nos ajudar a melhorar a interpretação e de ajudar na preparação da atuação. Antes de entrar em palco, ou no momento precisamente antes de se começar a tocar, é muito importante conseguir ouvir mentalmente o que vamos tocar (no caso da antecipação do início da performance apenas a audição dos compassos de entrada da peça) para que, internamente, estejamos totalmente focados no que queremos produzir.

Este tipo de ensaio integral de peças pode também ser usado para melhorar a memorização (Neuhaus, 1993, p. 213; Connolly & Williamon, 2004, p. 225), pois podemos executar as peças mentalmente, revendo todos os movimentos das mãos na execução da

obra, ouvindo-a interiormente em simultâneo, conseguindo inclusivamente ver mentalmente a partitura durante o exercício. Este é um tipo de treino que é cansativo pelas suas múltiplas dimensões, mas é de uma grande eficácia na memorização de obras mais complexas.

A primeira vez que coloquei em prática este tipo de ensaio foi de forma intuitiva na leitura do Prelúdio BWV 995 de Bach. Ao iniciar a leitura do fugato senti que tinha muita dificuldade em conseguir fazê-lo de forma fluída já que a peça estava num patamar de dificuldade técnica e musical muito acima de tudo o que já havia tocado. Decidi então fazer uma leitura por secções, estudando apenas uma parcela por dia, que procuraria memorizar de imediato. Ao fim de vários dias, não tinha conseguido passar da segunda página não tendo memorizado qualquer uma das duas páginas lidas, não obstante a memorização das obras que tocava ter sido sempre um processo natural e fácil no meu percurso. Ainda assim, senti que não o conseguia fazer com o instrumento, pois perdia-me na dificuldade técnica da execução, perdendo a consciência do texto que lia. Em consequência, decidi de forma instintiva estudar a partitura sem guitarra ao longo de uma viagem de comboio para casa, seleccionando apenas uma página. O estudo era feito em velocidade muito lenta, ouvindo interiormente a música e procurando visualizar a execução técnica do que estava a ler. No primeiro dia descobri que em 40 minutos de viagem, tinha conseguido memorizar uma página, que executei em andamento lento, de memória, na guitarra, ao chegar a casa. Isto levou-me a manter este trabalho ao longo de um mês, tendo conseguido deste modo memorizar com alguma facilidade a peça que inicialmente se mostrava como um grande obstáculo quase intransponível.

Ao longo deste estágio, procurei fomentar este tipo de técnica no trabalho da *Ilustração* de Guedes Campos, com a Diana. Tendo em conta a dimensão da peça e a sua complexidade rítmica (a obra usa diferentes padrões rítmicos que são constantemente alterados ao longo da peça), sugeri à Diana que estudasse as secções mais complexas apenas com a partitura e em seguida, sem nenhum suporte, imaginando-se a executar

enquanto visualizava a partitura. Este tipo de trabalho acabou por facilitar a memorização da obra por parte da aluna.

A audição interior mostra-se, assim como um importante componente do ensaio mental. Os maestros são praticantes de imenso treino mental (Connolly & Williamon, 2004, p. 225), pois o seu estudo consiste maioritariamente na execução da direção, apoiada na audição interior da obra musical, visualizando sempre a orquestra e os músicos, imaginando-se em constante interação e comunicação com estes. Este trabalho interpretativo mental, com recurso à audição interior, é também sugerido por Neuhaus (1993) como a etapa final do estudo de uma peça musical, dirigindo-a como um maestro perante a sua orquestra. Este processo ajuda a criar uma imagem sonora da obra, liberta de limitações ou dificuldades técnicas da execução no instrumento, o que por vezes a fará mais fluida, natural e provavelmente mais musical.

## **16.2 Imagética**

A visualização ou projeção mental de atuações tem por função ajudar a ganhar confiança, a preparar mentalmente para lidar com estes momentos, potenciando uma melhor resposta emocional às dificuldades que se possam encontrar, bem como um foco melhor e mais positivo.

Estas visualizações devem ser positivas, prevendo uma performance com o melhor nível desejado. Para se tirar o máximo de proveito é também importante visualizar a superação de possíveis obstáculos, erros ou problemas que possam surgir antes ou durante a execução. Assim, deve-se procurar antecipar possíveis distrações de modo a incorporá-las nalgumas visualizações, encontrando solução para as mesmas. Estas visualizações ou projeções ganharão mais efeito consoante a frequência com que sejam praticadas. É natural que as primeiras visualizações sejam menos claras ou reais e que se encontrem dificuldades em entrar nelas. Não obstante, com a prática, isto é melhorado, ao ponto de se conseguir ouvir o público, aplausos, sentir a temperatura da sala, a iluminação, tornando esta experiência multi-sensorial (Orlick, 1998, p. 71). Terry Orlick sugere (1998,

p. 73) um termo que junta as palavras (em inglês) visualização e sentir, que traz uma experiência sensorial para lá da criação de uma imagem. Torna-se assim, quase uma emoção (o termo que Orlick sugere é *Feelization* – junção de *feeling* – sentimento - com *visualization* - visualização).

Margarida Fonseca Santos em *Altamente* (2015, pp. 90-95) dá uma explicação dos possíveis passos a seguir para realizar a visualização de uma atuação. O processo deve sempre começar com um exercício de relaxamento, que pode ser baseado na concentração na nossa respiração para acalmar o corpo e a mente. O segundo passo é visualizarmo-nos alguns momentos antes da performance, nos quais podemos ver-nos a praticar ou a realizar um aquecimento, procurando sempre sentir calma, confiança, que estamos relaxados e preparados para a nossa apresentação e a sorrir. O terceiro passo é visualizarmo-nos nos instantes antes de entrar para a atuação, nos quais nos sentimos fortes, energizados e com vontade de executar. Neste momento é muito importante estarmos a repetir para nós próprios, frases motivadoras que nos transmitam segurança como: eu estou seguro pois trabalhei arduamente para este momento; estou tranquilo; sinto-me bem; estou com vontade de tocar e de comunicar com o público. Em seguida realizamos a visualização da atuação, que pode ser feita como estando a assistir de forma exterior a nós mesmos ou como estando a executar, sempre de forma positiva e confiante, superando qualquer problema ou erro que surja no percurso. Por fim, visualizamos o momento imediatamente após a atuação, quando nos sentimos bem e satisfeitos com o nosso desempenho e onde proferimos frases ou ideias de prazer e alegria com o nosso desempenho, como: toquei bem! O exercício deve sempre terminar com um momento de descontração onde procuramos relaxar a mente e depois, contando calmamente até 10, saímos da nossa visualização como quem acorda.

Autores como Hardy *et al.* (1996) e Guiomar Gabriel (2019) sugerem que a visualização para obter controle sobre a atenção também pode procurar debruçar-se sobre o stress da situação performativa. Há casos de desportistas que visualizam um cenário em que estão a perder, com apenas uma jogada para poderem ganhar. A visualização do sucesso nessa

jogada aumenta a sensação de poder (Hardy *et al.*, 1996, p. 190). Guiomar Gabriel (2019) sugere um exercício com um propósito semelhante, no qual se pede ao aluno para visualizar uma situação performativa difícil que leve uma ativação física com um alto grau de ansiedade (num nível não saudável), após o qual, se abre os olhos e se executa um excerto da peça que se irá interpretar, gravando isto em vídeo. Guiomar sugere que se realize isto várias vezes (não mais que uma por dia), registrando sempre em vídeo. Ao fim cerca de sete execuções, o aluno visualiza todos os vídeos para perceber como a sua capacidade de superação de um estado de extrema ansiedade vai melhorando, construindo, assim uma maior confiança na sua execução e na sua capacidade de lidar com adversidades.

Terry Orlick (1998, 2008) mostra vários exemplos do uso da visualização, através de pequenos comentários ou respostas a perguntas que ele colocou a diversos executantes de diferentes áreas, com quem ele trabalhou. Um dos casos que melhor exemplifica o treino da superação de obstáculos vem de um astronauta, que refere o treino feito em paraquedismo para resolver uma falha de funcionamento do paraquedas. A resolução desta situação de emergência tem de ser feita em escassos segundos, sendo que o seu treino é feito mentalmente, procurando executar vários cenários possíveis e a sua solução. O astronauta refere ter feito estas visualizações tantas vezes que a matriz do processo de reação estava totalmente interiorizada. No dia em que se deparou com este problema na vida real reagiu quase sem pensar como se já tivesse feito a operação, salvando a sua própria vida.

Outro exemplo é a de uma atleta praticante de ski-aquático que, sempre que chegava à primeira bóia nas suas provas sentia-se nervosa, insegura e perdia o controle sobre o seu desempenho. Este problema foi superado realizando várias visualizações nas quais a atleta se via a chegar à primeira bóia e dizia: “relaxa”, sentindo todo o seu corpo a relaxar, sentindo-se confiante, conseguindo focar-se totalmente na sua execução. Este processo foi repetido inúmeras vezes mentalmente até que foi reproduzido em competição sem problemas.

Para além destes exemplos, Orlick (2008) dá vários outros testemunhos, não só de superação de problemas, como também de atletas que trabalhavam a visualização de grandes competições (como os jogos olímpicos) para que chegassem às competições com a sensação de já lá terem estado, competido e ganho.

A introdução de visualizações de performance é algo que tenho feito com diferentes alunos nas aulas, por vezes para ajudar os que mostravam uma grande dificuldade no controle da ansiedade em apresentações públicas, mas também para preparar mentalmente alunos, como o Artur e a Diana para concursos.

Nos casos de maior ansiedade, os alunos mostraram muitas vezes, após a visualização, uma execução mais contínua com maior ligação ao conteúdo musical e emocional da obra interpretada, mostrando menos hesitações na memorização e maior prazer e intensidade no que estavam a tocar, quase como se já estivessem a tocar perante um público (o que mais tarde se refletiu numa maior segurança e intensidade na execução na própria audição). Na preparação para concursos, tanto o Artur como a Diana (entre outros casos com quem apliquei esta estratégia) fizeram este trabalho, numa primeira fase em aula e depois em casa, de forma regular (este tipo de visualizações foi feita diversas vezes ao longo do primeiro e segundo ano do presente mestrado). Isto trouxe-lhes um maior controle nos concursos em que participaram. Todos os alunos referiram ter-se sentido calmos durante as provas, com um alto foco na música e na sua expressão, bem melhor do que normalmente sentiam em audições.

Para além de todas as aplicações da visualização referidas atrás, esta é, também um ótimo exercício de foco e concentração (Orlick, 2008, p.123).

## **17 Motivação**

A motivação tem sido um dos assuntos mais estudados por psicólogos, pedagogos, treinadores e professores de áreas performativas. Isto deve-se ao facto de ser um fenómeno complexo, ligado a muitos outros aspetos da aprendizagem. É preponderante para criar um estado mental e emocional favorável ao atingimento de objetivos. A

motivação liga-se, assim, a grande parte dos temas e técnicas do treino mental abordados ao longo deste trabalho.

Daniel Coyle (2009) diz que para se conseguir sustentar um treino intensivo durante muito tempo é necessária motivação (que o autor chama de ignição). Muitos autores (Coyle, 2009, Chaffin & Lemieux, 2004) que defendem a regra dos 10 anos de treino para atingir a excelência, referem que este tempo de treino precisa de ser de alta qualidade. Isto permite-nos perceber quão fundamental é haver motivação para conseguir manter um treino intensivo a longo prazo: “O treino intensivo não é fácil: por sua vez requer energia, paixão e empenho”, “A ignição fornece energia, enquanto o treino intensivo traduz essa energia em progresso (...)” (Coyle, 2009, p. 111).

A motivação pode dividir-se em intrínseca ou extrínseca. A motivação extrínseca provém de fatores ou agentes externos ao executante, como as notas da escola, a satisfação de um professor ou deixar os pais felizes. A motivação intrínseca é algo que está ligado ao executante e completamente desligado de fatores externos; exemplo disto é a simples vontade de dar o nosso melhor ou fazer tudo o que está ao nosso alcance para atingir um objetivo. A motivação intrínseca produz melhores resultados, pois liga-se à capacidade de auto compensação, ao desejo de nos aperfeiçoarmos e aprender (Santos, 2015, p. 66). Esta motivação deve ser reforçada pelos pais, professores, treinadores e todas as pessoas que tenham um papel orientador do *performer*. Os estudos de Pitts, McPherson e Zimmerman (citados em Chaffin & Lemieux, 2004, pp. 30-31) mostram que o desenvolvimento de motivação para o estudo de um instrumento em crianças deriva muito do envolvimento dos pais. Para além de poderem orientar para uma motivação intrínseca, podem ajudar a desenvolver hábitos de trabalho regular. Margarida Fonseca Santos (2015, pp. 54-63) fala também sobre a importância de se ter uma abordagem positiva com os alunos, sugerindo que professores e pais estimulem o interesse, em detrimento de tentativas de controlo, praticando a compensação positiva, o elogio, a relativização dos erros, ajudando as crianças a vê-los como forma de aprendizagem e estimulando o sentido da autocritica positiva. A expectativa de se conseguir uma execução

perfeita pode ser contraproducente, pois conduz a altos níveis de ansiedade (Woodey & McPherson, 2010), logo, a aceitação do erro como algo natural, que faz parte do processo de aprendizagem, é um importante elemento da preparação mental, que gera motivação.

Coyle (2009) diz que os fatores de motivação externa vêm em forma de uma imagem. Pode ser um companheiro mais velho vitorioso, um record que é batido ou a identificação com um treinador. Todos os sinais estão relacionados com a identidade e com grupos onde as pessoas estão inseridas. Para além disso os sinais ligam-se todos a um benefício futuro idealizado, com o qual nos identificamos. Este é o tipo de motivação que tem sido a ignição de muitos dos viveiros de talento que começaram com um grande atleta, o qual serviu de ignição a muitos outros que o tiveram como imagem do objetivo a atingir (Coyle, 2009, p. 120 a 123).

Outro fator muito importante na motivação de jovens e crianças são as experiências positivas na área de trabalho (Chaffin & Lemieux, 2004, p. 31). É muito importante garantir-se que uma primeira audição de instrumento, seja um acontecimento positivo e recompensador pois, normalmente, resultará numa maior motivação do aluno.

Chaffin e Lemieux (2004, pp. 31-32) dizem que a capacidade de autoatribuição dos sucessos e insucessos liga-se à excelência, pois trata-se da capacidade de encarar os nossos problemas e de resolvê-los, tornando-nos capazes de assumir responsabilidade pelo nosso sucesso, o que contribui para a motivação. Outro elemento fundamental que contribui diretamente para a motivação é a sensação de autoeficácia, que compreende a capacidade de resolução de problemas e superação de obstáculos. Assim, “o estudante sente-se, não só responsável pelo seu desempenho, como também se sente confiante de que terá as capacidades para continuar a desenvolver-se” (Chaffin & Lemieux, 2004, p. 32).

Vasco Gouveia (Gouveia, 2018), defende que a motivação mais pura vem da paixão pelo que se faz. A paixão ou sentido de vocação são sentimentos que, quando estão ligados ao que fazemos, trazem uma motivação intrínseca, logo auto compensação. Para além disso,

este tipo de motivação movida pela paixão, traz uma absorção total e prazer à nossa performance, culminando no estado de fluxo (Goleman, 2014, pp. 31-32). Coyle refere que nos viveiros de talento que visitou a paixão estava sempre presente, fornecendo o combustível do “foguetão emocional” que os fazia andar para a frente. (2009, p. 112).

Diversos autores (Orlick, 2008; Coyle, 2009; Santos, 2015; Hardy *et al.*, 1996) referem a responsabilidade que os treinadores e professores têm no desenvolvimento da motivação. Neste sentido, O’Neill & McPherson (2002) defendem que é fundamental que os professores vejam a motivação como parte integrante da aprendizagem e ensino, pois alunos motivados são alunos com alto desejo de aprender e de entrarem em desafios (p. 39).

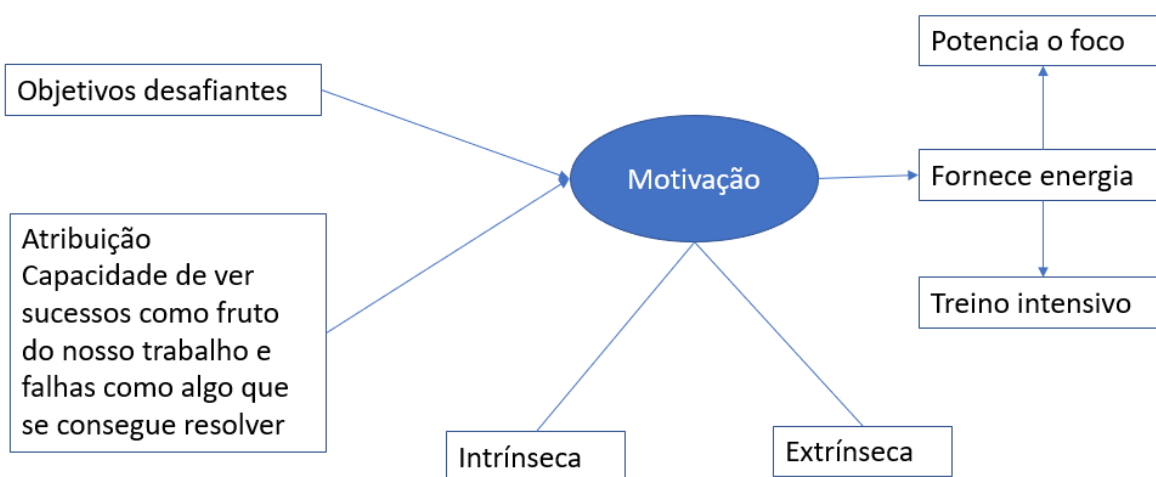


Figura 8 – Motivação

### 17.1 Estratégias para o desenvolvimento da motivação nos alunos

Como já referido é importante que treinadores, famílias e pessoas foquem grande parte das suas estratégias de ensino centradas na ideia de manter os alunos ou educandos motivados no que fazem e estudam. Para isto é importante que tenham presente vários fatores que geram motivação, quer intrínseca, quer extrínseca, pois quanto maior o número de recursos, mais constante se conseguem manter os níveis de motivação dos alunos.

A linguagem usada é um dos fatores que mais influi na motivação. Coyle (2009) diz que a “linguagem de ignição”, ou seja, a que gera motivação, é uma linguagem que elogia os esforços e não as capacidades. Dizer a uma criança que ela é muito inteligente não gera motivação, gera uma necessidade de evitar dificuldades para não cometer erros, enquanto elogiar o esforço dá vontade de continuar a tentar fazer melhor e mais difícil. (p. 153).

A linguagem deve ser positiva, procurando elogiar sempre que possível e criticar sempre de forma positiva e com uma perspectiva construtiva. O uso mais predominante de uma linguagem baseada em colocar questões (a já mencionada comunicação *awareness*) que conduza o aluno a encontrar soluções para os seus problemas, vai ajudar o aluno a ganhar maior autoeficácia e autonomia o que gera e motivação.

Como já referido no capítulo 12 o estabelecimento de objetivos é também uma importante estratégia, pois através dos objetivos a curto prazo (metas diárias) os alunos obtêm *feedback* dos pequenos passos que vão alcançando, os quais geram motivação e autoeficácia. Os objetivos a longo prazo geram motivação, não só por refletirem os sonhos ou desejos mais profundos dos alunos que definem um rumo ao trabalho, mas também porque geram uma maior capacidade de compromisso perante o trabalho (Chaffin & Lemieux, 2004, p. 23). Como já referido é importante para gerar motivação que os alunos se sintam envolvidos na definição de objetivos, bem como na aprendizagem do seu instrumento e que isso parta da sua escolha (O’Neill & McPherson, 2002, p. 42).

A perspectiva positiva dos alunos sobre o que podem alcançar é também motivadora, pois alguém que tem em mente um desfecho negativo do que vai fazer, seguramente não vai conseguir manter a motivação.

No âmbito da motivação extrínseca, de acordo com autores como Coyle (2009), O’Neill & McPherson (2002) é importante que os alunos tenham modelos a seguir, que sejam introduzidos a intérpretes de excelência que sirvam de ídolos. Dentro de uma classe isto também pode ser conseguido entre os alunos mais novos e mais velhos.

Estes sentimentos de paixão e vocação relativamente ao que se faz são pouco frequentes em crianças mais jovens. Para estes casos, Vasco Gouveia propõe, como estratégia motivacional, o trabalho em pequenos grupos (2 ou 3 alunos no máximo) para que os alunos aprendam, não só a estudar a sua parte, como também a ouvir os colegas. Isto traz um ambiente de competição natural, pois eles procurarão que a sua parte não fique aquém do nível da dos restantes membros do grupo. Outra variante é colocar os alunos a tocarem uns para os outros durante as aulas, pois alunos do mesmo nível sentem sempre uma necessidade de se afirmarem e brilharem, uns perante os outros.

O'Neill & McPherson (2002) dizem que um estudo de Renwick e McPherson (2000) mostrou ser habitual os alunos dedicarem muito mais tempo de estudo quando estão a trabalhar uma peça que eles próprios descobriram do que no repertório que lhes seja designado. (pp. 40-41). Estes mesmos autores (O'Neill & McPherson, 2002, p. 41), bem como Guiomar Gabriel (2009) dizem que a motivação intrínseca é maximizada quando o repertório que um aluno estuda requer uma quantidade razoável de esforço para ser dominada (Guiomar sugere que numa escala de 1 a 10 o grau de dificuldade do que se toca deve ser 8 para se obter máximos resultados), podendo culminar na sensação de fluxo no nosso desempenho (Goleman, 2014, p. 31).

O desenvolvimento de crenças incrementais (em que a criança vê o seu desenvolvimento dependente do seu esforço e trabalho) são fundamentais para o desenvolvimento da autoeficácia e autoconfiança, as quais são responsáveis pela capacidade de atribuir causas controláveis e dependentes do trabalho dos alunos (praticar mais, estudar melhor, fazer uma melhor preparação mental, etc.) aos sucessos e insucessos (O'Neill & McPherson, 2002, p. 40). Tudo isto ajuda a desenvolver a motivação no treino por parte dos alunos.

Terry Orlick (1998, 2008) propõe o registo de *highlights* como estratégia para o desenvolvimento da motivação. Estes *highlights* são os pontos altos, ou aspetos positivos/destacados nas nossas atuações. Este tipo de registo deve ser feito a cada execução ou treino em que encontramos situações, desempenhos ou comentários de pessoas que nos motivaram. Ou seja, sempre que temos uma atuação que tenha tido um

momento positivo, devemos registrar isto por escrito, pois deve ser alvo de reflexão para que o possamos repetir em futuras performances. Estes pontos altos podem também ser resultados ou comentários positivos que nos tenham marcado relativamente à nossa área performativa.

### **18 Estudo de caso – objetivos, motivação e performance**

O estudo de caso aqui abordado prende-se com a observação de quatro performances do Artur no presente ano letivo. Nestas quatro apresentações foram analisados os objetivos definidos pelo aluno, os comportamentos representativos de motivação e o seu desempenho ou avaliação em cada uma delas.

As quatro performances foram, respetivamente, a sua apresentação no CIMCA (Concurso Internacional da Cidade de Almada), a apresentação no Concurso de Interpretação Vecchi-Costa, a prova de admissão ao Conservatório Nacional e a prova global de 5º grau. Estes foram os momentos performativos do presente ano letivo que se mostraram mais relevantes para o Artur. No caso dos concursos, pelo interesse que ele mostra em competir; a prova de admissão ao Conservatório, pelo desejo prosseguir a sua formação musical no secundário em regime integrado; a prova global, por ser o momento culminante dos seus estudos na AMAC.

Os objetivos serão analisados segundo a caracterização de Hardy *et al.* (1996), anteriormente descrita (capítulo 11, pp. 76-77): objetivos processuais, performativos e de resultados. Como já descrito no capítulo que aborda esta questão, estes três tipos de objetivos são usados por atletas, quer nos treinos, quer na preparação para a competição, sendo que cada um deles gera diferentes graus de motivação e foco, tal como diferentes níveis de ansiedade. Segundo estes autores, os atletas de elite têm objetivos que entram nas três categorias, usando por vezes diferentes objetivos para diferentes cenários de performance. Assim, neste estudo de caso, serão apresentados os objetivos que o aluno observado definiu para cada uma destas apresentações, procurando analisá-los e identificá-los com estas três categorias.

Como já referido, uma boa elaboração de objetivos tem mais-valias, como seja, o aumento dos níveis de motivação do performer. Fernandez e Cañado (2001, p. 321) dizem que a motivação não pode ser observada diretamente num indivíduo, pois a motivação é um fenómeno interno. O que se pode analisar é o seu comportamento e o ambiente de ação. No sentido de analisar o grau de motivação do aluno nestes quatro momentos, serão apresentadas grelhas de observação de comportamentos representativos de motivação, seguindo o modelo de Fernandez e Cañado (2001), que sugere a análise de três momentos: fase pré ação, fase da ação e fase pós ação.

Fernandez e Cañado (2001, p. 322) defendem que as escolhas, a persistência e a motivação contínua refletem-se no nível performativo dos alunos. Neste sentido, serão apresentados os resultados que o Artur obteve em cada uma das provas, procurando cruzá-los com os objetivos e o estado motivacional do aluno em cada um destes quatro momentos.

### **18.1 Os objetivos**

Estas quatro apresentações revelaram-se como casos interessantes para análise, no que respeita os objetivos, por estes serem contrastantes.

- 1- Na primeira performance (participação no CIMCA), apesar de ter sido feito um forte trabalho de preparação mental para a participação no concurso, não pedi ao aluno para estabelecer qualquer tipo de objetivos, tendo procurado controlar o seu foco apenas através de exercícios como a visualização.
- 2- Apesar da participação no Concurso Vecchi-Costa ter sido definida como uma oportunidade para o Artur tocar uma das peças do seu programa para a prova de admissão ao Conservatório, o aluno acabou por assumir que o seu grande objetivo em vencer este concurso era a oportunidade de tocar a solo no Teatro Tivoli, no concerto dos laureados, pela importância da sala e pela solenidade do momento. Numa primeira perspetiva, este objetivo insere-se no âmbito dos objetivos de resultados (pois, neste caso esta oportunidade era garantida com o primeiro prémio de cada escalão). Ainda

assim, é um objetivo que também se integra naquilo que Terry Orlick chama de imagem positiva, pois representa um cenário idealizado com um carácter performativo positivo, ligando-se ao prazer que o aluno sente em tocar a solo em público perante grandes audiências e em grandes salas. Assim, apesar da oportunidade de tocar no Tivoli estar dependente de ganhar o primeiro prémio, o aluno não estava a pensar diretamente em vencer, ou no prémio, ou focado em ser o melhor da escola, ou em ser apreciado pelo júri. Acredito que este tipo de objetivo, apesar de se relacionar com o resultado da prova, também tem uma vertente performativa. Apesar de ter alertado o Artur que os seus objetivos deveriam ser mais processuais para se focar no que ia fazer e no que podia controlar, achei interessante o que pretendia, pois senti que a imagem do Tivoli tinha um forte significado para ele, ligando-se a um sentimento e prazer interno do aluno a algo positivo.

3- Para a prova de admissão ao conservatório, pedi ao Artur que elaborasse duas listas: as razões pelas quais queria ingressar no ensino integrado no Conservatório Nacional; e uma lista de objetivos para a sua performance, ou seja a prova. A primeira lista teve como propósito ajudar o aluno a preparar-se para possíveis perguntas que o júri lhe colocasse durante a prova (na minha experiência com alunos que realizaram a prova em anos anteriores, os júris colocavam questões aos alunos para compreender as suas motivações). A segunda tinha o propósito de levar o aluno a criar uma imagem mental mais definida do que queria atingir na sua performance. O Artur definiu os seguintes objetivos performativos:

- a - Conseguir tirar prazer da música durante a sua execução;
- b - Deixar-se levar pela música e fluir com ela;
- c - Deixar o júri encantado com a sua musicalidade;
- d - Obter 95% na sua prova.

Os dois primeiros objetivos são de carácter processual e interno, os outros dois ~~que~~ são mais externos, ou seja, dependem de terceiros e de fatores que o aluno não podia controlar (o terceiro e quarto objetivos inserem-se mais na perspetiva de objetivo de resultado). Neste sentido, chamei à atenção do Artur que seria bom procurar definir

mais objetivos processuais ou performativos que não dependessem da apreciação ou avaliação de terceiros, de modo a focar-se mais no que iria fazer e no que dependia de si (como exemplo sugeri manter-se relaxado fisicamente antes e durante a performance, controlar a respiração e descontrair entre as peças ao longo da prova).

4- Na preparação para a prova global de 5º grau o Artur disse-me que tinha por objetivo obter 20 valores, pois no ano letivo anterior, uma colega dele tinha conseguido obter essa classificação, o que lhe trouxe uma perspectiva de que este era um resultado passível de ser atingido. Apesar de ter aceite o seu objetivo, mais uma vez alertei-o para a necessidade de definir mais objetivos processuais ou performativos, que lhe permitissem focar no que iria fazer e não na avaliação de terceiros.

### **18.2 Observação dos comportamentos pré ação, na performance e pós ação**

Para apresentar a observação optei por usar um sistema de classificação dos comportamentos observados numa escala de 1 a 4, em que o 1 é um comportamento não observado, o 2 pouco observado, 3 observado medianamente e o 4 muito observado. Esta leitura reflete uma visão pessoal, resultado de uma opinião indutiva.

Na fase pré ação, segundo os autores já citados, “necessidades” prendem-se com fatores psicossociais como o prazer em tocar, a necessidade de atingir o objetivo do ponto de vista da educação (isto foi especialmente evidente na prova de admissão ao conservatório pelo desejo de ingressar no ensino integrado), da comunicação (no caso da música, a comunicação do próprio objeto artístico ou emoções relacionadas com o mesmo), de integração (a aceitação perante colegas, amigos, família e pela comunidade escolar em geral), ou com fatores biológicos (creio que estes serão os fatores menos presentes nas performances do estudo de caso). As “crenças” ou “opiniões” relacionam-se com a autoestima, o autoconceito e a autoeficiência. As “atitudes” e “capacidades” relacionam-se com os objetivos e expectativas do aluno.

Na fase ação, não avaliei o desempenho ou o controle na prova de admissão ao conservatório por não ter conseguido assistir à prova em questão.

### Fase pré ação

Performances Comportamentos	CIMCA	Concurso Vecchi-Costa	Prova de admissão ao Conservatório Nacional	Prova global de 5º grau
Necessidades	4	3	4	2
Crenças/opiniões	3	4	4	3
Capacidades e aptidão	4	4	4	3
Atitudes e interesses favoráveis ao objetivo (sentimentos iniciais)	3	3	4	2
Desejo de atingir objetivo	4	4	4	3

Tabela 5 - Fase pré ação

### Fase ação

Performances Comportamentos	CIMCA	Concurso Vecchi-Costa	Prova de admissão ao Conservatório Nacional	Prova global de 5º grau
Desempenho	3	4	-	4
Atenção	3	3	-	2
Consistência	3	4	-	3
Responsabilidade	3	4	-	2
Controle	3	4	-	3

Tabela 6 - Fase ação

## Fase pós ação

Performances Comportamentos	CIMCA	Concurso Vecchi- Costa	Prova de admissão ao Conservatório Nacional	Prova global de 5º grau
Satisfação	3	4	4	3
Insatisfação	2	1	1	2
Relaxamento	3	4	4	4
Ansiedade	2	1	1	2
Segurança	2	3	4	3
Insegurança	2	2	2	2
Orgulho	3	3	4	3
Autoestima	3	4	4	4

*Tabela 7 - Fase ação*

A avaliação do desempenho (na fase ação) é referente a uma avaliação minha e não à do júri da prova. A avaliação apresentada no quadro pós ação é resultante da observação dos comportamentos do aluno antes de obter os resultados dos júris das provas, de modo a apresentar a análise da sua atitude perante a sua performance, não influenciada pelo resultado obtido.

### 18.3 Resultados performativos

Os resultados aqui apresentados são as avaliações dadas pelos júris nas quatro provas em análise, o que acaba por contrastar, nalguns casos, com a informação das tabelas de observação.

Na participação no CIMCA, o Artur ganhou o terceiro prémio. O seu desempenho na final não foi tão consistente como o da primeira eliminatória, pois mostrou-se menos seguro tecnicamente na sua execução e menos envolvido com a música. Isto também se refletiu

no seu comportamento após cada uma das provas. A meu ver, este foi o momento menos consistente do ponto de vista performativo da parte do aluno, entre os quatro analisados, o que se refletiu também numa atitude tensa e desconfiada perante o ambiente que o rodeava, especialmente no dia da final. No seu comportamento pós ação, apresentou menores níveis de confiança ou satisfação com o seu desempenho, tendo o Artur estado nervoso e inquieto com o ambiente que o rodeava. Ao tomar conhecimento do resultado mostrou, pouca segurança no seu trabalho e uma resposta pouco positiva, procurando atribuir razões externas ao seu controle que o justificassem, como azar, ou avaliação dúbia do júri.

No Concurso Vecchi-Costa, o Artur ganhou o primeiro prémio. Na minha ótica o desempenho na prova foi muito consistente na intensidade da performance e presença em palco, mas menos consistente tecnicamente. Apesar disso, a impressão que deixou no júri foi muito boa. Um dos aspetos curiosos desta prova foi a descontração e atitude positiva que o aluno demonstrou depois da prova, ficando a ouvir as provas dos colegas, elogiando-os e apoiando-os. Ainda antes de sabermos os resultados, o Artur partilhou comigo a sua opinião de quem seria o vencedor (ele achava que seria um colega seu violoncelista), mas sem qualquer intuito de desvalorizar a sua própria prova. A meu ver, este comportamento mostrou um estado mental muito positivo da parte do aluno, pois, apesar da sua satisfação com a sua performance não ser total, sentia-se bem e positivo perante o ambiente que o rodeava, mostrando um bom nível de autoeficácia.

A fase pré ação à prova de admissão ao Conservatório Nacional, foi o momento em que senti o Artur mais focado (comparativamente com o restante ano letivo). O aluno sentia-se otimista, mostrando bons níveis de autoeficácia e um excelente nível de foco no trabalho e na performance (isto foi observado na simulação de prova que fizemos). Outro aspeto a salientar foi a boa atitude que o Artur mostrou para o ambiente que o rodeava no dia da prova. No momento pós ação o aluno também se mostrou muito positivo e satisfeito com a sua execução e o seu desempenho. Comentou que tinha conseguido tirar imenso prazer em tocar na prova, que se tinha sentido a fluir com a música, sentindo-se

mais descontraído do que normalmente e que tinha superado os pequenos erros cometido de forma discreta, mantendo o discurso musical sempre fluído. Apesar disto, o resultado do aluno na prova foi apenas de 65%.

A preparação da prova global de 5º grau (fase pré ação), foi a mais conturbada das quatro performances aqui analisadas. Penso que uma das razões esteja ligada à frustração que ele sentiu com a sua nota da prova de admissão ao Conservatório Nacional. Outro fator prendeu-se com a saturação das peças, pois o programa para a prova de admissão ao Conservatório era sensivelmente o mesmo da prova global. O Artur é um aluno que, como já descrito, apresenta dificuldades de suster o foco e a qualidade do seu trabalho quando se encontra saturado das peças ou desinteressado pelo objetivo a atingir. Assim, na fase pré ação desta prova, ele mostrou-se sempre pouco disponível para trabalhar, muito desinteressado em melhorar as peças focando-se em detalhes que podiam ser melhorados. Apesar de pretender obter 20 valores na prova, senti que o aluno não conseguia estabelecer qualquer tipo de objetivo processual ou performativo para este momento, pois apenas se apoiava na automaticidade da sua execução para se apresentar na prova. Assim, na fase ação o aluno não se apresentou com a sua confiança máxima, perdendo alguma intensidade e presença ao longo da prova, o que apenas lhe permitiu obter 18 valores. Este resultado não foi uma surpresa para ele e mostrou-se consciente de que a sua preparação não tinha sido feita de modo a atingir o seu objetivo.

#### **18.4 Reflexão crítica sobre o estudo de caso**

Olhando para este estudo de caso após a análise dos dados da observação constato que a elaboração de uma lista de objetivos é pertinente na preparação de uma performance. Um dos eventos em que o Artur teve pior desempenho, tendo mais dificuldades em se focar, no controle da performance, menor capacidade de resposta ao ambiente exterior e pior resposta emocional à fase pós ação (mostrando mais insegurança, menor satisfação e orgulho e mais ansiedade), foi na participação no CIMCA. Este foi o único, dos quatro eventos analisados, em que não foram elaborados ou expressos objetivos pelo aluno, o que, a meu ver, reflete a importância que a elaboração de objetivos performativos tem

por parte dos alunos, para potenciar a sua motivação (Geller, 2013), capacidade de foco (Orlick, 2008) e controle emocional perante o ambiente competitivo (Hardy *et al.*, 1997).

Nos outros eventos, o aluno mostrou maior capacidade de foco no seu trabalho e preparação, exceto para a prova global de 5º grau (devido à, já referida, exaustão sentida no final de ano). Ainda assim, neste último momento, houve pontos positivos a salientar do ponto de vista de presença, intensidade na execução e superação de erros.

A meu ver, a performance que levanta mais questões foi a prova de admissão ao conservatório pelo resultado obtido. Este contrasta com a atenção que o aluno colocou na elaboração dos objetivos, na qualidade da sua preparação, quer mental (tendo realizado diversas visualizações, trabalhando padrões de pensamento positivos), quer técnica, no seu desempenho no treino de simulação realizado nos dias anteriores à prova, nos comportamentos motivacionais na fase pré ação (na qual o Artur se mostrou sempre focado, com ótimo nível de autoeficácia, otimista e entusiasmado com a realização da prova) e na de pós ação (na qual o aluno mostrou os maiores níveis de satisfação, relaxamento, orgulho e segurança). Fazendo uma análise do resultado que obteve na prova, penso que poderá considerar-se dois cenários:

- 1- A prova correu muito mal, sendo este o pior resultado do aluno, apesar de ter considerado que tinha corrido muito bem (pode acontecer a percepção do executante da sua performance contrastar com a perspectiva de quem ouve);
- 2- Haver um nível de exigência na avaliação destas provas de admissão diferente dos critérios de avaliação dos júris das restantes performances o que tornam pouco conclusiva esta avaliação.

A minha experiência com o Artur diz-me que esta deveria ter sido a sua melhor performance (tal como o aluno a descreveu). É possível, assim, existirem fatores externos à sua execução que afetaram a avaliação da parte do júri (como o gosto ou aceitação do repertório), pois este aluno sempre mostrou uma ótima capacidade de autoavaliação das suas performances (nos casos piores, a sua autoavaliação falhava por ser mais baixa do

que o seu desempenho real). Não obstante, isto não passa de uma opinião pessoal que não pode ser corroborada, pois não assisti à prova e não houve qualquer tipo de registo da mesma. Ainda assim, dentro do que foi observado, só posso constatar que esta foi a prova para a qual o aluno se preparou melhor (mental e tecnicamente), e onde mostrou maior nível de motivação.

Outra das conclusões que retiro desta análise liga-se à importância das imagens positivas (Orlick, 2008) que representem bons resultados que os alunos pretendem atingir. Na minha opinião este fator foi determinante para a motivação e desempenho do Artur no Concurso Vecchi-Costa (a imagem positiva foi, como já referido, o aluno ver-se a tocar como solista no Tivoli).

## **19 Conclusão**

A lista de práticas e de conceitos inerentes ao treino mental descritas ao longo deste trabalho pode oferecer, a professores de instrumento, recursos oriundos da psicologia desportiva, que podem ser úteis na preparação mental dos seus alunos para a performance musical e também servir de estímulo para futuras investigações que pretendam aprofundar o conhecimento sobre a aplicabilidade destas estratégias e sobre o seu potencial na prática instrumental.

A realização deste trabalho permitiu-me ganhar consciência de várias vertentes do treino mental e do seu potencial na preparação, treino e prestação da performance musical.

Das técnicas do treino mental aplicadas nas aulas ao longo deste estágio destaco a elaboração de objetivos performativos no desenvolvimento da motivação e do foco nos alunos, especialmente quando estes são fruto de escolhas dos alunos. A visualização tem um papel muito importante na preparação dos alunos para a performance, ajudando-os a prepararem-se mentalmente para as apresentações pela definição do que irão executar. O trabalho da presença de palco mostrou-se também eficaz no desenvolvimento de práticas e condutas em performance como a entrada em palco e a vénia (através dos ensaios), proporcionando aos alunos a oportunidade de anteciparem e prepararem o momento

performativo. Os exercícios respiratórios e posturais revelaram-se marcantes no controle da ansiedade nos momentos performativos. A elaboração de planos de foco para preparar audições, bem como os treinos de simulação também proporcionam aos alunos um maior controle das suas capacidades performativas. Nas questões do ser positivo e da autoavaliação, destaco a mais-valia do desenvolvimento de um maior controlo sobre a linguagem usada nas aulas, do uso de *feedback* positivo (que gera maior motivação nos alunos), da crítica construtiva que apresenta soluções, bem como o uso das instruções pela consciencialização (*awareness instructions*), as quais geram autonomia e um maior sentido de autoeficácia nos alunos.

Verifiquei também que, apesar do seu uso já ter muitos anos na prática e na pedagogia desportiva, a sua aplicação na área da música ainda está muito aquém do que era expectável, tendo em conta que é uma área performativa. No treino de um instrumento o treino mental pode ajudar na otimização do estudo, no controlo muscular (relaxamento e sobrecarga física do treino), no desenvolvimento da capacidade de atuação ao vivo (através do controlo do foco e da ansiedade) e no desenvolvimento da interpretação e na memorização das peças. Penso que nenhum professor será indiferente ao desenvolvimento destas capacidades nos seus alunos, mas, segundo a minha experiência, poucos são os que o tentam fazer sem ser com o instrumento nas mãos. Ao longo dos meus anos de docência, tenho observado casos de alunos cujo trabalho, apesar de estar alicerçado numa prática instrumental intensa e até eficaz, parece perante situações de apresentação pública, pois a sua preparação não é acompanhada pela componente mental oferecida por este tipo de exercício.

Outra das mais-valias que tirei da deste trabalho, foi a descoberta de vários investigadores e centros de investigação com uma dedicação particular ao estudo de técnicas de desenvolvimento da performance musical. Ainda assim, creio que os professores de instrumento podem também tirar valiosas lições da psicologia desportiva, não só por se tratar igualmente de uma área performativa, mas também pelos anos de experiência prática e pelos testemunhos de diversos atletas sobre a sua preparação mental.

Já observei várias vezes, professores de instrumento usarem nas avaliações comentários do tipo: o grande problema deste aluno é ficar muito nervoso nas audições; ele tem de ganhar mais confiança. Este tipo de comentários raramente traz mais confiança ao aluno, pois os alunos já sabem que ficam nervosos e que seria ótimo se conseguissem ter mais confiança. Repetir isto sem lhes dar estratégias de trabalho para ultrapassar o problema pode criar mais ansiedade.

Margarida Fonseca Santos (2019) sugere que este tipo de trabalho pode ser inserido nas escolas através de uma espécie de gabinete de *coaching*, ao qual os alunos poderiam recorrer para pedir apoio na preparação para a performance. Não obstante, a mesma autora diz que, num mundo ideal, esta preparação poderia ser feita pelos professores nas aulas, criando assim uma base de trabalho mais regular.

No desporto, este tipo de prática fica, muitas vezes, a cargo do preparador psicológico do desportista ou da equipa (cujo trabalho é feito por vezes em conjunto, mas muitas vezes individualmente – Santos (2019) refere que a individualização deste tipo de treino o torna mais eficaz), cuja função é complementar ao do treinador. Apesar disto, os cursos de motricidade humana incluem disciplinas de psicologia desportiva que informam e preparam os treinadores para serem competentes e conhecedores deste tipo de técnicas.

A investigação para este trabalho deu-me uma perceção de que este tipo de preparação deve estar a cargo de pessoas com esse conhecimento e vocação (como Terry Orlick), não obstante, creio, também poder ser benéfico introduzir as bases deste tipo de treino aos professores de instrumento (que nesta perspetiva teriam o papel do treinador). Questões como a adequação de um discurso positivo e construtivo, que promova a reflexão e autoavaliação aos alunos, pode gerar motivação e pode também ajudar a construir uma perspetiva positiva sobre o que é feito e uma maior capacidade de autonomia no trabalho.

Penso que se estende, também à família a responsabilidade de apoiar e promover alguns aspetos que se ligam à perspetiva dos filhos (apesar disto ser uma nova área a ser

estudada e que não foi aprofundada neste trabalho). Tendo em conta o contacto próximo que se estabelece frequentemente entre os professores de instrumento e os encarregados de educação (por se tratar de um tipo de ensino individual), creio que há estratégias que podem ser propostas pelos professores aos pais para que este trabalho seja desenvolvido em conjunto com as famílias.

Uma das lacunas do meu trabalho prende-se com a abertura excessiva do tema que o levou a exceder a dimensão pretendida. Contudo isto permitiu-me ganhar uma perspetiva sobre diferentes conceitos e técnicas relacionadas com este tipo de treino, sobre a sua aplicação no desporto e a sua transposição para a performance musical. Apesar disto, a abordagem deste trabalho é superficial, exigindo um trabalho futuro mais aprofundado, onde possivelmente poderiam ser aplicados testes e formas de medir os efeitos desses processos, criando procedimentos para aplicar e integrar o treino mental no ensino instrumental de forma mais eficiente.

Consciente disto, no estudo de caso optei por me debruçar sobre a ligação de dois dos temas do treino mental. Neste sentido procurei fazer uma análise de quatro performances de um dos alunos, analisando o estabelecimento de objetivos, o nível de motivação do aluno e as classificações obtidas. Apesar de não se tratar de um estudo científico, apoiado apenas na minha observação participante, constatei com este trabalho que a elaboração de objetivos performativos é algo que ajuda a focar os alunos para uma performance, pois ajuda-os a definir como vão executar a sua performance e potencia a motivação para a mesma. Creio também que o uso de diferentes tipos objetivos (processuais, performativos e de resultados) traz mais benefícios do ponto de vista de motivação e desempenho do que apenas objetivos de resultados. Outro resultado que me chamou à atenção foi a importância de projetar imagens positivas de um futuro idealizado. Na minha observação, pareceu-me que isto foi preponderante para a motivação e desempenho do Artur na prova do Concurso Vecchi-Costa.

A aplicação destas técnicas, que fiz durante o estágio, permitiu-me verificar que, apesar de não passarem de sugestões empíricas, as estratégias aplicadas tiveram efeitos muito

positivos no desempenho dos alunos e outras pessoas, potenciando as suas capacidades performativas e deixando-os com um sentimento positivo e recompensador sobre o seu trabalho e desempenho. Não obstante, é preciso encarar estes resultados como indutivos, pois carecem de distanciamento, da aplicação de um grupo de controle ou de medidas que permitam conclusões mais substanciadas.

Apesar dos resultados serem indutivos, creio que o objetivo exploratório deste tema foi cumprido, pela visão abrangente do tema que desenvolvi através do contacto com o trabalho de diversos autores de diferentes áreas do treino mental, o que me permitiu enriquecer o estágio com novos desafios e técnicas que me melhoraram enquanto professor.

## Referências

Chaffin, R. & Lemieux, A. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In A. Williamon (Eds.), *Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance*, (pp. 19-39). New York, NY: Oxford University Press

Connolly, C. & Williamon, A. (2004). Mental skills training. In A. Williamon (Eds.), *Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance*, (pp. 221-246). New York, NY: Oxford University Press

Coyle, D. (2009). *O código do talento*. Alfragide: Dom Quixote.

TED. (2012, junho). *Amy Cuddy: Your body language may shape who you are*. [Video file]. Retirado de [https://www.ted.com/talks/amy\\_cuddy\\_your\\_body\\_language\\_shapes\\_who\\_you\\_are?utm\\_campaign=tedsread--a&utm\\_medium=referral&utm\\_source=tedcomshare](https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are?utm_campaign=tedsread--a&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare)

Cuddy, A. (2016). *Presence, bringing your boldest self to your biggest challenges*. Londres: Orion

Drucker, P. (1963). *Managing for Business Effectiveness*. Harvard Business Review. [Web log post]. Retirado de <https://hbr.org/1963/05/managing-for-business-effectiveness>

Fernandez, D. & Cañado, M. (2001). Exploring the students motivation in the EFL class. In Sanchez, E. (Eds.), *Present and Future Trends in TEFL*, (pp. 321-364). Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones

Gabriel, G. (2019), Entrevista com autor, Lisboa

Gallwey, W. (1975). *The inner game of tennis*. Londres: Jonathan Cape.

TED. (2013, novembro). *Scott Geller at TEDxVT 2013: The Psychology of Self-Motivation*. [Video file]. Retirado de <http://tedxvirginiatech.com/2013/11/scott-geller-at-tedxvt-2013-the-psychology-of-self-motivation/>

- Green, B., & Gallwey, T. (1986). *The Inner Game of Music*. New York: Doubleday
- Glise, A. (1997). *Classical guitar pedagogy – a handbook for teachers*. Fenton, Missouri: Mel Bay
- Goleman, D. (2014). *Foco, o motor oculto da excelência*. Lisboa: Circulo de leitores
- Gouveia, V. (2018), Entrevista com autor, Lisboa
- Hardy, L., Jones, G., Gould, D. (1996). *Understanding Psychological Preparation for Sport*. Chichester, England: John Wiley & Sons
- May, K. T. (2016, 16 de março). A TED speaker coach shares 11 tips for right before you go on stage.[Web log post]. Retirado de: <https://blog.ted.com/a-ted-speaker-coach-shares-11-tips-for-right-before-you-go-on-stage/>
- Neuhaus, H. (1993). *The art of piano playing*. London: Kahn & Averill
- O'Neill, S., McPherson, G. (2002). Motivation. In R. Parncutt & McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*, (pp. 31-46). New York, NY: Oxford University Press
- Orlick, T. (1998). *Embrace your potential*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Orlick, T. (2008). *In pursuit of excellence*, 5<sup>th</sup> ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Provost, R. (2011). Developing awareness: An integrated approach to maximizing your practice sessions. Retirado em junho 4, 2019, from Richard Provost, Classical Guitarist website: <https://richardprovostguitar.com/>
- Rodenburg, P. (2009). *Presence – how to use positive energy for success*. London: Penguin Books
- Santos, M. (2015). *Altamente*. Lisboa: Edicare Editora

Santos, M. (2019), Entrevista com autora, Lisboa

Schneiderman, B. (2008). *Confident Music Performance – The Art of Preparing*. USA: iUniverse

Valentine, E. (2004). Alexandre Technique. In A. Williamon (Eds.), *Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance*, (pp. 179-196). New York, NY: Oxford University Press

Williamon, A. (2004). A guide to enhancing musical performance. In A. Williamon (Eds.), *Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance*, (pp. 3-18). New York, NY: Oxford University Press

Woodey, R., & McPherson, G. (2010). Emotion and Motivation in the lives of Performers. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Hand Book of Music and Emotion-theory, research and applications*, (pp. 401-424). New York, NY: Oxford University Press

## **Bibliografia**

Guzelier, J. & Egner, T. (2004). Physiological self-regulation: biofeedback and neurofeedback. In A. Williamon (Eds.), *Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance*, (pp. 197-219). New York, NY: Oxford University Press

Kenny, D. (2010). The role of negative emotion in performance anxiety. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Hand Book of Music and Emotion-theory, research and applications*, (pp. 425-452). New York, NY: Oxford University Press

Sacks, O. (1984). *A Leg to stand on*. Great Britain: Picador.

## Apêndices

### Entrevista a Margarida Fonseca Santos

**Pergunta 1** - Sabendo que a Margarida é a autora de *Altamente* e que ministra cursos de treino mental para músicos (quer em universidades, quer individualmente), gostaria que explicasse que trabalho faz, ou já fez, de preparação mental com músicos individualmente e se é apenas com músicos ou se também o faz noutras áreas performativas.

O trabalho que faço de treino mental não se destina apenas a músicos. Para além dos workshops nas universidades e individualmente, tenho trabalhado muito em escolas de música, mas também em escolas de ensino regular, onde cada vez mais é necessário trazer o treino da atenção, da concentração e foco, da expectativa positiva do trabalho futuro. Também acompanho desportistas, sendo a experiência mais longa com a seleção nacional de ginástica rítmica, durante dois anos.

O trabalho centra-se, primeiro que tudo, no conhecimento do funcionamento do cérebro no bloqueio, no estado de fluxo, na programação passiva (conversa interior) e na programação ativa, através do treino mental de um acontecimento futuro. Ensinar o que é a atenção e como se desenvolve é outra das prioridades — os professores pedem que os alunos estejam com atenção, mas não lhes explicam como se faz. Todos os exercícios de treino mental trabalham esta faceta, pois dependem do foco de atenção.

Também trabalho com professores, embora tenha consciência da dificuldade que sentem em implementar essas estratégias em sala de aula, nem sempre entendendo que não perdem tempo, pelo contrário, ganham tempo.

**Pergunta 2** - Segundo a sua experiência quais são técnicas do treino mental mais importantes desenvolver nos músicos solistas de modo a otimizar a eficácia em apresentações públicas e porquê?

Depende muito de pessoa para pessoa. A formal implica um tipo de relaxamento, uma visualização do concerto (antes de entrar, o concerto, sair sabendo reforçar que foi muito bom, pois é sempre verdade, sabemos o melhor que conseguimos em cada momento), e repetição de frases, sem negativas (a mente não as distingue, positivas de calma, controlo, prazer de tocar, etc.). Mas pode ser feita em momentos variados durante o dia, quando estamos em piloto automático, a guiar, a tomar banho, a olhar para uma paisagem. A resposta abaixo aprofunda isto. Mas também no estudo: repetir um excerto complicado sempre a pensar que «é muito difícil, será que vou conseguir? custa tanto» é uma programação negativa e o inconsciente guarda a ideia: falhar.

Há 4 momentos que precisam de ser trabalhados, em técnicas mais formais ou mais informais: a conversa interior acerca do que somos capazes de fazer ou imaginando o momento (programação passiva quase sempre devastadora), o estudo com uma perspetiva positiva (e não repetindo como é difícil aquele excerto ou como será difícil alguma vez tocá-lo bem), o treino dos momentos antes de tocar (trabalhando o foco e a expectativa do prazer de tocar, fundamental para conseguir ser bem sucedido) e a visualização do concerto (como um documentário, um filme dos momentos excelentes) sem erros e sem nervoso.

**Pergunta 3** - Quando fala desta “programação passiva quase sempre devastadora”, refere-se aos pensamentos, ou expectativas menos positivas que muitas vezes se têm quase inconscientes/automáticos acerca do que acham que conseguem fazer ou do que irão fazer? A ideia é controlar esta programação negativa, que as pessoas fazem a si próprias?

Sim, é isso. Nos EUA fizeram um estudo sobre programação negativa, tendo os estudantes um aparelho no bolso onde clicavam de cada vez que pensavam que iam falhar nos exames, e descobriu-se que a média de pensamentos de programação negativa andava pelas várias centenas por dia. Isso significa que estamos a programar-nos sistematicamente para falhar, de forma repetida. Este é o trabalho mais difícil, pois já o fazemos por hábito, quase sem dar por isso. E também está fortemente enraizado na

cultura/educação: se alguém disser a si mesmo que vai ser um bom concerto, sente-se quase a «pecar», a armar em bom, ou seja, mais facilmente dizemos mal de nós mesmos do que bem, e isso representa um grave problema de expectativas.

**Pergunta 4** - É possível definir técnicas de treino mental para aplicar especificamente em cada ciclo de aprendizagem de um instrumento? Se sim, pode especificar?

Não me parece que faça sentido definir técnicas específicas consoante a idade ou nível de aprendizagem. O que devemos fazer é adaptar a forma como falamos do assunto e como guiamos o treino mental. Quanto mais novos são, mais facilmente fazem o treino, enquanto que os adultos têm, à partida, mais resistências.

**Pergunta 5** - Concorda com a opinião de Terry Orlick que o treino mental deve ser adaptado a cada pessoa, pois cada pessoa é um caso específico?

Totalmente. O treino mental guiado tem de respeitar várias coisas: as expectativas reais da pessoa (nunca podemos dizer que vai atingir um nível que a pessoa não consegue acreditar que seja possível para si); as palavras que usa para descrever tudo o que faz e pretende fazer, e não as nossas; os momentos a trabalhar para cada pessoa (por exemplo, insistir mais nos minutos antes, ou no momento de tocar, etc.); reforçar, ao usar as suas próprias palavras, as mudanças que quer atingir. Cada pessoa traz a sua bagagem de memórias, receios, crenças, objetivos e particularidades. Aqui convém não esquecer os sistemas de representação mental que usa e como podem ser úteis, por exemplo, ou como pode alargar outros mais fracos para potenciar a performance.

**Pergunta 6** - Acha que a introdução de disciplinas de treino mental no ensino superior de música (especialmente em instrumento) podiam ser uma mais-valia para o desenvolvimento performativo e pedagógico dos alunos e futuros professores? Porquê?

Acredito que existir uma rotina durante todo o ano para fazer treino mental seria um excelente avanço na qualidade de performance, tanto de alunos como de professores.

Não sei se o encararia como disciplina, mas como atividade paralela, passível de ser procurada quando alguém necessita ou quer aprofundar conhecimentos, como um gabinete de *coaching*. De uma forma geral, embora o trabalho coletivo seja muito interessante, a possibilidade de ter esse trabalho individualizado é muito importante para quem dele precisa. E permite o que falámos no ponto anterior, uma individualização do trabalho, tornando-o muito eficaz.

**Pergunta 7** - E nos conservatórios, faz sentido instituir unidades curriculares de preparação psicológica para a performance e treino mental, ou este trabalho deveria ser maioritariamente realizado pelos professores de instrumento nas aulas?

Num mundo ideal, acreditaria mais nesse trabalho feito com o professor de instrumento, como parte da aula. No mundo real, sinto que poucos são os que o fazem. Daí pensar que poder haver um gabinete onde isso se pode trabalhar à medida das necessidades dos alunos me faça mais sentido. Contudo, posso ressaltar aqui o trabalho com ensembles, orquestras, etc., podendo ser feito um momento de foco e objetivo comum antes de tocar. Este tipo de trabalho com crianças e jovens tem um impacto impressionante na qualidade do som e na intenção musical da peça.

**Pergunta 8** - Atualmente há departamentos (como o Centre for Performance Science na Royal Academy) e investigadores dedicados à performance musical (como Aaron Williamson) que defendem que a preparação psicológica deve ser mais trabalhada na área da música, tendo em conta os resultados conseguidos na área do desporto e o tempo em que esta está estabelecida neste meio. Na sua opinião, porque razão se verifica esta diferença entre o estabelecimento deste tipo de treino nas duas áreas performativas (música e desporto)?

Penso que tudo vem da forma como começou a ser estudado o treino mental, e isso aconteceu no desporto. Quando pensamos que os países de leste já o fazem (no desporto) há muitas décadas, percebemos que a música entrou tarde e precisa de recuperar tempo.

O próprio Terry Orlick começou no desporto, alargando depois a outras áreas. Será bom não esquecer o teatro — os atores praticam a visualização durante a preparação do seu papel, imaginando-se em cena. Este imaginário do futuro, imaginando-se a dizer as palavras, revendo e utilizando passos e gestos, provoca, não só um decorar mais rápido do papel, como de tudo o que lhe vem associado. Se a ele juntarmos a perspetiva positiva do futuro, mais impacto tem. É um treino informal muito potente.

### **Entrevista a Dra. Guiomar Gabriel**

**Pergunta 1** - Quais as principais diferenças entre a ansiedade cognitiva e excitação psicológica.

É a primeira vez que eu oiço essa distinção. É habitual que os autores dividam os conceitos da forma mais conveniente para o âmbito que vão abordar. Penso que eles estão a referir-se à distinção entre uma ativação que tem resultados positivos e negativos. À partida eles estarão a falar da ansiedade cognitiva. A ansiedade cognitiva dá-se quando sentimos essa excitação e todo o nosso corpo fica muito ativado, porque estamos face a qualquer coisa que nos assusta. Pode ser uma performance musical ou pode ser outra coisa qualquer. O corpo todo ativa-se, preparando-se para ter uma reação. Como o nosso corpo é uma coisa muito antiga e ainda muito animal, perante uma ameaça nós preparamo-nos para lutar, fugir, ou ficarmos paralisados, que também é uma das formas de sobrevivência. Os países anglo-saxónicos usam a sigla dos três “f” que é o *fight, flight or freeze* que são as três reações possíveis face a situações de perigo. São as reações que nós vemos hoje em dia em nós próprios quando estamos em enorme ansiedade. Ou lutamos, que é o que está em questão, ou fugimos, por exemplo adiando o estudo ou prática das partes mais difíceis, no caso dos músicos, ou então faz-se *freeze*, que é o chamado congelamento em palco (por exemplo: quando as pessoas se esquecem de partes que estavam muito bem ensaiadas). Essas são as três reações que temos quando nós estamos com picos de ansiedade.

A ansiedade existe para nós termos uma melhor performance, de facto é para isso que nos ativamos. Ao nível da nossa evolução, quando nós sentíamos ansiedade, nós conseguíamos sobreviver, logo os mais ansiosos passaram os seus genes para as próximas gerações e por isso é que hoje em dia nós temos tanta ansiedade. Portanto a ansiedade é boa e se calhar é a isso que o autor identifica como excitação psicológica.

Há muitos estudos que mostram que um bocado de ansiedade melhora a performance, apresentando casos de pessoas que chegam a exames e que conseguem resolver coisas que antes nunca tinham resolvido, precisamente por esse pico de ansiedade acrescida. Se a ansiedade chega a um nível muito alto já não tem esse efeito tão positivo e acaba por ser contraproducente.

O que é que está presente nessa ansiedade cognitiva se olharmos do ponto vista da psicoterapia cognitiva comportamental? – este é um dos ramos da psicologia que é mais usada, aconselhada e que mais estudou este tipo de problemas de ansiedade. Ela sugere que nós temos uma série de crenças que não estão muito adaptadas ao que se está a passar na nossa realidade. É como nós termos 30 ou 40 anos de idade e usarmos os mesmos sapatos que usávamos quando tínhamos 3 ou 4 anos de idade – essas crenças não nos servem, apertam-nos e nós andamos mal. Essas crenças que são as bases do que nos move, que nos faz tomar decisões – são até responsáveis pela forma como o nosso corpo reage - são irracionais, ou seja não estão realisticamente adequadas àquilo que se está a passar na atualidade, no nosso presente. Nós transportamo-las desde tenra idade e portanto, muitas vezes, vamos buscá-las a alturas em que éramos muito novinhos. Por exemplo, no caso dos músicos podem pensar: vou ter uma audição, que horror, as pessoas vão olhar para mim. E porque é ~~que~~ este horror? Provavelmente já tivemos experiências ou em que fomos mal avaliados, ou em que nos estávamos a sentir um bocadinho pior e a coisa correu mal. Alguns autores até falam de termos tido ansiedade e a coisa ter corrido bem a seguir, e portanto termos reforçado o padrão de ansiedade: eu senti muita ansiedade mas eu até tive boa nota. Então de alguma forma isso ficar preso dentro de nós como um circuito de boa performance: eu fico ansioso, mas a seguir os

professores até me deram os parabéns, ou tive 90%, então eu posso ficar ansioso. Então reforça-se um padrão sem nos apercebermos. Isto normalmente vem muito detrás, vem muito de quando nós eramos pequeninos. Apesar das pessoas sentirem: ai, eu nunca tive ansiedade e agora tenho -, quando nós vamos fazer uma pesquisa às pessoas, verificamos que já existiam esses padrões cognitivos, ou sejam essas crenças estão lá para trás. Essas crenças irracionais podem ser do tipo: já sei que estudei, mas que me vou enganar no exame – previsões do futuro; ou: eu faço tudo bem; ou: vou começar a enganar por aí fora – uma espécie de profecia auto confirmatória. Faz com que alguns alunos quando se começam a enganar, ou se têm uma falha ao início da performance, começam a piorar a sua performance por causa desta crença: ou corre bem ou corre mal. Este tipo de pensamentos, não são muito maduros. São pensamentos mais típicos de quando somos pequeninos e não temos tanta capacidade para distinguirmos os cinzentos da vida. Podemos enganarmo-nos na primeira nota e correr tudo lindamente a partir daí, mas nós quando somos pequeninos, temos tudo muito mais rígido. Esses esquemas muito precoces é que depois acabam por estar a gerir aquilo que nós achamos, a forma como nós avaliamos o que se passa. Podem manter-se, assim de uma forma não muito consciente ao longo da vida, podendo levar a padrões muito negativos de desempenho, com muita fuga e congelamento.

Agora, um bocado de ansiedade, ou seja, eu avaliar que a situação é de exame, mas que gostava muito de mostrar o meu melhor nesse momento dá uma certa excitação. O corpo reage sempre da mesma maneira: o aumento do batimento cardíaco, aumento da respiração, a sudorese. Todas estas ativações físicas são exatamente as mesmas que um animal, por exemplo um símio, sente quando está em perigo - se vai ser atacado por uma fera. Aumenta o batimento cardíaco para poder correr, a velocidade respiratória para oxigenar melhor porque vai fazer exercício físico, pois vai ter de correr ou lutar. A sudorese pensa-se que tem a ver com o facto de os nossos antepassados fugirem de quem os agarrasse com mais facilidade, portanto entramos em suor. Todas estas ativações físicas dão muito jeito quando nós estamos a combater os perigos que os nossos antepassados enfrentavam. Neste momento não dão muito jeito quando nós estamos a

tentar fazer coisas muito finas, como por exemplo tocar um instrumento. Estar a tremer quando estamos a tocar um instrumento não tem graça nenhuma. Portanto, o controlo disto, se calhar, é o papel dos professores que se interessam por estas áreas e que tentam fazer um trabalho também psicológico com os seus alunos. Realmente há muita aprendizagem técnica, mas há muito pouca aprendizagem de técnicas para poder enfrentar a ansiedade e transformá-la na excitação. É uma questão de diminuí-la um bocadinho.

**Pergunta 2** - Como se pode trabalhar a reorientação cognitiva da ansiedade para transformá-la em excitação? É uma questão de perspetiva? Ou como é que isto se faz? (9:11)

Primeiro temos que encontrar essas crenças irracionais, ou seja: o que eu acho; ou: o que é que eu penso quando vou ao palco, ou campo, no caso dos desportistas. Por exemplo, se a minha crença for: vai correr mal porque me corre sempre mal quando estou a ser avaliado. Essa profecia, ou crença, vai aumentar a ativação física que nós interpretamos como: estou muito ansioso, eu não vou conseguir. Começa-se, então, a sentir os batimentos cardíacos muito acelerados, e pessoas que tenham mais ansiedade até podem pensar: eu vou-me sentir mal; ou até: eu vou desmaiar. Isto também despoleta sentimentos de vergonha: que vergonha, eu vou bloquear; ou: eu vou cair aqui à frente destas pessoas todas. Estas coisas todas depois entram em *loop* umas atrás das outras, porque quanto mais pensamentos destes, mais se fica ansioso, mais impacto físico, mais difícil se torna controlar a ativação.

Para controlar isto, pode-se trabalhar a nível comportamental. Por exemplo: trabalho com o corpo, através de técnicas como a de *Alexandre* ou relaxamento progressivo. Eu acho que isto devia ser aprendido nas escolas. O relaxamento progressivo é feito por grupos musculares (que podem ser 16, ou menos), fazendo contração e descontração, para se ganhar consciência do que é ter os músculos contraídos, porque às vezes não nos apercebemos das nossas contrações. As pessoas muitas vezes nem se apercebem do impacto físico que a sua ansiedade tem sobre a contração. Pode-se começar por uma

mão, ou por um pé, dependo das técnicas. O relaxamento progressivo é algo que se ensina. O guião pode ser gravado e enviado para o telemóvel, para que as pessoas possam praticar em casa (em sessões de 10 minutos ou um quarto de hora) todos os dias. A ideia desta técnica é que um corpo relaxado tem menos tendência a ter pensamentos ansiosos. Portanto, é muito difícil eu estar relaxada e estar a pensar: que horror eles vão-me chumbar. Se eu estiver contraída é mais fácil ter este tipo de pensamentos. O que se pretende é ensinar os alunos a relaxarem o seu corpo e através disso, os seus pensamentos: espera aí, o meu corpo está a relaxar, portanto se calhar não vem lá leão nenhum. Outra via é mesmo encontrarmos essas crenças e começar a combatê-las. Isso faz-se através da terapia cognitiva (é possível encontrar exemplos na internet). Isto é um registo de pensamentos disfuncionais, as tais crenças irracionais de que falava. Um exemplo básico de terapia cognitiva comportamental é pedir às pessoas que descrevam a situação, que neste caso seria a audição, ou exame, ou recital. Depois procuramos escrever o que é que se passa nas nossas mentes nos momentos antes de tocar ao vivo. Após descrever as emoções (ansiedade, medo, vontade de fugir - há vários tipos destes pensamentos - o tudo ou nada, sobregeneralizar, etc.), pede-se às pessoas para arranjam uma resposta alternativa. Para isso temos aqui estas perguntas:

- O que é que prova que este pensamento é verdade?
- Porque eu já bloqueei antes?
- O que é que prova que é falso?
- Porque é que houve outras ocasiões em que eu não bloqueei?

A ideia é flexibilizar aquele pensamento, torná-lo mais maduro e mais racional. As pessoas vão respondendo a estas perguntas que exigem uma explicação alternativa:

- Será que eu posso estar nervoso e não bloquear? Sim;
- O que é que pode acontecer de pior?
- O que pode acontecer de pior é eu não tocar, posso sobreviver a isso?

A resposta normalmente é sim. Em seguida pergunta-se:

- O que é de melhor poderá acontecer?

Isto pretende que as pessoas exagerem para o lado do pior, mas que também percebam que pode haver um caso pouco comum de melhor: fazer a melhor audição de sempre, baterem palmas de pé. Exagerar para um lado e exagerar para o outro, para encontrar o resultado mais realista. No fundo estamos sempre a fazer com que essas nossas crenças infantis tenham uma ajuda do nosso lado mais adulto que consegue perceber que existem uma série de possibilidades e que se não foca apenas no leão e em fugir. O que é que pode acontecer de melhor, o que é que pode acontecer de pior e o que é que será mais realista - basicamente faz-se este confronto e as pessoas praticam em casa. Se se pratica um instrumento, também se podem praticar outros padrões de pensamento. Com a prática a crença irracional já não aparece com a mesma verdade e as emoções negativas baixam, o que também ajuda a que a crença irracional não seja ilicitada. É mais ou menos assim que se faz este trabalho cognitivo.

**Pergunta 3** - Como é que se pode influenciar esta perspetiva num aluno que está a iniciar os seus estudos?

Se a pessoa não apresenta à partida crenças irracionais, como no caso de um menino que está muito à vontade em público e que vai todo descansado para o palco, eu não sei até que ponto é que vale a pena fazer este trabalho. Agora, vai haver sempre uma altura em que ele se vai queixar: ai, vamos lá ver se o meu exame me corre bem; ou: vamos lá ver se na audição, quando estiverem lá os pais, ou os tios, ou outras pessoas, consigo tocar bem. Aí os professores podem fazer algum trabalho.

Em relação ao relaxamento físico eu acho que vale sempre a pena ensinar aos miúdos fazer: seja meditação, seja relaxamento progressivo, seja visualização positiva da performance, eu acho que ajuda sempre. Já agora, já li que é mais eficaz fazer a visualização como estando de fora (como se nos víssemos pelo olhar de outra pessoa ou de um filme).

Eu acho e sou mesmo crente que devíamos e podíamos ensinar isto não só aos alunos de música, mas a todos os alunos. Porque há alunos que acabam por sofrer com ansiedade

nas faculdades e mais à frente na vida. Especialmente quando surgem as épocas de exame, porque o exame é o tipo de situação: vai-não-vai, enquanto no liceu nós temos várias oportunidades com os testes (do tipo: este está pior, no próximo vou melhorar; e os professores conhecem-nos). A partir do momento em que entramos na faculdade começam a ser situações de sim ou não. Nós devíamos mesmo começar a ensinar às pessoas a fazer isto desde pequeninos.

A única questão é que se nós começarmos a trabalhar ansiedade com pessoas que não sentem ansiedade, de alguma forma podemos estar a pôr-lhes a hipótese que elas podem estar ansiosas para a performance.

As crianças não sabem o que é este medo (ansiedade), e muitas vezes são os pais que estragam a naturalidade com que os filhos encaram a performance.

Algumas crianças não têm este tipo de aprendizagem (ou seja, conseguiram viver até esse momento sem sentirem ansiedade): isto é uma avaliação, tens de estar em *stress*. Há outros miúdos que, pela cara dos pais, ou pelas suas reações estão mais nervosos: vais tocar vais ter audição e ainda não sabes isso? Tens que ensaiar mais. Isto já torna a audição como uma coisa especial muito fora do vulgar.

Há uma técnica muito boa, em que as pessoas, precisamente para transformar a ansiedade em energia boa, positiva e artística, portanto para aproveitar essa adrenalina toda para a escorrer para a música, visualizam uma enorme ansiedade em casa. Portanto visualizar o contrário, visualizar que se está extremamente ansioso: o meu coração está a bater imenso; ou seja, visualizar os sintomas de grande ansiedade, quer as pistas físicas, quer as mentais: eu acho que vou bloquear e chegou à altura de eu entrar; e começar a tocar e gravar-se. E fazer só esta intenção: eu vou agarrar nisto tudo, nesta ansiedade toda e vou dessensibilizar a própria experiência ansiosa: o meu corpo está ativado, mas não faz mal, isto só vai ser bom. Isto é reformular pensamentos como: isto é horrível, quer dizer que vai correr tudo muito mal; ou: eu não vou conseguir mostrar o que eu sei. Ao contrário: eu e o meu corpo estou todo ativado, que bom, vou já tocar. Depois faz-se uma

gravação dessa performance. Tocam-se os primeiros compassos, ou um bocado da peça. Faz-se isto 5, 6 ou 7 vezes em casa, gravando todas as experiências, mas sem ouvir entre estas. Depois ouvimos a melhoria entre a primeira e a última gravação. Normalmente há melhoria. Nós somos animais de hábitos. Se nós nos habituarmos a conceptualizar o que se está a passar connosco e nossa experiência for de outra forma, nós acabamos por acreditar nisso. Isto pode ser outra estratégia. Ativar o corpo para pensar: estou muito mal, muito mal e eu agora vou tocar tão angustiado o meu instrumento.

**Pergunta 4** - Eu li um caso de um atleta que se visualizava a fazer uma corrida e que estava em último lugar e que depois conseguia superar esse lugar, acabando por ganhar a corrida e que isso lhe transmitia uma confiança e energia enorme. Eu por acaso nunca experimentei isso. Pode comentar?

Há que experimentar com um aluno mais ansioso. O princípio é agarrar nesta energia toda, porque se trata de energia, e canalizá-la para outro lado.

**Pergunta 5** - Qual a importância de se estabelecer pequenos objetivos para se conseguir feedback do esforço que se está a fazer?

Isso tem estado a ser muito usado por psicoterapeutas e é muito praticado no desporto. Tem-se melhorado imenso a performance no desporto nos últimos anos. Se nós virmos as marcas que os desportistas faziam e as marcas atuais, têm melhorado imenso e graças a este tipo de trabalho.

Estabelecer objetivos manejáveis, mas que sejam ao mesmo tempo objetivos desafiantes: numa escala de 0 a 10, se perguntarmos a um aluno qual o grau de dificuldade ele tem de responder entre o 6 e o 8. Ou seja, não pode ser tão pequenino que a pessoa avalie como um 4 ou um 5. Se a pessoa disser 6 ou 8 então estamos no nível de performance ótima. Para se conseguir que as pessoas tenham desempenhos muito bons convém estar sempre a puxar um bocado, não tanto que se chegue ao 10, mas quase no 10, ou seja que se tolere, mas que seja desconfortável. É preciso dar soluções muito práticas e curtinhas para a pessoa poder treinar muito. Isto facilita o processo de aprendizagem.

**Pergunta 6** - Já trabalhou com músicos ou alunos do ensino artístico questões que se relacionassem com a preparação para tocar em público?

Se afirmativo, acha que há elementos (psicológicos) comuns que liguem estes casos ou que marquem a necessidade de uma melhor preparação psicológica das pessoas para apresentações musicais públicas?

Isso para mim é difícil porque eu trabalho com as pessoas individualmente, logo não trabalho a parte musical. Eu tenho de ver a pessoa como um todo.

Não foram muitos os músicos com quem trabalhei. Eu também não faço investigação, logo, os meus números são muito pequeninos, até porque ter uma pessoa por hora não é o mesmo que ser um treinador ou até um professor.

Há muito a questão da vergonha, que não é apenas o correr mal, mas o sentir vergonha a seguir. Logo, tudo o que seja combate à vergonha e conseguir desbloquear mais esse lado de ansiedade social, ajuda.

Muitas dúvidas sobre a própria competência: não sou suficientemente bom, os outros são melhores, os outros já sabem que eu não sou bom.

É um bocadinho por aqui, do que eu me lembre, o que junta as pessoas.

**Pergunta 7** - Na sua opinião existem diferenças na formação dos treinadores desportivos e dos professores de instrumento no que respeita a preparação psicológica performativa? Há investigadores dedicados à performance musical (Williamon) que defendem que a preparação psicológica deve ser mais trabalhada na área da música tendo em conta os resultados conseguidos na área do desporto. Concorda com isto?

Eu acho que o desporto pede mais trabalho porque eles ou ganham ou perdem ou sobem de divisão, logo é muito fácil ver um resultado. Enquanto na música, o estar a tocar melhor é mais subjetivo. O resultado artístico não é um resultado pontuado. No desporto

não precisam tanto do movimento fino como na música. O problema da música face ao desporto é que a nossa ativação física, ou seja, a reação da luta, fuga ou congelamento, não é muito boa para movimentos finos, enquanto, por exemplo: um lutador de boxe ou um ginasta, usam o corpo com movimentos mais amplos. Na música nós precisamos de ter um desempenho que não é aquele para que os nossos antepassados foram talhados, enquanto um atleta vai precisar de usar exatamente o desempenho para o qual o corpo está ativado que, naquele caso, é correr, que se parece muito com fugir. Assim, é mais fácil transformar a ansiedade numa boa performance no desporto. Para um músico é mais complicado fazer este uso da ansiedade porque o que tem de desempenhar não se coaduna com isto, logo pode ser preciso mais treino mental.

Acho que se calhar estão mais avançados no desporto, pela própria definição de desporto e pela sua relação com a competição (ganha ou perde), enquanto a música não é uma competição, é uma prática artística, apesar de ter uma forte componente física, mas é natural que venha um bocadinho a seguir ao desporto.

**Pergunta 8** - Na psicologia qual é a importância de uma perspectiva otimista na preparação psicológica para as apresentações públicas? (caso este assunto já tenha sido abordado pela entrevistada antes só farei a segunda pergunta) E para a aprendizagem em geral?

Eu gosto mais da realista. Se nós estamos muito otimistas e depois a performance nos corre mal, isto pode fazer desmoronar o castelo de cartas. Imagine um menino que vai muito confiante, que acha que vai correr muito bem e acontece o contrário. Isto acontece muitas vezes aos bons alunos, quando têm sempre experiências muito positivas e a dada altura embatem contra um obstáculo. Eles caem (psicologicamente), pois só sabiam que aquilo era fácil e um dia deixa de ser fácil. Eu prefiro uma atitude realista que é: nós vamos executar e vai correr como correr; o que quer que aconteça não faz mal. Se for ótimo é ótimo, se não for ótimo, não foi ótimo; é assim a vida. Uma perspectiva mais realista é pensarmos: qual é o melhor que pode acontecer e qual é o pior, e o que é realista. Podem acontecer uma série de coisas dentro de um leque de possibilidades:

desde a ovação em pé, ou um contrato discográfico, até mandarem-nos embora por sermos uma vergonha, porque está alguém desagradável no público que nos resolveu dizer aquilo. Dentro deste leque tudo é possível e não faz mal. Isto é bom, isto não sabe tão bem, aquilo ultrapassa-se.

Eu gosto mais desta perspetiva realista. O que interessa é estarmos a ter prazer na vida e sentir que estamos a fazer o que precisamos de fazer. Se a pessoa estiver a pensar: estou a tocar guitarra porquê? Se as pessoas estiverem presas ao sentido: porque é que eu vou tocar nesta audição? Serve para quê, isto? Porque eu quero seguir os meus estudos? Porque eu quero ter o meu diploma, porque isto me faz estudar mais e melhor.

A partir do momento em que eu conceptualizo a coisa não como: eles têm poder sobre mim; para: eu estou aqui porque gosto, porque gosto muito de música, porque dá imenso prazer tocar. Se eu estou aqui por estes motivos também já não faz tão mal o que pode acontecer a seguir, porque estou sempre feliz. Eu prefiro este foco.

Eu sei que as pessoas fazem muita visualização positiva e que funciona, mas aqui, no trabalho com os meus pacientes, eu prefiro procurar que sejam mais racionais e realistas. Ou seja, encararmos que nem sempre vamos estar no topo do mundo e que não faz mal, desde que estejamos bem-dispostos e estejamos a fazer o que sentimos que é o nosso sentido de vida. Mesmo que alguma coisa corra muito mal, estamos a fazer o que gostamos.

**Pergunta 9** - Na sua opinião qual é o papel o papel das técnicas de auto verbalização ou auto persuasão?

Está investigado e funciona. Eu prefiro que seja realista: se não correr bem, apesar de eu achar que vai correr bem (até porque fiz tudo para correr bem) eu não ver ser menos Guiomar, eu não vou ter de ficar a chorar baba e ranho, eu não vou achar que o estudo foi todo em vão, até porque o estudo que eu fiz está cá. Desta vez, isto não se expressou no mundo, mas há-de expressar-se.

Acho que os professores têm um papel muito importante nisto.

**Pergunta 10** - A minha última pergunta ia nesse sentido: em que aspetos é que se poderia complementar a formação dos professores nesta área?

Eu acho que com professores que saibam fazer isto, as pessoas não precisarão de psicólogos para nada. Para já vocês têm uma ligação individual aos alunos. Existem vários professores que geram ansiedade aos alunos em relação às avaliações. Há colegas seus que são de tal forma focados nos recitais e nos concursos que lesam a autoconfiança dos alunos e dizem as coisas de tal forma (negativa) que as pessoas quase não têm hipótese de não desenvolverem uma postura negativa face o seu desempenho.

É fundamental que os professores sejam muito calmos, tranquilos, com uma perspetiva extremamente positiva. Saber dizer: tu ainda não fazes isto bem, mas não faz mal. Eu sugiro-te fazer isto assim, faz este exercício e depois conta-me como correu, ou depois mostras-me. Saber criticar acreditando que o aluno vai aprender e aceitando o facto de ainda não saber. Também é importante saber confrontar pensamentos dos alunos como: eu acho que vai correr muito mal. Sugerir que o aluno imagine que vai ser muito bom. Como é que te estavas a sentir quando estavas a pensar que ia ser muito mau? Estava ativado. E agora como é que te estás a sentir quando estás a pensar que vai ser muito bom?

Isto leva as pessoas a começarem a sentir as diferenças e ganharem consciência das suas reações. Acho que todas as pessoas que estão num domínio de desempenho performativo, como desporto ou a música, precisam de perceber as diferentes reações físicas. Muitas vezes só vêm que correu tudo mal. É preciso perceber que o corpo está tenso quando há pensamentos negativos, ou sentir como fica mais relaxado quando vemos um cenário mais positivo. Isto ajuda a compreender que, quando estamos a sentir o nosso corpo tenso, podemos fazer qualquer coisa para relaxar, como abanar um bocadinho, ou apenas descontraír o corpo, ou tentar introduzir outro tipo de pensamentos. Acho que os professores podem ter este tipo de recursos e acredito que os

bons professores os põem em prática. Não gerar ansiedades, já é muito importante. Os melhores professores também sabem ensinar os seus alunos a superá-las. Acho que às vezes os professores são bem-intencionados e tentam dizer: vai correr, vai correr bem. Mas isto, de dizer que vai correr bem só porque vai correr bem não tem provas. Acho que é melhor dizer aos alunos que vai correr bem, mas justificando porquê com provas como: porque eu te vi fazer isto, porque esta parte já está muito bonita, porque tu já tocas bem aquilo. Dar provas quando elogiamos, ajuda muito os alunos a agarrem-se a crenças mais positivas.