

# **Relatório de Estágio**

A Aplicação do Estudo Mental no Ensino da Percussão: Perceção da situação atual e observação da eficácia da implementação de técnicas de *imagery*

**Rafael Filipe Picamilho Simão**

Mestrado em Ensino de Música

Setembro de 2024

Orientador: Professor Fernando Fontes

Coorientador: Professor Marco Fernandes

# **Relatório de Estágio**

A Aplicação do Estudo Mental no Ensino da Percussão: Perceção da situação atual e observação da eficácia da implementação de técnicas de *imagery*

**Rafael Filipe Picamilho Simão**

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.

Setembro de 2024

Orientador: Professor Fernando Fontes

Coorientador: Professor Marco Fernandes

# Índice

Índice de Figuras .....	v
Índice de Tabelas .....	v
Índice de Gráficos.....	vi
Agradecimentos.....	viii
Resumo I.....	ix
Abstract I .....	x
Resumo II .....	xi
Abstract II.....	xii
Prefácio.....	xiii
PARTE I – Prática Pedagógica .....	1
1. Âmbito e Objetivos .....	1
1.1. Competências a Desenvolver.....	1
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio .....	1
1.3. Análise SWOT (do Estagiário).....	2
1.3.1. Pontos Fortes .....	2
1.3.2. Pontos Fracos.....	2
1.3.3. Oportunidades.....	2
1.3.4. Ameaças.....	2
2. Caracterização da Escola.....	3
2.1. Historial e Contextualização.....	3

2.2.	Enquadramento e Caracterização .....	4
2.3.	Organização e gestão da escola .....	6
2.4.	Oferta Educativa .....	7
2.5.	Ligação à Comunidade .....	9
2.6.	Protocolos e Parcerias.....	10
2.7.	Ambiente Educativo .....	10
2.8.	Resultados.....	11
2.9.	Plano de Atividades .....	12
2.10.	Reflexão.....	13
3.	Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio .....	14
3.1.	Caracterização da Classe .....	15
3.2.	Caracterização dos Alunos Seleccionados .....	16
3.2.1.	Aluno A .....	17
3.2.2.	Aluna B.....	18
3.2.3.	Aluna C.....	19
3.3.	Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas.....	20
3.3.1.	Aluno A (1ºgrau).....	20
3.3.2.	Aluna B (4ºgrau).....	24
3.3.3.	Aluna C (4ºgrau).....	30
4.	Reflexão Final/ Análise Crítica da Atividade do Docente.....	35
4.1.	Nível de Consecução dos Objetivos .....	37
4.2.	Facilidades/ Dificuldades Sentidas.....	38

4.3.	Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional .....	39
PARTE II - Investigação .....		40
5.	Estudo Mental: revisão bibliográfica e enquadramento teórico .....	40
5.1.	Introdução .....	40
5.2.	As primeiras investigações sobre estudo mental .....	40
5.3.	Perspetivas históricas e abordagens contemporâneas.....	41
5.4.	Outras trajetórias para o entendimento do conceito .....	43
5.5.	Evidências científicas sobre a eficácia do estudo mental na música.....	44
5.6.	Investigações para compreender o conceito de estudo mental no ensino da música... ..	46
6.	<i>Imagery</i> .....	47
6.1.	Definição .....	47
6.2.	<i>Imagery</i> e Saúde .....	47
6.3.	<i>Imagery</i> na Psicologia do Desporto.....	48
6.4.	<i>Imagery</i> na comparação entre música e desporto .....	50
6.5.	<i>Imagery</i> e a performance musical.....	50
7.	<i>Imagery</i> na aplicação à música.....	51
7.1.	<i>Visual Imagery (Visual Representations)</i> .....	52
7.2.	<i>Motor imagery (Kinaesthetic Representations)</i> .....	53
7.3.	<i>Auditory imagery (Aural Representations)</i> .....	53
7.4.	Modelo Auditivo.....	54
7.5.	<i>Modeling</i> .....	55

8.	Distinção entre <i>Imagery</i> e estudo mental .....	55
9.	A prática do <i>Three step loop</i> .....	56
10.	Benefícios do estudo mental.....	58
10.1.	Estudo Mental: necessidade de treino diário e não apenas circunstancial .....	59
11.	Em Busca das Perguntas de Investigação .....	61
11.1.	Elaboração do Questionário - Metodologia usada.....	62
11.2.	Análise e discussão dos resultados do 1º questionário .....	64
11.3.	Concluindo .....	73
12.	(Novas) Perguntas de investigação.....	74
12.1.	Metodologia.....	76
12.2.	Descrição da observação .....	77
12.2.1.	Primeira Aula.....	81
12.2.2.	Segunda Aula.....	83
12.2.3.	Terceira Aula.....	84
12.2.4.	Quarta Aula.....	86
12.2.5.	Quinta e Sexta Aulas .....	88
13.	Questionário aos alunos. Análise e discussão dos resultados.....	89
14.	Conclusão .....	116
15.	Reflexão Final .....	117
	Bibliografia.....	119

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Organograma da instituição .....	7
Figura 2 - Secção Final da obra "Funkster" .....	28
Figura 3 - "Three Step Loop" .....	58

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Horário das Aulas Durante o Ano Letivo 2023/2024 .....	14
Tabela 2 - Número de Alunos por Grau a Frequentar a Classe de Percussão do Conservatório Artallis.....	15
Tabela 3 – Pergunta 3: “Achas que os exercícios nos alongamentos te ajudaram a preparar melhor para os movimentos reais no instrumento? Porquê?” .....	92
Tabela 4 – Pergunta 7: “Quais os exercícios realizados nas aulas que mais te ajudaram a melhorar o estudo mental?” .....	98
Tabela 5 – Pergunta 8: “Imaginar mentalmente uma pequena parte da música antes de tocares no instrumento, ajudou-te a tocar essa parte na realidade? Porquê?” .....	101
Tabela 6 – Pergunta 9: “A técnica de estudo mental baseada em "imaginar, tocar e recordar/analisar" ajudou-te no teu estudo individual e a preparar as músicas para as aulas? Se sim, consegues explicar o porquê?” .....	104
Tabela 7 – Pergunta 10: “Na tua opinião, quais foram as principais dificuldades que encontraste para utilizar o estudo mental?” .....	107
Tabela 8 – Pergunta 11: “A partir de agora, pretendes utilizar o estudo mental para te ajudar a estudar? Porquê?” .....	110
Tabela 9 – Pergunta 12: “Sentes que o estudo mental irá ser útil para o teu futuro musical? Porquê?” .....	113

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Pergunta 1: Sexo dos inquiridos .....	64
Gráfico 2 – Pergunta 2: “Há quantos anos está ligado ao ensino da percussão enquanto docente?” .....	65
Gráfico 3 – Pergunta 3: “Está familiarizado com o conceito de estudo mental?” .....	66
Gráfico 4 – Pergunta 4: “Das seguintes opções seleciona a/as que considera estratégia/as de estudo mental” .....	67
Gráfico 5 – Pergunta 5: “Quais das seguintes práticas utiliza com mais frequência na sua rotina de estudo?” .....	68
Gráfico 6 – Pergunta 6: “Com os seus alunos, quais são as práticas de estudo mais abordadas?” .....	69
Gráfico 7 – Pergunta 7: “Considera que o estudo mental assume um papel mais preponderante na percussão visto que nem sempre existe acesso aos instrumentos?” ..	70
Gráfico 8 – Pergunta 8: “Considera que os seus alunos estão familiarizados com as vantagens que o estudo mental proporciona?” .....	70
Gráfico 9 – Pergunta 9: “Acredita que o estudo mental é devidamente valorizado e abordado pelos professores de percussão em Portugal?” .....	71
Gráfico 10 – Pergunta 1: Idade dos inquiridos .....	90
Gráfico 11 – Pergunta 2: “De uma forma geral, durante os alongamentos iniciais, como avalias o teu desempenho na visualização mental dos exercícios que foram realizados (ex. sensações desagradáveis vs agradáveis, recriar movimentos físicos na mente, etc)?” .....	91
Gráfico 12 – Pergunta 4: “Na marimba, conseguiste recriar mentalmente os movimentos e a sensação de tocar o instrumento?” .....	95

Gráfico 13 – Pergunta 5: “De uma forma geral, como avalias o teu desempenho na imaginação dos exercícios visuais no instrumento (ex. imaginar a marimba, a partitura, as lâminas, etc)?” ..... 96

Gráfico 14 – Pergunta 6: “De uma forma geral, como avalias o teu desempenho na imaginação dos exercícios auditivos (ex. cantar mentalmente as músicas, recriar o som da marimba na mente, etc)?” ..... 97

## **Agradecimentos**

A realização do relatório de estágio só foi possível graças à colaboração de inúmeras pessoas, às quais deixo os meus sinceros agradecimentos.

À Escola Superior de Música de Lisboa, que me recebeu como aluno de Mestrado em Ensino de Música.

Ao meu orientador, o professor Fernando Fontes pela dedicação, paciência e interesse demonstrados ao longo da elaboração deste trabalho. Da mesma forma, agradeço também ao professor Marco Fernandes pela sua disponibilidade e revisão final da primeira parte do trabalho como coorientador.

Ao Conservatório Artallis, pela receção no Estágio em Ensino da Música e pelas oportunidades oferecidas para o meu crescimento profissional e enriquecimento pedagógico.

Ao professor David Ribeiro, por me ter recebido como estagiário e acompanhado o meu desenvolvimento pedagógico ao longo do ano letivo.

Aos meus alunos, pelo contínuo empenho e dedicação ao longo do ano letivo.

Por último, agradeço aos meus pais e familiares por todo o apoio dado ao longo do meu percurso académico.

## **Resumo I**

A primeira parte do presente Relatório de Estágio aborda o Estágio de Ensino Especializado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa. O estágio foi realizado no decorrer do ano letivo 2023/2024 em regime de exercício na classe de percussão do Conservatório Artallis, sob a orientação do professor David Ribeiro.

A primeira secção apresenta a caracterização do conservatório, nomeadamente a sua estrutura administrativa e o seu papel na comunidade. Dentro deste contexto, são referidas as responsabilidades pedagógicas da instituição, a sua relevância social e o seu papel como promotor de iniciativas culturais no município.

De seguida, é apresentada a descrição da prática pedagógica implementada em cada um dos semestres letivos, realizada com três alunos de diferentes graus. Para cada um, foi proposto a elaboração de 30 planos de aula.

No final é efetuada uma análise crítica da atividade do docente, com o objetivo de avaliar a eficácia das metodologias utilizadas e dos exercícios realizados com os alunos, examinando o progresso alcançado, o cumprimento dos objetivos definidos, bem como as dificuldades e facilidades enfrentadas ao longo do ano letivo no âmbito da prática pedagógica.

## **Abstract I**

The first part of this Internship Report deals with the Specialised Teaching Internship as part of the Master's Degree in Music Teaching at Escola Superior de Música de Lisboa. The internship was carried out during the 2023/2024 academic year in the percussion class at Conservatório Artallis, under the guidance of Professor David Ribeiro.

The first section presents a characterisation of the conservatory, namely its administrative structure and its role in the community. Within this context, the institution's pedagogical responsibilities, its social relevance and its role as a promoter of cultural initiatives in the municipality are mentioned.

This is followed by a description of the pedagogical practice implemented in each of the school semesters, carried out with three students from different grades. Each student was asked to draw up 30 lesson plans.

At the end, a critical analysis is made of the teacher's activity, with the aim of evaluating the effectiveness of the methodologies used and the exercises carried out with the students, examining the progress made, the fulfilment of the objectives set, as well as the difficulties and facilities faced throughout the school year in the context of teaching practice.

## Resumo II

O estudo mental tem vindo a ser amplamente discutido por autores e investigadores tanto no campo do ensino da música como no da prática musical. Ao longo do tempo, este método de estudo é cada vez mais utilizado por músicos como uma ferramenta para alcançar um domínio técnico mais elevado e otimizar as suas interpretações musicais.

Dada a importância deste método de estudo na aquisição e desenvolvimento de competências, numa fase inicial da investigação quisemos saber como os pedagogos de percussão em Portugal compreendem e valorizam o estudo mental no ensino musical.

Procedeu-se então à elaboração de um questionário com esse particular objetivo. Perante as respostas dos inquiridos e o seu cruzamento com o enquadramento teórico apresentado, optou-se por realizar uma pesquisa que reunisse todos os alunos do mestrando num pequeno estudo de caso, que permitisse a observação *in loco* da eficácia da introdução de técnicas de *imagery*<sup>1</sup> no ensino da percussão. Para direcionar a pesquisa à observação pretendida o mestrando baseou-se no livro “*Mental Practice and Imagery for Musicians*” de Malva Freymuth, que oferece diretrizes detalhadas para a implementação dessas técnicas.

Com intuito de produzir informação complementar que permitisse também documentar a opinião dos discentes sobre o impacto das técnicas de *imagery* no desenvolvimento musical dos alunos de percussão, foi realizado um questionário dirigido aos alunos observados.

---

<sup>1</sup> Resumidamente, *imagery* enuncia o uso de imagens na prática do estudo mental. O conceito de *imagery* será amplamente discutido na Parte II, ponto 6 (p. 46).

## Abstract II

Mental study has been widely discussed by authors and researchers in both the field of music teaching and music practice. Over time, this method of study has been increasingly used by musicians as a tool to achieve greater technical mastery and optimise their musical interpretations.

Given the importance of this method of study in the acquisition and development of skills, at an early stage of the research we wanted to find out how percussion pedagogues in Portugal understand and value mental study in music teaching.

A questionnaire was then drawn up with this in mind. In view of the respondents' answers and their cross-referencing with the theoretical framework presented, we decided to carry out a survey that would bring together all of the master's students in a small case study, which would allow us to observe in loco the effectiveness of introducing *imagery*<sup>2</sup> techniques in percussion teaching. In order to direct the research towards the desired observation, the master's student used the book “*Mental Practice and Imagery for Musicians*” by Malva Freymuth, which offers detailed guidelines for implementing these techniques.

In order to produce complementary information that would also make it possible to document students' opinions on the impact of imagery techniques on the musical development of percussion students, a questionnaire was sent to the students observed.

---

<sup>2</sup> In short, *imagery* refers to the use of images in the practice of mental study. The concept of imagery will be discussed at length in Part II, point 6 (p. 46).

## **Prefácio**

O presente relatório de estágio é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música (MEM) da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e da Unidade Curricular Estágio do Ensino Especializado (EEE). Encontra-se dividido em duas partes:

Parte I – Prática Pedagógica, Parte II - Investigação.

A primeira parte do relatório, que corresponde à Parte I - Prática Pedagógica, descreve o estágio em exercício pelo mestrando no Conservatório Artallis, caracterizando o conservatório e a sua classe de percussão. Além disso, são descritas as aulas lecionadas pelo mestrando ao longo do ano letivo e a reflexão realizada sobre as metodologias utilizadas no ensino musical.

A segunda parte do relatório, denominada Parte II – Investigação, é referente ao projeto de investigação intitulado “A Aplicação do Estudo Mental no Ensino da Percussão: Perceção da situação atual e observação da eficácia da implementação de técnicas de *imagery*”. Nesta secção é apresentada uma revisão da literatura que procura apresentar um panorama abrangente da receção crítica ao conceito e práticas de estudo mental. É descrito o processo que levou às perguntas de investigação, bem como as metodologias utilizadas.

Os resultados obtidos foram analisados e apresentados com base numa observação realizada pelo mestrando, na qual foram introduzidas técnicas de *imagery* no ensino da percussão. Pretendeu-se compreender o impacto positivo e negativo destas técnicas para o desenvolvimento musical dos alunos de percussão. Os alunos tiveram oportunidade de se referir à experiência vivida e sentida através de um questionário aplicado após as sessões dedicadas ao estudo mental.

## **PARTE I – Prática Pedagógica**

### **1. Âmbito e Objetivos**

O presente relatório integra-se no Estágio de Ensino Especializado do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Música de Lisboa, realizado no Conservatório Artallis, em Loures, em regime de exercício. A sua elaboração contou com a orientação do Professor Fernando Fontes e a coorientação do Professor Marco Fernandes. Além disso, contou também com a colaboração do Professor David Ribeiro, enquanto professor cooperante. O estágio ocorreu ao longo do ano letivo de 2023/2024.

#### **1.1. Competências a Desenvolver**

O Estágio realizado pelo mestrando teve como objetivo o desenvolvimento de competências educativas no ensino da percussão, através da lecionação de alunos de variadas faixas etárias e da constante análise e reflexão das estratégias de ensino utilizadas no ano letivo de 2023/24. Por outro lado, este estágio também proporcionou uma abrangente compreensão do funcionamento administrativo do conservatório, o que permitiu uma base de conhecimentos profissionais para um futuro próximo.

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

O mestrando tinha como expectativa a obtenção de conhecimentos pedagógicos que permitissem melhorar a sua visão e abordagem na aprendizagem musical de um instrumento. Possui experiência em projetos musicais de cariz social e pretendia compreender as nuances educativas derivadas da aprendizagem dos alunos num ambiente institucional. Por outro lado, considera importante saber planear e organizar as aulas para fornecer todas as competências musicais ao aluno e, conseqüentemente, proporcionar uma aprendizagem adequada e melhorar a gestão do tempo de aula.

Desse modo, tinha como objetivo aperfeiçoar e aplicar adequadamente os conhecimentos musicais adquiridos ao longo do seu percurso académico e profissional adaptando-os ao ensino da percussão consoante as necessidades dos alunos, beneficiando assim o seu processo de aprendizagem.

Por fim, o mestrando expectava utilizar toda a informação obtida no 1º ano do MEM e aplicar o conhecimento de forma prática nas aulas lecionadas.

### **1.3. Análise SWOT (do Estagiário)**

#### **1.3.1. Pontos Fortes**

- Experiência com alunos iniciantes, derivado da sua formação em projetos musicais de cariz social;
- Persistência/Perseverança;
- Interesse e entusiasmo pela partilha de conhecimento;
- Capacidade de conexão com os alunos;
- Acumulação de experiências artísticas a nível profissional e académico, em contexto nacional e internacional.

#### **1.3.2. Pontos Fracos**

- Falta de experiência em escolas do Ensino Artístico Especializado;
- Falta de experiência com alunos avançados.

#### **1.3.3. Oportunidades**

- Partilha e absorção de conhecimentos com outros professores;
- Aquisição de experiência na pedagogia da música;
- Contacto com um sistema educacional institucional;
- Construir ligações profissionais na área do ensino;
- Adquirir experiência ao lecionar alunos mais avançados.

#### **1.3.4. Ameaças**

- Poucas oportunidades de trabalho;
- Conciliar o estágio com outras atividades profissionais;
- Gerir a exigência emocional dos alunos na aprendizagem de um instrumento musical.

## **2. Caracterização da Escola**

### **2.1. Historial e Contextualização**

Fundado a 23 de outubro de 2008, o Conservatório Artallis é uma escola do ensino especializado artístico reconhecida pelo Ministério da Educação. O Artallis pertence à Associação Nacional de Educação Artística e Cultural (ANEAC), entidade sem fins lucrativos fundada em 1982, de utilidade pública, com sede em Loures.

O Projeto Educativo refere que o conservatório promove a transformação individual e o desenvolvimento social em torno da arte, contribuindo assim para a formação de uma comunidade melhor:

“No Artallis acredita-se que a arte é instigadora da transformação individual e impulsionadora do desenvolvimento social. Através de diversas práticas artísticas, com fins educativos, artísticos, terapêuticos e sociais, o Artallis intervém na sua comunidade com o objetivo de melhorar o desenvolvimento humano e social, dotando assim as pessoas com instrumentos de construção de felicidade para a vivência de uma vida plena, conduzindo à composição de uma comunidade afinada e harmoniosa, contribuindo assim para a edificação de um mundo melhor” (Projeto Educativo,<sup>3</sup> 2023/2024, p. 11).

“É uma escola recente, mas já é bastante reconhecida a nível nacional pela sua qualidade pedagógica e artística, e pela inovação que tanto a caracteriza” (Projeto Educativo, p. 11). “O conservatório é pioneiro em diversos projetos de intervenção social através da arte” (Projeto Educativo, p. 12), tem um programa especial para crianças com necessidades educativas especiais e/ou portadoras de deficiência, bem como protocolos com todos os Agrupamentos Escolares do Concelho de Loures e com algumas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). O sucesso dos projetos tem-se difundido, originando convites de escolas de outros concelhos de modo a implementar os mesmos programas.

O Artallis ministra cursos desde o berçário até ao ensino secundário. Atualmente tem cerca de oito mil alunos, sendo por isso a maior escola de ensino especializado artístico em Portugal (Projeto Educativo). A nível internacional, o conservatório conta com o

---

<sup>3</sup> A partir deste ponto, todas as referências ao "projeto educativo" corresponderão ao do ano letivo de 2023/2024.

reconhecimento de parceiros como Trinity Guide Hall, ABRSM (Associated Board of the Royal Schools of Music) e Royal Ballet.<sup>4</sup>

## **2.2. Enquadramento e Caracterização**

O Conservatório Artallis localiza-se no concelho de Loures, mais especificamente na freguesia de Unhos. Uma freguesia composta por duas aldeias distintas: Unhos, predominantemente residencial e Catujal, caracterizado pelos seus bairros, onde a imigração é proeminente. Esta freguesia possui uma história milenar, cujos registos da sua fundação permanecem desconhecidos. Possui uma área de 4,47 km<sup>2</sup> que abrange 20 bairros para além das localidades de Unhos e Catujal e, segundo dados de um censo realizado em 2011, possui uma população de cerca de 9507 habitantes.

A freguesia manifesta uma tendência para o aumento no envelhecimento da população. Quanto às habilitações literárias dos residentes, de acordo com os resultados provisórios dos Censos (2011) do Instituto Nacional de Estatística, verifica-se uma diminuição gradual dos níveis de escolaridade mais baixos e o aumento significativo de indivíduos com formação superior.

As informações recolhidas pela Rede Social de Loures (2010) e pelo Centro de Emprego de Loures (2012) realçam algumas problemáticas existentes na região:

“Existe muito trabalho precário e um elevado e crescente número de desempregados, que desconhecem os seus direitos de cidadania e manifestam ausência de competências pessoais, sociais e cívicas para a empregabilidade, o que pode agravar as situações de pobreza e exclusão social, dado tratar-se de trabalhadores pouco qualificados, nomeadamente na faixa etária entre os 35 e 54 anos, o que origina frequentes situações de desorganização familiar, indisciplina pessoal e incapacidade de desempenho social regular” (Projeto Educativo, p. 15).

Para além destes fatores, existe um grande fluxo de imigrantes, os quais enfrentam desafios de integração social. No entanto, o associativismo é forte na freguesia com várias organizações de cariz cultural, religioso, social e comunitário. Dentro deste contexto, o

---

<sup>4</sup> Entidades externas (em Londres) que fornecem programas educativos aplicáveis para escolas do ensino artístico (informação fornecida pelo Professor David Ribeiro do Conservatório Artallis).

conservatório adota uma filosofia de desenvolvimento centrada na sua comunidade e no bem-estar da população (Projeto Educativo).

A grande maioria dos alunos que frequentam o conservatório provêm de famílias de classe média-baixa ou baixa. Ciente deste contexto, “o propósito da escola vai além do ensino musical, procurando auxiliar crianças e jovens que enfrentam desafios como a pobreza, fome ou maus-tratos” (Projeto Educativo, p. 12). O Artallis tem como “missão e visão, erradicar do nosso país a elitização do ensino das artes” (Projeto Educativo, p. 12). Paralelamente, implementam programas dedicados a crianças com necessidades educativas especiais e/ou portadoras de deficiências, promovendo assim a inclusão no ambiente institucional. Dessa forma, o conservatório colabora com várias organizações locais. Uma das colaborações mais significativas é a parceria com a Câmara Municipal de Loures, que permite prestar apoio sociocultural na comunidade escolar dos Agrupamentos de Escolas Catujal-Unhos e Maria Keil (Apelação) e trabalhar com todas as unidades de multideficiência do concelho, bem como algumas IPSS.

De acordo com o Projeto Educativo, nos últimos anos, o Artallis exerceu uma influência significativa na aprendizagem, no comportamento, nos valores e na motivação dos alunos. O sucesso dos projetos tem gerado uma repercussão positiva, resultando em convites de escolas de diferentes concelhos para implementar programas similares (Projeto Educativo).

Relativamente às suas instalações, o Conservatório Artallis detém um terreno cedido pela Câmara Municipal de Loures, no qual contruiu seis edifícios.

Dispõe de diversas salas de aula pequenas, salas de aulas de conjunto, salas de instrumento, secretaria, bar, casas de banho, uma sala polivalente, algumas salas de convívio, uma enfermaria, um centro de recursos (biblioteca), tesouraria, cozinha, arrecadações e um auditório.

De referir também que o conservatório dispõe de vários instrumentos musicais, um vasto material audiovisual e bibliográfico, bem como de 3 carrinhas de 9 lugares e uma de 7 lugares para efetuar o transporte dos seus alunos.

O Artallis funciona diariamente, de segunda-feira a domingo, das 8h até às 23/24h durante todos os meses do ano, sendo o mês de agosto a exceção, período no qual encerra completamente.

Durante os fins de semana, os alunos integram uma das várias orquestras do conservatório, nomeadamente a orquestra de percussão, a orquestra de cordas, ou uma das orquestras de sopros.

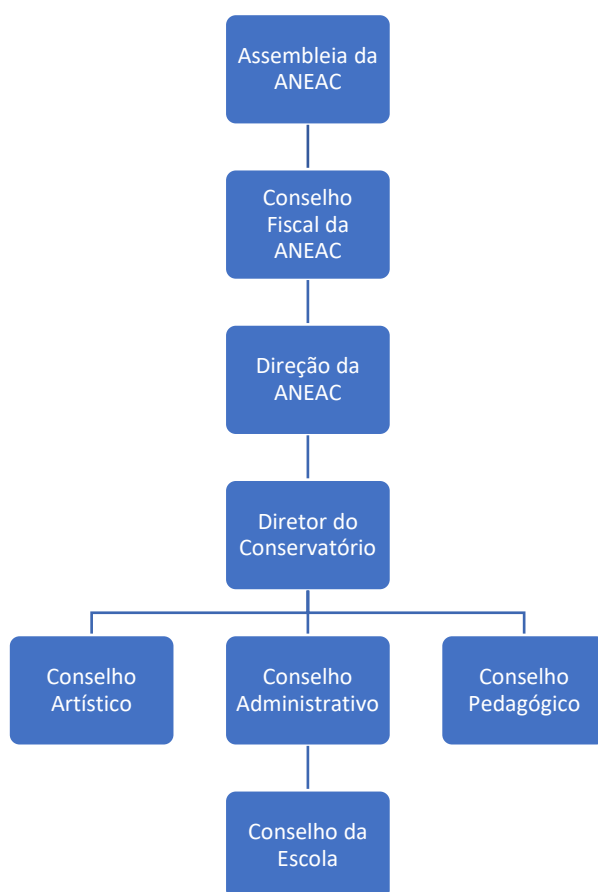
### **2.3. Organização e gestão da escola**

Como referido anteriormente, a Associação Nacional de Educação Artística e Cultural atua como entidade titular do Conservatório Artallis. A ANEAC é composta por três órgãos sociais: Assembleia Geral, Conselho Fiscal e Direção.

“O Artallis possui um Diretor (Administrativo, Pedagógico e Artístico), que é coadjuvado pelos seguintes órgãos: Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Conselho Artístico, existindo ainda um Conselho consultivo denominado de Conselho de Escola. A escola é organizada por áreas: Música, Dança, Teatro e Teatro Musical e cada área é organizada por departamentos.” (Projeto Educativo, p. 20).

Para facilitar a compreensão da estrutura organizacional, o diagrama da instituição será apresentado na próxima página.

**Figura 1 - Organograma da instituição**



Fonte: Projeto Educativo relativo ao ano letivo de 2023/2024

#### **2.4. Oferta Educativa**

Segundo o Projeto Educativo, o conservatório, ciente das dificuldades financeiras da maioria da população do concelho, bem como da carência de formação artística presente no país, compromete-se a proporcionar uma educação e formação acessível a todas as crianças e jovens do município de Loures.

O conservatório tem o reconhecimento do ME (Ministério da Educação) e de vários parceiros internacionais. É uma escola que fornece cursos desde a idade pré-escolar até ao ensino secundário.

A oferta educativa abrange cursos desde as áreas das artes performativas até às artes plásticas, direcionados a indivíduos de todas as idades. No total, o Artallis dispõe de cerca de 86 agrupamentos artísticos (Projeto Educativo).

Por outro lado, através do seu jornal Partitura, procura encorajar a participação e contribuição da comunidade educativa em assuntos musicológicos e etnomusicológicos.

Na área da música, o conservatório dispõe de cursos oficiais e livres. Os primeiros são certificados e tutelados pelo Ministério da Educação, ao passo que os segundos são “certificados por entidades internacionais tais como a ABRSM e a Trinity Guide Hall” (Projeto Educativo, p. 61).

O programa educativo engloba as várias fases de aprendizagem, divididas da seguinte forma:

- Pré-Iniciação (dos 0 aos 5/6 anos de idade);
- Iniciação (1.º ciclo) – Curso Oficial (Portaria n.º 223/2018 de 03/08);
- Curso Básico (2.º e 3.º ciclos) – regime supletivo, articulado e integrado – Curso Oficial (Portaria n.º 223/2018 de 03/08);
- Curso Secundário – regime supletivo, articulado e integrado – Curso Oficial (Portaria n.º 229-A/2018 de 14/08);
- Cursos Livres (para todas as idades).

De modo a articular o ensino artístico com o ensino escolar, o conservatório possui protocolos com inúmeras escolas nos cursos básico e secundário.

As áreas de especialização abrangidas nos cursos ministrados são as seguintes: clarinete, composição, contrabaixo, eufónio, fagote, flauta transversal, formação musical, guitarra, harpa, oboé, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, violeta, violino e violoncelo.

Na área da música, o conservatório também disponibiliza um diversificado leque de agrupamentos artísticos, desde as 16 orquestras em funcionamento aos vários coros e ensembles de música de câmara.

Na área da dança, para além do curso básico de dança em regime articulado, a escola oferece cursos livres certificados pela Royal Ballet. O programa educativo nesta especialização abrange o seguinte ciclo de estudos:

- Curso Básico (2.º e 3.º ciclos) – regime articulado – Curso Oficial (Portaria n.º 223/2018 de 03/08).

Na área do teatro, o Artallis dispõe do curso básico de teatro em regime articulado, bem como de cursos certificados pelo Trinity Guide Hall, desde o ano letivo de 2009/2010. Paralelamente, o conservatório possui três grupos de teatro de modo a complementar a formação artística dos intervenientes. O programa educativo nesta área abrange o seguinte ciclo de estudos:

- Curso Básico (2.º e 3.º ciclos) – regime articulado – Curso Oficial (Portarias n.º 223/2018 de 03/08 e n.º 65/2022 de 01/02).

O curso do teatro musical é também reconhecido pela Royal Ballet e o conservatório dispõe de um grupo denominado “Companhia de TeatroMusical” para a formação dos intervenientes.

Paralelamente, a escola procura oferecer uma formação completa, através da participação dos alunos em diversas atividades e eventos que decorrem durante os semestres letivos (Projeto Educativo).

Anualmente, o conservatório promove cerca de 500 eventos artísticos (audições, concertos e espetáculos) desde atuações realizadas no conservatório até grandes palcos como Casa da Música, CCB, Altice Arena, Coliseu dos Recreios ou Aula Magna. Organiza também masterclasses e quatro festivais internacionais todos os anos: o Festival Per’Curtir (Festival Internacional de Percussão), o Festival a’brass-art (Festival Internacional de Metais), o MWoodArt (Festival Internacional de Madeiras) e o Festival VoCAL.

## **2.5. Ligação à Comunidade**

Segundo o Projeto Educativo, o Conservatório Artallis tem vindo a estabelecer uma influência forte na comunidade local, mantendo uma presença sólida e próxima com os seus membros.

O Projeto Educativo refere ainda que o conservatório é reconhecido pela sua qualidade de ensino, sendo o único na região da Grande Lisboa a oferecer aulas e apoio especializado para crianças com necessidades educativas especiais, bem como a fornecer projetos gratuitos para toda a população. Além disso, “está capacitado para educar alunos de todas as idades, tendo inclusivamente projetos dedicados à potencialização das capacidades artísticas de cidadãos da terceira idade” (Projeto Educativo, p. 34).

“O conservatório conta atualmente com mais de oito mil alunos, apesar de denotar alguns problemas no que diz respeito às instalações de que dispõe para lecionar as diferentes aulas” (Projeto Educativo, p. 33). Para superar essas dificuldades, a instituição adotou uma abordagem proativa, oferecendo transporte próprio para os alunos e estabelecendo parcerias com escolas locais para lecionar nas suas instalações. Essas medidas visam mitigar as limitações das instalações existentes.

O projeto da instituição é moldado de acordo com as necessidades da comunidade, que desempenha um papel central e contribui com os seus recursos, conforme descrito no Projeto Educativo. Esse apoio reflete-se não só no envolvimento direto nas atividades da escola, mas também no apoio financeiro dos encarregados de educação, o que fortalece a sustentabilidade e o crescimento das iniciativas escolares (Projeto Educativo). Essa abordagem coletiva reflete um esforço conjunto acompanhado por prazer, criatividade e sensibilidade e demonstrando que a arte é essencial para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, sendo uma forma de conhecimento, expressão e aprendizagem.

## **2.6. Protocolos e Parcerias**

O Artallis tem protocolos e parcerias estabelecidas com inúmeras entidades externas, públicas e privadas. Dentro deste contexto, vale salientar o Ministério da Educação, a Câmara Municipal de Loures e a união das freguesias de Apelação, Camarate e Unhos que desempenham um papel relevante na concretização de projetos e atividades escolares, contribuindo com apoio logístico e financeiro.

## **2.7. Ambiente Educativo**

Segundo o que é afirmado no Projeto Educativo, a entajuda e colaboração do pessoal não docente contribui para que haja um ambiente educativo propício ao desenvolvimento

dos alunos, promovendo o bom funcionamento da instituição e uma relação saudável com toda comunidade.

O conservatório caracteriza-se assim pelo ambiente familiar, onde predomina o bem-estar, desde logo a cooperação e a interação entre a comunidade docente e os estudantes. De acordo com o mesmo documento (Projeto Educativo), a inclusão de todos os alunos também é visível, tornando a esfera social mais acolhedora e dinâmica.

Além disso, o Artallis procura promover a criação de momentos de partilha e aprendizagem através de atividades, projetos, concursos e concertos. Existe também uma preocupação “em garantir que todos os funcionários conheçam e se identifiquem com a visão, missão e valores/princípios desta escola” (Projeto Educativo, p. 49).

Paralelamente, “é possível observar ainda, que os alunos ajudam na manutenção e limpeza da escola, que auxiliam os docentes em todas as atividades educativas, artísticas e sociais, e ainda, o programa de mentoria, no qual os alunos do curso secundário de música desempenham a função de mentores para os alunos mais novos” (Projeto Educativo, p. 16).

## **2.8. Resultados**

Conforme o descrito no Projeto Educativo, o trabalho realizado pelo conservatório tem sido amplamente positivo. Segundo este documento, um indicador relevante desse sucesso é o significativo número de ex-alunos que prosseguiram ou concluíram estudos superiores, tanto a nível nacional quanto internacional, alcançando reconhecimento em diversas esferas musicais.

Além disso, “a excelência das audições, concertos e participações dos alunos em eventos tem contribuído para a distinção da escola no âmbito regional, nacional e internacional” (Projeto Educativo, p. 21).

Outro aspeto relevante, é o crescente envolvimento dos pais e encarregados de educação que “manifestam a sua satisfação com os resultados alcançados e têm participado ativamente nas atividades escolares” (Projeto Educativo, p. 21).

No que respeita ao abandono escolar, verifica-se que, desde 2008/2009 e até ao final do ano letivo de 2018/2019, “a taxa média de abandono, ao longo do ano letivo de cerca de 2%” (Projeto Educativo, p.21).

## **2.9. Plano de Atividades**

O Plano Anual de Atividades consta do “documento de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Plano Anual de Atividades, p. 5).

O Plano contém vários concertos, audições, provas, masterclasses, assim como os diversos festivais que decorrem no ano letivo. Dá a conhecer os diversos agrupamentos artísticos do conservatório, os projetos educativos, várias atividades extracurriculares, de enriquecimento curricular e de apoio educativo.

A nível orquestral, o conservatório realiza diversos estágios e digressões que enriquecem a formação artística e o desenvolvimento dos alunos. Paralelamente, ao longo do ano, também prevê a realização de festas e convívio entre a comunidade do conservatório.

## **2.10. Reflexão**

Apesar do complicado contexto social em que o conservatório está inserido, o mesmo pretende possibilitar os alunos de experienciar o ensino artístico, dado que os custos monetários (instrumento, transporte) nem sempre são acessíveis para todas as classes sociais.

O conservatório procura ser um espaço inclusivo, onde os estudantes, independentemente da sua condição socioeconómica, têm a oportunidade de desenvolver as suas capacidades artísticas e, ao mesmo tempo, adquirir competências transversais, como a disciplina, o trabalho em equipa e a resiliência.

É de salientar também as parcerias do conservatório com entidades externas internacionais, como a Trinity Guide Hall, o ABRSM (Associated Board of the Royal Schools of Music) e o Royal Ballet, que enriquecem a experiência pedagógica dos alunos. Ao estabelecer estas parcerias, o conservatório pretende proporcionar aos estudantes a oportunidade de aceder a uma educação artística de nível global, facultando mais metodologias de ensino que fortalecem o desenvolvimento artísticos dos intervenientes.

O Artallis procura assim influenciar positivamente a vida pessoal e social dos seus alunos e da sua comunidade, estimulando a criatividade, promovendo a excelência académica e enriquecendo a cultura da sociedade, através da educação artística.

A ligação com a comunidade local estabelece-se através das apresentações dos alunos, workshops e colaborações culturais. Estas iniciativas visam não só a promover o talento dos alunos, como também contribuir para o enriquecimento cultural da sociedade em que se inserem, criando um impacto positivo tanto para os estudantes como para o público em geral.

Deste modo, o conservatório pretende assumir um papel cultural na região, proporcionando aos seus alunos a oportunidade de desenvolverem competências performativas que poderão ter aplicação prática alargada no contexto social designadamente no estabelecimento de uma temporada artística regional.

### 3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

O *Manual do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa* estabelece a realização de 30 aulas pelo mestrando. Contudo, em virtude do calendário académico do Conservatório Artallis e dos feriados nacionais, só foi possível lecionar 26 aulas. Nove dessas aulas foram gravadas e apresentadas ao professor orientador no contexto da Unidade Curricular de Didática do Ensino Especializado.

Importa referir que foram realizados e, posteriormente, aprovados pelos encarregados de educação, os pedidos de autorização para a gravação em vídeos das aulas.

A seguir, é apresentada uma tabela que detalha o horário das aulas de cada aluna, no período compreendido entre outubro de 2023 e maio de 2024.

**Tabela 1 - Horário das Aulas Durante o Ano Letivo 2023/2024**

<b>Aluno A</b>	<b>Aluna B</b>	<b>Aluna C</b>
Segunda-feira	Terça-feira	Segunda-feira
14h30 – 15h15	18h15 – 19h*	18h15 – 19h

\*Inicialmente as aulas da Aluna B eram em conjunta com outra aluna e tinham a duração de 90 minutos (17h30 – 19h à Terça-feira). Contudo, a partir do dia 12/12 de 2023, por motivos de disponibilidade, o horário das aulas teve de ser alterado para satisfazer as solicitações dos educandos. Deste modo, as aulas passaram a ser individuais e no horário estabelecido da tabela.

### 3.1. Caracterização da Classe

Atualmente a classe de percussão conta com 50 alunos distribuídos por três professores: o professor David Ribeiro, o professor Tiago Loureiro e o professor Rafael Simão.

**Tabela 2 - Número de Alunos por Grau a Frequentar a Classe de Percussão do Conservatório Artallis**

<b>Grau</b>	<b>Nº de alunos</b>
Iniciação I (1º ano)	2
Iniciação II (2º ano)	4
Iniciação III (3º ano)	0
Iniciação IV (4º ano)	2
1º grau (5º ano)	10
2º grau (6º ano)	8
3º grau (7º ano)	8
4º grau (8º ano)	6
5º grau (9º ano)	3
6º grau (10º ano)	5
7º grau (11º ano)	0
8º grau (12º ano)	2

Fonte: Informação fornecida pela secretária do Conservatório Artallis

Durante o ano letivo os professores estabelecem uma comunicação constante para facilitar questões logísticas (salas e instrumentos necessários em aulas que ocorram em simultâneo), definir datas de eventos importantes (masterclasses, audições, etc.), planejar objetivos e discutir outras questões de cariz pedagógico. A entreaajuda e a colaboração de todos são essenciais para o desenvolvimento da classe de percussão.

O conservatório tem à sua disposição uma variedade de instrumentos de percussão para realizar um trabalho pedagógico de qualidade. As duas salas de aula onde lecionam os professores de percussão encontram-se no mesmo andar de um dos edifícios do conservatório. Esta colocação permite um transporte eficiente e seguro dos instrumentos, caso isso seja necessário.

### **3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados**

Para o Estágio Especializado em Ensino foram selecionados três alunos: um aluno de 1º grau (5º ano de escolaridade) e duas alunas de 4º grau (8º ano de escolaridade).

O *Manual do Mestrado em Ensino da Música* sugere a escolha de alunos de três níveis diferentes. No entanto, dada a constituição da classe de percussão do mestrando e o contexto complicado do ano letivo anterior, optou-se por escolher duas alunas de 4º grau. Infelizmente, alguns alunos da classe tiveram poucas aulas no passado ano letivo, dado que um dos professores de percussão esteve ausente por motivos de saúde. Desse modo, o mestrando decidiu selecionar um aluno de 4º grau proveniente desse contexto e outro do mesmo nível, que tinha tido aulas com normalidade no ano transato.

De modo a salvaguardar a privacidade dos dados pessoais dos alunos mencionados anteriormente, estes serão agora designados como:

- Aluno A (1º grau)

- Aluna B (4º grau)

- Aluna C (4º grau)

### 3.2.1. Aluno A

O Aluno A nasceu a 22 de dezembro de 2012 e iniciou os seus estudos musicais com 10 anos de idade no Conservatório Artallis em Loures. Frequenta o 1º grau em regime articulado.

O aluno tem uma personalidade introvertida, é bastante amigável e curioso. Durante as aulas demonstra uma grande disponibilidade para aprender e coloca frequentemente diversas perguntas pertinentes sobre várias questões técnicas e musicais. É muito fácil conversar com o aluno, está sempre atento e revela um enorme gosto por aprender todo o tipo de instrumentos.

Revela facilidades nas mais diversas competências musicais. O *feedback* fornecido nas aulas demonstra que é perfeccionista e está empenhado em melhorar. É aplicado e estuda regularmente, permitindo que o tempo de aula decorra com naturalidade e seja proveitoso para os dois intervenientes. A aprendizagem exercida com ele é frequentemente cinestésica visto que adora aprender enquanto explora ativamente o mundo físico ao seu redor.

Durante as aulas foi observado que reage com facilidade às informações que o mestrando fornece, refletindo sobre o que foi abordado e reagindo rapidamente aos obstáculos que surgem.

Um dos aspetos aprimorados foi a leitura à primeira vista, incentivando o aluno a tocar linhas melódicas mais simples, sem interrupções e em constante contacto visual com a partitura, ao invés do instrumento.

Importa também referir que, apesar de estar a aprender música há relativamente pouco tempo, já revela ter métodos de estudo que lhe permitem otimizar e simplificar a aprendizagem de obras musicais.

### 3.2.2. Aluna B

A Aluna B nasceu a 19 de maio de 2010 e iniciou os seus estudos musicais com 10 anos de idade no Conservatório Artallis em Loures. Frequenta o 4º grau em regime articulado.

A aluna tem uma personalidade calma, é bastante recetiva ao *feedback* do professor, mas revela algumas dificuldades em manter a concentração. Inicialmente tinha aulas em conjunto com outra aluna, no entanto, por motivos de disponibilidade, o horário das aulas teve de ser alterado para satisfazer as solicitações dos educandos. Durante as aulas eram frequentemente realizadas algumas pausas para atenuar este problema e gerir o tempo da melhor forma possível.

No início do primeiro semestre a aluna demonstrava-se desmotivada devido à situação que ocorreu no conservatório, no passado ano letivo <sup>5</sup>. Dessa forma, o principal objetivo foi trabalhar esta questão e desenvolver o gosto pelo instrumento, algo que será abordado mais profundamente na descrição das aulas efetuadas.

É perceptível que o seu conhecimento musical é proveniente de outros ambientes fora do conservatório como bandas musicais, já que a aluna revela boas noções rítmicas e um interesse por música orquestral. Desta forma, manter e melhorar o recurso a algumas dessas práticas foi um dos aspetos que foi desenvolvido ao longo do ano, estimulando a aluna a realizar solfejo melódico regularmente e incentivando-a a realizar leituras à primeira vista em instrumentos melódicos, como a marimba e o vibrafone.

A nível técnico a aluna já demonstra boas capacidades, sobretudo nos instrumentos de peles. Nas aulas é notório a sua preferência por este tipo de instrumentos visto que a sua leitura rítmica é muito mais desenvolvida que a leitura melódica.

No decorrer do ano letivo, quando foi ultrapassada a barreira da motivação, constatou-se uma melhoria significativa nas suas competências musicais. Para além da mudança de atitude da aluna, tal evolução também foi consequência de uma melhor gestão do tempo de estudo e de uma autonomia crescente.

---

<sup>5</sup> A informação encontra-se detalhadamente descrita na página 15, no ponto 3.2.

### 3.2.3. Aluna C

A Aluna C nasceu a 22 de maio de 2010 e iniciou os seus estudos musicais com 10 anos de idade no Conservatório Artallis em Loures. Frequenta o 4º grau em regime articulado.

A aluna é extrovertida, gosta de comunicar e participar, mas distrai-se com muita facilidade, dificultando assim o bom funcionamento da aula. No entanto revela gosto pela música, perceptível pela quantidade de géneros musicais que ouve e pela grande ligação que tem, não apenas com a percussão, mas também com o canto. Inconscientemente, estes aspetos desenvolveram a sua musicalidade e criatividade musical.

Inicialmente a aluna revelou uma grande falta de hábitos de estudo, fator que acabou por afetar a produtividade das aulas. Para resolver esta problemática foi salientado a importância de um estudo individual regular, salientando a qualidade sobre a quantidade de horas de estudo. O mestrando também considerou relevante fornecer algum repertório que a aluna mostrasse interesse por estudar, desenvolvendo dessa forma a sua motivação intrínseca. O material fornecido foram composições que visavam trabalhar certos aspetos técnicos, desde rudimentos, questões de postura, entre outras particularidades.

A nível técnico notam-se algumas fragilidades na projeção do som e em alguns movimentos, tanto nos instrumentos de lâminas como peles. Estes aspetos realçaram a falta de hábitos de estudo e algum desinteresse por trabalhar a parte técnica referente aos instrumentos de percussão.

A comunicação com esta aluna revelou-se fácil e, de uma forma geral, o *feedback* fornecido pelo mestrando era facilmente compreendido. Durante as aulas foram aproveitadas várias das suas potencialidades mencionadas anteriormente, principalmente o canto, ajudando a trabalhar o fraseado e a musicalidade.

### **3.3. Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas**

#### **3.3.1. Aluno A (1º grau)**

##### **Primeiro Semestre**

No início do ano letivo, uma das principais prioridades foi estabelecer uma conexão entre o aluno e o professor, tanto no âmbito profissional e musical quanto no pessoal. O mestrando acredita que criar um bom ambiente em contexto de aprendizagem influencia significativamente na motivação e no bem-estar do aluno, permitindo assim que se sinta valorizado e confortável.

Na primeira aula do semestre o mestrando decidiu focar-se em alguns aspetos técnicos inerentes ao instrumento. Para tal, o instrumento mais utilizado nesta aula foi a caixa, instrumento que permite ao aluno focar-se nestes aspetos com maior nitidez, visto ter menos informação visual e auditiva. Na opinião do mestrando, tendo como suporte a experiência adquirida enquanto docente, a aquisição dos aspetos mencionados anteriormente cria uma base sólida de conhecimentos que irá facilitar a aprendizagem de diversas competências musicais, prevenindo ainda algumas lesões e vícios prejudiciais para o seu desenvolvimento futuro.

A informação mencionada no parágrafo anterior vai ao encontro da opinião de alguns autores, nomeadamente, Barry Green e W. Timothy Gallwey, que referem a importância de uma base técnica no seu livro *“The Inner Game of Music”* (1986) e John S. Hines que defende uma abordagem metódica à técnica instrumental, especialmente em estágios iniciais de aprendizagem, onde é fundamental evitar o desenvolvimento de hábitos prejudiciais que podem levar a lesões (*“The Musician's Survival Manual”*, 1982).

Na mesma aula foram também divulgados os conteúdos a serem abordados ao longo do semestre, demonstração e experimentação de alguns instrumentos musicais da família da percussão, regras para o bom funcionamento das aulas, bem como alguns objetivos, para que o aluno pudesse ter uma visão abrangente do seu processo de aprendizagem.

As aulas seguintes estiveram intimamente ligadas com os aspetos técnicos já mencionados, no entanto, houve uma preocupação para não incluir demasiada informação em simultâneo, tornando assim o processo de aprendizagem mais simples e efetivo.

Numa fase inicial, o foco do estudo foi o modo como agarrar nas baquetas de uma forma natural, evitando assim tensões adjacentes derivadas dessa situação. Para este efeito, era utilizado regularmente um exercício simples de relaxamento, que consistia em relaxar os braços através de uma respiração leve, agitando suavemente os mesmos em simultâneo. O objetivo foi desenvolver uma relação natural com este tópico, tornando-o quase intuitivo.

De seguida, salientou-se a parte da postura: pernas e braços levemente afastados, modo de se posicionar perante o instrumento e a posição das mãos. Por fim, foi aprimorado o movimento das mãos. Como tal, o mestrando utilizou recorrentemente um exercício que envolvia uma bola de ténis, tornando assim a aula mais dinâmica e explicando de uma forma prática o movimento a realizar.

De modo a aperfeiçoar todos estes tópicos, foi fornecido material didático ao aluno, o qual continha uma compilação de exercícios técnicos de diversos compositores e percussionistas como Mitchell Peters, Roy Burns, Sandy Feldstein, David Ribeiro, entre outros. Todos os exercícios eram executados com dinâmicas contrastante no instrumento (piano e forte). À medida que se progredia, os exercícios tornavam-se cada vez mais desafiantes.

Importa referir que toda a parte técnica foi aprimorada em simultâneo com outras competências igualmente relevantes, nomeadamente o solfejo (inicialmente a nível rítmico e depois melódico) e noção de pulsação. O metrónomo era frequentemente utilizado durante todos os exercícios e a sua importância era realçada constantemente. Pretendia-se assim inculcar esta ferramenta na rotina de estudo do aluno.

Por vezes, e como forma de dinamizar a aula e evitar o aborrecimento do aluno, eram utilizadas músicas para manter a pulsação durante os exercícios técnicos de caixa. As músicas eram escolhidas pelo aluno e revelaram-se uma prática eficaz. Frequentemente, o interveniente perdia a noção do tempo, sendo visível que aprendia com mais entusiasmo e naturalidade.

Na marimba foram frequentemente feitas escalas e algumas variações, através de arpejos e terceiras. Pretendia-se que o aluno interligasse os conceitos técnicos aprendidos na caixa, juntando agora a vertente melódica.

Nesta fase inicial o mestrando achou relevante fornecer *feedback* curto, objetivo e claro e resistir á tentação de resolver sempre as questões aos alunos criando exercícios de “situação-problema”. Dessa forma, o aluno tinha de demonstrar que percebe e consegue decifrar o que estava a ser pedido, criando autonomia e fomentando a sua metacognição. Segundo Hallam e McPherson, estudantes com grandes competências autorregulatórias são mais aptos a localizarem os problemas técnicos e interpretativos de uma determinada obra, a utilizarem estratégias mentais, demonstrando um raciocínio de organização das suas práticas (Hallam 2001; McPherson 2005).

Ainda no primeiro semestre, foram executadas quatro obras para marimba: “Hino da Alegria”, “Atirei o pau ao gato”, “Russian Dance” e “Rumba”, esta última selecionada pelo aluno para a prova de instrumento e audição semestral.

Na caixa, para além de todas práticas citadas anteriormente, foi escolhido um estudo para a prova semestral, o qual já continha dinâmicas.

## **Segundo Semestre**

Neste semestre, face à boa evolução do aluno, a estrutura das aulas sofreu alterações. O mestrando considerou relevante começar a desenvolver a leitura à primeira vista na marimba e desenvolver a mão dominante. Desse modo, foi utilizado algum tempo das aulas para aprimorar estas questões.

Durante as aulas foram efetuados vários exercícios técnicos na caixa apenas com a mão não dominante. Por vezes, foi necessário realizá-los mais lentamente para que o aluno conseguisse processar a informação e executá-los de forma adequada. Neste seguimento também foi apelado para que o aluno utilizasse mais a mão esquerda (mão não dominante) em tarefas diárias como escovar os dentes, cortar alimentos, na utilização de equipamentos eletrónicos, escrever, entre outras atividades. Pretendia-se que o aluno fosse capaz de desenvolver uma familiarização, acostumando-se a realizar tarefas com a mão não dominante.

Na leitura à primeira vista pretendia-se que o aluno fosse capaz de executar linhas melódicas mais simples, sem interrupções e em constante contacto visual com a partitura, ao invés do instrumento. No entanto, numa fase inicial o aluno revelou muitas

dificuldades para realizar este exercício, o que levou o mestrando a modificar a sua abordagem.

Os excertos musicais colocados para as leituras começaram por conter apenas graus conjuntos que não passavam de intervalos de segundas. Pretendia-se que o aluno fosse capaz de memorizar as dimensões da marimba mais facilmente e, gradualmente, transmitir a sua atenção para a partitura. Os intervalos de terceiras só foram introduzidos quando o mestrando observou que o aluno já conseguia realizar este tópico com alguma facilidade. No final do semestre a sua leitura melhorou significativamente, porém, ainda revela algumas dificuldades em distinguir as distâncias entre intervalos de quartas e quintas.

A meio do semestre, para estimular o aluno e fomentar o seu desenvolvimento, foi-lhe proposto que participasse no concurso interno do conservatório. Este, numa primeira fase, tinha como propósito motivar os alunos a estudar num curto espaço de tempo através da execução de uma pequena peça obrigatória. A obra continha vários rudimentos de caixa que já tinham sido abordados, o que permitiu uma preparação rápida e eficiente de todo o material musical. Dado este contexto e o empenho do mesmo, o aluno conseguiu passar à fase final do concurso. Contudo, por motivos de disponibilidade, não conseguiu comparecer à final.

Durante o segundo semestre foram executadas três obras para marimba: “Jimba Ppaluska”, “O Alfaiate Valente” e “O Pequeno Pónei do Circo”, esta última selecionada pelo aluno para a prova de instrumento e audição semestral. Na caixa foram realizados diversos estudos e peças que continham contratempos e galopes, ritmos que ainda não tinham sido efetuados no primeiro semestre.

No final do semestre ainda houve tempo para uma breve introdução das quatro baquetas na marimba. Dentro desse contexto, foi exemplificado ao aluno como colocar as baquetas, a técnica *Burton*<sup>6</sup> e o movimento a efetuar. Esta último item foi novidade para o aluno visto que o movimento para tocar com quatro baquetas advém de rotações, as quais diferem muito do gesto realizado apenas a duas baquetas (uma em cada mão). Para desenvolver esta competência foram realizadas escalas a uma velocidade confortável,

---

<sup>6</sup> A técnica *Burton* permite tocar com quatro baquetas num instrumento de percussão, como a marimba ou o vibrafone, utilizando duas baquetas em cada mão. Foi desenvolvida pelo vibrafonista jazz Gary Burton por volta de 1960.

assim como peças do primeiro semestre. Inicialmente utilizou-se apenas as baquetas interiores e posteriormente as exteriores, sempre com atenção ao *feedback* que o aluno emitia.

Antes da prova e da audição semestral verificou-se que o aluno estava a ter dificuldades em executar as peças do início ao fim. O aluno tem com uma das suas principais características o perfeccionismo e, sempre que errava alguma nota ou não realizava algum trecho da forma correta, não prosseguia e voltava atrás, realizando novamente o mesmo excerto. Para ultrapassar esta dificuldade, o mestrando incentivou a passagem das obras de início a fim, em contexto de aula e no estudo individual. Importa também referir que foi fornecido *feedback* ao aluno para salientar que erros acontecem e, no contexto da performance, deve estar preparado para continuar e ocultá-los da melhor forma possível.

Ao longo do ano letivo o comprometimento do aluno foi exemplar. Infelizmente, por motivos de saúde, o mesmo esteve ausente algum tempo e não foi possível realizar a investigação com ele, mas não deixou de se comunicar com o professor e frequentemente enviava vídeos das peças.

No final do ano letivo foi notória a sua evolução, salientando a excelente atitude que demonstrou durante os dois semestres e a sua disponibilidade para aprender.

### **3.3.2. Aluna B (4º grau)**

#### **Primeiro Semestre**

Numa fase inicial, foi adotada a mesma abordagem utilizada com o aluno A, procurando estabelecer uma ligação entre o professor e o aluno. No entanto, a situação desta aluna divergia bastante do contexto previamente mencionado.

Num primeiro diálogo revelou sentir-se desmotivada e perdida, face à situação sucedida no ano letivo anterior <sup>7</sup>. A aluna também referiu que frequentava uma banda musical e verificou que a sua evolução tinha estagnado, estabelecendo uma comparação com alguns colegas da mesma idade que frequentavam a mesma instituição. Perante esta situação o mestrando procurou mostrar disponibilidade para reverter este contexto negativo e inicialmente, adaptar as aulas consoante as suas preferências instrumentais e musicais.

---

<sup>7</sup> A informação encontra-se detalhadamente descrita na página 15, no ponto 3.2.

Na primeira aula também foram realizados exercícios para avaliar o nível da aluna, identificando os seus pontos fortes e aspetos a melhorar, expostos alguns objetivos, bem como os conteúdos a serem abordados. Verificou-se que o seu nível técnico nos instrumentos de peles era superior ao demonstrado nos instrumentos de lâminas. Após os exercícios, a aluna também confessou que preferia este tipo de instrumento porque a sua leitura rítmica era significativamente mais desenvolvida que a leitura melódica.

Inicialmente, os primeiros dois meses de aulas foram realizados em conjunto com outra aluna, pelo que foi importante adequar a estrutura das aulas para ir de encontro às necessidades de ambas.

As aulas em conjunto promoviam um ambiente agradável, visto que as alunas já se conheciam e tinham um bom relacionamento. No entanto, uma das alunas apresentava um melhor aproveitamento nos instrumentos de lâminas e tinha facilidades para memorizar. Em contrapartida, a aluna B tinha inclinação para outro tipo de instrumentos e tocava preferencialmente pela partitura. Dentro deste contexto, o planeamento das aulas foi elaborado com ponderação e reflexão, adaptando o ensino aos dois intervenientes para cativá-los da melhor forma possível. Ainda assim, dada a falta de experiência do mestrando, foram notadas dificuldades associadas à capacidade de gerir o tempo com cada aluna e, conseqüente, participação igualitária.

Nas primeiras aulas do semestre foi possível realizar alguns duos com as duas intervenientes. Também foram utilizadas músicas para manter a pulsação durante a realização de exercícios técnicos, prática que já tinha sido efetuada com o aluno A, mostrando-se novamente como uma boa forma de dinamizar a aula.

Na seleção do repertório foi permitida alguma liberdade de escolha à aluna, como forma de cativar a mesma para a disciplina. O mestrando apresentou algumas sugestões de obras para diversos instrumentos e, dentro desse conjunto, foi dada permissão para escolher uma peça de multipercussão e uma outra de marimba.

A aluna demonstrou que não tinha dificuldades em realizar vários rudimentos, mas a posição e a pega nas duas mãos era muito diferente, o que ocasionava um som não uniforme e alguma tensão adjacente da sua abordagem inadequada. No decorrer das aulas rapidamente percebeu os benefícios provenientes de ter uma posição homogénea e estável, empenhando-se para corrigir este problema. No entanto, a aluna demorou muito

tempo a corrigir estes aspetos, dado que, dentro e fora do conservatório adquiriu esse vício ao longo de vários anos.

A meio do semestre as aulas tornaram-se individuais e foi possível trabalhar com mais minúcia aspetos como o solfejo e a leitura. Inicialmente vários dos exercícios realizados eram maioritariamente sem instrumento musical. A aluna tinha o hábito de escrever o nome das notas na partitura que, na opinião do mestrando, foi um forte motivo para ela não ter desenvolvido esta competência, dado que não descodificava as notas na pauta, lendo apenas as palavras escritas. Neste seguimento, a aluna foi incentivada a praticar solfejo diariamente e, em contexto de aula, foram realizados solfejos com a clave de fá e clave de sol, bem como leituras à primeira vista na marimba e no vibrafone. No final do semestre o nível da sua leitura melhorou significativamente, embora, na opinião do mestrando, ainda fosse baixo para o grau em que a aluna se encontra. Ficou evidente que este aspeto teria de ser aprimorado no semestre seguinte.

As aulas tinham uma estrutura definida: inicialmente era realizado um aquecimento ligado a exercícios técnicos e escalas, de seguida, era efetuado solfejo com e sem o instrumento e, posteriormente, trabalhavam-se as peças e estudos musicais. No final da aula era feita uma leitura à primeira vista nos instrumentos de lâminas. Por vezes a ordem invertia-se, mas a estrutura permanecia idêntica.

No primeiro semestre, o mestrando optou por dar maior ênfase aos instrumentos de peles (tímpanos, timbalões e caixa), com o objetivo de otimizar a gestão das aulas e abordar aspetos técnicos fundamentais. Contudo, o mestrando pretendia que no semestre seguinte o foco do estudo individual fosse mais direcionado para os instrumentos de lâminas e, desse modo, equilibrar as competências técnicas dos alunos, promovendo um desenvolvimento mais abrangente nas diferentes áreas da percussão.

A construção de uma rotina de estudo foi importante para voltar a estabelecer uma ligação entre a aluna e o instrumento. Reacender o gosto pela música foi o ponto crucial deste semestre, algo que foi atingido com sucesso.

## Segundo Semestre

A estrutura das aulas manteve-se a mesma, continuando a trabalhar questões como a pega e a posição das mãos, assim como a leitura à primeira vista e o solfejo, principalmente melódico.

No início do semestre procurou-se aumentar a dificuldade das leituras e realizar exercícios mais complexos. O mestrando considerou que aumentar o nível da atividade iria permitir um maior envolvimento através da criação de desafios, os quais iriam desenvolver as capacidades e promover o progresso da aluna.

Inicialmente também foi dado ênfase à realização de escalas novas como Láb Maior e Lá Maior. As escalas estavam presentes em alguns estudos de vibrafone e, desse modo, considerou-se relevante realizá-las. Por outro lado, as escalas menores foram mais abordadas neste semestre porque a aluna revelava mais dificuldades neste modo. Infelizmente, dada a curta duração das aulas, o mestrando sentiu que não tinha conseguido dar a devida atenção a este tópico no primeiro semestre.

Neste semestre também foi possível trabalhar aspetos técnicos do vibrafone, algo que nunca tinha sido abordado com a aluna. Deste modo, introduziu-se elementos como o pedal e o *dampening*<sup>8</sup>. Consequentemente foram trabalhados estes tópicos de forma individual, realizando exercícios com escalas e arpejos. A aluna rapidamente conseguiu executar as duas vertentes com relativa facilidade, indicando que o *feedback* transmitido tinha sido eficaz e adequado.

A meio do semestre foi-lhe proposto que participasse no concurso interno do conservatório. A aluna conseguiu passar para a final do concurso, na qual era possível escolher uma peça à escolha do intérprete. A obra elegida foi o “Funkster” para caixa, uma peça que a aluna queria executar há muito tempo. Naturalmente que esse ponto foi importante para motivá-la, incentivando o estudo individual.

A peça continha algumas transições rítmicas complicadas e requeria um nível técnico aceitável por parte do executante. Durante a aprendizagem da obra a aluna mencionou que não estava a conseguir estudar com metrónomo e estava a ter dificuldade com

---

<sup>8</sup> No vibrafone, "*dampening*" refere-se à técnica de abafar ou interromper a ressonância das notas (com as baquetas) após terem sido tocadas

algumas das transições. Por esse motivo, foi-lhe fornecido um *play along* que continha a parte de caixa juntamente com o metrônomo. O mesmo também dispunha de várias faixas com tempos diferentes, desde um tempo mais lento até ao solicitado pelo compositor. Esta estratégia revelou-se eficaz, visto que, na segunda aula com esta peça, a aluna já conseguia realizá-la com o metrônomo e tinha compreendido por completo a parte rítmica.

Em apenas duas semanas a obra foi preparada quase na totalidade, salientando o esforço e o comprometimento da aluna. A secção final revelou-se desafiante visto que o intérprete tinha de realizar duplas num curto espaço de tempo, dentro de semicolcheias. Inicialmente, a estratégia utilizada foi a aprendizagem deste excerto sem os ornamentos (duplas) que estavam a confundir a executante. Para além disso, este trecho foi realizado lentamente, destacando a importância dos acentos e executando as restantes notas de forma relaxada. Numa fase posterior, quando a aluna já conseguia realizar esta parte com relativa facilidade, foram incluídas as duplas.

**Figura 2 - Secção Final da obra "Funkster"**

Fonte: Excerto retirado da obra "Funkster" de Jay Wanamaker

Esta estratégia revelou-se eficaz, melhorando significativamente o som e o balanço do final da obra. Por outro lado, também permitiu realizar uma aprendizagem por etapas, simplificando numa primeira fase e acrescentando elementos progressivamente.

Após o concurso e o conseqüente bom desempenho da mesma, o objetivo foi continuar a desafiá-la com outras obras. Desta forma, optou-se por escolher uma peça de vibrafone que fosse de encontro com o gosto pessoal da executante. A obra incluía aspectos técnicos do instrumento já abordados, como o pedal e os *dampenings*. Contudo, durante a aprendizagem da peça, a aluna confessou que a obra era demasiado exigente, levando-a a sentir frustração e uma conseqüente desmotivação no estudo individual. Por este motivo, considerou-se aceitável adiar temporariamente o estudo desta peça e dar espaço a uma obra mais simples. Esta decisão revelou-se acertada, tendo sido ainda possível realizar duas obras adicionais (um duo e uma peça a solo) na audição e constatando uma maior pré-disposição para o estudo individual.

No final do semestre foi-lhe introduzido o conceito de estudo mental<sup>9</sup> como utilizá-lo e algumas estratégias que poderiam melhorar a sua aplicação. Ao longo do ano letivo, era frequentemente citada a dificuldade de estudar instrumentos de lâminas fora do conservatório. Infelizmente, dada a sobrecarga horária e a dificuldade em se transportar para o mesmo, a aluna só conseguia estar presente um dia no conservatório, fator que dificultava o seu desenvolvimento. Com o estudo mental, a mesma confidenciou que conseguia prepara-se melhor para as aulas. Numa fase inicial revelou que visualizava na sua mente algumas partes do instrumento, descrito por ela de “luzes”. Com o passar do tempo, esta questão foi sendo aprimorada através de vários exercícios realizados nas aulas. No final do semestre foi possível verificar que este conceito prevenia o esquecimento e permitia a apresentação de mais material musical na aula.<sup>10</sup>

No final do ano letivo, foi visível a sua evolução. Apesar do contexto complicado do ano anterior, importa salientar o empenho e a disponibilidade demonstrada pela aluna durante os dois semestres. Na última aula, a aluna revelou a intenção de seguir o seu caminho profissional no ramo da música, comprovando o crescente interesse e compromisso pela disciplina e o instrumento.

---

<sup>9</sup> O conceito de estudo mental e a sua prática será amplamente analisado no projeto de investigação

<sup>10</sup> A observação realizada com o estudo mental será desenvolvida no projeto de investigação, onde serão descritas as aulas lecionadas e as metodologias utilizadas.

### 3.3.3. Aluna C (4º grau)

#### Primeiro Semestre

Num primeiro contacto, foi aplicada a mesma abordagem já mencionada com os outros alunos, iniciando um diálogo aberto. Inicialmente, a aluna confidenciou que tinha trocado de professor e, por consequência, sentia-se triste. O bom ambiente das aulas lecionadas e a ótima relação que tinha com o pedagogo foram as principais razões para o seu desânimo. Perante esta situação o mestrando procurou mostrar disponibilidade para adaptar a estrutura das suas aulas, questionando a aluna sobre como eram as aulas dos anos anteriores e o seu percurso no conservatório. Com isto, pretendia-se moldar a forma de lecionar e criar uma ligação com a sua experiência prévia para que, numa fase inicial, se sentisse confortável.

Inicialmente as aulas eram divididas em duas partes. Numa primeira parte era trabalhada uma peça de lâminas e, numa fase posterior, era realizada a mesma metodologia com a peça de peles. Todo o trabalho efetuado em aula derivava das duas peças, desde a realização de escalas e exercícios técnicos. Os exercícios eram muitas vezes improvisados pelo mestrando, de modo a irem ao encontro das características e particularidades das obras.

Nas primeiras aulas foi visível que a aluna era bastante comunicativa e energética, procurando desde cedo estabelecer uma boa relação com o mestrando. A nível técnico revelou algumas dificuldades, sobretudo com as técnicas que envolviam o uso de quatro baquetas. Alguns movimentos não eram realizados da forma correta e impediam a realização de um som adequado nos instrumentos. Contudo, o problema que mais ressaltou foi a dependência de *feedback* na preparação das peças.

Durante as aulas era visível que o estilo de aprendizagem mais solicitado e utilizado era o visual. No entanto, esta abordagem era levada a um nível extremo e o mestrando percebeu rapidamente que, na realidade, o processo que estava a ser aplicado era a imitação. Este método de ensino tem vários benefícios quando conectado com outras formas de lecionar. No entanto, esta metodologia por si só agrega vários aspetos negativos. Nas aulas era perceptível que a dependência excessiva neste modelo não estimulava a aluna a ler partituras e inibia a criatividade da mesma, transformando a aprendizagem num processo vago e limitado. Naturalmente, todos estes fatores

esclarecem a falta de autonomia manifestamente presente nas aulas e que, individualmente, refletem a ausência de rotinas de estudo.

Tendo isto em consideração, num primeiro momento foi realizado um pequeno diálogo com a aluna, mencionando os problemas já citados na preparação das obras. Felizmente, a aluna compreendeu as desvantagens e concordou com uma mudança na aprendizagem. Considerando todo o contexto anterior da aprendizagem da aluna, esta alteração foi feita de forma progressiva ao longo do semestre, evitando uma mudança drástica face ao seu novo contexto. O processo de aprendizagem nas aulas foi gradativamente sendo alterado e no final do semestre observou-se uma melhoria significativa na sua autonomia.

Importa salientar que, apesar dos aspetos que foram mencionados, a aluna demonstrou um nível excelente de competências auditivas. Rapidamente compreendia as frases musicais, cadências e modulações, tudo de uma forma intuitiva, com muita naturalidade. Para além disso, também revelou um nível de leitura adequado para o grau que frequenta.

Durante o semestre foram lecionados alguns estudos de caixa, um estudo de multipercussão e duas obras: “The Professional” para marimba e “Hit for snare drum/para caixa”. A primeira obra revelou-se desafiante dada a dificuldade técnica. O tema era repetido várias vezes em terceiras e quintas, mas alguns intervalos eram desconfortáveis, obrigando o executante a prestar atenção às esquinas das lâminas, de forma a efetuar um som adequado. Além disso, o executante necessitava de efetuar aberturas <sup>11</sup> rapidamente entre as várias transições da peça. Todas as secções foram trabalhadas lentamente com o metrónomo, de forma separada e, posteriormente, foram gradualmente conectadas com as restantes. Esta peça exige um certo nível de maturidade musical, expresso através do carácter e do leque dinâmico da composição. A segunda obra mencionada foi relativamente mais simples de executar, apresentando como principal adversidade os *paradiddles* <sup>12</sup> e as dinâmicas contrastantes.

---

<sup>11</sup> Na técnica de marimba com quatro baquetas, aberturas referem-se à distância ou ângulo entre as baquetas nas mãos do músico. Cada mão segura duas baquetas, e a abertura define o quão afastadas ou próximas essas baquetas estão.

<sup>12</sup> O termo "*paradiddle*" refere-se à combinação de movimentos alternados das mãos com repetições, criando uma sequência com a mão direita e mão esquerda.

As duas obras foram escolhidas em consonância com a aluna, como forma de cativar a mesma para a disciplina.

Foi extremamente importante estabelecer uma rotina de estudos com a aluna. Na segunda parte deste semestre o seu comprometimento foi exemplar e, através do estudo individual, o tempo das aulas era aproveitado de forma mais eficiente, proporcionando uma evolução contínua, bem como uma autonomia crescente.

No final do semestre corrigiram-se algumas questões técnicas. A insistência na repetição de exercícios técnicos, mesmo através da utilização de música, revelou-se uma prática pouco estimulante para a aluna. Assim, utilizaram-se estudos técnicos que visavam trabalhar certos aspetos mais específicos na técnica de quatro baquetas e de peles. Esta metodologia revelou-se menos cansativa e mais satisfatória para a aluna.

Na última aula a aluna solicitou uma peça para trabalhar durante o período de férias, confirmando a sua crescente autonomia e motivação intrínseca.

## **Segundo Semestre**

Neste semestre a estrutura das aulas não sofreu alterações e as aulas continuaram a ser realizadas com as duas peças (ou por vezes, 2 estudos) como principal ponto de partida para toda a aprendizagem. Por vezes, quando o repertório apresentado pela aluna era extenso ou quando uma obra necessitava de maior atenção, a aula era dedicada exclusivamente a uma peça ou estudo específico. Todavia, contrariamente ao ocorrido no primeiro semestre, a aluna já estava adaptada à estrutura das aulas. Importa referir que a utilização da imitação não foi omitida por completo, visto que a sua utilização com outras metodologias pode ser benéfica. Não obstante, a aluna já não dependia da imitação, demonstrando mais independência no processo de aprendizagem.

Neste semestre a aluna foi incentivada a utilizar com mais regularidade o metrónomo. A noção de pulsação da aluna era bem desenvolvida, mas, por vezes, era notória a falta de métodos de estudo sem esta ferramenta. A aluna continuou sempre muito reticente na sua utilização e, por esse motivo, o mestrando decidiu que tinha de cativá-la de outra forma. Deste modo, propôs a utilização de metrónomos com outros estilos musicais, (samba, salsa, etc) os quais podem ser encontrados, por exemplo, em plataformas como o Youtube. Esta sugestão teve uma boa aceitação por parte da aluna e revelou-se eficiente.

A meio do semestre foi-lhe proposto que participasse no concurso interno, seguindo a mesma linha de orientação mencionada anteriormente para os outros alunos. A aluna conseguiu passar para a final do concurso e inicialmente foi dada liberdade para escolher a peça de marimba. No entanto, não foi possível preparar a obra para o concurso, tendo o mesmo sido feito com a peça do semestre passado, dada a ausência de tempo para a sua preparação. No concurso conseguiu um 3º prémio, recompensando todo o trabalho realizado até esse momento.

Depois do concurso decidiu-se voltar a ver a obra “Watcher of the skies” de Tracy Thomas para marimba que tinha ficado temporariamente suspensa. Esta peça era focada na independência das mãos, dado que cada mão continha material de carácter musical distinto. Era frequente as frases musicais divergirem, ocasionando dois “universos” distintos em simultâneo. Numa fase inicial, dado este contexto, as mãos foram ensaiadas individualmente, trabalhando o fraseado, bem como a fluidez na execução.

Durante o segundo semestre a aluna confidenciou que adorava cantar e, aproveitando a sua aptidão, o canto passou a ser utilizado com mais regularidade nas aulas. Essa presença frequente beneficiou a evolução em diversas temáticas de aprendizagem como as dinâmicas, mudanças de carácter na peça, o fraseado, a musicalidade, entre outros aspetos.

Para a prova optou-se por realizar o “Watcher of the skies” para marimba e o estudo IV para caixa do livro “Intermediate Snare Drum Studies” de Mitchell Peters. Ao longo do semestre também foi vista uma peça para vibrafone “VII Waltz” de Nebojsa Zivkovic mas optou-se por adicionar uma peça e um estudo para um instrumento de lâminas e outro de peles, respetivamente, de modo a diversificar o conteúdo a apresentar na prova. A obra de vibrafone trabalhava questões técnicas ligadas ao pedal, assim como a musicalidade. O canto foi novamente bastante utilizado, inicialmente sem instrumento. Apenas foi agregado em simultâneo com a parte da execução quando as questões técnicas estavam dominadas.

Numa fase posterior ao concurso foi introduzido o estudo mental. Este conceito serviu como uma técnica de estudo, muitas vezes utilizada em contexto de aula, aplicada para aperfeiçoar passagens mais difíceis. Contrariamente ao que foi mencionado com a aluna B, esta metodologia não era muito utilizada pela mesma para a preparação das aulas. Por norma, servia para assimilar as informações e para compreender as dificuldades do que

estava a ser executado. Numa primeira fase observou-se que estes processos eram realizados de uma forma inconsciente, tornando-se progressivamente mais racionais. Podemos concluir que, para esta aluna, o estudo mental era uma ferramenta de estudo utilizada para compreender as nuances musicais e ultrapassar dificuldades.<sup>13</sup>

Antes da audição e da prova semestral foram realizadas execuções na íntegra da obra para marimba e o estudo de caixa. No final de cada execução, a aluna era questionada sobre aspetos a melhorar e o que poderia ser feito para aprimorar esses pontos. Constatou-se que nas duas composições o tempo sofria oscilações, dado o nervosismo e a dificuldades de algumas partes. Para resolver este obstáculo, decidiu-se tocar a peça e o estudo de caixa um pouco abaixo da velocidade estipulada e, desta forma, dar ênfase ao rigor exigido pela partitura, respeitando assim o material musical ali identificado e especificado pelo compositor. Por outro lado, isto também permitiu uma maior confiança e segurança por parte da aluna tornando a sua execução mais fluída.

Nas últimas aulas foram aprimoradas questões como a resistência e a qualidade sonora nos instrumentos. Paralelamente, foram realizadas algumas leituras à primeira vista nos instrumentos melódicos e nos instrumentos rítmicos.

No final do ano constatou-se uma evolução significativa, sobretudo na sua autonomia e na maturidade musical. Contudo, verificou-se que alguns aspetos podiam ter sido mais trabalhados, nomeadamente uma utilização do metrónomo com mais frequência no estudo individual e um maior equilíbrio nas competências instrumentais da percussão, visto que os instrumentos de peles foram pouco abordados, sobretudo no segundo semestre.

Os vários desafios que foram surgindo ao longo do ano letivo, tornaram esta experiência enriquecedora para o pedagogo. A constante adaptação para um contexto que fosse benéfico para a aluna foi desafiante dada a curta experiência no ensino do mestrando, porém, estimulante, face aos melhores resultados assim conseguidos.

Por fim, importa referir o envolvimento e o interesse demonstrados pela aluna desde o primeiro semestre, contribuindo com uma boa atitude e fomentando um bom ambiente no

---

<sup>13</sup> A observação realizada com o estudo mental será desenvolvida no projeto de investigação, onde serão descritas as aulas lecionadas e as metodologias utilizadas.

contexto de aula. As suas melhorias são exemplo de um esforço contínuo e da confiança depositada no professor, permitindo o seu desenvolvimento progressivo.

#### **4. Reflexão Final/ Análise Crítica da Atividade do Docente**

A realização do estágio permitiu ao mestrando desenvolver diferentes capacidades pedagógicas, onde foi possível abordar e colocar em prática vários conceitos das Unidades Curriculares do 1º ano MEM, como os diferentes estilos de aprendizagem, o *feedback* fornecido e o desenvolvimento da metacognição no aluno. Por outro lado, também promoveu uma profunda reflexão sobre questões particularmente ligadas à aplicação do estudo mental no ensino da música, em particular da percussão, permitindo um crescimento a nível educativo. Intencionalmente evitámos referir-nos com maior detalhe na Parte I à aplicação desta prática pedagógica desenvolvida nas aulas, uma vez que os dados recolhidos e os resultados alcançados serão um dos principais objetos de pesquisa e de particular discussão no contexto do Projeto de Investigação.

O estágio também proporcionou uma compreensão abrangente do funcionamento administrativo de um conservatório, fornecendo assim informações relevantes de cariz profissional e proporcionando uma base de conhecimentos para a vida profissional do mestrando.

O ensino da percussão requer que o pedagogo seja capaz de lecionar diversos instrumentos e gerir da melhor forma possível o tempo aplicado em cada um, de forma a possibilitar um trabalho mais abrangente e completo. Além disso, a grande maioria dos alunos não têm acesso aos instrumentos em casa. Ao longo do ano letivo foi importante recapitular o trabalho realizado aula após aula, com cada aluno, permitindo assim uma melhor planificação e consolidação da aprendizagem. A recapitulação dos conteúdos de forma contínua é fundamental para consolidar o conhecimento e permitir que os novos conceitos se integrem nas estruturas cognitivas do aluno (Ausubel, 1968).

O planeamento das aulas permitiu também avaliar a eficácia dos planos de aula. O planeamento cuidadoso das aulas é crucial para a eficácia do processo de ensino, permitindo ao professor organizar os objetivos de aprendizagem e selecionar as melhores estratégias para atingir esses objetivos de forma estruturada (Gagné, 1985). Deste modo, a reflexão na avaliação dos planos de aula foi feita tendo em consideração o equilíbrio entre a parte teórica e prática, a organização do conteúdo e a clareza dos objetivos do

ensino. Na opinião do mestrando, a capacidade de manter a atenção e interesse do aluno é altamente influenciada por estes fatores.

Durante este estágio foi possível compreender que cada aluno é diferente e possui características que o diferenciam em comparação com os outros. Dessa forma, os estilos de aprendizagem dificilmente serão iguais de aluno para aluno. Aprender um instrumento requer muitas competências musicais, desde aspectos mais técnicos e cognitivos até aspectos mais criativos e musicais e, com esse propósito em mente, é necessário desenvolver a autonomia e um pensamento que fomente a metacognição no aluno. Os estudantes com grandes competências metacognitivas são mais aptos a localizarem os problemas técnicos e interpretativos de uma determinada obra, e a utilizarem estratégias mentais, demonstrando um raciocínio de organização das suas práticas (Hallam 2001; McPherson 2005). Estamos convictos que a observação descrita ao longo da pesquisa realizada no Projeto de Investigação provou precisamente isso.

Durante as aulas foi também compreendida a importância de um *feedback* claro e inequívoco. O modo de comunicar com o aluno é muito importante e é de igual modo relevante perceber se o aluno está atento e percebeu o porquê da explicação.

Por outra parte, a motivação foi sempre uma particularidade tida em conta. Para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para tocar um instrumento com níveis elevados de sucesso, é determinante que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica adequada à conservação de níveis elevados de motivação durante o longo processo de aprendizagem (Cardoso, 2007). Quando o aluno está verdadeiramente motivado, ele decide realizar determinada atividade apenas por satisfação, não pensando em alguma recompensa por ela.

Por fim, é de referir que o relacionamento com os alunos foi importante para promover um bom ambiente durante as aulas. Com isto, pretendia-se que os alunos ficassem confortáveis, de modo a exponenciar um contexto de aprendizagem positivo.

#### 4.1. Nível de Consecução dos Objetivos

Numa fase inicial do estágio foram estabelecidos vários objetivos que incluíam a melhoria de competências pedagógicas, a aplicação de diversas metodologias de ensino e o desenvolvimento técnico e musical dos alunos. Estes objetivos, na opinião do mestrando, foram atingidos com sucesso.

Ao longo do ano letivo, surgiram vários desafios que permitiram o desenvolvimento educativo e dos apetrechos pedagógicos do mestrando. A superação de obstáculos através da implementação de soluções criativas e flexíveis contribuíram significativamente para o amadurecimento do mestrando. Assim, a experiência adquirida proporcionou uma base de conhecimentos e aprendizagens que beneficiaram o seu futuro no âmbito da docência.

Este estágio evidenciou a importância dos temas abordados no 1º ano do MEM, permitindo uma visão mais abrangente e completa dos conteúdos. É seguro afirmar que a documentação facultada proporcionou uma melhor preparação para esta experiência, fornecendo informações e matérias essenciais para a sua realização.

Importa referir que foi importante ter contacto com vários níveis de alunos, tornando esta experiência enriquecedora. Por outro lado, este estágio também evidenciou a importância da adaptabilidade e da reflexão contínua no ensino artístico.

Verificou-se que o planeamento das aulas nem sempre foi realizado com total precisão, visto que, por vezes, a gestão do tempo da aula e as necessidades de cada aluno originavam pequenas nuances na estruturação da aula. No entanto, este contexto permitiu compreender que cada aluno possui características singulares e o planeamento das aulas deve ser flexível, adaptando-se ao mesmo.

Em síntese, o estágio foi uma boa oportunidade para o mestrando colocar em prática todos os conhecimentos que foram adquiridos ao longo do seu percurso musical. Esta foi a primeira experiência num conservatório, possibilitando o seu desenvolvimento dentro de um entorno apropriado.

Por fim, é de salientar que, no contexto institucional, as interações com professores experientes ajudaram o mestrando a desenvolver as suas competências educativas da melhor forma possível, através de um *feedback* construtivo e da transmissão de métodos de ensino eficazes.

## **4.2. Facilidades/ Dificuldades Sentidas**

Uma das principais facilidades observadas durante o estágio foi a capacidade de adaptabilidade do mestrando. A experiência prévia em projetos sociais proporcionou uma flexibilidade significativa na abordagem de diversas situações que ocorrem na aula. Esta adaptabilidade permitiu ao mestrando ajustar-se rapidamente a diferentes contextos educacionais e às necessidades dos alunos, favorecendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo.

Além disso, o mestrando já possuía estratégias de curta e longa duração, também derivado das metodologias de ensino aplicadas em projetos sociais anteriores. A capacidade de planejar e executar ações pedagógicas com objetivos claros e metas definidas revelou-se uma vantagem significativa, facilitando a obtenção de resultados positivos no processo de aprendizagem.

Paralelamente, foi relativamente fácil criar um vínculo emocional com os alunos. A disponibilidade e a prestabilidade deles contribuíram para um bom ambiente, fomentando um processo de aprendizagem mais enriquecedor.

Entre as dificuldades enfrentadas, a gestão do tempo da aula destacou-se como um desafio considerável. A necessidade de equilibrar a entrega do conteúdo com a administração do interesse dos alunos exigiu um ajuste contínuo das estratégias de ensino, como já referido anteriormente.

Em várias ocasiões, o planeamento das aulas, embora detalhado, não foi cumprido na íntegra devido ao escasso tempo da mesma e à necessidade de aprofundar determinados tópicos com os alunos. A dificuldade evidenciou a necessidade de um planeamento ainda mais robusto e dinâmico, capaz de antecipar e responder a diferentes cenários educacionais. Dessa forma, esta experiência revelou a importância de desenvolver metodologias mais eficazes e flexíveis.

Por fim é de referir que, numa fase inicial, também foi complicado gerir as aulas em grupo com a aluna B, dada a falta de experiência do mestrando em aulas em conjunto. No entanto, gerir alunos com níveis de competências distintos revelou-se um desafio interessante, que seguramente enriqueceu as práticas pedagógicas do mestrando.

### **4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional**

A nível artístico, o mestrando apresenta-se frequentemente em concertos com orquestras e ensembles, o que permite aprimorar as suas competências técnicas e interpretativas, além de manter contato constante com repertórios diversificados e práticas performativas contemporâneas. Na opinião do mesmo, este tópico é altamente benéfico para a qualidade do ensino, oferecendo uma aprendizagem mais enriquecedora e contextualizada aos alunos.

Paralelamente, o mestrando está envolvido num projeto social que utiliza a música como ferramenta de transformação e inclusão social. A interação com os intervenientes e a adaptação das metodologias de ensino para atender às necessidades específicas dos participantes deste projeto fortalecem as suas competências. Além disso, a experiência prática num ambiente socialmente dinâmico promove um entendimento mais profundo das realidades e desafios enfrentados pelos alunos em diferentes contextos.

## **PARTE II - Investigação**

### **5. Estudo Mental: revisão bibliográfica e enquadramento teórico**

#### **5.1. Introdução**

Ao longo do tempo, o estudo mental tem despertado interesse entre músicos e investigadores. A possibilidade de ensaiar mentalmente movimentos e sons sem tocar fisicamente no instrumento desafia as abordagens tradicionais de estudo e tem levado a uma série de investigações que procuram compreender a sua eficácia.

Desde as primeiras tentativas de explorar este conceito, no final do século XIX, até aos estudos mais recentes sobre o seu impacto na performance musical, o estudo mental tem sido avaliado sob diversas perspetivas.

Neste contexto, a investigação em torno do estudo mental continua a levantar questões importantes sobre várias práticas na música, como será discutido nas próximas secções, com base em várias investigações e casos de estudo.

#### **5.2. As primeiras investigações sobre estudo mental**

Segundo Ross (1985), as primeiras investigações sobre o processo do estudo mental surgiram por volta de 1892 quando o questionamento sobre a possível existência de atividade muscular durante atividades mentais foi primeiramente investigado por Jastrow<sup>14</sup> (Citação de Ross, 1985 em Freire e Marangoni: *Prática mental em música: possibilidades de investigação na área de cognição musical*, 2015).

O desejo de aprofundamento do conceito tornou-se mais claro durante a década de 1920, designadamente através de uma experiência realizada por Kohler em 1925 (Ross, 1985) cujos resultados demonstraram que em certos momentos os animais podem encontrar soluções para problemas específicos sem os procedimentos físicos de tentativa e erro. Ross concluiria que, se “...de início, a ideia de um ensaio mental pode parecer abstrata, na verdade ela possui muitas aplicações práticas, ela não se trata de mais um rótulo para o estudo analítico, mas sim uma maneira sistemática de ‘ver’ e ‘sentir os movimentos

---

<sup>14</sup> Joseph Jastrow (30 de janeiro de 1863 – 8 de janeiro de 1944) foi um psicólogo americano nascido na Polónia, reconhecido pelas suas contribuições na área da psicologia experimental e pelo seu trabalho em psicofísica.

físicos associados a uma habilidade na ausência da performance física” (Ross, 1985, p. 222).

A investigadora norte-americana Susan Mielke refere que a investigação sobre os efeitos do estudo mental remonta ao início do século XX (1916), nos escritos de Washburn, nomeadamente com *Movement and Mental Imagery: Outlines of a Motor Theory of the Complexer Mental Processes*, Washburn escreve:

“Since psychology undertook to call itself a science, there has existed a strong desire to connect the facts of the mind with the facts of bodily movement. The excuse which the present essay would offer for its own existence is that while the facts of attention, perception, and emotion have had their relation to bodily movement fully discussed, there still remain many phenomena connected with the complexer life of the mind, the revival of past experiences and the construction of new thoughts and ideas whose connection with motor processes has not been satisfactorily traced.” (Washburn, 1916, abstract; citado em Mielke, *Mental Practice in Music Performance: A Literature-Based Glossary and Taxonomy*, 2016, págs. 17, 18).

### **5.3. Perspetivas históricas e abordagens contemporâneas**

Sabe-se que, em determinados momentos da primeira metade do Século XX, os músicos já recorriam a formas de estudo mental para alcançar a fluência técnica e aperfeiçoar as suas interpretações musicais. Susan Mielke (investigadora a quem já aludimos) refere que um dos exemplos iniciais da discussão sobre estudo mental na música – ainda que sem nomeá-lo como tal, encontra-se no livro de Guy Maier, *The Piano Teacher's Companion* (Maier, 1963) onde, a certa altura, o autor escreve: "Start all over again with the 'silent' process. Always remember that one of the best ways to learn to play the piano is to get away from it!" (Citação de Maier, 1963, em Mielke, Susan, 2016, p. 19).

Admitimos que nesta alocação de Maier não esteja presente a ideia de um estudo mental que envolve a prática - igualmente silenciosa - dos movimentos físicos expressivamente correspondentes à imagem sonora do texto musical, a qual, nos dias de hoje, e em concreto no ensino da percussão, também é aplicada ao estudo mental. Este aspecto particular da prática será examinado adiante, no entanto, aquela definição serve-nos como introdução à receção crítica do estudo mental, pela ideia de um “*silent process*” como base de aproximação ao conceito.

Não obstante, alteremos o instrumento objeto do estudo mental e encontraremos uma referência precoce ao “movimento” enquanto imagem visual e cinestésica (como perspectivávamos também nesta prática) num famoso defensor desta forma de estudar que foi o violinista Fritz Kreisler <sup>15</sup>, reconhecido pelas suas capacidades mentais e pela sua forma de tocar. Segundo Malva Susanne Freymuth, Fritz Kreisler tinha a habilidade de aprender concertos completos sem precisar de tocar no instrumento estudando silenciosamente as partituras durante longas viagens de comboio. A autora refere que o violinista “sentia que toda a técnica estava na cabeça do músico” e, que desde 1919, discutiu a importância de criar uma imagem mental referente *às próprias ações de tocar* (itálico nosso). (*Mental Practice and Imagery for Musicians*, 1999, p. 9).

Passado mais de um século, a importância de criar uma “imagem mental das ações de tocar” (também como prática do estudo mental) parece-nos uma noção presente no pensamento dos profissionais dos dias de hoje, nomeadamente nas apreciações que a seguir reproduzimos de percussionistas de projeção internacional. Em 2008, numa conferência realizada no PASIC (*Percussive Arts Society Internacional Conference*) que tinha como tema “Estudo mental na Percussão”, o conceituado professor e marimbista Leigh Stevens referiu o seguinte: “The mental part of playing a musical instrument and performing and learning is 90% of the game. The physical skills are really a small part of it if you have the mental part under control” (Buyer, 2009, p. 1). O estudo tradicional, focando-se essencialmente no estudo de exercícios tipo escalas e arpejos, ou da repetição física dos movimentos necessários à execução da obra para melhorar a performance enquanto objetivo de estudo individual, parece não fornecer a destreza e o desejado aperfeiçoamento ao desenvolvimento técnico/artístico que a própria imagem mental desses movimentos poderá afinal proporcionar.

Nessa mesma conferência, como que sugerindo uma metodologia que, dir-se-ia, recentrar o estudo mental nos exatos termos da alocação de Maier, o percussionista Steven Schick revelou que estudava em silêncio, sentado ou encostado a uma cadeira atrás da marimba, enquanto visualizava as notas que tinha de tocar, do início ao fim de uma obra (Citação de Schick, Steven, 2008, em Buyer, 2009).

---

<sup>15</sup> Friedrich “Fritz” Kreisler (2 de fevereiro de 1875 - 29 de janeiro de 1962) foi um violinista e compositor americano nascido na Áustria.

Porém, uma apreciação sobre o estudo mental que nos parece aludir, ainda que de um outro modo, à importância de criar, neste caso, de sustentar com uma “imagem mental” as “ações de tocar”, encontramos-na na experiência de estudo descrita pelo percussionista N. Scott Robinson:

“One of the issues I think is essential for successful music practice is to involve the mind in everything you do. Percussionists often spend a great deal of time doing “physical practice”, such as running scales on mallet instruments, snare drum rudiments, or drumset timekeeping, without really thinking deeply about everything they are playing. I noticed improvement in my focus and concentration after having practiced things that required a great deal of thought to execute. I try to spend a short amount of time on “physical practice” and a longer period on “mental practice.” By “mental practice,” *I don’t mean just thinking about something. I mean to involve the mind in whatever it is that you’re doing*” (itálico nosso) (citação de Robinson, 2003, em “*Insights On Practicing World Percussion*”, Williams, 2003, p. 3).

Em conclusão, o que nos parece ser possível afirmar, é que o conceito de estudo mental se tem vindo a ampliar e assume-se como uma ferramenta utilizada por intérpretes de diversas gerações, com aplicação direta em diversos instrumentos.

#### **5.4. Outras trajetórias para o entendimento do conceito**

Recuperando o instrumento *piano* e o trabalho já mencionado da investigadora Susan Mielke (*Mental Practice in Music Performance: A Literature-Based Glossary and Taxonomy*, 2016, p. 42) ali se descobre uma citação em que a imagem mental das ações de tocar está presente no pensamento do autor Joseph Jacobson (designadamente no seu Volume 2 de *Professional Piano Teaching*, 2015) utiliza vocabulário mais específico (do que Maier) para referir-se ao estudo mental no piano, fornecendo uma definição mais ampla do conceito:

“Mental Practice is musical preparation away from the piano. It involves hearing the music using the inner ear and mentally *feeling*’ the piano keys and physical motions” (sublinhado e itálicos nossos).

O autor providencia outras sugestões práticas para quem deseje recorrer ao estudo mental:

“Mental practice is also effective while listening to a recording of the piece, which can be either a professional recording or a recording of the student. To mark ideas for improvement or interpretation on the score while listening is another form of mental practice.” Termina, como já o sugeria na definição acima, admitindo que o movimento é também um recurso para recriar mentalmente as ações de tocar, identificando esta prática como mais uma das opções viáveis de estudo mental: “Silent playing can also be considered a form of mental practice” (Citação de Jacobson, 2015, em Mielke, *Mental Practice in Music Performance: A Literature-Based Glossary and Taxonomy*, 2016, p. 42).

Jacobson refere por fim um aspecto que parece querer sublinhar: “When this kind of practice is alternated with practice at the piano, fatigue, back pain, and other physical ailments associated with long hours spent at the piano are avoided” (Citação de Jacobson, 2015, em Mielke, *Mental Practice in Music Performance: A Literature-Based Glossary and Taxonomy*, 2016, p. 42). Referência esta é uma reflexão que nos remete para uma outra dimensão das investigações sobre estudo mental, a qual alimenta uma espécie de paradoxo: a pesquisa das vantagens e desvantagens da prática do estudo mental (como se fosse possível equacionar desvantagens nesta prática de estudo) as quais acabam por se focar na confrontação dos prós e contras comparando estudo mental com estudo físico na preparação da performance.

### **5.5. Evidências científicas sobre a eficácia do estudo mental na música**

No artigo “Prática mental em música: possibilidades de investigação na área de cognição musical”, os autores Ricardo Freire e Heitor Marangoni referem que (dentro da área da performance) na música, a maioria dos estudos realizados sobre estudo mental são baseados em comparações entre estudo mental, físico e a combinação entre ambos. Não raras vezes esses estudos contrariam-se a si próprios em termos do cruzamento de resultados quantitativos e qualitativos. Por exemplo, na comparação do estudo mental com estudo físico combinando as duas vertentes, dois desses estudos (*The effects of varying ratios of physical and mental practice, and task difficulty on performance of a tonal pattern*, Cahn, 2008; e, *The use of imagery in cognitive therapy for psychosis: A case example*, Morrison, 2004) não encontraram diferenças significativas na performance após o uso de técnicas de estudo mental. No entanto, tanto os autores como alguns dos

participantes não deixaram de considerar o estudo mental uma prática valiosa (Cahn, 2008; Morrison, 2004).

Já em *Enhancing Your Musical Performance Abilities* – de Lesley, Sisterhen (2004), na página 5 o autor declara que o estudo físico é superior ao estudo mental quando ambos são utilizados exclusivamente. Para Sisterhen (investigadora e professora de piano a quem nos voltaremos a referir) os resultados a que chega demonstram que os músicos devem ser avisados de que o estudo mental não deve ser utilizado como substituto do estudo físico do seu instrumento (Sisterhen, 2004).

Já por outro lado, o investigador Rubin-Rabson, no seu trabalho *Studies in the psychology of memorizing piano music. VI. A comparison of two forms of mental rehearsal and keyboard overlearning* (em *Journal of Educational Psychology*, 1941) demonstrou que o estudo mental foi superior à prática física na memorização de peças ao piano.

Segundo Malva Freymuth, alguns investigadores (não diz quais) estudaram a utilização do estudo mental imediatamente antes da execução de uma performance. Nos seus estudos, os sujeitos objetos da pesquisa utilizaram breves exercícios de ensaios mentais da tarefa imediata (em vez de imaginarem ações que poderiam acontecer mais tarde). Os resultados mostraram que, “para além de preparar os nervos e os músculos para a ação, os ensaios mentais promoviam a concentração e ajudava os performers a manter um sentimento de confiança” (Freymuth, 1999, p. 27).

Ou seja, as atividades musicais envolvem exigências cognitivas e motoras sendo o papel do estudo individual declaradamente importante para a aquisição destas competências. Mas para que ele se torne relevante, deverá ser equacionada uma prática que envolva tanto aspetos físicos como mentais: prática com um instrumento (físico) e prática fora do instrumento (mental).

O que Mielke conclui, é que embora a prática física seja o método mais usado para melhorar a performance musical, o estudo mental também está a tornar-se mais aceite como um método para melhorar essa vertente (da performance musical)<sup>16</sup> (Mielke, 2016).

---

<sup>16</sup> “While physical practice is the most well-known method of improving music performance, mental practice is also becoming more accepted as a method of music performance improvement”. (p. 11, *Mental Practice in Music Performance: A Literature-Based Glossary and Taxonomy*, Mielke, 2016).

## 5.6. Investigações para compreender o conceito de estudo mental no ensino da música

A concluir esta primeira secção da revisão bibliográfica, gostaríamos de assinalar um pequeno estudo sobre o que os professores do ensino da música pensam acerca do estudo mental, antecipando aquele que se tornará um dos objetivos metodológicos da presente investigação.

Trata-se de um inquérito realizado por Haddon (2007), em que o autor explorou a forma como os estudantes e os professores de música compreendem e utilizam o estudo mental. O inquérito incidiu sobre uma população universitária de 11 estudantes de música do terceiro ano, 10 dos seus professores e 4 professores de instrumento e voz. Os participantes preencheram um pequeno questionário onde descreviam o seu entendimento do termo "*mental musical imagery*" (Mielke, 2016). Foi esta a expressão utilizada no inquérito para significar estudo mental.

Os resultados mostraram que quase todos os participantes concordaram com a definição de *mental musical imagery* como "*rehearsing music in your head*". Muitos também concordaram com as definições "*rehearsing physical movements in your mind*", "*visualizing a successful performance*", e "*realizing your mind is playing its own soundtrack and you are not consciously controlling it*" (Mielke, 2016).

Os participantes consideraram que as imagens são especialmente úteis para a memorização e interpretação. Muitos participantes referiram utilizar o estudo mental para atividades musicais específicas, designadamente no estudo individual, na composição e na performance. Curiosamente, os participantes no estudo referiram que, embora o estudo mental fosse o aspeto menos popular da aprendizagem, consideravam-na uma parte útil da prática (Mielke, 2016).

## **6. Imagery**

### **6.1. Definição**

Numa grande parte dos artigos relacionados com o estudo mental, a palavra *imagery* é a mais frequentemente citada e relacionada com esta prática (veja-se por exemplo o título da comunicação de Freymuth: *Mental Practice and Imagery for Musicians*, 1999).

Segundo Freymuth, *imagery* pode ser definido como um processo mental no qual um indivíduo passa pelos processos sensoriais e perceptivos de um evento, visualizando conscientemente essa experiência na mente (Freymuth, 1999).

*Imagery* é, pois, um estado mental ativo no qual o cérebro simula uma determinada ação ou acontecimento. Esta simulação pode apelar a qualquer um dos cinco sentidos, porque a informação sensorial afeta diretamente a função motora, a qual também afeta o desenvolvimento cinestésico das vias neurais. Tudo isto enviará sinais neurológicos e electro musculares básicos para áreas aplicadas, que se tornarão mais fortes ao longo do tempo através da repetição motora e da formação de hábitos.

Têm ocorrido investigações reveladoras sobre os benefícios da aplicação de várias técnicas de *imagery* nas mais diferentes áreas de intervenção:

### **6.2. Imagery e Saúde**

Na saúde, médicos investigadores descobriram que as imagens podem ser utilizadas para apoiar as funções do nosso sistema imunitário e para ativar os mecanismos de auto cura do corpo. Estas descobertas são significativamente ilustradas pelo chamado efeito placebo, em que a atividade mental de uma pessoa provoca uma mudança física significativa na química e nas sensações do corpo, mesmo na ausência de qualquer intervenção médica. Por outras palavras, as pessoas que imaginam que um determinado remédio as ajudará a recuperar a sua saúde podem muito bem sentir alívio dos seus sintomas ao utilizarem o remédio, mesmo que os ingredientes sejam considerados quimicamente inertes (Mielke, 2016).

Este efeito placebo é tão importante que todas as empresas farmacêuticas utilizam um sistema de dupla ocultação para os seus testes de medicamentos: nem os examinadores nem os indivíduos sabem quem está a receber um placebo do medicamento e quem está a receber o medicamento verdadeiro. Em qualquer teste, há uma percentagem

significativa de indivíduos (por vezes na ordem dos 50%) cuja condição melhora notavelmente, apesar do facto de terem recebido um comprimido de açúcar em vez de um medicamento real (Ross, 2020).

O uso bem-sucedido de imagens para apoiar a cura também foi documentado, e mesmo doenças graves como o cancro podem responder positivamente a sessões intensivas de *imagery*. Trata-se, no fundo, de transferir a prova científica do benefício alcançado pelo efeito placebo para o domínio da ação consciente, sendo hoje evidente que as imagens que mantemos relativamente ao nosso bem-estar físico podem afetar profundamente a nossa saúde (Ross, 2020).

Na área da reabilitação, o estudo mental revelou-se eficaz combinado com a terapia convencional e ajuda os pacientes a reaprenderem tarefas e a transferirem as melhorias que obtêm para outros contextos. Além disso, os pacientes parecem ter uma atitude positiva em relação a este tipo de tratamento (Carrasco & Cantalapiedra, 2012).

### **6.3. *Imagery* na Psicologia do Desporto**

As investigações no campo da psicologia do desporto suportam a ideia de que a utilização de imagens pode ajudar a diminuir a ansiedade durante a performance, aumentando o foco e a concentração, atenuando os efeitos do stress e promovendo uma abordagem mais cognitiva à prática (Sisterhen, 2004).

Os psicólogos desportivos interessaram-se pelo conceito de *imagery* após descobrirem a frequência com que era utilizada pelos atletas mais bem-sucedidos. Muitos destes atletas afirmaram utilizar imagens mentais para se prepararem para as competições (Sisterhen, 2004). Além disso, os psicólogos desportivos também descobriram que as imagens positivas produziam ótimos resultados nos estudantes de desporto auxiliando-os a ultrapassar ansiedades debilitantes (Lee, 2015).

Segundo Ross, as imagens de resultados positivos na realidade não potenciam o desempenho, mas bloqueiam os potenciais resultados negativos, o que leva a que as

sessões de imagens positivas produzam resultados mais fortes e consistentes (Ross, 2020).<sup>17</sup>

De modo que, na preparação de uma performance<sup>18</sup> positiva, os atletas trabalham (mentalmente) para maximizar a sua concentração cognitiva na confiança, nas competências relacionadas com a tarefa e na consciência física. Daí que, diversos atletas mencionem as imagens como um aspeto importante da preparação para a performance desportiva (Lee, 2015).

Porém, recorrendo a um outro exemplo, um estudo sobre o lançamento de dardos mostrou que a prática mental positiva ajudou a melhorar as capacidades do lançador, enquanto a prática mental negativa provocou o resultado oposto (Mielke, 2016).

Há, pois, que olhar a outras evidências: as imagens de resultados negativos podem ser extremamente prejudiciais para a performance. Jacqueline Hernandez, uma atleta olímpica americana de snowboard cross, treinou mentalmente a sua corrida no percurso dos Jogos Olímpicos de inverno de 2014, mas imaginava-se constantemente a cair, devido a um incidente ocorrido numa competição anterior em que fraturou o braço. Quando chegou à competição, as suas imagens tornaram-se realidade; caiu na primeira corrida e teve de ser evacuada por motivos médicos (Ross, 2020).

Parece-nos assim importante de realçar o que Nicole Detling, hoje psicóloga desportiva da equipa dos EUA de snowboard cross, conclui sobre o que não deve ser feito na aplicação da técnica de *imagery* pelos atletas:

“Nas imagens idealizadas, é absolutamente crucial não falhar. Estamos a treinar os músculos e, se os treinarmos para falhar, não é aí que queremos estar. Por isso, uma das coisas que faço é que, se falharem numa imagem, paramos, retrocedemos e voltamos a repetir uma e outra e outra vez” (Ross, *Applying imagery to trombone performance: a survey and discussion of relevant materials*, 2020, p. 24).

---

<sup>17</sup> “Positive outcome imagery does not increase performance, but rather it blocks out potential negative outcomes, which leads to stronger, more consistent imagery sessions.” (Ross, *Applying imagery to trombone performance: a survey and discussion of relevant materials*, 2020, p. 24).

<sup>18</sup> No desporto, performance é uma expressão francesa que indica a realização eficaz e perfeita de uma habilidade desportiva ou de uma ação de jogo. Assinala também a obtenção de máximos e ótimos rendimentos em todo o atleta ou desportista (*Diccionario Paidotribo de la Actividad física y el Deporte*).

No que seria uma primeira comparação da aplicação de *imagery* no desporto à performance musical, todas estas sugestões nos parecem essenciais para percebermos que o estudo mental deverá ser não apenas uma prática, mas uma boa prática. Por exemplo, um dos aspetos normalmente tidos como difícil de lidar no campo da performance musical tem a ver com o stress emocional que o palco provoca. Num artigo que continua a ser um estudo de referência na investigação relacionada a *imagery* o psicólogo Peter Lang desenvolveu uma teoria sobre *emotional imagery* onde indica que, se os resultados emocionais negativos estiverem enraizados na mentalidade de um artista, as imagens podem levar a alterações comportamentais prejudiciais à performance. Estas questões emocionais negativas podem prejudicar o desempenho devido à forma como o corpo reage às emoções, especialmente às emoções baseadas no medo (Perter Lang 1979, citado pelo investigador Kenneth Ross em *Applying imagery to trombone performance: a survey and discussion of relevant materials*, 2020). Todavia, Peter Lang afirma que, embora as emoções possam ter um impacto negativo na performance, os nossos medos podem diminuir com um treino adequado. Por conseguinte, as respostas físicas e mentais podem ser alteradas com a prática, isto é, através de um desenvolvimento regular da prática de imagens positivas.

#### **6.4. Imagery na comparação entre música e desporto**

O paralelismo entre os campos da música e do desporto são abundantes, mas há duas semelhanças que nos merecem particular destaque. Em primeiro lugar, tanto os desportistas como os músicos dependem da resposta treinada dos seus músculos para desempenharem as suas atividades. Em segundo lugar, o desempenho nos dois campos requer concentração, foco e a capacidade de permitir que a mente controle as reações físicas quando o corpo está sob stress (Sisterhen, 2004).

Uma vez que as exigências mentais e físicas são tão semelhantes tanto no desporto como na música, pode depreender-se que, na preparação dos futuros profissionais, também os professores de música devem dedicar mais tempo a preparar os alunos para os tipos de estudo mental que produzem resultados positivos (Lee, 2015).

#### **6.5. Imagery e a performance musical**

“*Imagery* é uma experiência que imita a realidade. Podemos estar conscientes de `ver` uma imagem, sentir movimentos como uma imagem, ou experimentar uma imagem de cheiro, sabores ou sons sem estarmos de facto a presenciar a situação real [...]. Difere dos

sonhos pelo facto de estarmos acordados e conscientes quando formamos uma imagem” (Gregg, Clark, & Hall, 2008, citado por Mielke, 2016, págs. 135, 136).

As imagens convidam a atos de imaginação móveis: "ao contrário das fotografias, as imagens são muito dinâmicas e construtivas, com um elevado grau de plasticidade. Podemos imaginar objetos em movimento, acontecimentos em mudança, coisas e situações que nunca vimos ou experimentámos" (Sisterhen, Leahey & Harris, 2001, citado por Lee, 2015, p. 12).

No entanto, sublinhemos o que Kenneth Ross (2020) refere a concluir: que “sem prática física, os músculos e as vias neurais a eles ligadas não serão suficientemente fortes para executar a habilidade motora a um nível consistentemente elevado, independentemente da facilidade mental” (Ross, 2020, p. 8). Desse modo, a intervenção com imagens deve ser explorada sob a forma de um aspeto suplementar da prática quotidiana, e não como uma substituição ou um substituto da prática física (Ross, 2020).

## **7. Imagery na aplicação à música**

As imagens podem ser geradas interna ou externamente. As imagens internas ocorrem quando alguém consegue executar a performance dentro da sua mente, enquanto as imagens externas são mais objetivas, como, por exemplo, ver a performance de outra pessoa na televisão (Mielke, 2016). Os intérpretes de música utilizam mais as imagens internas do que as externas (Mielke, 2016).

As imagens podem incluir representações cognitivas específicas, como as auditivas, cinestésicas, motoras e visuais (Mielke, 2016). O intérprete recorda sucessivamente na sua mente experiências sensoriais, mais frequentemente imagens auditivas e visuais (Lee, 2015).

Na prática musical, é importante utilizar todos os sentidos durante o estudo: deve ouvir-se a música, sentir as teclas sob os dedos e ver o teclado ou a partitura musical (Sisterhen, 20004). Ou seja, como Malva Freymuth (1999) o refere, é fundamental que as imagens devam envolver o maior número possível de representações dos cinco sentidos:

- *Visual Representations*- é a capacidade de ver um objeto ou uma cena na mente.

- *Tactile Representations*- transmite informações sobre o contacto físico com o mundo que nos rodeia.

- *Aural Representations*- estão ligadas à capacidade de imaginar sons musicais e dependem do desenvolvimento do “ouvido interno”.

- *Smell Representation*- representações relativas ao olfato. Inconscientemente temos tendência a formar uma forte associação com cheiros e podemos usá-los para ajudar a recordar certas performances ou eventos.

- *Taste Representation*- representações relativas ao paladar. O hábito de comer ou beber alguma coisa antes de uma performance pode ajudar-nos a fazer uma melhor representação do evento.

- *Kinaesthetic Representations*- envolve percepções de equilíbrio e movimento e informa o indivíduo sobre o tamanho e as posições relativas das partes do corpo.

Por sua vez, Susan Mielke (“*Mental Practice in Music Performance: A Literature-Based Glossary and Taxonomy*”, 2016) recorre a diferentes autores e bibliografia específica para descrever ainda com mais pormenor as técnicas de *imagery* que, na sua opinião, são as mais utilizadas no estudo mental: visuais, motoras e auditivas.

### **7.1. Visual Imagery (Visual Representations)**

*Visual imagery* é “uma imagem mental ou conceção de algo que não está fisicamente presente. Ou seja, as imagens visuais ocorrem exclusivamente no cérebro” (Citação de Ely & Rashkin, 2004 em Susan Mielke, 2016, p. 12).

As imagens visuais, no contexto da prática mental, não são simplesmente a visualização vaga de uma performance bem-sucedida ou de imagens associadas a obras de arte, mas sim algo mais específico. Requerem “a auto visualização de um movimento a partir de uma perspetiva de primeira... ou terceira pessoa...” (Citação de Guillot, Collet, Nguyen, Malouin, Richards, & Doyon, 2009, em Susan Mielke, 2016, p. 13).

A perspetiva da primeira pessoa corresponde à representação de um movimento como se o próprio indivíduo estivesse a fazê-lo, da mesma forma que utiliza uma câmara na cabeça. Em contraste, a perspetiva da terceira pessoa corresponde à representação do movimento como se o indivíduo fosse um espetador que se observa a si próprio ou a outro indivíduo a realizar a ação (Citação de Guillot, Collet, Nguyen, Malouin, Richards, & Doyon, 2009, em Susan Mielke, 2016).

## **7.2. Motor imagery (Kinaesthetic Representations)**

*Motor imagery* está associado à representação de atividades ou movimentos corporais envolvidos na performance musical sem a execução real do movimento (Mielke, 2016).

Um tipo específico de *motor imagery*, a *kinesthetic imagery*, é utilizado para “sentir e, por conseguinte, experimentar as sensações desencadeadas pelo sistema somatossensorial relacionadas com o movimento, ou seja, para perceber mentalmente as contrações musculares” (Frenkel et al., 2014 citado por Mielke 2016, p. 13). O sistema motor assimila esta representação da ação como a simulação de uma ação real; *motor imagery* e a execução motora são pois funcionalmente equivalentes (Mielke, 2016).

Verificou-se também que as capacidades de *motor imagery* ajudam tanto na aprendizagem como na capacidade de recordar a música (Brown & Palmer, 2013 citado por Mielke 2016).

*Motor imagery* também foi associado a maiores mudanças na velocidade de movimento num estudo em que os participantes foram convidados a “sentir dentro do corpo como os dedos devem pressionar as teclas, inicialmente usando um toque legato” (Bernardi, De Buglio, et al., 2013 citado por Mielke, 2016, p. 4).

## **7.3. Auditory imagery (Aural Representations)**

*Auditory imagery* foi definido por Godøy e Jørgensen (2001) como “a nossa capacidade mental de imaginar o som musical na ausência de uma fonte sonora diretamente audível” (Mielke, 2016, p. 14).

Haddon (2007) descreve o uso de imagens auditivas como uma experiência que “pode manifestar-se de várias formas, incluindo o uso deliberado (para ensaiar ideias musicais, visualizar uma obra musical na mente, analisar e imaginar uma nova partitura ou para compor) e o uso não deliberado, como ouvir música na mente através de uma experiência involuntária” (Mielke, 2016, p. 14).

Susan Mielke destaca que as imagens auditivas são fundamentais para o sistema de estudo de Kochevitsky <sup>19</sup> (1967) uma vez que este autor sublinhou a importância de um ponto

---

<sup>19</sup> George Kochevitsky (1903- 1993) foi um pianista e professor de piano. O seu trabalho (enquanto pedagogo) enfatizou a importância de compreender os aspetos mentais e físicos da performance no piano, oferecendo uma visão sobre métodos de prática eficientes para pianistas.

de partida auditivo e não visual para o desenvolvimento da capacidade motora de tocar piano (Mielke, 2016, págs. 4,5).<sup>20</sup> O esquema de Kochevitsky é o seguinte:

- Estímulo auditivo (o som ouvido interiormente)
- Antecipação do ato motor
- Ato motor que resulta no som real
- Percepção auditiva e avaliação do som real

“Auditory imagery helps the musician to understand how music works” (Strobbe & Regenmortel, 2012, págs. 4,5).

#### **7.4. Modelo Auditivo**

Para além das três técnicas referidas anteriormente (*visual imagery*, *motor imagery* e *auditory imagery*) relacionadas ao termo *imagery*, Susan Mielke (2016) realça ainda uma outra dentro da componente auditiva: o modelo auditivo.

Um modelo auditivo (*auditory model*) é uma performance, ao vivo, ou gravada, usada como exemplo para formar imagens auditivas; por exemplo, para formar uma imagem auditiva de uma nova peça musical a ser aprendida (Mielke, 2016).

Os modelos auditivos podem ser especialmente úteis para ajudar a criar imagens auditivas nas fases iniciais da aprendizagem de uma nova peça musical, proporcionando ao aluno uma noção clara do todo. Quando uma melodia é ouvida cada vez mais lentamente, a certa altura perde o sentido de coerência e movimento, tornando-se numa série de sons isolados (London J., *Temporal Complexity in Modern and Post-Modern Music*, 2007 citado por Mielke, 2016). Este pode ser o caso quando um aluno se ouve a si próprio enquanto lê música desconhecida. Se o aluno conseguir ouvir a peça musical como um todo antes de começar a ler as notas e os sons, poderá ter uma melhor noção musical da peça (Mielke, 2016).

Os pedagogos de piano Bigler e Lloyd-Watts (2011), especializados no método Suzuki de aprendizagem musical, enumeraram vários benefícios da audição frequente de modelos auditivos: familiaridade com a melodia e as harmonias; percepção dos padrões rítmicos;

---

<sup>20</sup> “Auditory imagery is central to Kochevitsky's (1967) system for the development of motor skill in playing the piano. Kochevitsky stressed the importance of an auditory rather than a visual starting point for playing piano” (*The Art of Piano Playing*. p.30).

exposição a um modelo de desempenho adequado; exposição a um bonito som de piano e sensibilidade a nuances como o contraste dinâmico e o rubato. (Bigler e Lloyd-Watts, *Mastering the Piano Manual*, 2011, citado por Mielke, 2016).

### **7.5. Modeling**

*Modeling* é uma outra técnica de *imagery* que consideramos importante, ainda de que é particularmente adotada pelos psicólogos desportivos, e é uma forma de estudo mental. Alguns atletas recorrem a vídeos para assimilarem imagens de uma única competência física, como, por exemplo, num golpe de dorsal no ténis a ser executado com uma técnica perfeita. Ao observar a execução perfeita dos movimentos ocorridos estes atletas esperam compreender as técnicas físicas usadas pelos atletas de sucesso. Da mesma forma, os músicos podem observar um grande artista e sentir empatia com a sua forma de tocar ou imaginar como é tocar com a mesma sensação de liberdade ou facilidade (Sisterhen, 2004).

Consideramos que esta aprendizagem por observação constitui uma via direta para reforçar as representações mentais. Os seres humanos recorrem a estruturas mentais para descodificar informações utilizando o processamento sensório-motor na vida quotidiana. Estas representações mentais, porque podem ser recuperadas de um momento para o outro (nomeadamente através da visualização de vídeos que gravam os movimentos e assim retêm essas “ações de tocar”) melhorando a forma como os seres humanos interpretam a informação. Além disso, a aprendizagem da observação é um primeiro passo necessário para a aplicação de *imagery*. Neste sentido, a simulação de eventos (é também, no fundo, uma simulação de modelos auditivos) pelo que pode servir para aumentar/melhorar a competência da performance, mas, como anteriormente referido, extremamente difícil se o executante não tiver fortes intenções positivas nas suas sessões de *imagery*. Imagens mentais claras de como manipular ações/eventos motores ou elementos auditivos e visuais são cruciais para a *imagery* e podem ser mais bem representadas se forem previamente aprendidas através da aprendizagem por observação (Ross, 2020).

### **8. Distinção entre *Imagery* e estudo mental**

O recurso a imagens é frequentemente citado nas definições de estudo mental oferecidas pelos mais variados autores, músicos e investigadores. Essa frequência tende, não raras vezes, a gerar a ideia de que os termos se confundem, não sendo indistintos um do outro.

“Uma das razões que levam a *imagery* ser facilmente confundido com estudo mental, é porque existe uma relação clara entre estudo mental e *imagery*, e a maioria dos investigadores concorda que várias formas de *imagery* estão envolvidas na prática mental musical” (Clark, 2012; Holmes, 2005; Lehmann, 1997, citado por Mielke, 2016, p. 145). Estas incluem a audição - ouvir a música internamente na ausência de som real; a visualização - ver a partitura ou a situação de performance na mente; imagens cinestésicas - imaginar a sensação do instrumento sob a mão, por exemplo; imagens motoras - imaginar os movimentos necessários, como o dedilhar para pianistas; e imagens emocionais - imaginar os aspetos expressivos de uma atuação (Fine, Wise, Goldemberg, & Bravo, 2015, citado por Mielke, 2016).

No entanto considero que deve ser feita uma distinção, uma vez que *imagery* é um termo mais geral que designa qualquer tipo de visualização consciente. Em contrapartida, o estudo mental “é uma técnica que reproduz um processo motor ou cognitivo para reforçar a aprendizagem de uma nova competência” (Sisterhen, 2004, p. 4).

Terá sido uma reflexão semelhante que terá levado Mchugh-Grifa, em 2011, a resolver ampliar a definição de estudo mental para “qualquer estratégia de estudo que seja executada sem a produção de som no instrumento” (Freire & Marangoni, 2015, p. 5). Esta definição implica que, para além de abranger visualizações, imagens, o estudo mental deve ainda incluir práticas como, por exemplo, a análise de partituras ou o solfejo.

## **9. A prática do *Three step loop***

O estudo mental diz respeito ao processo de imaginar experiências de uma forma viva e realista, com a intenção de influenciar as ações físicas. Quando se estuda mentalmente, ou recordamos o *feedback* sensorial exatamente como foi vivido, ou projetamos um modelo mental baseado na experiência pessoal, mas que incorpora mudanças e/ou novos elementos (Freymuth, 1999).

Deste modo, o estudo mental efetivo depende de um elevado nível de consciência sensorial. Quanto mais consciente o sujeito estiver do *feedback* sensorial enquanto toca, mais claramente se imagina a tocar (Freymuth, 1999).

Na persecução deste propósito ou deste processo mais concreto do entendimento do estudo mental, as representações mentais enquadram-se em duas categorias: “*mental recall*” e “*mental projection*” (Freymuth, 1999).

*Mental recall* consiste em recriar uma experiência de modo que a representação mental seja idêntica ao acontecimento passado. A recordação mental acontece sempre “depois do facto”. Quando algo foi muito bem executado, a repetição mental da experiência ajuda a fixá-la na memória. A evocação da experiência fornece um modelo para uma excelente execução. Mas, por outro lado, se a nossa performance precisar de ser aprimorada, *mental recall* é um meio para analisar as dificuldades encontradas e gerar possíveis soluções (Freymuth, 1999).

*Mental projection* é a criação de um “modelo” mental que incorpora os ideais pelos quais procuramos melhorar a performance. Estes ideais podem mudar à medida que a nossa maturidade musical evolui.

Em contraste com o *mental recall*, a projeção de um modelo mental (o *mental projection*) precede sempre o acontecimento físico. Pode ser uma representação do que queremos concretizar, ou pode ser uma forma de explorar opções futuras. Ao projetar um modelo mental momentos antes de tocar, estamos a programar o nosso sistema nervoso e a influenciar diretamente a performance (Freymuth, 1999).

Estes dois modos de prática mental (*recall e projection*) podem ser combinados com a prática física para formar um ciclo de três passos:

Primeiro, projeta-se um modelo mental ideal. Em seguida, tentamos fazer corresponder o modelo ao nosso modo de tocar fisicamente. Depois, devemos recordar e analisar a reprodução física (Freymuth, 1999).

Podemos incorporar quaisquer observações úteis no modelo mental seguinte e repetir esta sequência ao longo das nossas sessões de estudo (Freymuth, 1999).

As alterações pretendidas devem ser claras na nossa mente antes de as tentarmos tocar fisicamente. Projetar um modelo mental antes de o executar é de valor inestimável e não deve ser omitido. No entanto, nem sempre é necessário fazer essa revisão e análise mental. Muitas vezes, as alterações necessárias tornam-se óbvias mesmo durante a execução (Freymuth, 1999).

**Figura 3 - Three Step Loop**



Fonte: Imagem retirada do livro “Mental Practice and Imagery for Musicians” de Malva Freymuth

## **10. Benefícios do estudo mental**

Vimos que o estudo mental pode beneficiar a prática física de diversas formas. Pode ainda ser utilizado para aprender ou memorizar uma obra ou para testar a memória (Sisterhen, 2004) além de que pode ser introduzido em qualquer nível de proficiência, mesmo para jovens estudantes e principiantes (Freymuth, 1999). Sendo importante não esquecer (neste particular) que o estudo mental também é útil em situações que um instrumento musical não está disponível (Mielke, 2016).

Segundo Williamon (2004), as justificações para a utilização do estudo mental incluem: tornar o estudo mais eficiente, ultrapassar dificuldades técnicas e desenvolver competências, aumentar a consciência sensorial, aumentar o interesse na música, focar a atenção durante a performance, aumentar a confiança e a resiliência no palco, conseguir um maior controlo sobre as emoções negativas, estabelecer uma maior ligação e presença com o público (Williamon, 2004). Estas justificações levaram Williamon a concluir que, o estudo mental é uma ferramenta eficaz para desenvolver uma prática que promove experiências positivas e diminui a tensão durante o período de preparação para que o músico possa ser livremente expressivo durante a performance (Lee, 2015).

Além disso, quando incluído na rotina de estudo dos músicos, o estudo mental é ainda uma estratégia útil para a prevenção de lesões causadas pelo estudo físico repetitivo; já que a frequência e a duração deste tipo de estudo são fatores associados às lesões (Allsop & Ackland, 2010).

A prática sugestiva dos movimentos também não está fora do radar do estudo mental, como o sugere agora Sisterhen, pois os intérpretes podem alternar entre a visualização da partitura e do teclado (no caso do piano) ao mesmo tempo que se mentalizam dos gestos físicos (“relaxar os cotovelos agora”, “tocar lentamente nas teclas aqui”) ou de análise musical (anotar a forma, acordes ou cadências) (Sisterhen, 2004).

Outra forma de usar o estudo mental é através da imaginação dramática do texto musical. Segundo Heeseung Lee, este fator pode ser usado na música através da criação de histórias que ajudem na interpretação. A criação de uma narrativa interna (elaborada pelo intérprete) inspirada na música, depois de ser repetida várias vezes, serve para estabelecer uma ligação forte entre a história e a música. Este método de estudo pode melhorar a musicalidade, memorização e a técnica musical de uma forma positiva (Lee, 2015).

### **10.1. Estudo Mental: necessidade de treino diário e não apenas circunstancial**

A consciência de que o estudo mental é uma competência que necessita ser aprimorada é visível nas áreas do esporte e da música.

Na área do esporte, Dr. Bob Weinberg, professor de psicologia do esporte na Miami University refere que:

“O treino mental consiste em treinar a mente para lidar com diferentes tipos de situações. Um dos problemas que encontro são os jogadores que só procuram ajuda para o seu jogo mental quando há um problema. Mas o treino mental tem de ser trabalhado constantemente, não apenas quando as coisas estão a correr mal e o grande jogo aproxima-se” (Citação de Buyer, 2008, p. 1).

Tentando traduzir este pensamento para algo de semelhante na área da música, o investigador Dan Cahn acredita que, da mesma forma que o estudo prático vai evoluindo progressivamente face à experiência do indivíduo, o mesmo poderá acontecer com o estudo mental. Conclui por isso que “o desenvolvimento do estudo mental não deve ser uma opção” de circunstância, mas um requisito.

Muito do tempo utilizado para a execução no instrumento pode ser aproveitado para o estudo mental, trabalho este que, ganhando regularidade, vai facilitar a aquisição de habilidades motoras através da ativação dos músculos que participam nos movimentos imaginados. Deste modo, vão fortalecer o processamento da informação desde a identificação do estímulo até à seleção e programação da resposta (Novais, 2018) para a obtenção do movimento adequado.

A importância da regularidade do estudo mental na rotina diária de um músico é também destacada no livro de Malva Freymuth (*"Mental Practice and Imagery for Musicians"*):

“When mental rehearsals are regularly interspersed throughout physical practice sessions, the learning curve is accelerated and you are more likely to catch mistakes early. Furthermore, closely spaced mental rehearsals allow for the monitoring of fatigue and tension; this helps in reducing the chances of music-related injuries. You may still spend many hours working musically, but the amount of time spent on physical playing is somewhat reduced. In fact, more may actually be accomplished by a combination of mental and physical practice than is achieved when the entire time is spent playing. Sometimes, “less is more.” (p. 9).

## **11. Em Busca das Perguntas de Investigação**

Dada a manifesta importância do estudo mental para a aquisição das mais variadas competências tanto para músicos experientes como para principiantes, é provável que este tipo de estudo continue a ocupar um espaço crescente na prática do ensino da música, bem como já acontece na literatura pedagógica e científica (Mielke, 2016).

Por estas razões considerámos que, logo numa fase inicial da investigação, seria fundamental conhecer o que os pedagogos de percussão em Portugal consideram como práticas de estudo mental.

Quais, nos seus diferentes pontos de vista, são as práticas de estudo que consideram associadas ao estudo mental?

Quais as práticas de estudo mental mais utilizadas por professores de percussão durante as suas sessões de estudo?

E, quais as práticas de estudo mental mais abordadas com os alunos?

A reflexão levou, inevitavelmente, ao surgimento de outras questões relativamente à aprendizagem musical:

Os professores de percussão abordam com os alunos as vantagens que derivam da compreensão fundamentada deste conceito?

Os professores estão familiarizados com este conceito?

Este tema é considerado importante no ensino musical?

Será que o estudo mental assume um papel mais preponderante na percussão por motivos de indisponibilidade dos instrumentos? Ou existem razões mais justificadas?

Partindo destas primeiras questões definiu-se a seguinte metodologia a utilizar.

### 11.1. Elaboração do Questionário - Metodologia usada

Sustentado nas perguntas acima, foi elaborado um questionário com o objetivo prático de obter dados quantitativos, uma vez que essa abordagem permitiria alcançar e recolher respostas de um maior número de participantes num mais curto espaço de tempo. O questionário consistiu numa primeira parte com perguntas de carácter mais geral (sexo, experiência de ensino, familiaridade com o conceito de estudo mental) e subsequentemente num esquema mais filtrado, focado em oferecer dados consistentes a partir de respostas fechadas, nas quais os inquiridos selecionaram uma ou mais alternativas de um conjunto de opções previamente definidas. A finalizar são ainda apresentadas mais três questões que pretendem recolher a opinião direta dos inquiridos sobre: qual o papel que consideram mais preponderante do estudo mental no ensino da percussão, se consideram que os alunos estão conscientes das vantagens do estudo mental na aprendizagem da percussão e, se consideram que o estudo mental é relevante no ensino da percussão em Portugal.

Para desenvolver o questionário o mestrando socorreu-se em primeiro lugar da definição de McHugh-Grifa sobre estudo mental, que o patenteia como "qualquer estratégia de estudo realizada sem a produção de som no instrumento".

Uma definição que permite desde logo aproveitar as cinco práticas presentes no questionário de Bernardi, tal como aplicadas num dos seus estudos (*Mental Practice in Music Memorization: an Ecological-Empirical Study*, 2009). Bernardi <sup>21</sup> foi um dos investigadores que estudou o papel do estudo mental na performance musical, focando-se em estratégias que podem ser aplicadas para melhorar a performance sem o uso direto do instrumento. No seu estudo Bernardi explorou cinco práticas que considerava fundamentais que os músicos podem utilizar no seu processo de preparação mental:

- Ouvir mentalmente o som das notas;
- Sentir mentalmente o movimento das mãos;
- Visualizar mentalmente os movimentos das mãos;
- Visualizar mentalmente a partitura;

---

<sup>21</sup> Nicolò Francesco Bernardi é um psicólogo e investigador que tem se dedicado à área da psicologia musical, com foco no estudo da prática mental e memorização em músicos.

- Realizar uma análise harmónica da obra.

A decisão de incluir as práticas de Bernardi no presente questionário baseia-se no facto da sua investigação oferecer uma estrutura clara e testada sobre o estudo mental. Ao indicarem-se estas 5 práticas no questionário, pretendeu-se verificar se são estratégias igualmente valorizadas pelos percussionistas no seu processo de estudo individual em concreto pelos percussionistas professores que fariam parte do universo de inquiridos.

O mestrando adicionou ainda outras quatro práticas, algumas que apontam para características tradicionais do estudo individual, mas que foram também consideradas por alguns dos autores apreciados na receção e discussão bibliográfica feita acima, como sendo práticas de estudo mental.

- A análise da estrutura da obra;

- O solfejo;

- A memorização mental da partitura;

- A imaginação do contexto performativo.

Estas 4 práticas foram relacionadas ao estudo mental nomeadamente por investigadores como Williamon & Valentine, 2002; Keller, 2012; Chaffin, Imreh e Crawford, 2002 e são frequentemente utilizadas por músicos, eventualmente mesmo por aqueles que não as consideram, na sua totalidade, como estudo mental. <sup>22</sup>

O objetivo deste questionário foi assim o de identificar quais destas práticas são as mais frequentes nas rotinas de estudo dos professores de percussão, quais são abordadas no

---

<sup>22</sup> Williamon & Valentine (*The role of retrieval structures in memorizing music*, 2002) analisam como os músicos utilizam diferentes métodos de memorização mental da partitura e outras técnicas de preparação, incluindo o solfejo. Os autores investigam como as estratégias de estudo mental impactam a eficiência do estudo musical e a recuperação de informação durante a performance.

Keller (*Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits*, capítulo em *Musical Imaginations*, 2012) discute a imaginação do contexto performativo e a sua importância para a preparação de performances musicais. Ele aborda como os músicos visualizam e simulam o ambiente de performance para melhorar a execução.

Chaffin, Imreh, & Crawford (*Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*, 2002) focam-se nas estratégias de memorização, com ênfase na memorização mental da partitura e na análise da estrutura da obra como técnicas usadas por exemplo, por pianistas. O livro explora como essas práticas se integram ao estudo mental e à preparação de performances.

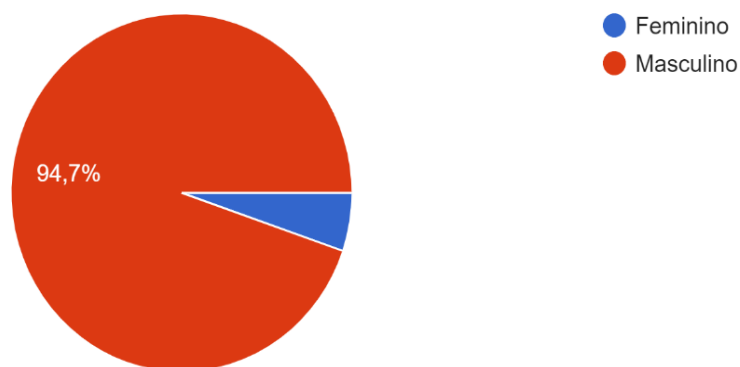
ensino da percussão, e quais dessas práticas os inquiridos consideram como estudo mental. Esta verificação será realizada com base nas respostas dos participantes.

Este questionário foi enviado para 52 professores de percussão em Portugal, de norte a sul do país.

## 11.2. Análise e discussão dos resultados do 1º questionário

**Gráfico 1 – Pergunta 1: Sexo dos inquiridos**

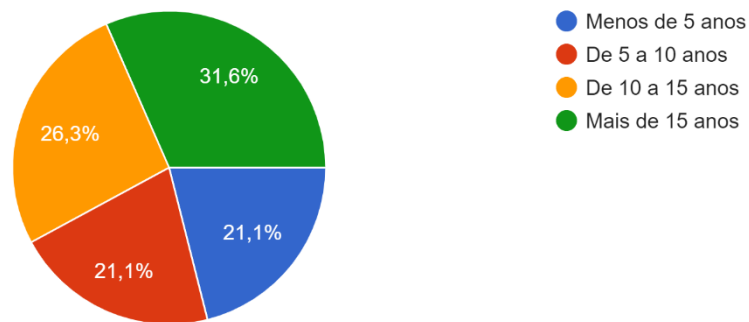
Sexo:  
19 respostas



Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

Como referido, este questionário foi enviado (pessoalmente) para 52 professores de percussão em Portugal, de norte a sul do país. Contrariando a nossa expectativa (que aguardava por um número idêntico de respostas) registámos apenas a participação de 19 professores de percussão (18 professores do sexo masculino e 1 do sexo feminino).

**Gráfico 2 – Pergunta 2: “Há quantos anos está ligado ao ensino da percussão enquanto docente?”**

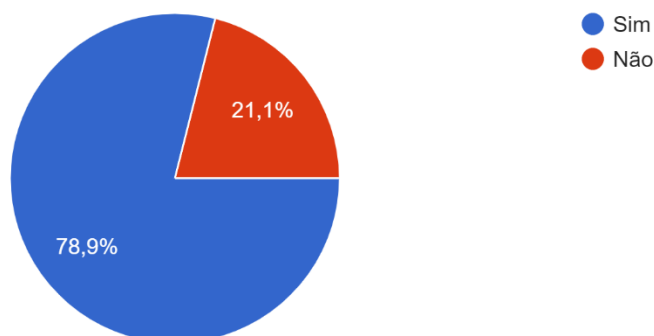


Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

O gráfico 2 demonstra que, não obstante o âmbito limitado de professores que revela a amostra, foi possível obter respostas de professores com diferentes níveis de experiência, e que as questões foram respondidas maioritariamente por professores com mais de 10 anos de ensino.

Revela também uma distribuição equilibrada entre docentes com menos e mais experiência, proporcionando uma visão diversificada do panorama educativo o que, do nosso ponto de vista, assegura uma amostra variada para a análise deste estudo.

**Gráfico 3 – Pergunta 3: “Está familiarizado com o conceito de estudo mental?”**

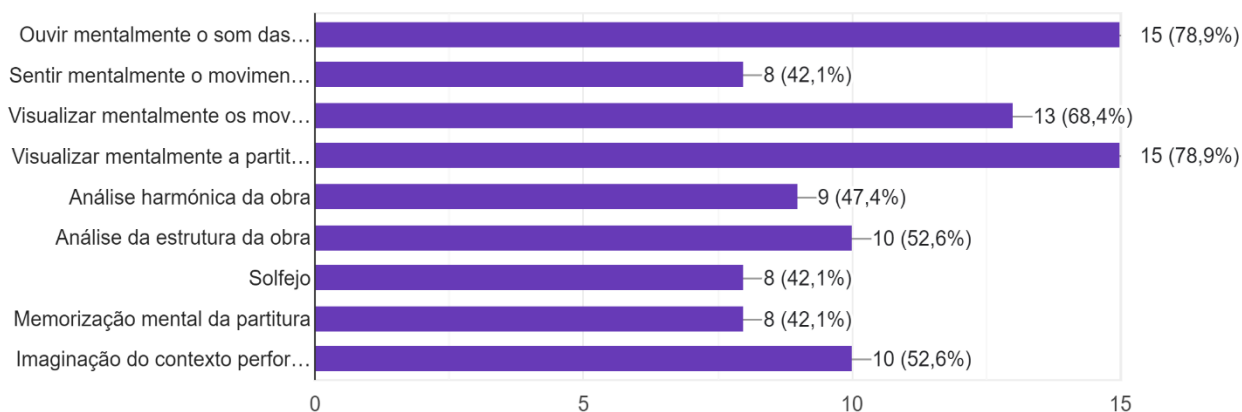


Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

Os resultados relativos à familiarização com este conceito (estudo mental) revelaram que quase  $\frac{1}{4}$  dos professores demonstraram desconhecimento sobre esta forma de estudo.

Na sua tese “*A influência do Treino Mental no ensino da Percussão*” (p. 112) João Novais considerou que “o treino (estudo) mental na percussão era um tema pouco abordado e referido como relevante pelos professores.” Apoiando-nos neste gráfico para uma interpretação do argumento de Novais, perante o alargado grau reportado de familiaridade com o conceito, ficamos com a convicção de que o estudo mental não é um tema abordado no ensino da percussão não pelo desconhecimento desta forma de estudo, antes transmitindo a ideia de que os professores podem estar familiarizados com o estudo mental mas não o praticam junto dos seus alunos porque não o consideram uma ferramenta pedagógica relevante. Quiçá, as respostas à questão do gráfico 8 (“considera que os seus alunos estão familiarizados com as vantagens que o estudo mental proporciona?”) possam deixar alguma pista para uma outra perceção desta problemática.

**Gráfico 4 – Pergunta 4: “Das seguintes opções seleciona a/as que considera estratégia/as de estudo mental”**



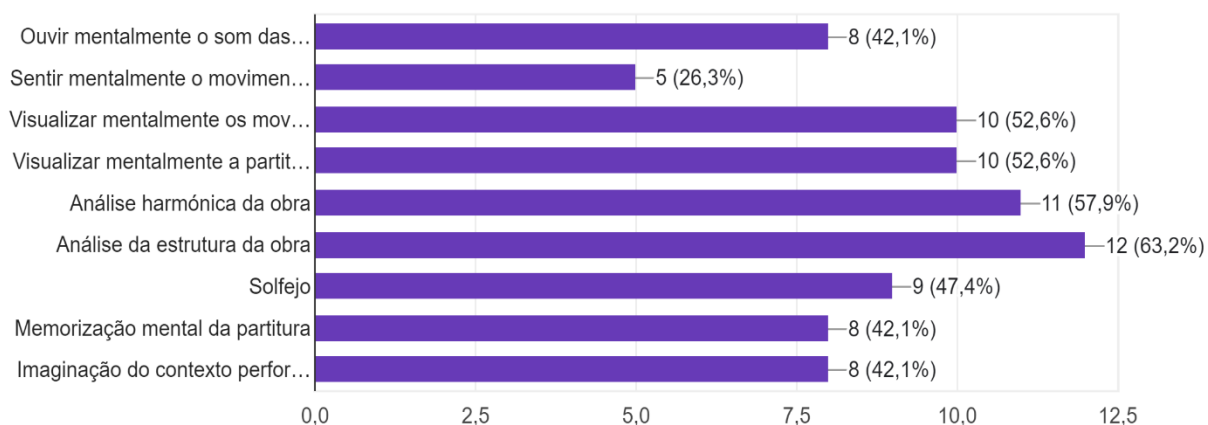
Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

Conforme o gráfico 4 nos mostra, as práticas consideradas mais associadas ao estudo mental pelos inquiridos foram: “ouvir mentalmente o som das notas”, “visualizar mentalmente a partitura” e “visualizar mentalmente os movimentos das mãos”. Estas 3 práticas têm um aspeto em comum: estão ligadas ao termo *imagery*. “Ouvir mentalmente o som das notas” está relacionado à técnica *auditory imagery* (audição), “visualizar mentalmente a partitura” está associado a *visual imagery* (visão) e “visualizar mentalmente os movimentos das mãos” está relacionado com o *motor e visual imagery* (visão e sistema motor).

Um aspeto com o qual ficamos surpreendido foi o número de pessoas que associaram solfejo com esta prática. Consideramos que esta prática seria a menos associada com este conceito, no entanto, quase 50% das pessoas selecionaram esta opção.

De realçar, ainda, que todas as opções tiveram percentagens consideráveis, o que leva a crer que o estudo mental, de uma forma geral, para os percussionistas inquiridos, parece estar associado com a definição de Mcugh-Grifa.

**Gráfico 5 – Pergunta 5: “Quais das seguintes práticas utiliza com mais frequência na sua rotina de estudo?”**

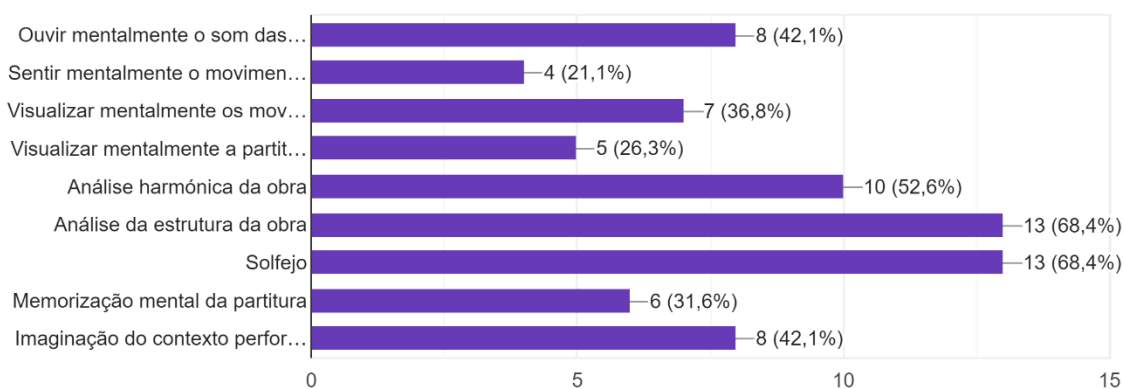


Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

A questão do gráfico 5 foi elaborada com o intuito de conhecer quais as práticas de estudo mais utilizadas pelos docentes na sua rotina de estudo. Pretendia-se descobrir se as práticas que os inquiridos consideram como estudo mental seriam igualmente reportadas, comparando estes resultados com o gráfico 4.

Com a análise deste gráfico verifica-se que os professores utilizam efetivamente uma variedade de estratégias mentais quando estudam, e que a rotina de estudo é algo de pessoal e subjetivo, visto que todas as práticas obtiveram percentagens significativas e diversificadas.

**Gráfico 6 – Pergunta 6: “Com os seus alunos, quais são as práticas de estudo mais abordadas?”**

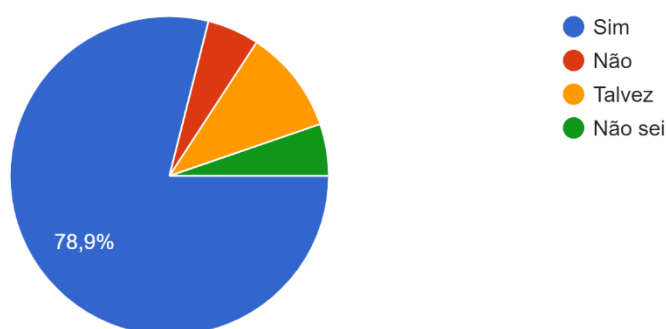


Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

Os resultados do gráfico 6 demonstraram percentagens diferentes em quase todas as práticas. As mais selecionadas foram “análise da estrutura da obra” e “solfejo” algo que nos surpreendeu, pois se compararmos os resultados deste gráfico com o anterior, constatamos que as práticas de visualização são aqui muito menos reportadas, o que levanta algumas questões. Se estas práticas foram reportadas pela maioria dos docentes como sendo das mais frequentes na sua rotina de estudo, por que razão não são igualmente abordadas com os alunos? Não seria relevante ensinar os alunos com estratégias que os professores utilizam frequentemente para facilitar os seus estudos individuais?

As estratégias de visualização são mais difíceis de serem explicadas ou incentivadas para os alunos? Será que os alunos precisam de um nível de maturidade musical mais elevado para conseguir usar estas práticas? Tais inquirições viriam tornar-se fulcrais na delimitação e definição dos objetivos da pesquisa, pelo que a dissertação, como veremos, a partir de determinado momento irá pautar-se em obter respostas a estas questões enunciadas.

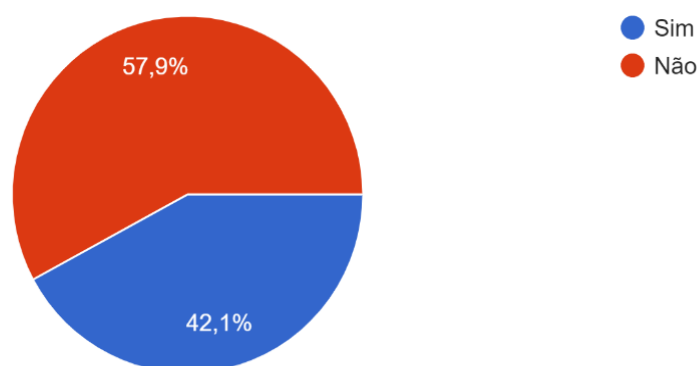
**Gráfico 7 – Pergunta 7: “Considera que o estudo mental assume um papel mais preponderante na percussão visto que nem sempre existe acesso aos instrumentos?”**



Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

Na questão relativa à maior preponderância da prática do estudo mental devido ao difícil acesso aos instrumentos por parte dos alunos, a grande maioria dos inquiridos (15) consideraram que este é um fator que realça a necessidade/carência do estudo mental na percussão (1 pessoa disse “não”, 2 “talvez” e 1 “não sei”).

**Gráfico 8 – Pergunta 8: “Considera que os seus alunos estão familiarizados com as vantagens que o estudo mental proporciona?”**

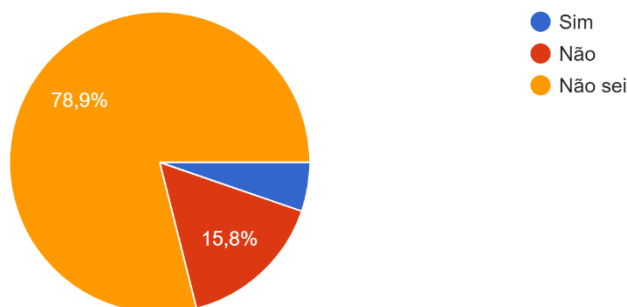


Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

Uma maioria dos professores inquiridos assumiram que os seus alunos não estão familiarizados com as vantagens do estudo mental. Estes resultados poderiam reformular a opinião de João Novais, citada anteriormente: o estudo mental não é um conceito relevante e abordado pelos professores. Uma possível explicação para este fato pode residir na falta de referência, por parte dos docentes, aos benefícios associados à utilização deste método de estudo.

É muito importante para os alunos, principalmente os mais novos, perceberem a importância do que estão a aprender. Se os alunos não são confrontados com as vantagens do estudo mental já referidas por vários autores (Freymuth, Williamon, Sisterhen, Lee, Mielke, Novais) é provável que seja deixada de parte. Podemos assim concluir que, embora a proporção maioritária da amostra afirme que os seus alunos conhecem as vantagens sobre este método de estudo, o mesmo parece não ter muita relevância no ensino da percussão.

**Gráfico 9 – Pergunta 9: “Acredita que o estudo mental é devidamente valorizado e abordado pelos professores de percussão em Portugal?”**



Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

Na resposta à última questão do questionário, uma elevada parte-dos docentes inquiridos revelou que desconhece (“não sei”) se o estudo mental é ou não devidamente valorizado e abordado, no ensino em Portugal. Embora seja possível que alguns docentes reconheçam a importância deste método e o saibam como aplicar, muitos também podem

não saber se o estudo mental é frequentemente utilizado como ferramenta pedagógica no contexto nacional do ensino da percussão, do que se poderá concluir que também este desconhecimento não ajuda a criar a confiança no entendimento do estudo mental como ferramenta pedagógica universalmente aceite.

Dos 19 indivíduos que efetuaram o questionário 15 responderam “não sei”, 3 referiram “não” e 1 “sim”.

Tal desconhecimento por parte dos inquiridos aponta para a necessidade de mais trabalho no sentido de promover o estudo mental entre os docentes e alunos, de forma a torná-lo mais atrativo e relevante nas escolas. Se o estudo mental fosse um tópico mais debatido e integrado, os resultados provavelmente refletiriam um maior grau de familiaridade e valorização deste método.

Do ponto de vista do mestrando, este assunto (a incorporação do estudo mental no ensino da percussão em Portugal) ainda não possui a relevância que deveria ter. Contudo, esta é uma perceção pessoal e o cenário pode variar conforme o contexto educacional de cada escola ou professor.

### **11.3. Concluindo**

As respostas a este questionário permitiram enriquecer a minha visão sobre o que os professores de percussão consideram estudo mental e do modo que pensam na sua integração como prática de estudo no ensino fornecendo uma plataforma de apoio para a investigação subsequente.

A resposta às questões sobre a importância do estudo mental como ferramenta pedagógica da aprendizagem musical (uma ideia que acarinhámos, como já ficara subentendido no enquadramento teórico) vieram sustentar as nossas próprias dúvidas. Do nosso ponto de vista, e não obstante a amostra de tamanho mais reduzido do que o esperado, os resultados demonstraram que o estudo mental aparenta ser um conceito desvalorizado e não abordado pela maioria dos professores em Portugal.

No seu estudo individual, a maior parte dos professores utiliza diversas práticas de estudo que estão correlacionadas com o estudo mental, porém, as quais não entendem como relevantes para a aprendizagem musical, que consequentemente não são devidamente debatidas com os alunos.

O mestrando considera um erro colocar de parte este método de estudo, visto que as vantagens (tal como descritas na secção da revisão da literatura) podem facilitar o processo de aprendizagem no ensino da percussão.

Num contexto como o da percussão, onde os instrumentos nem sempre estão disponíveis, onde a memorização é frequentemente utilizada para a preparação e execução de performances musicais, onde o estudo do instrumento é fisicamente exigente e a leitura, principalmente a melódica, é uma prática que demora a ser processada pelos alunos, não será eficaz utilizar e abordar um método de estudo que consiga amenizar estas exigências? Se estas práticas são utilizadas por grandes instrumentistas é porque fornecem garantias, vantagens e resultados na performance. Não se percebe então porque não são adotadas no ensino pela maioria dos docentes.

É essencial que os professores consigam transmitir o conhecimento e a informação da melhor forma possível. O conhecimento e a explicação das vantagens do estudo mental podem ser uma mais-valia para o processo da aprendizagem das crianças possibilitando uma abordagem diferente ao método de ensino tradicional.

O próximo passo desta investigação foi pois o de colocar à prova o que argumentamos nestas premissas, nomeadamente através da realização de uma observação que permitisse documentar a evolução dos alunos quando mais integrados no conceito e conscientes dos benefícios do estudo mental. Deste modo, e tendo em conta todos os fatores até aqui debatidos, o objetivo principal será o de verificar de que forma é possível introduzir esta prática no ensino musical da percussão e quais as vantagens ou desvantagens advêm da sua utilização.

## **12. (Novas) Perguntas de investigação**

A análise das respostas ao questionário revelou incertezas significativas em relação à abordagem do estudo mental no ensino da percussão em Portugal. Da informação obtida emergiram como questões mais pertinentes as inquietações sobre a utilização de *imagery* no ensino da música.

Perante as respostas dos inquiridos, e sendo esta uma técnica que consideramos fundamental no tecido do enquadramento teórico já apresentado, um facto que chamou a atenção do mestrando foi a menor utilização das práticas relacionadas com o termo "*imagery*" no contexto de ensino, contrastando com a sua utilização frequente nas rotinas de estudo dos docentes.

Esta contradição nas respostas dos professores pressupõe que o problema esteja relacionado com a hipotética dificuldade em introduzir imagens apenas se alcançado um maior nível de maturidade do aluno. Todavia, e como noutro momento do texto o pudemos destacar, segundo a investigadora Malva Freymuth, as práticas ligadas ao termo "*imagery*" podem ser introduzidas para "qualquer nível de proficiência, mesmo para jovens estudantes e principiantes" (Freymuth, 1999, p. 8). Adicionalmente, se nos lembramos das palavras de Heeseung Lee, que acredita que "os professores de música devem dedicar mais tempo a preparar os alunos para os tipos de estudo mental que produzem resultados positivos" (Lee, 2015, p. 14), diremos que, *imagery* é precisamente um dos tipos de estudo mental que mais resultados positivos produz. Pegando ainda nas convicções de que *imagery* "plays an important role in various contexts of life, involving cognitive resources such as memory, learning, spatial representation, and reasoning" (Talamini, Vigl, Doerr, Grassi, Carrett, *Auditory and visual mental imagery in musicians*

*and non-musicians*, 2022, p. 1), deduziríamos que a prática do estudo mental não só deve chegar aos mais novos como os professores lhe deviam dedicar mais tempo de aula.

Por conseguinte, surgiu-nos como particularmente eficaz a ideia de delimitar a presente pesquisa, concentrando-a em realizar uma observação *in loco* que pudesse averiguar se a introdução das práticas de “*imagery*” são benéficas no ensino da percussão.

Embora “estudo mental” seja um conceito que se tornou bastante abrangente e faz referência a várias práticas - tal como a revisão da literatura o demonstrou, na impossibilidade de testarmos todas essas práticas a opção por direccionar a observação para algo concreto que, neste caso, está precisamente associado às imagens no estudo mental, ajudou-nos a encontrar e circunscrever o foco da investigação.

Para preparar as aulas e estruturar a observação foi utilizado o livro *Mental Practice and Imagery for Musicians* de Malva Freymuth. A escolha deveu-se ao facto de oferecer uma explicação detalhada sobre como introduzir o estudo mental e o uso de “*imagery*” na rotina de estudo dos músicos, proporcionando um guia prático e acessível.

Tendo como base esse material teórico e os tópicos assinalados anteriormente, pretendeu-se responder às seguintes questões:

Uma grande maioria dos alunos não possui instrumentos em casa. Este método de estudo irá revelar-se essencial para os estudantes percussionistas apenas pelo motivo da ausência de instrumentos? Que outras expectativas?

O estudo mental será apenas visto como um complemento ao estudo físico ou irá motivar algo mais?

Será fácil introduzir o estudo mental para todos os alunos?

A metodologia a ser utilizada contribuirá para o desenvolvimento dos alunos?

Os alunos consideram que o estudo mental será benéfico para eles?

## 12.1. Metodologia

Numa fase inicial foram realizados três resumos do livro da Malva Freymuth para planificar as aulas e assim estruturar a observação. O primeiro para simplificar a informação, o segundo para organizá-la e o terceiro para conseguir aplicar os conceitos em contexto de aula. De seguida, procedeu-se com a planificação das sessões. Importa referir que, tal como Malva Freymuth também o prevê nas orientações que constam no seu livro, a planificação foi sendo alterada fruto do desenvolvimento dos alunos e consoante as necessidades dos mesmos. No entanto, foi fundamental ter uma planificação estruturada que servisse como ponto de partida.

A investigação envolveu 11 alunos de diferentes idades e níveis<sup>23</sup>. Num primeiro momento foi realizada uma observação durante as aulas individuais dos mesmos (ou em conjunto no caso de alguns alunos, visto que, algumas aulas de percussão são realizadas em pares) totalizando 6 aulas (semanais). Pretendia-se introduzir regularmente o estudo mental (envolvendo o termo “*imagery*”), desenvolver esta prática, analisar os pontos fortes e fracos, assim como os seus benefícios e estratégias para o tornar mais eficaz.

Num segundo momento, documentada a observação dos dados ao longo das aulas e de modo a finalizar os objetivos de pesquisa, foi ainda elaborado um questionário para inquirir os alunos sobre os resultados e os benefícios que pensavam ter alcançado, particularmente derivados desta metodologia, bem como as dificuldades sentidas no uso da mesma. Desta forma, o questionário viria fornecer uma visão individual sobre esta temática, permitindo assim recolher mais dados que permitam responder às perguntas de investigação.

O questionário foi elaborado com respostas fechadas, nas quais os indivíduos selecionaram uma ou diversas alternativas dentro de um conjunto de opções predefinidas, e também com respostas abertas, onde foi possível obter uma perspetiva mais abrangente do ponto de vista dos alunos sobre a eficácia dos resultados. Embora de natureza sobretudo quantitativa, o questionário também permite assim analisar vários dados qualitativos, relacionados com a experiência e opinião pessoal dos intervenientes.

A investigação quantitativa é uma estratégia de investigação centrada na quantificação da recolha e análise de dados (Bryman, 2012). Esta estratégia de investigação promove a

---

<sup>23</sup> Irá ser proporcionada informação mais detalhada sobre o grupo mais adiante.

investigação objetiva e empírica de fenómenos observáveis para testar e compreender relações (Babbie, 2010). A investigação qualitativa é um tipo de investigação que tem por objetivo recolher e analisar dados não numéricos (descritivos) para compreender a realidade social dos indivíduos, incluindo as suas atitudes, crenças e motivações. Este tipo de investigação envolve normalmente entrevistas, grupos de discussão ou observações, a fim de recolher dados ricos em pormenor e contexto (Creswell, 2018). No presente caso essa informação foi sendo recolhida de um modo informal ao longo das aulas, tendo-se optado por tentar nestas respostas abertas inscritas no questionário ir ao encontro de conhecer e documentar as expectativas dos alunos.

Recorremos assim a uma metodologia mista que inclui a observação de participantes e a análise do questionário, combinando dados de natureza quantitativa (no questionário, nas perguntas fechadas) e qualitativa (no questionário, nas perguntas de resposta aberta e na observação) para recolher e analisar os dados da investigação.

## **12.2. Descrição da observação**

Com base nas informações, conceitos e dicas que a autora do livro fornece, o mestrando elaborou o seguinte guia para estruturar as sessões com os alunos:

- Começar a aula com alongamentos e, em seguida, guiar a consciência do aluno para sensações físicas específicas (ex. sentir os músculos a esticar, a mexerem-se, a força que está a ser exercida, o peso, etc);
- Visualizar mentalmente sensações físicas muito específicas (mexer o pescoço, fazer força nas mãos, deixar cair o braço, etc) através da realização desses movimentos e posteriormente, imaginando-os na mente;
- Treinar visualmente no instrumento. Através de uma observação atenta do instrumento, o objetivo é conseguir visualizar o mesmo na mente;
- Começar por tocar o instrumento (marimba) e aos poucos retirar elementos. Primeiro, imaginar o impacto da baqueta na lâmina, sem chegar a tocar no instrumento (sensações cinestésicas e táteis). De seguida, realizar o mesmo exercício, mas pensando no som do instrumento (sensações cinestésicas, táteis e auditivas). Posteriormente, retirar as baquetas e imaginar que continuam nas nossas mãos (mais sensações cinestésicas, táteis e auditivas). Por fim, sem baquetas e sem realizar os movimentos dos braços, imaginar que estamos a tocar

o instrumento de forma natural dentro da nossa mente (sensações cinestésicas, táteis, visuais e auditivas).

Apesar do livro fornecer vários exercícios que ajudam a melhorar as diversas competências que desenvolvem o estudo mental, a autora também dá liberdade para o professor utilizar a imaginação e adaptar o ensino para o aluno. Nesse sentido, os alongamentos foram escolhidos para “guiar a consciência do aluno para sensações físicas específicas” (Freymuth, 1999, p. 39). Considerou-se que este método seria uma mais-valia-para iniciar as aulas, uma vez que, enquanto o mestrando descrevia as sensações musculares e do nosso corpo (sentir os músculos a esticar, a mexerem-se, a força que está a ser exercida, o peso do corpo) os alongamentos permitiam um bom aquecimento, prevenindo também lesões no instrumento.

Após os alongamentos, seriam realizados exercícios de movimento mais específicos os quais, posteriormente, eram visualizados na mente. Tal como a autora do livro refere, para introduzir esta prática de estudo é importante realizar, inicialmente, “grandes movimentos que envolvam todo o corpo ou um membro inteiro” (Freymuth, 1999, p. 39). Ao mesmo tempo, a investigadora aconselha o professor a fornecer um *feedback* que permita ajudar os alunos a visualizar os exercícios na mente. Desta forma, o mestrando descrevia sensações musculares do corpo (assim como o tinha já feito nos alongamentos) para ajudar os alunos a terem uma melhor consciência corporal.

De seguida, estes exercícios eram realizados mentalmente. Importa referir que, muitos alunos fecharam os olhos quando tentaram visualizar mentalmente pela primeira vez.

Nesta visualização mental, os exercícios realizados envolviam ainda sentir o peso da cabeça (através do movimento do pescoço), deixar cair o braço, e os ombros e, por vezes, repetir alguns alongamentos do exercício anterior.

Dois outros exercícios distintos foram também realizados paralelamente ou em simultâneo com os exercícios anteriores. O primeiro envolvia apertar as mãos com força (ação desconfortável) e, de seguida, libertar a tensão (ação confortável). No segundo, era solicitado aos alunos que imaginassem deitar-se numa cama confortável e, posteriormente, num chão duro e desconfortável. Estes dois exercícios foram pensados deste modo porque divergiam dos exercícios descritos anteriormente (no início da planificação) pelo contraste das ações e pela sua especificidade, também baseados nos

exercícios propostos pela autora: imaginar-se “entre sensações suaves e confortáveis e sensações apertadas e desagradáveis nos músculos” e na pergunta “consegues recordar a sensação de te sentar numa almofada macia e depois levatares novamente?”. Segundo a autora, estes exercícios são mencionados como sendo ótimos para introduzir o estudo mental.

De seguida, através de uma observação atenta do instrumento, pretendia-se que o aluno conseguisse visualizar o mesmo na mente, com os olhos fechados. Tal como acontecera nos exercícios anteriores, o mestrando ajudou os intervenientes apontando pequenos pormenores e, progressivamente, referindo mais detalhes visuais. Também foi dada a liberdade para que os alunos alternassem entre olhar o instrumento e visualizá-lo mentalmente aprofundando assim a perceção dos detalhes com cada repetição.

O último exercício (começar a tocar o instrumento e aos poucos retirar elementos) foi preparado pelo mestrando, procurando que os alunos pudessem continuar a desenvolver as competências anteriores, mas juntando a audição. Estes elementos, tal como já descritos na planificação, eram as sensações (cinestésicas, táteis, auditivas e visuais) que foram progressivamente sendo retiradas da parte performativa (impacto na lâmina, som e baquetas). Pretendia-se que o aluno conseguisse realizar o exercício tendo presente estas sensações apenas mentalmente.

Inicialmente eram retiradas sensações cinestésicas e táteis (imaginar o impacto da mesma na lâmina, sem chegar a tocar), de seguida projetava-se a audição (imaginar o som no instrumento) posteriormente, sem baquetas (ou seja, retiravam-se mais sensações táteis - retirar as baquetas) e, numa última fase, o aluno executava o exercício inteiro mentalmente. O mestrando pretendia retirar estes elementos progressivamente, de forma a suavizar a transição entre a prática inicial (tocar o instrumento) e a prática final (tocar mentalmente sem o instrumento). Um processo que, aliás, parte do mesmo princípio de algumas outras práticas de estudo que não as de estudo mental, por exemplo, como realizar uma passagem, inicialmente, retirando nuances técnico-musicais (dinâmicas, articulações, vozes, etc) para reduzir a informação e, posteriormente, conseguir incluir todos em simultâneo. Tratou-se, no fundo, de seguir também a autora na ideia de “praticar por unidades”, o que pode ser benéfico em diferentes fases da aprendizagem.

O último exercício da planificação foi realizado com uma escala de Dó Maior para facilitar o processo. É importante referir que, nos exercícios auditivos, quando era solicitado aos alunos a imaginação do som do instrumento, frequentemente era pedido que cantassem em voz alta, confirmando assim se estavam a mentalizar a sonoridade de forma correta.

Todos os exercícios mencionados foram considerados para a primeira aula, ao longo da qual o mestrando também tinha como intenção contextualizar esta prática de estudo, referindo que a sua inclusão poderia ser benéfica para as suas rotinas de estudo individuais.

Para motivar os alunos à participação nos vários exercícios, seguimos também as indicações da autora que sugere que sejam ditas frases como: "Vamos fingir que és mágico e que consegues tocar o teu instrumento só de pensar nisso!", "Consegues ouvir esta nota na tua cabeça?", "Consegues sentir este movimento?" Algumas destas frases foram várias vezes repetidas pelo mestrando ou então adaptadas. Por exemplo, para os alunos que gostavam de jogos, foi-lhes solicitado que contruissem o seu próprio jogo na mente. Quanto mais detalhado o mesmo fosse (a imaginação dos exercícios), mais qualidade ele teria e mais divertido seria jogar. Estes pequenos detalhes são importantes, visto que, na opinião do mestrando, o mais importante é aprender enquanto nos divertimos, tal como a autora também sugere.

Durante as aulas o *feedback* dos alunos foi de extrema relevância para adaptar as práticas consoante as suas dificuldades. "Os alunos precisam de fornecer *feedback* suficiente sobre a qualidade das suas experiências interiores, para que o professor possa moldar mais eficazmente tanto o trabalho imaginário como as mudanças físicas relacionadas" (Freytmuth, 1999, p. 8).

A exemplificação dos exercícios pelo professor também se revelou eficaz no ensino desta prática, proporcionando aos alunos um modelo visual ao longo do processo de aprendizagem do estudo mental. "A aprendizagem por observação constitui uma via direta para reforçar as representações mentais" (Ross, 2020, p. 10). Assim, a demonstração auxiliou na assimilação das informações através da simplificação da atividade.

### 12.2.1. Primeira Aula

De uma forma geral, a primeira sessão seguiu a planificação apresentada, porém dois pontos foram alterados:

- Constatou-se que, no último exercício da aula (na parte onde se retiravam elementos aos poucos), alguns alunos estavam a ter dificuldades para realizá-lo da forma correta. Desse modo, optou-se por realizar o exercício sem imaginar o som (apenas na primeira aula). O mestrando sentiu que seria exigir demasiada informação para o aluno processar em simultâneo. Assim, o exercício trabalhou apenas componentes físicas, táteis e visuais.
- O segundo ponto que foi, por assim dizer, alterado, corresponde aos exercícios que envolviam gerar contraste nas ações (confortável e desconfortável). Estes exercícios não foram efetuados na primeira aula por lapso do mestrando. Todavia, os mesmos foram efetivados na segunda aula.

Nesta primeira aula, o mestrando sentiu ainda dificuldades relacionadas com o tempo dos exercícios e a sua extensão. Um dos alunos de 1º grau, revelou sentir-se cansado após a execução de alguns exercícios. Por este motivo, considerou-se que o tempo despendido nos exercícios foi excessivo: “Intervalos mais frequentes servem para assimilar o que foi aprendido e para evitar cansaço muscular e fadiga” (Freymuth, 1999, p. 14). O último exercício da planificação que mencionei acima, foi também adaptado para a segunda aula. Ao invés de realizá-lo imaginando a escala de Dó Maior, optou-se por usar apenas algumas notas (da escala). O mestrando sentiu que o exercício era muito longo, optando assim por diminuir a sua extensão

Como esperado, na primeira aula alguns alunos sentiram mais dificuldades e outros demonstraram uma maior aptidão. Por isso, o *feedback* de todos os intervenientes foi importante para perceber o que estavam a sentir, como poderia ajudar e o que poderia melhorar para a segunda aula.

Na observação desta primeira aula destacou-se a prestação de uma aluna em específico. Uma discente do (4º grau) referiu que tinha adorado a aula e que já sabia como utilizar o estudo mental. Confessou que utilizava muito esta prática de estudo na sua rotina visto que a ajudava imenso na memorização das peças. Devido ao seu conhecimento empírico e facilidade demonstrada a planificação das aulas desta aluna sofreu alterações. As

seguintes sessões serviram apenas para desenvolver algumas competências (envolvendo a audição e aspetos cinestésicos) de modo a completar a sua perspetiva. Assim, utilizou-se uma das obras que estavam a ser trabalhadas e solicitou-se que a aluna cantasse muitas das secções. Da mesma maneira, foram realizados exercícios com e sem baqueta para que a aluna conseguisse imaginar a performance de forma mais realista. Novamente, o *feedback* dela foi importante para realizar um trabalho de qualidade e enriquecer as suas imagens mentais.

Outro aluno (2º grau) referiu que, durante as audições semestrais, antes da sua performance, realizava uma “passagem mental” da peça que iria executar. Segundo ele, isto permitia-lhe ter mais confiança no momento da performance.

Foi interessante perceber que estes dois alunos já utilizavam estas práticas sem terem consciência do estudo mental. Embora a forma de uso fosse diferente, o objetivo era o mesmo. Ambos utilizavam este método de estudo para ter mais confiança e segurança na performance musical.

Além dos exercícios apresentados e realizados na primeira aula, o mestrando forneceu outros exercícios (com explicações) para os alunos melhorarem as imagens fora do contexto de aula. No entanto, a grande parte dos alunos mencionou que neste caso a sua realização não foi benéfica para melhorar o estudo mental. Os alunos referiram que a prática isolada dos mesmos (sem a ajuda do professor) não contribuía para o seu desenvolvimento, salientando ainda que se sentiam mais confortáveis realizando-os na aula.

Para tentar solucionar este problema, o mestrando forneceu exercícios adicionais (cinestésicos e com instruções) retirados do livro (de Malva Freymuth). Também propôs que alguns exercícios (do aquecimento, envolvendo partes do corpo) fossem realizados em casa, visto que esses exercícios eram mais familiares para eles. No entanto, os alunos continuaram a relatar que, mesmo com a familiaridade dos exercícios, a sua realização, fora do ambiente supervisionado da aula, não resultava em melhorias significativas.

Conclui-se, por um lado, que os exercícios propostos talvez não tenham sido adequados para a aplicação fora do contexto da aula, mas por outro, que os alunos carecem de maior acompanhamento e orientação para se tornarem efetivamente úteis na otimização do estudo mental. Provavelmente as duas ilações são verdadeiras.

### 12.2.2. Segunda Aula

Na segunda aula, para além de proceder às alterações na planificação já mencionadas anteriormente houve uma preocupação em trabalhar as competências auditivas dos alunos. Esta componente não tinha sido suficientemente contemplada anteriormente e é de vital importância para um estudo mental de qualidade. O mestrando decidiu que, para além dos exercícios previstos, iriam ser também utilizados trechos das peças que os alunos estavam a executar. Os alunos executavam pequenos excertos musicais e, posteriormente, cantavam-nos. O canto foi utilizado frequentemente para desenvolver o ouvido interior. Enquanto cantavam os alunos aprendiam as respetivas obras enquanto eram explicadas outras vertentes musicais, como os contornos melódicos das frases (se sobe ou desce), se a melodia repousa (na tónica) ou não, etc.

Outro exercício auditivo implementado com os alunos envolvia a recriação mental do som do instrumento. Porém, pretendia-se que as representações auditivas fossem as mais próximas da realidade. Por essa razão, para este exercício foram utilizadas as escalas musicais. Os alunos executavam a escala e, posteriormente, recriavam o som do instrumento na mente. Dentro das escalas foram também executados arpejos e exercícios em terceiras, utilizando a mesma metodologia.

Nesta segunda aula, através do constante *feedback* dos alunos um aspeto evidenciou-se: todos os alunos que estavam a ter mais dificuldades em efetuar os exercícios sem o instrumento, explicaram que a causa da adversidade estava interligada com a memória. De facto, para interiorizar muito dos conceitos de *imagery* é necessária uma boa memorização mental das sensações visuais, auditivas e cinestésicas, possibilitando uma visualização das imagens mais detalhada.

Para tentar atenuar esta problemática, entretanto surgida, realizou-se um diálogo individual com cada um, questionando todos os intervenientes acerca dos exercícios que tinham mais dificuldade em realizar e quais exercícios identificavam com sendo benéficos no desenvolvimento das suas competências mentais.

Após as sessões, o mestrando procurou investigar mais sobre a memória no estudo mental, mas sem sucesso. Os artigos apurados sugerem que a memória é um dos benefícios do estudo mental (tal como mencionado na revisão da literatura) e não referem esta característica como uma adversidade na sua aprendizagem. O que Malva Freymuth nos diz

e que poderá ajudar, é que é necessário ter modelos mentais consolidados para efetuar um estudo mental com qualidade. Isto quer dizer que esses “modelos mentais consolidados” referem-se a uma compreensão e familiaridade estabelecidas pelo indivíduo. Por outras palavras, para que o estudo mental seja produtivo, é importante que o sujeito tenha uma certa experiência ou ganhado alguma competência na área, para que possa visualizar ou praticar mentalmente com mais precisão e eficácia. Na opinião do mestrando, isto significa que exercitar a memória, através da familiarização e o entendimento dos exercícios, tornará os alunos mais capazes para esta tarefa. Considerou-se por isso que alguns alunos poderiam não estar ainda confortáveis com esta prática, visto que se tratava apenas da segunda aula e poderiam vir a melhorar as imagens gradualmente nas próximas sessões.

### **12.2.3. Terceira Aula**

Na aula 3 foi introduzido o "*three step loop*", uma prática de estudo já referida na revisão da literatura. Pretendia-se que os alunos fossem capazes de incorporar esta atividade na sua rotina de estudo, aumentando ainda mais a familiarização das imagens. Num primeiro momento o aluno projetava um modelo mental ideal (projeção). De seguida, o aluno tentava fazer corresponder o modelo que imaginou através da reprodução física (tocar). Por último, era analisado a representação física do modelo que projetou anteriormente (análise). Quanto mais vivas e exatas as imagens forem, mais eficazes serão: devem correlacionar-se totalmente com a performance física (Freymuth, 1999). Por esse motivo, frequentemente era fornecido *feedback* pelo mestrando para transmitir mais informação aos alunos: “Conseguiste ver as cores do instrumento?”, “Ouviste o som da marimba”, “Realizaste o trecho corretamente na tua mente?”, “Sentiste que tinhas as baquetas nas tuas mãos?”, “O que achas que podes melhorar?”.

Pretendia-se que os alunos completassem as suas representações progressivamente. “When projecting a mental model just moments before playing, you are programming your nervous system and directly influencing the performance” (Freymuth, 1999, p. 10).

Este método de estudo (*three step loop*) foi relativamente fácil de ser introduzido. Os exercícios das duas aulas anteriores permitiram moldar as imagens e ter um melhor background para efetuar esta prática. O mestrando também sentiu mais confiança nesta fase da observação visto que, com o tempo, foi desenvolvendo uma maior familiaridade com a metodologia, os exercícios propostos, e as reações dos alunos. Além disso, a

repetição e o ajuste das estratégias ao longo das primeiras aulas contribuíram para um ambiente de ensino mais fluido e natural.

Na introdução do *three step loop*, foi igualmente importante assegurar que as representações mentais fossem positivas e adequadas. “In fact, if mental models are inaccurate, they can actually have a detrimental effect” (Freymuth, 1999, p. 12). Desse modo, inicialmente realizávamos o exercício por etapas, seguindo as indicações do livro: “Comecem por imaginar o ambiente que vocês estão. Agora, imaginem a marimba à vossa frente. Conseguem ver as cores e extensão do instrumento? Agora imaginem-se a vocês. Conseguem sentir o vosso peso?”. Novamente, o *feedback* foi utilizado para promover uma aprendizagem apropriada e facilitar o processo.

Nesta aula, quando um dos alunos (4º grau) estava a realizar o *three step loop* curvou ligeiramente as costas enquanto projetava mentalmente um trecho com contraste dinâmico (transitava de Forte para Piano). Naturalmente que esta prática não é saudável e posteriormente foi corrigido este aspeto. No entanto, importa salientar que o mesmo comportamento corporal que realizou na projeção, também estava a ser executado inconscientemente quando tocava o instrumento. O aluno também revelou que, nessa projeção, conseguiu visualizar-se a mexer de um lado para o outro no instrumento.

Ainda no mesmo exercício (*three step loop*), outro aluno revelou dificuldades em ouvir o som do instrumento (1º grau). Para solucionar este problema, o mestrando optou por incluir uma gravação enquanto o aluno projetava o seu modelo mental. Por vezes, o mestrando também cantava por cima da sua projeção e incentivava o aluno a entoar o trecho musical.

Outro aluno (2º grau) mencionou que, visualizar as lâminas da marimba, foi a prática que lhe proporcionou maior confiança. Na opinião dele, concentra-se apenas nesse elemento reforçava a sua performance musical. Evidentemente, desenvolver apenas uma competência mental (visão) não era o objetivo do mestrando. Ainda assim, o seu *feedback* mostrou que representações visuais podem desempenhar um papel importante na aprendizagem musical, mesmo quando o estudo mental é aprimorado através duma abordagem mais holística. Em vista disso, constatou-se que o reforço das competências mentais estavam a aumentar a confiança do aluno.

Nesta terceira sessão evidenciou-se uma evolução significativa de todos os intervenientes. Gradualmente, os conceitos foram ficando mais consolidados e os seus modelos mentais mais realistas. Contudo, também foi possível verificar que cada aluno enfrentava dificuldades distintas ao aprender competências de estudo mental, o que torna fundamental a adaptação do ensino a essas especificidades, garantindo uma abordagem personalizada e eficaz no desenvolvimento das competências.

#### **12.2.4. Quarta Aula**

Na quarta aula, para além se manterem as práticas descritas anteriormente, foram utilizados mais trechos musicais para realizar projeções mentais. No entanto, esta projeção, contrariamente ao que acontecia no *three step loop*, era realizada depois de tocar no instrumento. Ou seja, o aluno tocava uma curta passagem no instrumento e, de seguida, efetuava a mesma passagem mentalmente. É um exercício simples para treinar as representações mentais de principiantes e músicos experientes, dado que as visualizações evoluem com a nossa maturidade musical (Freymuth, 1999).

Nesta aula, mais uma vez foi importante ter o *feedback* dos alunos. O mestrando questionou os mesmos sobre aspetos a melhorar e os exercícios realizados. A maioria deles optou por efetuar apenas os exercícios que consideravam pertinentes. Os alunos com dificuldades nas representações visuais optaram por realizar exercícios associados a esse domínio, outros optaram por exercícios auditivos em que utilizavam o canto (como mencionado anteriormente). Logicamente, o mestrando também transmitiu a sua opinião referindo as áreas que cada aluno poderia focar-se mais para melhorar e oferecendo orientações específicas para fortalecer as competências individuais de cada um. Curiosamente, apesar de muitos alunos terem saltado vários exercícios nesta sessão, o exercício ligado aos alongamentos (descrito na planificação inicial) foi executado por todos os alunos. Também importa referir que o exercício de retirar elementos (também descrito na planificação) foi solicitado pela grande maioria dos intervenientes.

Para proporcionar um suporte adicional aos alunos, o conceito de "*modelling*" também foi introduzido e até enfatizado. Dentro deste contexto, os modelos auditivos foram utilizados de diversas formas. Para apoiar os alunos com dificuldades auditivas, foram utilizadas gravações que, ao serem ouvidas, permitiam-lhes imaginar mentalmente a execução das peças. Para os alunos com um perfil mais visual, foram gravados vídeos a partir de uma perspetiva que lhes dava a sensação de estarem a tocar, reforçando assim a

visualização mental. Para aqueles com dificuldades cinestésicas e táteis, foi sugerido que realizassem a peça mentalmente, utilizando as baquetas e simulando os movimentos necessários, proporcionando uma experiência mais tangível do estudo mental. “Such models can be helpful during all stages of learning. A model can also provide “prompting” that supports a mental rehearsal” (Freymuth, 1999, p. 24).

A partir desta aula, o mestrando procurou trabalhar tópicos como a confiança e a criação de imagens positivas. A autora refere que estados mentais positivos fornecem melhores modelos mentais, sugerindo que frases como "gostaria de me tornar forte e confiante" devem ser substituídas por "sinto-me forte e irradio confiança". Complementarmente, foi aprimorada a postura nos ensaios mentais, assim como as pausas entre exercícios. O mestrando verificou que estes aspetos não estavam a ser plenamente explorados nas sessões anteriores. Assim, procurou-se integrar estas práticas de forma mais consistente nas aulas, com o objetivo de maximizar o potencial de cada aluno no desenvolvimento de uma mentalidade positiva e resiliente.

Nesta 4ª aula ficou ainda mais evidente que os alunos utilizavam o estudo mental para diversos propósitos, consoante as suas necessidades e os seus pontos de vista.

Uma das alunas (4º grau) mencionou que o estudo mental a ajudou na preparação das aulas. Inicialmente, ela visualizava apenas partes do instrumento, referindo-se a elas como "luzes". Com o tempo, esse processo foi aprimorado por meio de exercícios e constatou-se que essa prática não só preveniu “brancas”<sup>24</sup>, como também possibilitou a apresentação de mais material musical durante as aulas.

Outra aluna (4º grau) não utilizava essa metodologia na preparação das aulas. Em geral, ela recorria ao estudo mental para assimilar informações e identificar dificuldades na execução. Inicialmente, esses processos eram realizados de maneira inconsciente, mas tornaram-se gradualmente mais conscientes e deliberados. Conclui-se que, para esta, o estudo mental era uma ferramenta de aprendizagem, utilizada para compreender as nuances musicais e superar obstáculos.

---

<sup>24</sup> "Branças" na música referem-se a lapsos momentâneos de memória durante a execução de uma peça, resultando no esquecimento temporário de notas ou passagens da partitura. Estas falhas são frequentemente associadas à pressão de uma performance ao vivo.

Vários alunos de 1º grau referiram que utilizavam bastante este método de estudo para estudar em casa, dada a indisponibilidade dos instrumentos e a impossibilidade de deslocarem-se para o conservatório. Outros referiram que ficavam mais cientes para identificar obstáculos na performance, tal como uma das alunas de 4º grau já o mencionara anteriormente. Para além disso, a memorização foi destacada pela maioria dos alunos como um dos principais benefícios, evidenciando a eficácia deste método para trabalhar o repertório e aumentar a confiança durante a performance.

#### **12.2.5. Quinta e Sexta Aulas**

As duas aulas restantes serviram para consolidar o que foi aprendido. Durante esse período, foram recapitulados conceitos e técnicas, dando ênfase no desenvolvimento das representações mentais. Apesar de constatar que alguns alunos ainda enfrentavam dificuldades em certas características das representações mentais, foi evidente que a introdução do estudo mental trouxe benefícios significativos. É possível que, com mais tempo e prática, esses alunos se familiarizem ainda mais este método de estudo e superem as dificuldades restantes, permitindo um aperfeiçoamento contínuo nas suas competências musicais.

Importa referir que não foi possível abordar todas as práticas do livro dado o curto espaço de tempo do período da observação.

A evolução dos alunos foi evidente ao longo das sessões de observação. Através da aplicação contínua das técnicas discutidas, foi possível observar melhorias significativas na sua capacidade de memorização, na identificação e superação de dificuldades e na execução das peças musicais. A melhoria nas imagens demonstrou ter um impacto positivo na preparação e na performance dos alunos, evidenciando a sua eficácia.

Na opinião do mestrando, estas práticas foram amplamente benéficas, contribuindo para o desenvolvimento de competências musicais dos alunos e para uma maior perceção das nuances musicais. Este progresso salienta a importância do estudo mental como uma ferramenta valiosa no desenvolvimento musical e reforça a necessidade de continuar a aplicar este método de estudo no futuro.

### **13. Questionário aos alunos. Análise e discussão dos resultados.**

Algumas considerações preliminares:

Durante a observação, realizada ao longo das 6 aulas, os intervenientes foram livres para transmitir o seu *feedback* sincero. Consequentemente, isto permitiu identificar pontos fortes e pontos fracos e, assim, circunscrever as áreas que necessitavam de melhoria no processo de ensino. Seguindo esta lógica, o mestrando apelou para que as respostas a este questionário transmitissem as opiniões verdadeiras dos alunos. Com esse intuito, foi-lhes mencionado por diversas vezes que a sua opinião genuína iria trazer benefícios para esta investigação, pelo que, uma opinião desfavorável sobre este método de estudo apenas traria veracidade à investigação e nunca seria uma “informação prejudicial”.

O questionário foi elaborado de forma anónima, garantindo que os alunos pudessem responder sem constrangimentos. Pretendeu-se coletar informações que refletissem as perspetivas reais dos alunos, contribuindo significativamente para uma recolha de dados fidedigna que, por sua vez, permitisse uma análise credível dos resultados obtidos.

Como referido na metodologia, o questionário teve como objetivo avaliar as percepções dos alunos acerca dos resultados obtidos nas aulas e conhecer a sua opinião sobre os benefícios deste método de ensino, além de identificar as possíveis dificuldades durante o processo de aprendizagem. Para além disso, o questionário foi realizado para que o mestrando também pudesse responder às perguntas de investigação.

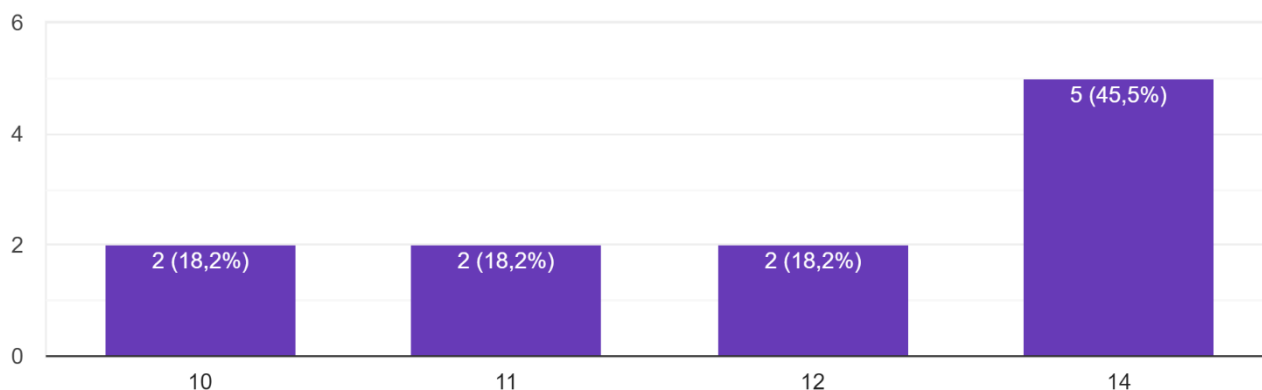
As perguntas foram elaboradas com uma linguagem informal, para que todos os alunos compreendessem as questões com relativa facilidade. O questionário foi realizado com respostas fechadas, nas quais os indivíduos selecionaram uma ou diversas alternativas dentro de um conjunto de opções predefinidas, e com respostas abertas, de modo a obter o ponto de vista dos inquiridos.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> As respostas dos inquiridos foram transcritas fielmente, mantendo-se a redação original, incluindo eventuais erros ortográficos.

### Gráfico 10 – Pergunta 1: Idade dos inquiridos

11 respostas



Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

As respostas à primeira pergunta deste questionário permitem compreender a distribuição etária dos alunos, oferecendo uma visão global das idades do grupo observado.

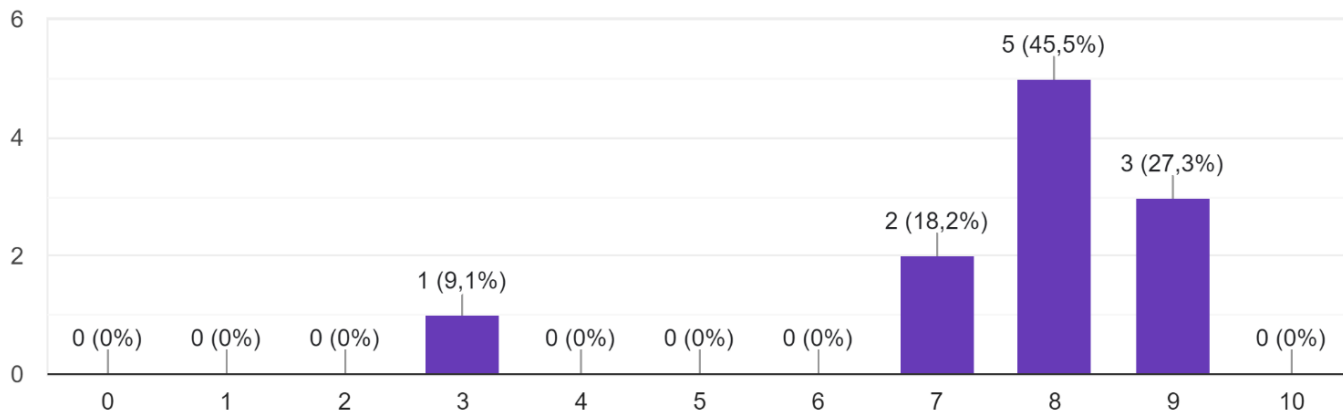
Verifica-se que a faixa etária dos participantes varia entre os 10 e 14 anos de idade sendo que sensivelmente metade dos seus intervenientes (5 alunos) tinham a mesma idade (14 anos, a mais elevada da observação) e a outra metade situando-se em torno dos 11 anos, o que gerou dois polos diferentes de maturidade, supostamente homogéneos dentro de cada grupo.

Importa também referir que, dos 11 alunos, 4 estavam a frequentar o 1º grau (5º ano de escolaridade - 2 com 10 anos e 2 com 11 anos), 2 frequentavam o 2º grau (6º ano de escolaridade - ambos com 12 anos) e 5 frequentavam o 4º grau (8º ano de escolaridade - todos com 14 anos).

Na opinião do mestrando, a presença de alunos em diferentes etapas da aprendizagem oferece uma visão abrangente sobre a eficácia das estratégias de ensino, visto que cada faixa etária agrega componentes pedagógicas distintas.

**Gráfico 11 – Pergunta 2: “De uma forma geral, durante os alongamentos iniciais, como avalias o teu desempenho na visualização mental dos exercícios que foram realizados (ex. sensações desagradáveis vs agradáveis, recriar movimentos físicos na mente, etc)?”**

11 respostas



Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

A segunda questão, cujas respostas o gráfico 11 traduz, foi elaborada para analisar qual a eficácia e a qualidade das visualizações mentais durante os exercícios de alongamento. Pretendia-se identificar, através duma auto avaliação, a vivacidade das representações mentais e, conseqüentemente, o nível de dificuldade dos exercícios.

Definiram-se 10 níveis de resposta, onde 0 corresponde a "não consegui" e 10 representa "consegui com perfeição". Os níveis foram estabelecidos de 0 a 10 devido ao que era habitualmente produzido nas aulas já que, durante todas as sessões, era frequente pedir uma autoavaliação de 0 a 10 sobre o nível de destreza com os exercícios. Assim, os alunos já estavam perfeitamente familiarizados com esta escala e com a sua utilização para avaliar o seu próprio desempenho.

Verifica-se que a grande maioria dos alunos avaliaram de forma elevada o seu aproveitamento nestes exercícios. Na opinião do mestrando, isto significa que a dificuldade dos exercícios foi adequada e que conseguiram realizá-los com relativo sucesso. No entanto, um dos alunos contrastou com todos os restantes e qualificou o seu desempenho de forma mais negativa do que positiva.

**Tabela 3 – Pergunta 3: “Achas que os exercícios nos alongamentos te ajudaram a preparar melhor para os movimentos reais no instrumento? Porquê?”**

Grau		Idade		
		1°	2°	4°
10	Sim			
	Sim, porque ajudam a concentrar me durante as aulas			
11	Sim ajudaram			
	Sim, porque ajudou a preparar o movimento real			

12		Sim 👍 porque me ajudava a concentrar	
		Sim, uma das minhas peças de Marimba foi tocada inteiramente mentalmente e depois é que a apliquei no instrumento	
14			Sim, fico confiante
			Sim, pois como nem todos os instrumentos dão para ter em casa, ajuda a recriar os instrumentos de forma a conseguir estudar
			Sim, porque estou mais relaxada
			Sim porque consegui estudar sem uma marimba
			Acho que sim, porque ao fazê-los tenho uma melhor noção dos movimentos dos músculos

Fonte: Tabela realizada pelo mestrando

A terceira pergunta do questionário (Tabela 3) é de resposta aberta. A pergunta foi elaborada com o objetivo de determinar se os alunos reconhecem benefícios nos exercícios dos alongamentos, enquanto fornecem a sua perspectiva pessoal.

A maioria dos inquiridos indicou que os exercícios de alongamento contribuíram significativamente para a prática física do instrumento. Vários alunos destacaram benefícios como o aumento da confiança, do relaxamento e da concentração, condições fundamentais para a performance musical. Além disso, dois alunos relataram que as visualizações nos alongamentos ajudaram a melhorar a compreensão e preparação dos movimentos musculares. Outros dois alunos responderam a esta questão de forma generalizada, referindo as vantagens do estudo mental, salientando, no entanto, que esta prática ajuda na memorização e no estudo individual quando o instrumento não está disponível.

Uma das respostas que refere a indisponibilidade do instrumento (“Sim, pois como nem todos os instrumentos dão para ter em casa, ajuda a recriar os instrumentos de forma a conseguir estudar”) parece estar a referir-se aos instrumentos melódicos de percussão. Na opinião do mestrando, instrumentos como a caixa e os tímpanos podem ser simulados mais facilmente através de mesas, *pads*<sup>26</sup> ou almofadas. Além disso, o instrumento mais utilizado nesta observação foi a marimba, reforçando a hipótese apresentada.

No geral, as respostas a esta pergunta refletem que estes exercícios foram benéficos, contribuindo positivamente no aspeto físico e mental da performance musical.

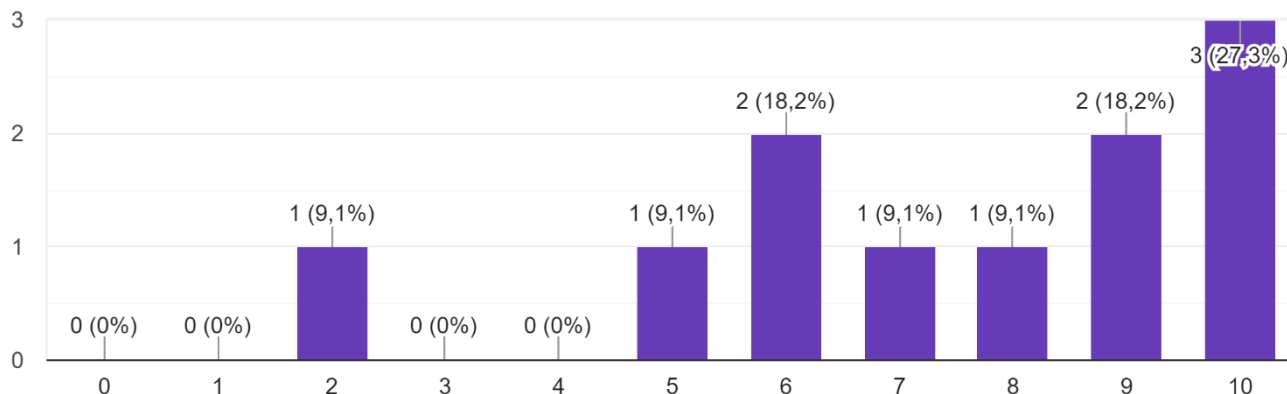
A próxima questão, a Pergunta 4 (presente no gráfico 12) à semelhança da segunda pergunta foi elaborada para analisar a eficácia e a qualidade das visualizações mentais.

---

<sup>26</sup> Pad (não eletrónico) é uma ferramenta que permite aos percussionistas praticarem de forma silenciosa. Este equipamento simula a superfície de um determinado instrumento de peles numa pequena superfície de plástico ou borracha.

### Gráfico 12 – Pergunta 4: “Na marimba, conseguiste recriar mentalmente os movimentos e a sensação de tocar o instrumento?”

11 respostas



Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

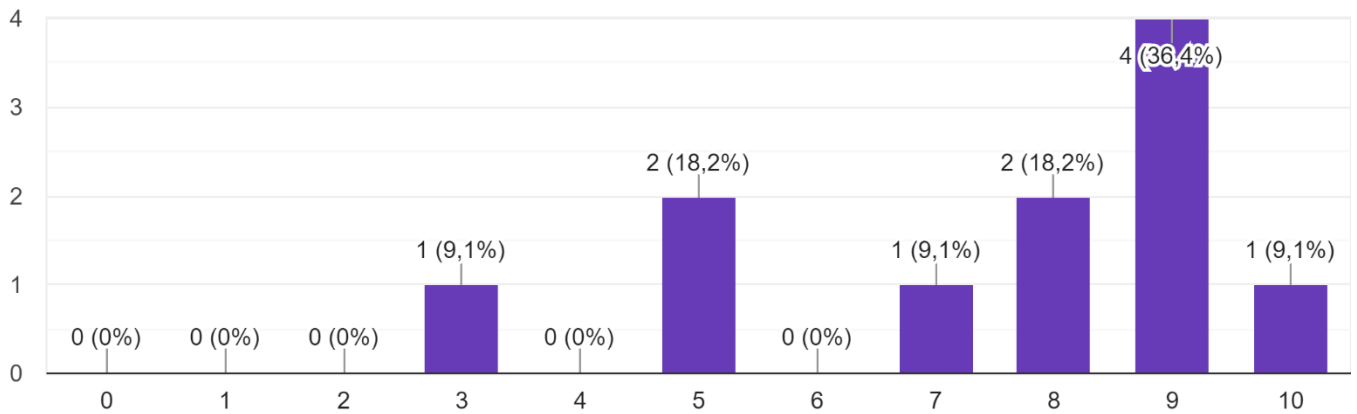
As respostas (gráfico 12) revelam uma diversidade de opiniões no domínio das representações mentais entre os alunos. Constata-se que, embora um aluno tenha atribuído uma pontuação muito baixa (2), indicando dificuldades significativas na recriação mental, a maioria dos participantes avaliou o seu desempenho de forma mais positiva.

Cerca de 45,5% dos alunos classificaram-se com as pontuações mais elevadas (9 e 10), sugerindo que a execução mental dos movimentos e sensações foi bem-sucedida. No entanto, as autoavaliações mais baixas evidenciam a presença de dificuldades que ainda precisam de ser superadas, relacionadas à visualização dos movimentos e à internalização das sensações de tocar a marimba. Na opinião do mestrando, esta informação pode ser interpretada de duas maneiras: os alunos necessitavam de mais tempo para fortalecer as representações ou o docente não conseguiu ajudar e ser suficientemente claro na exposição e objetivo dos exercícios.

Em resumo, os resultados refletem que a componente cinestésica e tátil foi bem desenvolvida por 54,6% dos alunos (6), enquanto 45,4% dos inquiridos consideraram que as suas representações podiam ser mais bem realizadas.

**Gráfico 13 – Pergunta 5: “De uma forma geral, como avalias o teu desempenho na imaginação dos exercícios visuais no instrumento (ex. imaginar a marimba, a partitura, as lâminas, etc)?”**

11 respostas



Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

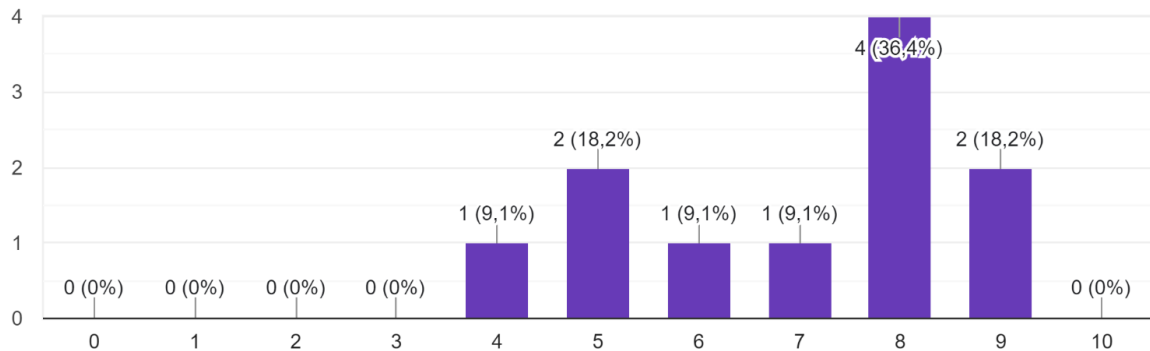
Os dados do gráfico acima (nº13) revelam uma multiplicidade de opiniões no domínio das competências visuais entre os alunos.

Se compararmos os resultados deste gráfico com o anterior (gráfico 12) reparamos que foram globalmente mais positivos. O nível que recebeu o maior número de avaliações foi o “9”, correspondendo a 4 alunos da amostra. Além disso, a maioria dos alunos consideraram que conseguiram realizar os exercícios com bom aproveitamento, dado que 7 alunos responderam com autoavaliações entre o “8” e o “10”.

Contudo, comparando estes resultados com o gráfico anterior, reparamos que os alunos que conseguiram realizar este exercício na perfeição diminuíram (de 3 para 1) e a avaliação “5” foi a mais reportada.

**Gráfico 14 – Pergunta 6: “De uma forma geral, como avalias o teu desempenho na imaginação dos exercícios auditivos (ex. cantar mentalmente as músicas, recriar o som da marimba na mente, etc)?”**

11 respostas



Fonte: Gráfico realizado pelo mestrando

Os resultados foram novamente diversificados (gráfico 14), mas, no global, foram mais negativos.

Durante as aulas o mestrando aprimorou menos as competências auditivas com os alunos, visto que estas foram as últimas a serem abordadas e, no contexto musical, já se percebeu que elas estão sempre em contínuo desenvolvimento.

O breve período dedicado a estas competências não permitiu alcançar resultados mais satisfatórios, o que se reflete as autoavaliações dos alunos, como o mostra este gráfico.

**Tabela 4 – Pergunta 7: “Quais os exercícios realizados nas aulas que mais te ajudaram a melhorar o estudo mental?”**

Grau Idade		1°	2°	4°
		10	Imaginar a Marimba Os de imaginar as laminas, e tocar a música	
11	O exercício que mais me ajudou foi o de emaginar a marimba Imaginar a marimba			
12		Os exercícios para conseguir perceber onde estava cada tecla sem ver		

		Imaginar os instrumentos 🎻	
14			<p>Acho que as vezes em que parava e ficava uns minutos a pensar foram as que mais ajudaram</p> <p>A imaginação de ex(s) (exercícios) visuais de instrumento</p> <p>Tocar sem o instrumento</p> <p>Exercício dos braços</p> <p>Imaginar o instrumento</p>

Fonte: Tabela realizada pelo mestrando

A pergunta 7 (Tabela 4), de resposta aberta, pretendia identificar quais as práticas que os alunos consideraram mais eficazes no desenvolvimento das representações mentais.

As respostas a esta questão revelaram uma clara preferência por atividades que envolvem a visualização e a imaginação do instrumento, sugerindo que os alunos correspondem positivamente a estes estímulos em particular para o desenvolvimento das competências de estudo mental, principalmente os alunos mais novos da amostra. Todos os alunos de 1º e 2º grau referiram que os exercícios visuais foram os mais benéficos para melhorar o estudo mental. Este resultado reflete a importância das imagens visuais no estudo mental, sobretudo numa fase inicial da sua aprendizagem.

Dois alunos expressaram opiniões diferentes. A primeira resposta (“acho que as vezes em que parava e ficava uns minutos a pensar foram as que mais ajudaram”) faz referência ao *three step loop*, mais precisamente ao momento da análise da performance física. Outro aluno referiu o “exercício dos braços”, efetuado nos alongamentos, como a prática que mais o ajudou para realizar este método de estudo.

Curiosamente, estas duas respostas foram realizadas por dois alunos de 4º grau. A preferência pelos exercícios descritos no parágrafo anterior pode refletir uma compreensão mais madura do estudo mental, visto que, se compararmos as respostas com as dos alunos de 1º grau, estes apenas referiram um tipo de exercícios (visuais). Assim, é possível que os alunos de 4º grau utilizem o estudo mental de um modo mais consciente, através de outro tipo de abordagens que possam otimizar a eficácia deste método de estudo. Por outro lado, estes dados também podem revelar que estes alunos apenas identificaram áreas onde tinham mais dificuldades e que exigiam os exercícios mencionados para a sua superação.

**Tabela 5 – Pergunta 8: “Imaginar mentalmente uma pequena parte da música antes de tocares no instrumento, ajudou-te a tocar essa parte na realidade? Porquê?”**

Grau Idade		1°	2°	4°
		10	<p>Sim, por era só lembrar do que eu imaginei no início da aula</p> <p>Sim, funcionado como treino, seria como tocar uma vez na vida real, ajudando me a preparar-me fisicamente e mentalmente</p>	
11	<p>Sim porque eu imaginava e recriava na marimba</p> <p>Sim, porque fico mais concentrada</p>			

12		Sim, mas não sei explicar como nem porquê. Foi algo que pensei que não iria funcionar e funcionou muito bem	
		Sim 👍 porque que me lembrava do que tinha que tocar	
14			Sim, mas às vezes tinha que imaginar mais que uma vez
			Sim, pois a partir do momento em que imagino bem, automaticamente irei tocar bem também
			Mais ou menos
			Mais ou menos, porque às vezes eu n lembro muito bem da parte da música
			Sim, ajuda a preparar

Fonte: Tabela realizada pelo mestrando

A pergunta 8 (Tabela 5) faz referência à fase preparatória no *three step loop*. Pretendia-se descobrir se esta prática, utilizada muitas vezes na rotina de estudo mental, é realmente benéfica para os seus praticantes

As respostas sugerem que a prática de imaginar mentalmente uma parte da música antes de tocá-la no instrumento é considerada benéfica pela grande maioria dos alunos. A maioria dos participantes relatou que esta técnica os ajudou a melhorar a prática física, realçando características como a memória, a concentração e a confiança.

No entanto, dois alunos demonstraram ter dúvidas sobre a eficiência desta prática. Um destes inquiridos referiu a má memorização como justificação da sua resposta (uma das problemáticas abordadas na descrição da observação). Essa opinião sugere que, embora a visualização mental seja uma ferramenta valiosa, a sua eficácia pode variar de acordo com a capacidade individual de cada aluno em ver e aplicar as imagens mentais criadas.

As respostas sugerem que a preparação (mental) providencia diversos benefícios ao intérprete. Contudo, advertem uma vez mais para que, da parte do professor, seja necessário que as imagens mentais sejam desenvolvidas de forma adequada.

**Tabela 6 – Pergunta 9: “A técnica de estudo mental baseada em "imaginar, tocar e recordar/analisar" ajudou-te no teu estudo individual e a preparar as músicas para as aulas? Se sim, consegues explicar o porquê?”**

Grau Idade		1º	2º	4º
		10	Mais ou menos  Sim, porque era como um treino, que também enriquecia, a nossa memória da música e de como a tocar	
11	Sim ajudou, porque quando imagino e depois aplico o que imaginei e isso facilita muito			

	Sim, porque não tenho instrumento		
12		Ajudou-me a preparar algumas peças. Não sei explicar como nem porquê	
		Sim 👍 para estudar mentalmente	
14			Mais ou menos
			Ajudou, mas eu conseguia muito melhor na aula do que em casa sozinho
			Sim, porque é como que só se tenha uma alternativa, e pensando assim acaba-se por fazer de tudo para que resulte
			Sim
			Sim porque melhora o estudo

Fonte: Tabela realizada pelo mestrando

A pergunta 9 do questionário foi colocada para determinar se a metodologia (*three step loop*) foi eficaz na preparação dos alunos fora do contexto de aula, de modo a analisar as razões que justificam as suas opiniões.

As respostas revelam uma diversidade de opiniões sobre a eficácia desta prática. A maioria dos alunos afirmou que a sua utilização facilita o processo de aprendizagem. Foram também referidos fatores como a memória e a indisponibilidade dos instrumentos. Um dos alunos referiu que a prática é vantajosa, mas, a sua resposta (“Sim”) não menciona quaisquer benefícios.

Dois alunos, de diferentes níveis de ensino (1º e 4º grau), expressaram incertezas sobre esta metodologia. (“Mais ou menos”; “Mais ou menos”). Para além disso, um dos alunos de 4º grau mencionou que na aula conseguiu efetuar a prática com mais resultados, o que vai de encontro à opinião de Malva Freymuth: “While a student may respond positively to mental training during lessons, don’t assume that he or she will be able to manage without guidance at home” (Mental Practice and Imagery for Musicians, 1999, p. 39).

Embora os alunos possam beneficiar significativamente das práticas de estudo mental sob a supervisão do professor na aula, a sua capacidade de reproduzir essa qualidade de forma independente ainda pode ser limitada. Assim, é essencial proporcionar mais suporte e instruções claras para garantir que os alunos consigam manter a eficácia do estudo mental fora das aulas.

O mestrando acredita que as variações nas respostas apontam para a necessidade de um acompanhamento contínuo e da personalização na abordagem a estas técnicas/estratégias em particular, de modo a maximizar o impacto do *three step loop* em diferentes contextos da aprendizagem.

**Tabela 7 – Pergunta 10: “Na tua opinião, quais foram as principais dificuldades que encontraste para utilizar o estudo mental?”**

Grau Idade		1°	2°	4°
		10	Reproduzir	
	Lembrar das coisas que eu imagino			
11	A monha maior dificuldade foi em ouvir a marimba			
	Imaginar o som			
12		Imaginar o som do instrumento 🗣️		

		A parte mais difícil foi o início, porque não estava a entender bem o que tinha de fazer	
14			Nenhum
			Visualização dos instrumentos por inteiro
			Relembrar das coisas
			O começo
			A parte mais difícil foi o início, porque não estava a entender bem o que tinha de fazer

Fonte: Tabela realizada pelo mestrando

As respostas fornecidas pelos alunos (Tabela 7) indicam que as principais dificuldades encontradas no uso do estudo mental estão relacionadas com a visualização do instrumento e a recriação do som mentalmente.

A menção de respostas com "o começo" ou "o início" também indica que o processo de adaptação ao estudo mental pode ser desafiante para alguns alunos numa fase inicial. Por esse motivo, uma orientação adequada é fundamental para superar esta fase de incerteza.

Importa referir que a memória foi mais uma vez identificada como uma problemática difícil de contornar por dois alunos (de 1º e 4º grau). Apesar deste resultado, o mestrando acredita que conseguiu minimizar este problema durante as sessões (aliás, conforme anteriormente relatado.) Como mencionado na descrição da observação das aulas, a memória foi referida como uma adversidade pelos alunos que estavam a ter dificuldades com o estudo mental. Os dois alunos em questão representam uma percentagem reduzida da amostra. Muito provavelmente, mais aulas iriam possibilitar a familiarização e interiorização dos exercícios, proporcionando uma melhor consolidação das técnicas de estudo mental.

Três alunos (entre os 10 e os 11 anos) revelaram dificuldades nos exercícios auditivos (“A monha maior dificuldade foi em ouvir a marimba”, “Imaginar o som”, “Imaginar o som do instrumento 🎷”). Contudo, o mestrando sabia que era impossível desenvolver perfeitamente o ouvido dos alunos em 6 aulas, dado que o progresso desta competência requer paciência e uma prática contínua além do período de observação. Ainda assim, a aplicação dos exercícios auditivos foi útil para desenvolver as competências auditivas enquanto eram trabalhadas outras questões musicais (descritas na observação).

**Tabela 8 – Pergunta 11: “A partir de agora, pretendes utilizar o estudo mental para te ajudar a estudar? Porquê?”**

Grau Idade		1°	2°	4°
		10	Sim	
	Sim, para ajudar a recordar das coisas			
11	Sim, para poder ser mais fácil estudar			
	Sim, porque ajuda no estudo			
12		Sim, pois percebi que me pode ajudar a memorizar e aprender peças		

		Sim 👍 para estudar	
14			Sim, porque já utilizava sozinha
			Sim, pois acho que com treino acaba por nos ajudar muito
			Sim, porque pode ajudar me a ter mais vontade de estudar
			Sim porque é útil
			Sim, porque ao menos com as peças de lâminas ajudou bastante

Fonte: Tabela realizada pelo mestrando

As respostas (Tabela 8) indicam uma aceitação geral e positiva do estudo mental entre os alunos. A maioria dos alunos reconheceu os benefícios deste método de estudo, destacando-o como uma ferramenta eficaz para aprimorar o estudo, melhorar a memorização e auxiliar na aprendizagem das peças musicais.

Importa ainda destacar um dos comentários (realizado por um aluno de 14 anos) que mencionou o aumento da motivação para estudar. Isso significa que a prática do estudo mental contribui para o desenvolvimento de estados mentais positivos que favorecem a aprendizagem no ensino musical.

Penso que, de um modo geral, e em face das respostas obtidas a todas perguntas, poderemos afirmar que, ainda que algumas práticas de *imagery* não proporcionem, no imediato, os esperados benefícios para todos, a introdução e desenvolvimento desta metodologia é proveitosa para o ensino musical. Provavelmente, alongando o número de aulas empregues na pesquisa permitiria aos alunos uma compreensão mais aprofundada dos benefícios que uma maior familiarização com a metodologia iria trazer, e, conseqüentemente, uma melhoria nos resultados obtidos.

**Tabela 9 – Pergunta 12: “Sentes que o estudo mental irá ser útil para o teu futuro musical? Porquê?”**

Grau		1°	2°	4°
Idade				
10	Sim, porque será sempre importante para tudo que tenha haver com música			
	Sim, porque me acuda a perceber a musica			
11	Sim , para me ajudar mo futuro			
	Sim, para estudar em casa			
12		Sim, pois as musicas serão mais fáceis de tocar		
		Acho que sim 👍		

14			Sim, e será ainda mais útil, pois com a prática vou conseguir estudar melhor
			Sim, porque quanto mais desenvolvido está o teu estudo mental, mais facilmente se consegue produzir algo
			Sim porque se não tiver uma marimba posso usar isso
			Sim
			Sim, porque melhora o meu estudo

Fonte: Tabela realizada pelo mestrando

As respostas (Tabela 9) indicam que os alunos reconhecem a importância do estudo mental para o seu desenvolvimento musical futuro.

Curiosamente, dois alunos (de 14 anos) indicaram ainda que a produtividade desta metodologia irá aumentar com o seu futuro desenvolvimento e aperfeiçoamento (“Sim, e será ainda mais útil, pois com a prática vou conseguir estudar melhor”, “Sim, porque quanto mais desenvolvido está o teu estudo mental, mais facilmente se consegue produzir algo”). Essas respostas podem estar associadas a uma maior maturidade e desenvolvimento do pensamento metacognitivo dos alunos mais avançados durante a prática do estudo mental, hipótese essa que já tinha sido apresentada na análise das respostas na Tabela 4.

Muitos dos outros benefícios mencionados já tinham sido abordados nas respostas dos inquiridos nas questões anteriores.

Na Tabela 9, os benefícios referidos pelos alunos foram:

- Otimização do estudo individual (“Sim, porque melhora o meu estudo”);
- Otimização da técnica e da interpretação musical (“Sim, pois as musicas serão mais fáceis de tocar”);
- Melhoria da compreensão musical (“Sim, porque me ajuda a perceber a musica”);
- Indisponibilidade do instrumento (“Sim porque se não tiver uma marimba posso usar isso”, “Sim, para estudar em casa”).

## 14. Conclusão

A realização da investigação teve como objetivo avaliar a eficácia das práticas de *imagery* no estudo mental instruído a jovens estudantes de percussão. Permitiu determinar a maior ou menor facilidade de implementar esta matéria nas rotinas de estudo destes alunos, compreender a perceção dos mesmos sobre os seus benefícios para otimizar os processos de aprendizagem e, simultaneamente, analisar o seu contributo para o desenvolvimento das competências musicais.

A revisão da literatura forneceu um enquadramento abrangente e um conhecimento mais aprofundado sobre a receção crítica do estudo mental, proporcionando um contexto teórico que facilitou uma melhor compreensão da matéria de estudo. O questionário inicial aos professores foi de grande ajuda para direcionar a investigação, permitindo uma visão realista sobre a prática do estudo mental no ensino de percussão em Portugal.

Os dados recolhidos na observação efetuada ao longo das 6 aulas, assim como as respostas facultadas pelos alunos ao questionário final, demonstraram que a introdução do estudo mental nas práticas de estudo foi benéfica para a aprendizagem musical. Apesar das dificuldades reportadas por alguns alunos, o desenvolvimento e familiarização com estes conteúdos trouxe melhorias notáveis ao seu desempenho que permitiram fortalecer a confiança dos estudantes. Os alunos não só consideraram esta prática favorável, como referem ainda que esta matéria é relevante para o seu futuro musical.

Pretendia-se ainda averiguar se esta metodologia poderia complementar ou até potencialmente substituir o estudo físico, devido à ausência de instrumentos. Na opinião do mestrando, os resultados evidenciaram que a indisponibilidade de instrumentos pode ser mitigada pelo estudo mental. Vários alunos referiram que utilizavam este método de estudo em casa ou sempre que não tinham o instrumento disponível. No entanto, não se pode afirmar que o estudo mental seja uma alternativa ao estudo físico. Estas duas componentes parecem antes estar interligadas, tal como era argumentado por alguns autores no enquadramento teórico (Ross, Sisterhen). As opiniões dos alunos também evidenciam que o estudo mental pode contribuir para uma prática musical mais estruturada e consistente.

Paralelamente, tenho de reconhecer que a observação realizada permitiu o desenvolvimento pedagógico do mestrando. As dificuldades enfrentadas possibilitaram

uma experiência e ambiente educativo que promoveram a constante adaptação pela procura de soluções eficazes.

Em resumo, os resultados obtidos sugerem que o estudo mental, bem estruturado e alinhado com as práticas tradicionais do ensino musical, pode desempenhar um papel crucial na formação de percussionistas. A combinação de métodos físicos e mentais não só enriquece a experiência pedagógica, como também promove uma compreensão mais profunda e holística da música.

O mestrando está consciente de que a presente investigação reflete apenas a pesquisa resultante de um pequeno estudo de caso, contudo, considera que ela contribuiu para reforçar a importância de explorar e integrar novas abordagens pedagógicas que possam complementar o ensino convencional no caso concreto da percussão, oferecendo aos alunos ferramentas adicionais para melhorar o seu processo de aprendizagem.

## **15. Reflexão Final**

A elaboração de ambas as partes deste relatório possibilitaram um amadurecimento profissional e pessoal do mestrando.

A realização do estágio numa escola do ensino artístico especializado permitiu enriquecer e desenvolver as competências pedagógicas do mestrando. A possibilidade de trabalhar de forma constante com os alunos e a oportunidade de adquirir ferramentas educativas ao longo do ano letivo, proporcionou um ambiente propício para o crescimento enquanto docente de música, em particular no instrumento da percussão.

Além disso, a elaboração de um projeto de investigação permitiu ao mestrando refletir sobre algumas das práticas que, considera, visam melhorar o ensino musical. Concretamente aquelas arroladas ao estudo mental. Esta experiência proporcionou uma análise crítica das metodologias pedagógicas utilizadas, permitindo uma avaliação da eficácia das abordagens adotadas. Por outro lado, o mestrando foi capaz de incluir conhecimentos teóricos de uma forma prática, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento musical dos seus alunos.

Por fim, o mestrando espera que a realização desta dissertação possa contribuir para uma reflexão mais alargada sobre o ensino de percussão. Ao longo dos anos a particular exigência da execução neste instrumento evoluiu drasticamente a nível técnico e musical

e, nesse sentido, espera-se que, do ponto de vista do ensino, a mesma exigência ofereça novas trajetórias e componentes pedagógicas que ajudem os docentes a melhorar ainda mais o processo educativo dos alunos.

## **Bibliografia**

Allsop, L., & Ackland, T. (2010). *The prevalence of playing-related musculoskeletal disorders in relation to piano players' playing techniques and practising strategies.*

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View.*

Babbie, E. R. (2010). *The practice of social research* (12th ed.). Wadsworth Cengage.

Bernardi, N. (2012). *Mental Practice in Music Memorization: an Ecological-Empirical Study.*

Bigler, C. L., & Lloyd-Watts, V. (2011, June 13). *Bigler-Lloyd-Watts Mastering the Piano Manual.*

Brown, R. M., & Palmer, C. (2013, July 1). *Auditory and motor imagery modulate learning in music performance.* *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(320), 1-13.  
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00320>

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Buyer, P. (2009). *Mental training in percussion wisdom from the PASIC 2008 Education Committee panel discussion.*

Cahn, D. (2008). *The effects of varying ratios of physical and mental practice, and task difficulty on performance of a tonal pattern.*

Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento.*

Carrasco, D., & Cantalapiedra, J. (2012). *The Effects of Mental Practice in Stroke Rehabilitation: A Systematic Review.*

Chaffin, R., Imreh, G., & Crawford, M. (2002). *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance.* Lawrence Erlbaum Associates.

Coffman, D. (1990). *Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance.*

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson Education.

*Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte* (Vol. V, M-Q). (2008). Editorial Paidotribo.

Ely, M. C., & Rashkin, A. E. (2004). *Dictionary of Music Education: A Handbook of Terminology*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Fine, P., & Bravo, A. (2011). *Rehearsal away from the instrument: What expert musicians understand by the terms "mental practice" and "score analysis"*. International Symposium on Performance Science, 621-626.

Freire, R., & Marangoni, H. (2015). *Prática mental em música: possibilidades de investigação na área de cognição musical*.

Freytmuth, M. (1999). *Mental Practice and Imagery for Musicians*.

Frenkel, M. O., Herzig, D. S., Gebhard, F., Mayer, J., Becker, C. B., & Einsiedel, T. (2014). *Mental practice maintains range of motion despite forearm immobilization: A pilot study in healthy persons*. Journal of Rehabilitation Medicine, 46(3), 225-232.

Frewen, K. G. (2010). *Effects of familiarity with a melody prior to instruction on children's piano performance accuracy*. Journal of Research in Music Education, 57(4), 320-333. <https://doi.org/10.1177/0022429409351178>

Gabrielsson, A. (1999). *The relationship between musical structure and performance*. The psychology of music (2nd ed.). Academic Press.

Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*.

Gardner, H. (1983). *Artistic Intelligences*. Art Education.

Green, B., & Gallwey, W. T. (1986). *The Inner Game of Music*. Anchor Press.

Guillot, A., Collet, C., Nguyen, V. A., Malouin, F., Richards, C., & Doyon, J. (2009). *Brain activity during visual versus kinesthetic imagery: An FMRI study*. Human Brain Mapping, 30, 2157-2172.

Haddon, E. (2007). *What does mental imagery mean to university music students and their professors? Proceedings of International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 301-306). Utrecht: European Association of Conservatoires (AEC).

- Hallam, S. (2001). *The development of metacognition in musicians: Implications for education*. Cambridge University Press.
- Hines, J. S. (1982). *The Musician's Survival Manual: A Guide to Preventing and Treating Injuries in Instrumentalists*. Tanglewood Books.
- Holmes, P. (2005). *Imagination in practice: A study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers*. *British Journal of Music Education*,
- Immonen, O., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2012). *Design learning elements of mental training in music*. 5th Intercultural Arts Education Conference.
- Jacobson, J. M. (2006). *Professional Piano Teaching: A Comprehensive Piano Pedagogy Textbook for Teaching Elementary-Level Students*. (E. Lancaster, Ed.) Los Angeles: Alfred Publishing Co., Inc.
- Jacobson, J. M. (2015). *Professional Piano Teaching: A Comprehensive Piano Pedagogy Textbook* (Vol. II). (E. Lancaster & A. Mendoza, Eds.) Los Angeles: Alfred Music.
- Kent, M. (2007). *The Oxford Dictionary of Sports Science & Medicine* (3rd ed.). <https://doi.org/10.1093/acref/9780198568506.001.0001>
- Kochevitsky, G. A. (1967). *The Art of Piano Playing*. Secaucus: Summy Birchard Inc.
- Lee, H. (2015). *The relevance of mental practice to music performance*.
- Lotto, A. J., & Holt, L. (2010). *Psychology of auditory perception*. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1-11.
- Maier, G. (1963). *The Piano Teacher's Companion*. Melville: Belwin Mills Publishing Corp.
- McPherson, I. (2005). *Reflexive Learning: Stages towards wisdoms with Dreyfus*. *Educational Philosophy and Theory*.
- Mielke, S. (2016). *Mental Practice in Music Performance: A Literature-Based Glossary and Taxonomy*.

Miksza, P. (2005). *The Effect of Mental Practice on the Performance Achievement of High School Trombonists*.

Novais, J. (2018). *A influência do Treino Mental no ensino da Percussão*.

Plano Anual de Atividades do Conservatório Artallis. (2023/2024).

Pontes, P. (2021). *A Visualização Mental como Recurso na Aprendizagem da Percussão*.

Projeto Educativo do Conservatório Artallis. (2023/2024).

Ross, S. L. (1985). *The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists*. *Journal of Research in Music Education*.

Sisterhen, L. (2004). *Enhancing Your Musical Performance Abilities*.

Talamini, F., Vigl, J., Doerr, E., Grassi, M., & Carrett, B. (2022). *Auditory and visual mental imagery in musicians and non-musicians*. *Psychology of Music*, 50(3), 537-551.

Theiler, A., & Lippman, L. (1995). *Effects of mental practice and modeling on guitar and vocal performance*. *Journal of General Psychology*, 122(4), 329-343.

Washburn, M. F. (1916). *Movement and Mental Imagery: Outlines of a Motor Theory of the Complexer Mental Processes*. Boston: Houghton Mifflin.

Williamon, A. (2004). *Mental skills training. Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 222-245). New York: Oxford University Press.

Williamon, A., & Valentine, E. (2002). *The role of retrieval structures in memorizing music*. *Cognitive Psychology*.

Williams, B. (2003). *Insights on Practicing World Percussion*.