



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Miguel Ferreira Pontes

**A Visualização Mental como recurso  
na aprendizagem da percussão**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Miguel Ferreira Pontes

## **A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Nuno Aroso**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### *Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição  
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo imenso suporte que sempre fizeram questão de personificar.

Ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Aroso, por todo o acompanhamento humano, pedagógico e musical, e pela importância dada à liberdade intelectual e artística, nunca descurando o aconselhamento.

Ao Conservatório de Música do Porto, pela hospitalidade sempre demonstrada por todos aqueles que o constituem. Um agradecimento especial aos professores Francisco Soares e Paulo Oliveira, não só pelo conhecimento partilhado e espelhado neste relatório, mas, acima de tudo, pelo conhecimento que não é conversível em palavras, mas que para sempre ficará na minha memória.

A todos os professores e alunos que contribuíram, respondendo aos inquéritos e aos professores do CMP pela amabilidade com que se propuseram a responder às entrevistas.

À Catarina, que me acompanhou durante este processo. Obrigado pela tua ajuda e pelo teu amor, que se revelaram indispensáveis à conclusão deste trabalho.

A todos(as) e cada um(a) dos(as) meus/minhas amigos(as). Obrigado pela vossa amizade e por nunca me deixarem desistir.

À minha querida mãe, por ser a minha inspiração, por estar sempre presente. Obrigado, mãe!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão**

### **RESUMO**

O presente Relatório de Estágio, com o título “A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão”, descreve o projeto de investigação que surgiu na sequência do estágio profissional nos grupos de recrutamento M16 e M32, realizado no ano letivo 2019/2020, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

A proposta de investigação consistiu em compreender que resultados, positivos e negativos, podem advir do recurso à Visualização Mental em contexto de sala de aula, no estudo individual e na performance. Foi, igualmente, objetivo desta investigação aferir a utilidade e eficiência da Visualização Mental, bem como aferir em que medida e em que moldes, alunos e professores, utilizam esta ferramenta no panorama do ensino de percussão, em Portugal.

O presente documento está dividido em quatro grandes secções. A primeira, compreende a contextualização teórica e contextual, baseada em revisão bibliográfica, e define o conceito de Visualização Mental. Na segunda secção, é descrita a intervenção pedagógica, relatando-se de que forma foi aplicada a Visualização Mental num contexto de prática de ensino supervisionada, que teve lugar no Conservatório de Música do Porto. A terceira parte, alude à recolha e análise de dados através de inquéritos, entrevistas e observação de aulas. Por fim, encontram-se compilados no último capítulo do relatório, os resultados obtidos nesta investigação.

Os resultados observados foram extremamente animadores. Nas aulas, foi possível testemunhar melhorias notórias no desempenho dos alunos aquando do recurso à Visualização Mental. Através dos questionários e, sobretudo, nas entrevistas, foi possível verificar uma tendência para considerar a Visualização Mental uma ferramenta útil, bem como para reconhecer as vantagens, no ensino e na aprendizagem da percussão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Música; Percussão; Visualização Mental.

## **Mental Imagery as a resource on percussion learning**

### **ABSTRACT**

The current report, entitled “Mental Imagery as a resource on percussion learning”, describes the research project which occurs from the professional internship in M16 and M32 recruitment groups, that took place in the academic year 2019/2020, within the scope of the Master in Music Teaching from Minho University.

The aim of this research consisted in understand which results, positive and negative, may come from the implementation of Mental Imagery in the classroom, in individual practice and in performance. Also, in the same way, a goal was also to check the usefulness an efficiency of Mental Imagery, as well as determine how and how many students and professors use it in portuguese musical teaching context.

This internship report is divided in four major segments. The first one comprehends the theoretical and contextual framework, based on literature review, and defines the concept of Mental Imagery. In the second segment, the pedagogical intervention is described, reporting in which way was Mental Imagery applied in supervised teaching practice scenario, which took place Oporto’s Music Conservatory. The third section alludes to the data recollection and analysis through questionnaires, interviews and class observation. Finally, we can find, compiled in the last chapter of the report, the results gathered in this investigation.

The results observed were extremely encouraging. Throughout the lessons, it was possible to witness noticeable improvements in student’s performance when resorting to Mental Imagery. Through the questionnaires and, mostly, in the interviews, it was possible to testimony a tendency to consider Mental Imagery a useful tool, as well as to recognize his benefits, both in percussion teaching and in percussion learning.

**KEYWORDS:** Mental Imagery; Music Teaching; Percussion.



## ÍNDICE

Introdução .....	1
1. Enquadramento teórico e contextual .....	3
1.1. Definindo Visualização Mental .....	3
1.2. Visualização Mental – uma questão de perspetiva .....	5
1.2.1. Primeira pessoa .....	5
1.2.2. Terceira pessoa .....	6
1.3. Visualização Mental – modos e modalidades .....	6
1.3.1. Modos .....	7
1.3.1.1. <i>Online</i> .....	7
1.3.1.2. <i>Offline</i> .....	7
1.3.2. Modalidades .....	7
1.3.2.1. Auditiva .....	8
1.3.2.2. Motora .....	8
1.3.2.3. Visual .....	9
1.3.2.4. Olfativa .....	10
1.3.2.5. Gustativa .....	10
1.4. Funções da Visualização Mental .....	10
1.4.1. Cognitiva .....	11
1.4.2. Motivacional .....	11
1.5. A Visualização Mental e o nosso cérebro .....	12
1.6. A Visualização Mental no ensino de música .....	14
1.6.1. Vantagens .....	14
1.6.1.1. Motivação e controlo de ansiedade .....	15
1.6.1.2. Memória .....	16
1.6.1.3. Compreensão musical .....	16
1.6.1.4. Prevenção de lesões .....	17
1.6.2. Aplicabilidade e exercícios .....	17
1.6.2.1. Liderar mentalmente .....	18
1.6.2.2. Aprimorar o ouvido interno .....	18
1.6.2.3. Mimetizar .....	19
1.6.2.4. Sugestão verbal .....	20

1.6.2.5. Modelagem .....	20
1.6.2.6. Imagens criativas .....	20
1.6.2.7. Memorização.....	21
1.6.2.8. Alterar os tempos no ensaio mental .....	21
1.6.2.9. Praticar mentalmente com o metrónomo .....	22
1.6.2.10. Ensaio mental para promover a confiança.....	22
2. Caracterização do contexto de intervenção .....	23
2.1. Enquadramento legal .....	24
2.2. Comunidade Educativa .....	25
2.2.1. Alunos .....	25
2.2.2. Corpo Docente.....	25
2.2.3. Pessoal não docente .....	26
2.2.4. Associações.....	26
2.3. Caracterização dos alunos .....	26
2.3.1. Aluno A.....	26
2.3.2. Aluno B.....	26
2.3.3. Aluno C.....	27
2.3.4. Aluno D .....	27
2.3.5. Aluno E.....	27
2.3.6. Naípe – 2º Ciclo.....	28
2.3.7. Naípe – 3º Ciclo.....	28
3. Metodologias de Investigação.....	29
3.1. Investigação-Ação .....	29
3.2. Observação de aulas.....	30
3.3. Questionários.....	31
3.4. Entrevistas.....	33
4. Descrição da intervenção .....	35
4.1. Planificação e lecionação de aulas .....	35
4.1.1. Aula do aluno A.....	36
4.1.2. Aula do aluno B .....	37
5. Recolha e Análise de Dados .....	39
5.1. Questionário – A Visualização Mental como Recurso na Aprendizagem da Percussão - Professores .....	39

5.2. Questionário – A Visualização Mental como Recurso na Aprendizagem da Percussão – Alunos	45
5.3. Entrevistas aos Professores de Percussão do CMP	50
5.3.1. Entrevista ao Professor Francisco Freire Soares	51
5.3.2. Entrevista ao Professor Nuno Casteleira	53
5.3.3. Entrevista ao Professor A	55
5.3.4. Entrevista ao Professor Paulo Oliveira	57
6. Interpretação dos resultados	60
6.1. Alunos de percussão	60
6.1.1. Aluno A	60
6.1.2. Aluno B	60
6.2. Questionários	61
6.2.1. Questionário “A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão – Professores”	61
6.2.2. Questionário “A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão – Alunos”	63
6.3. Dados recolhidos nas entrevistas	64
7. Conclusão	78
8. Considerações Finais	81
Bibliografia	82
Anexo I – Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders	86
Anexo II – Planificação da aula do aluno A	88
Anexo III – Planificação da aula do aluno B	90
Anexo IV – Questionário “A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão – Professores”	93
Anexo V – Questionário “A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão – Alunos”	96
Anexo VI – Entrevistas aos professores de percussão do CMP – Guião	99
Anexo VII – Entrevistas aos professores de percussão do CMP - Francisco Soares	101
Anexo VIII – Entrevistas aos professores de percussão do CMP – Nuno Casteleira	109
Anexo IX – Entrevistas aos professores de percussão do CMP – Professor A	120
Anexo X – Entrevistas aos professores de percussão do CMP – Paulo Oliveira	126
Anexo XI - Declarações para efeitos de autorização de identificação	129

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CMP – Conservatório de Música do Porto;  
CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco;  
ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas;  
ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo;  
FS – Francisco Soares;  
NC – Nuno Casteleira;  
NS/NR – Não sabe ou não responde;  
PA – Professor A;  
PO – Paulo Oliveira;  
PP - Paulo Pontes;  
Prof. – Professor;  
UM – Universidade do Minho.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faixa etária dos inquiridos .....	40
Figura 2 – Número de anos a que os inquiridos lecionam.....	40
Figura 3 - Ciclos de lecionação dos inquiridos.....	41
Figura 4 - Regimes de frequência em que os inquiridos lecionam.....	42
Figura 5 - Familiarização com conceito de Visualização Mental dos inquiridos .....	43
Figura 6 – Frequência de utilização pelos inquiridos da Visualização Mental em contexto sala de aula	43
Figura 7 – Frequência de utilização pelos inquiridos da Visualização Mental no seu estudo pessoal....	44
Figura 8 – Classificação da utilidade da Visualização Mental com recurso de aprendizagem dos alunos de percussão pelos inquiridos .....	45
Figura 9 - Faixa etária dos inquiridos .....	46
Figura 10 – Ciclo de ensino que os inquiridos frequentam .....	46
Figura 11 – Anos de estudo do instrumento dos inquiridos .....	47
Figura 12 - Regimes de frequência de estudo dos inquiridos .....	47
Figura 13 - Familiarização dos inquiridos com o conceito de Visualização Mental .....	48
Figura 14 - Frequência de utilização da Visualização Mental em contexto de sala de aula pelos inquiridos .....	48
Figura 15 - Frequência de utilização da Visualização Mental em contexto de estudo pessoal pelos inquiridos .....	49
Figura 16 - Classificação da utilidade da Visualização Mental pelos inquiridos .....	50

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questionário realizado aos professores de percussão .....	32
Tabela 2 - Questionário realizado a alunos de percussão .....	32
Tabela 3 - Guião da entrevista aos professores do CMP .....	34
Tabela 4 - Questões introdutórias e de identificação propostas ao professor Francisco Soares.....	51
Tabela 5 - Questões introdutórias e de identificação propostas ao professor Nuno Casteleira.....	53
Tabela 6 - Questões introdutórias e de identificação propostas ao professor A.....	55
Tabela 7 - Questões introdutórias e de identificação propostas ao professor Paulo Oliveira .....	58
Tabela 8 – Esquematização das respostas obtidas às questões de identificação .....	64
Tabela 9 - Esquematização das respostas obtidas à questão: Pode falar-nos um pouco do seu percurso enquanto professor e percussionista e sobre o trabalho que desenvolve atualmente em ambas as vertentes? .....	65
Tabela 10 - Esquematização das respostas obtidas à questão: Houve alguma escola que o tenha marcado, positiva ou negativamente, devido às suas idiossincrasias nas metodologias de ensino? .....	67
Tabela 11 - Esquematização das respostas obtidas à questão: [Na sua rotina de estudo pessoal] que tipo de aspetos técnicos e musicais costuma focar? E que tipo de exercícios/recursos utiliza? .....	70
Tabela 12 - Esquematização das respostas obtidas à questão: No seu estudo pessoal utiliza a Visualização Mental como ferramenta? Se sim, com que regularidade e em que circunstâncias? .....	72
Tabela 13 - Esquematização das respostas obtidas à questão: Enquanto percussionista, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental durante o estudo? .....	73
Tabela 14 - Esquematização das respostas obtidas à questão: Enquanto professor, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental no ensino da percussão? .....	75
Tabela 15 - Categorias de análise de interações de Ned Flanders .....	86
Tabela 16 - Planificação da aula do aluno A.....	88
Tabela 17 - Planificação da aula do aluno B .....	90

## INTRODUÇÃO

Este projeto de intervenção pedagógica insere-se na Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, tendo sido elaborado no decurso do ano letivo 2019/2020. O referido estágio profissional decorreu no Conservatório de Música do Porto, sob a supervisão do Professor Doutor Nuno Aroso e a cooperação dos Professores Francisco Soares e Paulo Oliveira no grupo de recrutamento M16 (Percussão) e os Professores Francisco Soares e Avelino Ramos no grupo de recrutamento M32 (Música de Conjunto).

Ao longo da observação de aulas (estágio profissional), deparei-me com um conjunto de razões que me levaram até este tema e ao seu desenvolvimento. Falando dos casos concretos que tenho observado, não só no decorrer do estágio profissional, mas também ao longo da minha parca experiência enquanto docente e da minha experiência enquanto aluno, julgo que, muitas das vezes, os músicos iniciam a performance sem uma verdadeira consciência daquilo que é necessário fazer em cada momento. Ou seja, por vezes, é observável que quando se começa a tocar um estudo ou uma peça não existe uma verdadeira noção dos desafios que se vão enfrentar até ao final dessa mesma peça ou estudo. Vamo-nos apercebendo das dificuldades à medida que elas vão surgindo, nem sempre adotando, portanto, a melhor solução, mas sim aquela que surge de forma mais instantânea e instintiva. Assim, a Visualização Mental surge como uma forma de abordar o instrumento que pode, eventualmente, trazer vantagens na gestão do tempo e na gestão do estudo/performance. Essa tentativa de otimização do estudo e da performance revela-se, assim, a principal motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

Encontrado o tema desta investigação, e tendo como base o contexto geográfico onde seria desenvolvido este projeto de investigação, surgem várias questões de investigação que passo a enumerar:

- Será a Visualização Mental uma ferramenta útil em contexto de sala de aula, no ensino e na aprendizagem da percussão?
- Será a Visualização Mental uma ferramenta útil na performance musical?
- Estará, a Visualização Mental, a ser uma ferramenta utilizada por alunos e professores no panorama do ensino musical em Portugal?
- Qual a eficiência da Visualização Mental na preparação de uma obra musical?
- Que vantagens e desvantagens advêm da implementação da visualização na prática instrumental?

Assim, como narrado no resumo deste relatório de estágio, este encontra-se dividido em quatro grandes secções.

Primeiramente, é feita uma explanação em torno do conceito de Visualização Mental, espelhada ao longo do enquadramento teórico e contextual, que visa, sobretudo, defini-lo. Para além de definir o conceito de Visualização Mental, este capítulo pretende também ser um compêndio de uma revisão bibliográfica acerca da Visualização Mental, onde são explicados os seus modos e modalidades, e onde se disserta em volta da sua aplicação e aplicabilidade no estudo e no ensino e aprendizagem musicais.

Num segundo momento, encontram-se descritas as aulas lecionadas em contexto de prática pedagógica supervisionada, sob a qual decorreu a intervenção pedagógica. Neste capítulo encontram-se os relatos de todo o processo de intervenção, desde a sua planificação à sua implementação. Esta intervenção pedagógica ocorreu no Conservatório de Música do Porto, com os alunos de percussão e de classe de conjunto da mesma instituição.

Seguidamente, podemos encontrar neste documento um capítulo dedicado à recolha e análise de dados. Estes dados foram obtidos através de inquéritos propostos a alunos e professores de percussão, entrevistas propostas aos professores de percussão do CMP e através da observação de aulas. Ambos os questionários almejavam compreender de que forma a Visualização Mental se incluía no panorama musical português. Para além disto, era também objetivo destes questionários compreender que grau de utilidade, professores e alunos, atribuíam à aplicação da Visualização Mental e com que frequência e em que circunstâncias a implementavam. Por sua vez, as entrevistas realizadas aos professores de percussão do CMP tinham o propósito de esclarecer as mesmas questões que os inquéritos, porém de uma forma mais profunda. Para além destas questões, nas entrevistas procurou também perceber-se que vantagens e que desvantagens é que os professores reconheciam à implementação da Visualização Mental tanto na sala de aula, como no seu estudo individual e na atividade performativa.

Finalmente, o capítulo reservado aos resultados obtidos compila o produto tanto da intervenção pedagógica como da restante recolha e análise de dados (questionários, entrevistas e observação de aulas).

Precisamente por acreditar que a Visualização Mental pode ser um precioso atalho para o sucesso musical decidi investigar sobre este tema. Acredito que a Visualização Mental pode trazer resultados mais rápidos aos alunos e, mais importante que resultados mais rápidos, resultados melhores.



## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

### 1.1. Definindo Visualização Mental

A Visualização Mental é um conceito inerente a muitas atividades, nomeadamente à prática musical. É também inerente à nossa vivência quotidiana, embora nem sempre nos apercebamos disso. Mas, em que consiste então a Visualização Mental?

Devido ao facto de ser algo incorpóreo e de se tratar de uma experiência que é vivida na individualidade, a Visualização Mental pode revelar-se um conceito difícil de definir à partida. Ainda assim, Richardson (2013, p. 2) propõe-nos, como definição, que a Visualização Mental é aquilo que se refere às experiências quase sensoriais ou quase perceptuais, nas quais estamos conscientemente alerta, e que existem para nós na ausência dessas condições de estímulo, que são responsáveis por produzir o sentimento sensorial e de percepção reais e que podem ter consequências diferentes daquilo que é sensorial e percebido na realidade. O mesmo autor, como citado em Gregg & Clark (2007, p. 295), sugere que a Visualização Mental é qualquer experiência que mimetize experiências sensoriais ou de percepção, quer o indivíduo esteja consciente disso ou não. Completando esta informação, Manz, como citado em Neck & Manz (1992, p. 684), sugere que, através da Visualização Mental “podemos criar e, essencialmente, simbolicamente experienciar resultados imaginados do nosso comportamento antes de atuarmos efetivamente.”<sup>1</sup>

Transportando estas definições para um universo mais prático e empírico, pode assumir-se que todas as pessoas, de forma consciente ou inconsciente, já experienciaram a Visualização Mental, quer através de imagens vividas de locais imaginários, quer por representações plenas de lugares reais. Neste sentido, Johnson (2003, pp. 4-5) divide a Visualização Mental em recordação mental e em projeção mental. A recordação mental envolve a visitação a uma memória que, no caso da música, pode passar por recordar uma performance anterior. Por outro lado, a projeção mental está relacionada com a criação de cenários hipotéticos para o futuro, neste caso, na sequência do exemplo anterior, a projeção de uma atuação.

Uma outra experiência, com certeza familiar, que espelha um acontecimento quotidiano que envolve a Visualização Mental é, por exemplo, a audição interna de um trecho musical, trecho musical esse que pode ser uma recordação de uma melodia ouvida outrora ou, por outro lado, fruto do nosso

---

<sup>1</sup> Do original em inglês: “we can create and, in essence, symbolically experience imagined results of our behavior before we actually perform.”

imaginário. Estes são dois exemplos práticos de como a visualização pode estar presente no quotidiano sem que sequer exista uma real consciência disso. Em concordância, Reisberg (1992, p. 1) demonstra, na seguinte citação, de que forma o conceito de Visualização Mental auditiva pode ser facilmente compreendido e identificado:

Convencer as pessoas de que já experienciaram visualização mental auditiva não é difícil. Quando digo às pessoas que estudo visualização mental auditiva, sejam psicólogos, músicos, nenhuma destas, ou as duas, perguntam-me frequentemente como podemos parar de reproduzir canções na nossa cabeça.<sup>2</sup> (Reisberg, 1992, p. 1).

No contexto desta investigação, a Visualização Mental deve ser considerada da forma mais abrangente possível. Quer isto dizer que quando nos referimos à visualização refirmo-nos a um conceito vasto, não nos cingindo apenas à imaginação daquilo que são os estímulos visuais, mas a todo o tipo de estímulos. Assim sendo, Visualização Mental, neste contexto, deve abarcar o maior número de sentidos possível, uma vez que todos estão envolvidos na prática instrumental em geral, e da percussão em particular. Concretizando esta premissa, no caso concreto do ensino da percussão, o aluno deve, a título de exemplo, ser capaz de incluir na Visualização Mental da sua peça a sensação tátil que resulta do contacto com as baquetas e/ou a sensação cinestésica resultante da utilização dos seus músculos. Num mesmo raciocínio, porém aplicado ao desporto, Marques & Gomes (2006, p. 533) dizem, e cito:

(...) a aceitação da aplicação desta competência dá-se a partir do momento em que se verifica um envolvimento dos vários sentidos (visual, olfativo, auditivo, cinestésico e emocional), sendo o atleta não só capaz de imaginar a situação em causa mas também de incorporar as informações auditivas (ruídos e sons próprios do local), as sensações tácteis (contacto com a bola), os movimentos efetuados (ocupação do espaço) e as próprias emoções desencadeadas pela situação (sentimentos positivos ou negativos antes da execução motora). (Marques & Gomes, 2006, p. 533).

A Visualização Mental não deve ser considerada uma ferramenta que, *per se*, resolva todos os problemas inerentes à preparação e conseqüente concretização de uma determinada performance, seja ela musical ou de outro qualquer foro. O músico deve, evidentemente, fazer a sua preparação, com recurso ao instrumento e às estratégias previamente utilizadas que, neste contexto, poderemos apelidar de convencionais. Posto isto, Visualização Mental deve ser aplicada como um processo complementar,

---

<sup>2</sup>Do original em inglês: "Convincing people that they experience auditory imagery for music is not difficult. When I tell people that I study auditory imagery, be they psychologists, musicians, neither, or both, they often ask me how they can stop tunes from running through their head."

mas sempre cimentado no restante trabalho base, nunca sendo encarada então a Visualização Mental como um substituto deste referido trabalho (Gertz, 1999 /n Gregg, Clark, & Hall, 2008, p. 237).

Nos seguintes pontos deste enquadramento teórico discorreremos então, para que fique mais claro, sobre esta multissensorialidade da Visualização Mental e sobre a importância que esta multissensorialidade pode ter neste contexto específico que é o ensino e aprendizagem da percussão.

## **1.2. Visualização Mental – uma questão de perspetiva**

Segundo a revisão bibliográfica efetuada, a Visualização Mental pode ser experienciada numa de duas perspetivas (Ridderinkhof & Brass, 2015, p. 54). Estas duas perspetivas, referidas pelos autores, são então uma perspetiva de primeira pessoa e, por outro lado, uma perspetiva de terceira pessoa. Ou seja, a experiência de visualização pode acontecer na perspetiva do próprio sujeito ou, em alternativa, este pode ver-se, a si próprio, na terceira pessoa. Os autores defendem ainda que estas duas perspetivas podem assumir funções diferentes, na preparação do músico.

### **1.2.1. Primeira pessoa**

Nesta perspetiva, o sujeito imagina-se a realizar a ação, vivenciando assim a ação à luz dos seus próprios olhos. Nas palavras de Vasquez & Buehler (2007, p. 1394)

De uma perspetiva de primeira pessoa, os indivíduos vêem o evento a partir da mesma perspetiva visual que veriam se o evento estivesse a ocorrer de facto; nas suas imagens mentais, eles estão a olhar para o que os rodeia a partir dos seus próprios olhos.<sup>3</sup> (Vasquez & Buehler, 2007, p. 1394).

Neste caso, tratando-se o sujeito de um percussionista, poderá visualizar o teclado do instrumento, ou a forma pega nas baquetas. Tipicamente, neste tipo de Visualização Mental, há outros sentidos envolvidos para além da visão, pelo que assume um carácter cinestésico. Continuando com o exemplo do percussionista, o sujeito pode imaginar o peso das baquetas em que segura, ou a espessura das mesmas e, naturalmente, as sensações que estas características lhe transmitem. Quer isto dizer que há uma maior consciência da postura corporal, da tensão, dos músculos envolvidos e da própria

---

<sup>3</sup> Do original em inglês: "From a first-person perspective, individuals see the event from the same visual perspective that they would if it was actually occurring; in their mental image, they are looking out at their surroundings through their own eyes."

relação tátil que pode, eventualmente, existir com o instrumento. Esta perspectiva poderá ser mais útil ao músico quando este procura solucionar alguma questão de natureza técnica ou física como, por exemplo, uma tensão muscular indesejada (Ridderinkhof & Brass, 2015, p. 54).

### **1.2.2. Terceira pessoa**

Nesta perspectiva, o indivíduo observa-se a si próprio a realizar a ação, porém de um ângulo externo. Isto é, vê na perspectiva do espectador, sendo que, ao mesmo tempo, ele é o sujeito da observação. Nas palavras de Ridderinkhof & Brass (2015, p. 54) é como se o indivíduo estivesse a ver um vídeo de si próprio a realizar a ação, ou, segundo Johnson (2003, p. 7), é como se o músico se visse a si próprio da perspectiva da plateia. Nesta perspectiva de visualização, as modalidades auditiva e visual assumem preponderância. Esta perspectiva poderá ser mais útil ao músico quando este procura resolver questões ou desafios associados à parte visual e cênica do instrumento.

### **1.3. Visualização Mental – modos e modalidades**

A Visualização Mental pode subdividir-se de várias formas. Para Repp (como citado em Johnson, 2003, p. 7) a Visualização Mental pode dividir-se em quatro categorias diferentes. Numa primeira categoria, o autor, insere a capacidade que os compositores têm de ouvir a música antes de a escreverem. Numa segunda categoria, descreve a capacidade que os músicos mais experientes têm de imaginar a música observando a partitura, sem recurso a nenhum tipo de som. Na terceira categoria, Repp descreve a recordação auditiva e/ou visual de uma determinada música previamente escutada. E, finalmente, para o autor, a capacidade que alguém tem de usar uma imagem, durante a performance, para obter uma determinada emoção, ou um determinado som desejado, apresenta-se como a última categoria.

Numa outra perspectiva, Keller (2012, p. 207) categoriza a Visualização Mental de outra forma, em função da sua implementação. A prática mental longe do instrumento, a leitura silenciosa de uma partitura, ou imaginar o som perfeito na performance, *in loco*, figuram exemplos do que, para o autor, é a Visualização Mental. Posto isto, para o autor, surgem assim dois modos e três modalidades que categorizam a Visualização Mental.

### 1.3.1. Modos

Keller (2012, p.207) enumera dois modos, que estão relacionados com o momento em que ocorre a Visualização Mental na performance, sendo eles o *online* e o *offline*.

#### 1.3.1.1. *Online*

Pode considerar-se Visualização Mental *online* toda a visualização que acontece durante a performance. A título de exemplo, quando, durante a performance, se imagina o som ideal que se almeja produzir no instrumento, ou quando se imagina a articulação de uma determinada secção, durante a interpretação, acontece o recurso à Visualização Mental *online* (Keller, 2012, p. 207).

Importa também dizer que a Visualização Mental *online*, segundo o mesmo autor, pode acontecer de duas formas:

- *Top-down route*: Quando o interprete, deliberadamente, gera a imagem do objetivo;
- *Bottom-up route*: Quando os estímulos que o interprete recebe da sua própria performance levam a que sejam geradas imagens ou sons no seu imaginário.

#### 1.3.1.2. *Offline*

Por oposição, Keller (2012, p.207) considera Visualização Mental *offline* toda aquela que é executada antes da performance. A Visualização Mental *offline* é, então, a que acontece na preparação da performance, ou seja, uma forma de estudo mental.

### 1.3.2. Modalidades

Keller (2012, p. 207) divide a Visualização Mental em três modalidades. São elas a modalidade auditiva, a modalidade visual e a modalidade motora (sendo que a motora se subdivide em mais três categorias: propriocetiva, cinestésica e tátil).

### 1.3.2.1. Auditiva

No caso da Visualização Mental auditiva, concretamente, podemos dizer que se trata da capacidade de ouvir sequências melódicas com o ouvido interno, sem recurso a estímulos externos (Aleman, Nieuwenstein, Böcker, & Haan, 2000, p. 1664).

### 1.3.2.2. Motora

Relativamente à Visualização Mental, na sua modalidade motora, Lotze & Halsband (2006, p. 386), citando Jeannerod (1994, 1995), sugerem que, e cito:

(...) a visualização mental motora representa o resultado de um acesso consciente ao conteúdo da intenção de um movimento, que normalmente é efetuado de forma inconsciente durante a preparação do movimento. Ele [Jeannerod] conclui que a visualização mental motora e a preparação motora inconsciente partilham mecanismos comuns e são funcionalmente equivalentes. Esta pode ser a razão pela qual a prática mental usando o treino através da visualização mental motora resulta numa melhoria da performance (...) (Jeannerod, 1994, 1995 /n Lotze & Halsband, 2006, p. 386).

Moran et al. (2012) afirma que a Visualização Mental motora é a capacidade cognitiva que nos permite executar ações motoras mentalmente, sem as executar de facto (como citado em Ridderinkhof & Brass, 2015, p. 54).

A Visualização Mental motora subdivide-se ainda, como já referido anteriormente, em três tipos distintos. São eles a Visualização Mental motora propriocetiva, cinestésica e tátil (Keller, 2012, p. 207).

### Propriocetiva

Nas palavras de Washburn (1916, p. 9), e cito, “O termo conveniente “reflexo propriocetivo” tem sido usado para representar os reflexos cujo estímulo é o próprio processo de contração muscular: reflexos cujo estímulo é uma qualquer força externa ao corpo são nomeados “exteroceivos”.”<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Do original em inglês: “(...) motor imagery (MI) represents the result of conscious access to the content of the intention of a movement, which is usually performed unconsciously during movement preparation. He concluded that conscious motor imagery and unconscious motor preparation share common mechanisms and are functionally equivalent. This may be the reason why mental practice using MI training results in motor performance improvements (...)”.

<sup>5</sup> Do original em inglês: “The convenient term “proprioceptive reflexes” has been used to mean reflexes whose stimulus is the process of muscular contraction itself: reflexes whose stimulus is some force outside the body are called “exteroceptive”.”

## **Cinestésica**

A Visualização Mental motora cinestésica acontece quando a visualização é feita na primeira pessoa. Quando este tipo de visualização acontece, o sujeito tem uma série de sensações cinestésicas. Ou seja, este tipo de visualização vai além da simples imaginação visual do acontecimento. Pode, então, dizer-se que o sujeito não só vê o acontecimento, como também se imagina a vivê-lo, com todas as sensações que isso abarca. Nas palavras de Harris e Harris, a Visualização Mental cinestésica é o termo que descreve as sensações que decorrem da Visualização Mental na primeira pessoa. Estas sensações compreendem a percepção da tensão envolvida numa determinada prática instrumental, as sensações musculares, a consciência da postura corporal, entre outras (como citado em Johnson, 2003, p. 7).

## **Tátil**

Este tipo de Visualização Mental denomina a experiência de visualização que inclui a imaginação de sensações táteis, ou seja, quando, durante a visualização, o sujeito emula a sensação de tocar em algo (Sathian & Zangaladze, 2002, p. 127).

### **1.3.2.3. Visual**

A Visualização Mental, na sua modalidade visual, é um evento que ocorre mentalmente. Esta modalidade ocorre quando a representação de uma memória de curto prazo está presente, porém não está de facto a ser vista. Pode, então, afirmar-se que a Visualização Mental visual é acompanhada pela experiência de “ver com o olho da mente” (Kosslyn & Thompson, 2003, p. 723).

Porém, podemos considerar Visualização Mental, na modalidade visual, um conceito mais abrangente. Em sentido inverso ao que é descrito por Kosslyn e Thompson, a visualização não tem necessariamente que se singir a um recurso a memórias de curto prazo, uma vez que pode também relacionar-se com a projeção de eventos.

Visualização é uma atividade psicológica que evoca as características de um objeto ausente (quer este esteja ausente temporariamente ou ausente do campo de percepção). É de valor aqui enfatizar que visualização não se restringe a recoletar a aparência de objetos estáticos, estende-se então a objetos em movimento, objetos em processo de transformação, dito de outra forma, a eventos dinâmicos. O espectro da visualização não se limita a recuperar objetos ou eventos que foram percebidos no passado (passado recente ou distante), visualização abrange

também referências a objetos ou eventos que ainda estão por acontecer. A visualização permite às pessoas antecipar eventos futuros (ou puramente teóricos).<sup>6</sup> (Denis, 1985, pp. 4-5).

Outros autores, como é o caso de Bartolomeo (2008, p. 3), sugerem ainda outras modalidades como a gustativa e a olfativa, naturalmente relacionadas com a imaginação de paladares e aromas respetivamente.

#### **1.3.2.4. Olfativa**

A Visualização Mental olfativa remete-nos para os aromas que imaginamos e que associamos a determinado momento. Recorrendo a um exemplo relacionado com a prática musical, Johnson (2003, p. 6) refere os ramos de flores que possam estar, eventualmente, no palco durante a performance.

#### **1.3.2.5. Gustativa**

Por fim, a Visualização Mental gustativa, é relativa aos sabores que nós imaginamos. Johnson (2003, p. 6) relembra a importância deste sentido dando o exemplo dos músicos que costumam comer algo específico antes de entrar em palco.

### **1.4. Funções da Visualização Mental**

Segundo Paivio (como citado em Jackson, Lafleur, Malouin, Richards, & Doyon, 2001, p. 1137), a Visualização Mental desempenha essencialmente duas funções. Por um lado, desempenha uma função cognitiva e por outro uma função motivacional.

---

<sup>6</sup>Do original em inglês: "Imagery is a psychological activity which evokes the physical characteristics of an absent object (either permanently or temporarily absent from our perceptual field). It is worth emphasizing here that imagery is not restricted to recollection of the appearance of static objects, but it extends to moving objects, objects undergoing transformations, in other words, to dynamic events. The scope of imagery is not limited to recalling objects or events that have been perceived in the past (recent or distant past), but imagery also refers to objects or events that have not yet been accomplished. Imagery allows people to anticipate future (or even purely theoretical) events."



### 1.4.1. Cognitiva

A Visualização Mental tem uma função cognitiva, na medida em que se trata de um processo cognitivo. Ao contrário de um processo motor, que acontece do sujeito para o exterior, ou seja, há uma ação motora visível, a visualização é um processo mental, que acontece, desta forma, do sujeito para o próprio sujeito (Jackson, Lafleur, Malouin, Richards, & Doyon, 2001, p. 1133).

Jeannerod (1995, p. 1420) separa os processos cognitivos em dois grupos distintos. Para ele existem processos cognitivos verbais e processos cognitivos não verbais. Nas palavras do próprio:

Uma influente teoria (teoria da dupla codificação) relativa ao estatuto cognitivo da visualização mental consiste na divisão do aparelho cognitivo em dois modos de geração diferentes, o modo verbal e o modo não verbal. A visualização mental seria inserida neste último modo.<sup>7</sup> (Jeannerod M. , 1995, p. 1420).

Importa também referir que durante a Visualização Mental na perspetiva da terceira pessoa ocorre um processo cognitivo completamente diferente daquele que ocorre quando utilizamos a Visualização Mental na perspetiva da primeira pessoa (Sirigu & Duhamel, 2001, p. 912).

### 1.4.2. Motivacional

A função motivacional da Visualização Mental assenta na seguinte frase: “Imaginar o sucesso futuro pode por vezes elevar a motivação das pessoas para atingi-lo”<sup>8</sup> (Vasquez & Buehler, 2007, p. 1392). Desconstruindo esta frase, o que é dito é que o facto de vislumbrar um objetivo, e de imaginar a concretização do mesmo, oferece uma motivação extra para tentar concretizá-lo efetivamente. No caso concreto da performance, a perspetiva de uma atuação bem conseguida é o que confere motivação para a preparação dessa atuação. A sensação de ser aplaudido e “aceite” pelo público é, para os autores, muito gratificante. Difícil é, assim, negar que a Visualização Mental dessa sensação imprime em nós uma vontade de a vivenciar realmente. Importa também dizer que os estudantes demonstram uma maior motivação quando visualizam na terceira pessoa (Vasquez & Buehler, 2007, p. 1392). Reforça-se esta ideia citando:

---

<sup>7</sup> Do original em inglês: “An influential theory (the dual coding theory) concerning the cognitive status of mental imagery consists of splitting the cognitive apparatus into two different modes of generation, the verbal and the non-verbal modes. Imagery would pertain to the latter mode.”

<sup>8</sup> Do original em inglês: “Imagining future success can sometimes enhance people’s motivation to achieve it.”

O questionário é constituído por trinta itens, avaliando a “nitidez” e a “frequência” das imagens mentais dos atletas, em cinco áreas distintas: i) a motivacional específica: envolve a visualização dos objectivos específicos e das actividades a realizar para se alcançarem as metas traçadas (ex: “Imagino outros(as) atletas a felicitarem-me por ter tido um bom desempenho”); ii) a motivacional geral activação: identifica a visualização das emoções e dos sentimentos que o atleta experiencia durante as competições, ajudando-o na preparação psicológica para as provas (ex: “Quando imagino a competição, sinto-me e ‘dou comigo’ a ficar emocionalmente activado/excitado”); iii) a motivacional geral mestria: descreve as imagens orientadas para o sucesso, confiança e concentração a atingir durante as competições (ex: “Imagino-me a manter o controlo em situações difíceis”); iv) a cognitiva específica: refere-se à imaginação direccionada para as competências próprias da modalidade (ex: “Sou capaz de mudar facilmente a imagem de um movimento ou gesto técnico”); e v) a cognitiva geral: remete para a visualização das estratégias de jogo e de competição (ex: “Imagino mentalmente as estratégias ou soluções alternativas para o caso do meu plano de jogo falhar”). (Dias, Faria & Cruz, 1999 *In* Marques & Gomes, 2006, pp. 535-536).

No mesmo sentido Callow & Hardy (2001) referem que a motivação, enquanto função específica da visualização, é ativada quando visualizamos os nossos objetivos específicos. Segundo os autores, esta visualização dos objetivos tem demonstrado um aumento da motivação nos atletas (como citado em Cumming & Hall, 2002, p. 137).

### **1.5. A Visualização Mental e o nosso cérebro**

Como é do conhecimento geral, o cérebro é um dos órgãos do nosso organismo que mais suscita curiosidade científica, pelos enigmas que detém. No que, ao comportamento do nosso cérebro durante a Visualização Mental concerne, a anterior afirmação não é desajustada. Contudo, Jeannerod & Frak (1999, p. 735) revelam que há já alguns estudos feitos nesse sentido.

Avanços recentes no campo incluem o uso de técnicas de mapeamento da atividade cerebral e sondagens da excitabilidade cortical, assim como observações do cérebro de pacientes lesionados durante tarefas relacionadas com visualização; estes avanços providenciam novo conhecimento no que ao oculto da atividade motora respeita.<sup>9</sup> (Jeannerod & Frak, 1999, p. 735).

Tratando-se de um processo cognitivo, como já foi explicado anteriormente, naturalmente que a Visualização Mental se manifesta na nossa atividade cerebral. Segundo Jeannerod (1995, p. 1425), e cito: “Se considerarmos a forte relação de visualização motora com o substrato neurológico, é lógico

---

<sup>9</sup> Do original em inglês: “Recent advances in the field include the use of techniques for mapping brain activity and probing cortical excitability, as well as observation of brain lesioned patients during imaging tasks; these advances provide new insights into the covert aspects of motor activity.”

expectar que as alterações centrais produzidas durante a visualização vão afetar subsequentemente a performance motora.”<sup>10</sup> (Jeannerod, 1995, p. 1425).

Já várias leituras foram feitas da atividade cerebral durante a Visualização Mental. Desde eletroencefalogramas a ressonâncias magnéticas, vários tipos de exames ao cérebro vão dando indícios de que há uma relação entre a Visualização Mental e a atividade motora (Meister, et al., 2004, p. 220).

Como vários autores sugerem, a relação direta entre a Visualização Mental e o nosso cérebro é inequívoca. Os modelos neuro cognitivos conhecidos apontam para uma relação de equivalência funcional entre a percepção visual e a Visualização Mental (Bartolomeo, 2008, p. 1). A bibliografia demonstra que são várias as regiões do cérebro ativadas durante a Visualização Mental. Ganis, Thompson, & Kosslyn (2004, p. 230) corroboram a ideia de que o padrão de atividade cerebral registado é muito similar quando comparamos a Visualização Mental e a percepção real. Outros autores vão mais longe, afirmando que, após a realização de uma tomografia por emissão de positrões em vários sujeitos, na verdade a atividade cerebral é mais intensa durante a Visualização Mental relativamente à atividade registada durante a percepção visual (Kosslyn, et al., 1993). As afirmações anteriores podem ser reforçadas pela seguinte citação: “Ao contrastar diretamente os mapas retinotópicos de imagens e os mapas retinotópicos de atenção, mostramos que as imagens mentais visuais podem evocar atividades topograficamente organizadas no córtex cerebral.”<sup>11</sup> (Slotnick, Thompson, & Kosslyn, 2005, p. 1581).

Outros autores apresentam resultados contrastantes. Relativamente à atividade registada no córtex visual, conclui-se, em estudo realizado por Knauff, Kassubek, Mulack, & Greenlee (2000) que era parca nalgumas experiências realizadas. Os mesmos autores afirmam que a atividade cerebral, durante a Visualização Mental ocorre, sobretudo, no córtex parietal, como se pode constatar na seguinte citação:

Ainda assim, nós não encontramos qualquer ativação significativa no córtex visual primário. Pelo contrário, encontramos aumentos significativos de ativação do córtex parietal, assim como no córtex de associação visual. A partir destes resultados concluímos primeiro que o córtex visual primário não está necessariamente envolvido na visualização mental. Este resultado está em concordância com a maioria dos estudos publicados relativos à visualização mental.<sup>12</sup> (Knauff, Kassubek, Mulack, & Greenlee, 2000)

---

<sup>10</sup> Do original em inglês: “If one considers the strong relationships of motor imagery to the neural substrate, it is logical to expect that the central changes produced during imagery will affect subsequent motor performance.”

<sup>11</sup> Do original em inglês: “By directly contrasting the imagery retinotopic maps and the attention retinotopic maps, we have shown that visual mental imagery can evoke topographically organized activity in striate and extrastriate cortex.”

<sup>12</sup> Do original em inglês: “Nevertheless, we did not find any significant activation in the primary visual cortex. Instead, we found significantly increased activation in the parietal cortex, as well as in the visual association cortex. From these results we conclude first that the primary visual cortex is not necessarily involved in visual mental imagery. This result is in agreement with the majority of published studies on visual imagery.”

No que respeita à relação entre o nosso cérebro e a Visualização Mental, podemos ainda propor as seguintes questões: Será a Visualização Mental uma função lateralizada no nosso cérebro? E se sim, qual dos hemisférios é o responsável por este processo cognitivo? (Farah, Gazzaniga, Holtzman, & Kosslyn, 1984, p. 115). A resposta não é simples e muito menos simplista. Não é simples, porque há resultados diferentes de sujeito para sujeito. E não é simplista, pois mesmo sabendo os resultados, a interpretação dos mesmos ainda é um pouco dúbia. Porém, os autores, propõem então que os dois hemisférios assumem um papel ativo durante a Visualização Mental, no entanto o hemisfério esquerdo tem uma proeminência muito maior no desenrolar desta atividade. Estes autores sugerem assim algumas justificações para esta disparidade entre emisférios. Citam-se, então, as suas conclusões:

A nossa interpretação para este padrão de dados é que o hemisfério esquerdo do paciente está vocacionada para o uso da visualização mental, enquanto que o hemisfério direito não está. (...) Interpretações alternativas levantam a hipótese de que o hemisfério direito, enquanto processa todos os componentes relevantes que o hemisfério esquerdo processa, falha na integração destes na concretização da visualização mental. Por exemplo, talvez o hemisfério direito tenha compreendido a natureza das tarefas de controlo, mas não compreendeu a natureza da tarefa que é a visualização mental. Ou, talvez o hemisfério direito estivesse simplesmente sobrecarregado pelo maior número de componentes que a tarefa de visualização mental requer relativamente ao número de componentes que as tarefas de controlo exigem.<sup>13</sup> (Farah, Gazzaniga, Holtzman, & Kosslyn, 1984, pp. 117-118).

## **1.6. A Visualização Mental no ensino de música**

### **1.6.1. Vantagens**

A Visualização Mental é uma ferramenta à qual os músicos recorrem para preparar a sua performance há já vários séculos. Exemplo disso, como nos diz Haddon (2007, pp. 301-302), são músicos como Horowitz, Rubinstein e Fritz Kreisler. Johnson (2003, p. 1) acrescenta ainda nomes sonantes como Mozart, Schumman, Wagner, Brahms e Tchaikovsky. Segundo este mesmo autor, Mozart e Tchaikovsky ouviam sinfonias inteiras nas suas cabeças, ao passo que Schumman via as suas obras em imagens. No entanto, Haddon (2007, p. 301) refere, apesar do valor considerável que esta

---

<sup>13</sup> Do original em inglês: "Our Interpretation for this pattern of data is that the left hemisphere of this patient is adept at the use of visual imagery and the right hemisphere is not. (...) Alternative interpretations turn on the assumption that the right hemisphere, while possessing all of the same relevant components of processing as the left, failed to integrate them to perform the imagery task. For example, perhaps the right hemisphere understood the nature of the control tasks, but did not understand the nature of the imagery task. Or, perhaps the right hemisphere was simply overloaded by the greater number of components that were required in the imagery task that were required in the control tasks."

ferramenta tem no estudo instrumental e vocal, a Visualização Mental acaba por ser algo negligenciada em muitos dos métodos de aprendizagem. Mas, que vantagens podem então ser retiradas da prática da Visualização Mental quando esta é implementada no ensino do instrumento e, por consequência, implementada na prática musical? Segundo Johnson (2003, pp. 11-12) as técnicas mentais podem ser uma preciosa ajuda, pois aumentam a velocidade com que se aprende música, promovem a retenção da música, promovem a criatividade e reduzem os efeitos nocivos da ansiedade durante a performance.

#### **1.6.1.1. Motivação e controlo de ansiedade**

A Visualização Mental pode representar um forte contributo no controlo da ansiedade durante a performance e na motivação. Evidências científicas sugerem que a Visualização Mental tem uma relação causal forte com a ansiedade. Esta relação pode ser negativa ou positiva. Ou seja, quando, através da Visualização Mental perspetivamos cenários negativos, pode acontecer um aumento dos níveis de ansiedade (Hirsch & Holmes, 2007, p. 161). Por outro lado, a Visualização Mental pode ter um papel de grande relevância na redução dos níveis de ansiedade, isto quando perspetivamos cenários mais favoráveis (Morina, Deeprose, Pusowsk, Schmid, & Holmes, 2011, p. 1036).

A visitação a memórias de performances anteriores permite ao artista, por um lado perceber o que aconteceu, analisar e melhorar determinados aspetos e, por outro lado inspirar-se em atuações que tenham sido do seu agrado. Isto pode contribuir para aumentar os níveis de confiança do músico e motivá-lo na preparação da performance. Citando Johnson (2003, p. 4):

Esta técnica pode permitir ao performer recordar o sucesso de uma performance passada ou permitir a análise de áreas problemáticas. (...) Um músico pode também aplicar a recordação mental de uma sessão de estudo anterior e identificar tensões desnecessárias e posturas incorretas e, assim, mitigar estes problemas no futuro.<sup>14</sup> (Johnson, 2003, p. 4).

Da mesma forma, ainda segundo Johnson (2003, pp. 4-5), a projeção, através da Visualização Mental, de uma determinada performance permite ao artista imaginar o melhor cenário possível para essa mesma performance. O artista pode imaginar-se a tocar com o seu melhor fraseado, a sua melhor articulação, no fundo, a sua melhor interpretação. O artista pode até visualizar o sucesso e o reconhecimento que obeterá com essa performance. Isto trará, com certeza, motivação ao artista e

---

<sup>14</sup> Do original em inglês: "This technique may allow a performer to remember the success of a past performance or allow for the analysis of problem areas. A musician may also employ mental recall of a previous practice session and identify unnecessary tensions or poor posture and then mitigate these detriments in the future."

ajudará a reduzir a sua ansiedade perante a performance, uma vez que o artista visualiza o melhor cenário possível.

### **1.6.1.2. Memória**

A Visualização Mental pode ser uma ferramenta auxiliar muito útil na memorização musical. A título de exemplo, Brower (1920) propõe (como citado em Fonte, 2013, p. 22), como forma de desenvolver a memória muscular, que os pianistas toquem apenas na superfície das teclas, ou até mesmo com a tampa do piano fechada, dando assim ênfase à questão mecânica da música. Ora, esta prática requer a Visualização Mental, quer da música, quer do teclado e da distância entre as respetivas teclas.

A Visualização Mental da partitura ou de determinada secção ou de determinado compasso pode ser também ser considerada uma estratégia de memorização da obra musical (comumente chamada memória fotográfica). Reforça-se esta ideia citando Coffman (1990) e Ross (1985) (como citado em Fonte, 2013, p. 29):

Várias investigações têm procurado testar experimentalmente a eficácia de diferentes abordagens de estudo mental no processo de memorização e têm revelado que, apesar de esta não substituir o papel fundamental da prática física, uma combinação das duas estratégias revela resultados eficazes no campo da música e da memorização musical. (Coffman, 1990; Ross, 1985 /n Fonte 2013, p. 29).

### **1.6.1.3. Compreensão musical**

A Visualização Mental pode também trazer frutos no que à compreensão musical, por parte dos alunos, diz respeito. Ou seja, o facto de os alunos terem a capacidade de ouvir a música no seu imaginário pode providenciar-lhes uma descoberta no que toca à interpretação musical. Isto deve-se, na realidade, à alienação que o interprete pode conseguir de questões extra musicais. Quando o interprete visualiza a música deixa de se preocupar com questões técnicas ou físicas e foca-se inteiramente na música e no resultado musical que procura obter. Segundo Guptill & Zaza (2010, p. 305):

As vantagens de usar o ensaio mental para evitar problemas resultantes da prática física são mencionados por muitos, e isso produziu uma melhor preparação global para a performance na

medida em que leva a uma maior compreensão dos aspetos musicais, tais como a harmonia e elementos estruturais, e coordenação de uma parte com a outra.<sup>15</sup> (Guptill & Zaza, 2010, p. 305).

#### 1.6.1.4. Prevenção de lesões

Para além das vantagens associadas à performance, a Visualização Mental pode assumir também um papel relevante no ensino, no que à prevenção de lesões concerne. Isto deve-se ao facto de estar associada à Visualização Mental uma redução de repetições durante o estudo, uma vez que parte significativa deste processo de estudo se desenrola precisamente na mente do sujeito.

Treino mental (cognitivo) (por exemplo: estudar longe do instrumento) pode ajudar a reduzir o número de repetições e pode beneficiar o processo de aprendizagem. Por exemplo, aprender as dedilhações de uma escala na superfície de uma mesa e, posteriormente, partir para o piano; ou ouvir gravações da peça e estudar a estrutura de acordes, ou visualizar-se a praticar arpejos ou escalas, ou uma peça.<sup>16</sup> (Guptill & Zaza, 2010, p. 14).

Neste sentido, Johnson (2003, pp. 52-53) propõe que o estudo varie entre momentos de estudo físico intenso, de dez a quinze minutos, intercalados com alguns minutos de estudo mental, alongamentos ou massagens feitas pelo próprio músico, promovendo assim a circulação sanguínea.

#### 1.6.2. Aplicabilidade e exercícios

Depois de compreender as vantagens da Visualização Mental, e a sua importância no ensino de música, resta compreender a sua aplicabilidade. Importa então definir aplicabilidade da Visualização Mental. Ou seja, importa definir como é que a Visualização Mental pode ser implementada em contexto de sala de aula, através de exercícios específicos.

Vários autores defendem que, para uma boa prática mental, é essencial que o aluno esteja relaxado e tranquilo. Novais (2018, p. 112) diz, e cito: “(...)devemos inicialmente relaxar, respirando fundo várias vezes, focando a atenção na respiração, até um estado de relaxamento e calma.” Freymuth (como citado em Johnson, 2003, p. 52) sugere a utilização de uma sequência de três passos em ciclo.

---

<sup>15</sup> Do original em inglês: “The advantages of using mental rehearsal to avoid problems resulting from physical practice were mentioned by many, and it produced a better overall preparation for performance as it led to a greater understanding of musical aspects, such as harmonic and structural elements, and coordinating one part with another.”

<sup>16</sup> Do original em inglês: “Mental (cognitive) practicing (i.e., practicing away from the instrument) can help reduce repetition, and can benefit the learning process. For example, learning the fingering of a scale on a table top first, then going to the piano; or listening to recordings of the piece and studying the chord structure before playing it, or visualizing oneself practicing arpeggios or scales, or a piece.”

O interprete deve projetar mentalmente o som ideal, de seguida deve tocar a passagem e, finalmente, deve analisar aquilo que fez de forma a tentar perceber a relação entre aquilo que fez e aquilo que idealizou. Johnson (2003, p. 53) categoriza vários exercícios que podem ser feitos recorrendo à Visualização Mental. O autor descreve estes exercícios da seguinte forma:

#### **1.6.2.1. Liderar mentalmente**

Johnson (2003, p. 53) sugere aos intérpretes que se iniciam nesta técnica que a utilizem progressivamente, inicialmente tocando apenas uma voz, por exemplo. Esta técnica consiste em tentar antecipar mentalmente aquilo que acontece na música. Ou seja, o interprete deve ser capaz de imaginar as notas, o ritmo, as dedilhações, etc. que vão ocorrer enquanto toca notas antecedentes. Exemplificando o que foi acima descrito, o interprete deve ser capaz de imaginar o segundo compasso da música enquanto ainda toca o primeiro, e assim sucessivamente.

#### **1.6.2.2. Aprimorar o ouvido interno**

Johnson (2003, p. 54) afirma que a audição externa é aquela que se apresenta quando ouvimos um concerto ao vivo, ou uma gravação. Por outro lado, a audição interna requer a imaginação de uma música pelo sujeito.

Vários autores defendem a importância do desenvolvimento do ouvido interno, como é o caso de Priest (como citado em Bailes, 2002, pp. 157-158). Também Dalcroze (como citado em Bailes, 2002, p. 158) defende a importância do ouvido interno, dizendo mesmo que o principal foco de todos os métodos de ensino musical deveria ser o estímulo desta mesma faculdade. Auken & Larson (como citado em Johnson, 2003, p. 54) definem cinco passos para desenvolver o ouvido interno.

Primeiro, o aluno deve ouvir a música na sua cabeça. Em vez de praticar a música apenas fisicamente, é eficaz para os organistas e para outros músicos praticar ouvir a sua imagem mental perfeita da peça. Segundo, os alunos devem ser guiados para ouvir cuidadosamente o som imaginado. Isto envolve eliminar pensamentos supérfluos da mente e permitir que a música esteja num plano principal do pensamento. Terceiro, o aluno deve então fisicamente tocar aquilo que ouviu na sua imaginação. Isto relaciona a imagem mental com o instrumento físico. Quarto, o mais desafiante e provavelmente o passo mais importante é ouvir criticamente o que acabou



de tocar. Finalmente, o aluno deve questionar se a performance física correspondeu à performance mental.<sup>17</sup> (Johnson, 2003, pp. 54-55).

Merrick (como citado em Johnson, 2003, p. 55) acrescenta ainda uma técnica a que se refere como *Delayed-Continuity*. Esta técnica consiste em visualizar mentalmente o som de um frase e, de seguida, tocar essa frase. Concluída a primeira frase, o interprete deve visualizar a frase seguinte e, de seguida, tocar essa frase. E assim sucessivamente. Ou seja, em cada silêncio deve imaginar a frase que se sucede, portanto, um estudo mental das frases no tempo real da música.

### 1.6.2.3. Mimetizar

Johnson (2003, pp. 57-59) caracteriza como mimetização, para os organistas, o estudo que é feito tocando nas teclas, mas sem as pressionar efetivamente. Este autor defende que, durante esta simulação, o músico deve ter sempre a música presente na sua cabeça. Isto tornará a experiência de Visualização Mental mais abrangente e eficaz. O mesmo autor aconselha os músicos que se inauguram nesta técnica a começar por escalas, peças pequenas ou pequenas secções de peças maiores e, progressivamente, ir avançando para peças mais complexas. Johnson (2003, p. 58) destaca ainda que esta técnica pode ser muito eficaz para aqueles que se estão a iniciar na aprendizagem musical, pois é uma boa forma de aprenderem os movimentos necessários à prática do seu instrumento. Grindea (como citado em Johnson, 2003, p. 57) reforça esta ideia dizendo que esta prática torna os dedos mais sensíveis à sua posição, ou seja, se estão ou não alinhados corretamente com as teclas. Para além disso, estimula a aprendizagem mental da peça. Nas suas palavras: “(...) é a tua mente que aprende a sentir com mais precisão se estás a tocar ou não as notas certas, não as pontas dos teus dedos.”<sup>18</sup> (Grindea /n Johnson, 2003, p. 57).

---

<sup>17</sup> Do original em inglês: First, the learner must hear the music in his head. Rather than just practicing the music physically, it is efficacious for organists and other musicians to practice hearing their ideal mental image of the piece. Second, students must be guided to listen carefully to the imagined sound. This involves eliminating irrelevant thoughts from the mind and allowing the music to be at the forefront of their thinking. Third, the learner should then physically play what he heard in the imagination. This connects the mental image with the physical instrument. Fourth, the most challenging and probably the most important step is listening critically to what one is playing. Finally, the learner should ask if the physical performance matched up with the mental performance.”

<sup>18</sup> Do original em inglês: “(...) it is your mind that learns to sense more sharply whether you are playing the right notes, not your fingertips,”

#### 1.6.2.4. Sugestão verbal

Johnson (2003, p. 59) considera que as sugestões verbais que o professor oferece ao aluno relativas à obra, podem também figurar uma forma de Visualização Mental numa fase mais avançada. Exemplo destas sugestões são os momentos em que o professor dá indicações verbais explícitas ao aluno, como “toca mais *piano*”, ou “cuidado com esse ritmo”. Para Johnson (2003, pp. 59-60), o organista deve, num primeiro momento, escrever estas sugestões na partitura. Quando o instrumentista decora estas indicações, deve ser capaz de, verbalmente, exprimir estas indicações enquanto toca. E, em última instância, o instrumentista deve ser capaz de mentalmente reproduzir estas sugestões enquanto toca a peça.

#### 1.6.2.5. Modelagem

Segundo Johnson (2003, p. 61) a modelagem consiste na observação de um modelo e posterior reprodução. Este exercício de visualização pode assumir várias formas. Um dos exemplos mais comuns de modelagem é quando o professor toca para o aluno, com o objetivo de que este visualize mentalmente, por exemplo, as sensações técnicas que ocorrem ao tocar a obra. Outro exemplo muito comum, é quando o interprete procura ouvir uma gravação, de si próprio ou de outro artista. Nesta abordagem, muitas vezes a audição é acompanhada pelo seguimento da partitura.

#### 1.6.2.6. Imagens criativas

Johnson (2003, p. 62) denomina como *creative images* a indução no aluno de imagens que se relacionem com o conteúdo musical. Este autor oferece alguns exemplos, a água que se move gentilmente como metáfora para um *legatto*, ou o som de pipocas a rebentar como metáfora para notas mais curtas. Neste contexto, a Visualização Mental pode ser uma ferramenta útil na sala de aula, no estudo e na performance. O autor acrescenta que estas imagens devem manter-se presentes no imaginário do artista durante a performance. Desta forma, a audiência terá, intuitivamente, uma sensação do caráter que o músico idealiza para a composição.

### 1.6.2.7. Memorização

Johnson (2003, p. 63) começa por identificar os três principais tipos de memória que atuam na memorização musical. São elas a memória auditiva, a memória visual e a memória muscular. A Visualização Mental relaciona-se com estes três tipos de memória, se não vejamos: o artista pode perfeitamente visualizar mentalmente a música que tem que tocar e, nesse sentido, ouvi-la. O artista pode também reter uma memória fotográfica da partitura e/ou ver a sua performance de uma perspectiva externa, recorrendo assim à modalidade visual da Visualização Mental. E, por último, se o músico visualizar mentalmente a sua performance a partir da sua própria perspectiva o mesmo pode, e deve, ter uma sensação muscular do que seria tocar a obra. Para além disto, o músico pode também fazer um treino mental, através da Visualização Mental, direcionado para a cinestesia envolvida na performance musical.

Vários são os pedagogos que reconhecem na Visualização Mental uma ferramenta importante para a memorização de uma peça. Hoffman, no seu livro “Piano Playing” (como citado em Johnson, 2003, p. 64) refere que defende a Visualização Mental como uma estratégia de reforço para a memorização no piano. Hoffman sugere ainda como devemos proceder à implementação da Visualização Mental. Johnson (2003, p. 64) refere-se a Joseph Hoffman dizendo o seguinte, e cito:

Ele dá instruções ao aluno para tocar a peça ou a passagem várias vezes e, de seguida, após fazer um intervalo considerável, recriar o som mentalmente. Quando houver falhas na memória, o músico deve consultar a partitura. De seguida, ele deve voltar a trabalhar ao piano e consultar a partitura várias vezes nos lapsos de memória. Se necessário, deve estudar longe do piano novamente e repetir o processo até que a memória esteja sólida<sup>19</sup> (Johnson, 2003, p. 64).

### 1.6.2.8. Alterar os tempos no ensaio mental

Alterar os tempos da peça, na Visualização Mental, para tempos mais lentos no início do estudo musical pode ser muito proveitoso (Johnson, 2003, p. 66). O autor acredita que esta prática pode ser muito útil para estudar passagens cromáticas ou tecnicamente desafiantes. Para além disso, permite ao instrumentista perceber eventuais tensões em determinada passagem. Para o autor, uma das principais vantagens deste tipo de estudo é que o instrumentista pode imaginar como é que a música soa à

---

<sup>19</sup> Do original em inglês: “He instructed the learner to play through the piece or passage several times, then take a significant break and mentally recreate the sound. When there are gaps in the memory, the musician must consult the score. Next, he should return to working at the piano and consult the score several times in memory lapses. If needed, he should study away from the piano again, and repeat the process until the memory is solid”

velocidade real, mesmo que, tecnicamente, ainda não domine, ou ainda não seja capaz de tocar uma determinada passagem.

Johnson (2003, p. 66) acrescenta ainda que esta técnica permite ao instrumentista fazer uma passagem rápida por toda a peça, uma espécie de *fast forward*. Desta forma, o instrumentista pode ir avançando partes da obra que não tenha tanto interesse em aprofundar e forçar-se em zonas mais complexas, como mudanças de tempo ou passagens tecnicamente complicadas.

#### **1.6.2.9. Praticar mentalmente com o metrónomo**

Johnson (2003, p. 67) acredita que um uso inadequado do metrónomo pode levantar mais problemas do que aqueles que, de facto, resolve. Segundo Brower (como citado em Johnson, 2003, p. 67), o interprete deve ligar o metrónomo e visualizar mentalmente a música, atentando em todos os seus componentes, como o ritmo, o fraseado e as dinâmicas, por exemplo. Johnson (2003, p. 67) completa ainda dizendo que esta é uma excelente forma para organistas, de todos os níveis, aumentarem o rigor rítmico e melhorarem a interpretação.

#### **1.6.2.10. Ensaio mental para promover a confiança**

É prática comum os músicos perspetivarem mentalmente, ou revisitarem com a memória, performances pessoais. No fundo, aquilo que nos diz Johnson (2003, p. 68) é que o músico que se visualiza a atingir o sucesso, fica mais próximo de obter esse sucesso e, o exato oposto ocorre da mesma forma, o músico que se visualiza a viver um insucesso, fica mais distante de alcançar o seu objetivo.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

A partir do documento que contempla o Projeto Educativo (2020) do Conservatório de Música do Porto, foi possível obter uma série de dados sobre esta instituição. Estes dados serão apresentados ao longo deste capítulo.

O Porto sentia, desde a segunda metade do séc. XIX, a necessidade imperiosa da criação de uma instituição pública destinada ao ensino da Música. Logo após a implantação da República, o pianista e diretor de orquestra Raimundo de Macedo desenvolve um conjunto de iniciativas que culminam na sensibilização do poder local para este empreendimento.

Em reunião levada a efeito a 17 de maio de 1917, a Comissão Administrativa da Câmara Municipal do Porto, composta pelo Presidente Eduardo dos Santos Silva, por Armando Marques Guedes e Joaquim Gomes de Macedo, foi incumbida de estudar a organização de um conservatório de música. A 1 de julho de 1917, o Senado da Câmara Municipal do Porto aprovou por unanimidade a criação do Conservatório de Música do Porto. No ano letivo de 1917/18 o número de alunos matriculados totalizou 339 inscrições, distribuídas pelos vários instrumentos.

O corpo docente do Conservatório, aquando da sua inauguração, era constituído por Raimundo de Macedo, Joaquim de Freitas Gonçalves, Luís Costa, José Cassagne, Pedro Blanco, Óscar da Silva, Ernesto Maia, Moreira de Sá, Carlos Dubbini, José Gouveia, Benjamim Gouveia e Angel Fuentes. A primeira direção da instituição contou com Moreira de Sá como diretor e Ernesto Maia como subdiretor.

A inauguração oficial do Conservatório de Música do Porto teve lugar a 9 de dezembro de 1917. A primeira localização do Conservatório foi no número 87 da Travessa do Carregal. Manter-se-ia nesta morada até 13 de março de 1975.

Até ao mês de abril do ano de 1974, foram diretores do CMP nomes como Moreira de Sá, Ernesto Maia, Hernâni Torres, Luís Costa, José Gouveia, Joaquim Freitas Gonçalves, Maria Adelaide Freitas Gonçalves, Cláudio Carneyro, Stella da Cunha, Silva Pereira e José Delerue. Até à referida data, as instalações do Conservatório haviam satisfeito as necessidades. No entanto, a partir de abril de 1974, o Conservatório transferira-se para instalações mais apropriadas e mais capazes de satisfazer a procura desta formação artística, já que as antigas instalações se tornaram claramente insuficientes e novos ventos sopraram no país e na escola.

A partir de 13 de março de 1975, o Conservatório passou a ocupar um palacete municipal, outrora pertencente à família Pinto Leite, no n.º 13 da Rua da Maternidade, no Porto.

Os sucessivos conselhos diretivos foram arcados por um conjunto assinalável de profissionais de mérito, a nível pedagógico e artístico, tendo sido seus presidentes Fernando Jorge Azevedo, Alberto

Costa Santos, Anacleto Pereira Dias, Maria Fernanda Wandschneider, António Cunha e Silva, Manuela Coelho, Maria Isabel Rocha e António Moreira Jorge.

Ainda assim, as instalações supracitadas não seriam suficientes para acolher o crescente número de alunos do Conservatório. Desta feita, desde o dia 15 de setembro de 2008, e após obras de requalificação e ampliação, o Conservatório de Música do Porto (CMP) sediou-se na Praça Pedro Nunes, vindo a ocupar a área oeste da Escola Secundária Rodrigues de Freitas. Esta localização mantém-se até aos dias correntes e permite a promoção de um regime de frequência de ensino integrado.

O ano de 2017 marcou o centenário da instituição. Esta celebração foi pautada por uma programação cultural intensa que incluiu concertos, palestras, conferências, *masterclasses* e outras atividades.

O Conservatório de Música do Porto é reconhecido como uma das mais prestigiadas escolas do ensino artístico em Portugal. A sua história é preenchida por um corpo docente do mais alto nível pedagógico e artístico. Da mesma forma, os seus alunos foram conquistando o seu espaço no panorama artístico nacional. Desde intérpretes a compositores, vários foram os artistas relevantes formados no Conservatório. Para além dos alunos, também a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música teve a sua génese na Orquestra do Conservatório do Porto.

O Conservatório de Música do Porto integra o conjunto de escolas do Ensino Artístico Especializado. Estas escolas são responsáveis por cobrir um setor específico do nosso sistema educativo. Devido ao facto de o Conservatório integrar a rede de escolas públicas do nosso país, grande parte da definição da sua organização interna e regime de funcionamento está patente na legislação que vigora e enquadra e regulamenta estas escolas.

Como escola que recebe todos os níveis de ensino, desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário, o Conservatório recorre a um conjunto vasto de documentos e normativos, que demarcam o funcionamento das escolas do ensino regular, para regulamentar o seu funcionamento. No entanto, e como escola pública do ensino artístico, tem muitos pontos em comum com o funcionamento das restantes escolas do Ensino Artístico Especializado em geral e com as escolas do ensino de música em concreto.

## **2.1. Enquadramento legal**

Desde o início da sua atividade que os cursos ministrados no CMP foram legalmente enquadrados pela legislação específica que ia sendo criada para o Conservatório Nacional de Lisboa,

designadamente o Decreto-Lei n.º 5.546, de 9 de maio de 1919 e o Decreto-Lei n.º 18.881, de 25 de setembro de 1930.

No ano de 1983 acontece uma importante reforma no ensino de música em Portugal. À luz do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho de 1983, são, por exemplo, criadas áreas vocacionais da música integradas no ensino regular e no ensino superior politécnico. Estas medidas têm um impacto direto nos Conservatórios, uma vez que deixariam de ser ministrados nestes os cursos superiores de música.

Aos dias de hoje, o CMP rege-se pelo enquadramento geral, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 7 de julho e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Para além disso, regula-se pela legislação específica do ensino artístico especializado do ensino da música, a Portaria n.º 222-A/2018 de 3 de agosto e a Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto.

## **2.2. Comunidade Educativa**

### **2.2.1. Alunos**

O Conservatório de Música do Porto conta com mais de 1000 alunos inscritos. Estes alunos encontram-se inscritos desde o 1.º ano do 1.º ciclo ao 12.º ano (equivalente ao 8.º grau).

Importa dizer que os alunos do CMP são selecionados através de provas de admissão, onde são avaliadas as suas competências artísticas. Sendo que a área de residência não tem qualquer interferência.

No ano letivo 2018/2019 o CMP tinha inscritos 260 alunos no 1.º ciclo do ensino básico, 213 no 2.º ciclo, 267 no 3.º ciclo e 311 alunos no ensino secundário. Este grupo de alunos estava dividido pelos três regimes de frequência ministrados no Conservatório da seguinte forma: 459 alunos no Regime Integrado, 66 no Regime Articulado e 526 alunos no Regime Supletivo. Totalizando assim, neste ano letivo, 1051 alunos inscritos.

### **2.2.2. Corpo Docente**

No ano letivo 2018/2019, o Conservatório de Música do Porto tem ao seu dispor um total de 180 professores. Destes, 39 são contratados, 129 pertencem ao Quadro de Escola, 1 pertence ao Quadro de Zona Pedagógica. Estiveram ausentes da escola 6 professores. Destes 6, 4 professores foram requisitados por outras instituições e 2 estiveram em licença sem vencimento.

### **2.2.3. Pessoal não docente**

No que ao pessoal não docente concerne, no ano letivo 2018/2019, o CMP contava com 22 Assistentes Operacionais, sendo 9 pertencentes aos quadros da escola e 13 contratados, 7 Assistentes Técnicos, todos eles dos quadros, 1 Técnico Superior e 1 Chefe de Serviços de Administração Escolar.

### **2.2.4. Associações**

Existem no CMP uma Associação de Encarregados de Educação e uma Associação de Estudantes. Esta última é constituída por alunos do 9.º ano e do Curso Secundário.

## **2.3. Caracterização dos alunos**

### **2.3.1. Aluno A**

O aluno A é do 5º ano e frequenta o regime supletivo do Conservatório de Música do Porto. É um aluno que obtém bons resultados no ensino regular, assim como na disciplina de instrumento. O aluno A revela algumas dificuldades rítmicas na execução das obras. Compreende e assimila rapidamente todos os conceitos, no entanto apresenta algumas flutuações na frequência de estudo, sendo que há fases em que estuda com bastante regularidade e outras fases em que não se dedica tanto ao instrumento. Ainda assim é um aluno com um nível bastante elevado para o ano em que se encontra.

### **2.3.2. Aluno B**

O aluno B encontra-se no 8º ano e frequenta o Conservatório de Música do Porto no regime supletivo. O aluno B é um aluno extremamente interessado e que demonstra muito gosto pelo instrumento que toca, no entanto nem sempre apresenta os melhores resultados. É um aluno que pratica desporto e que dá muita importância aos resultados que obtém no ensino regular, o que dificulta a gestão do tempo que dedica à percussão. Este aluno apresenta uma frequência de estudo baixa, ou pelo menos não pratica da forma mais produtiva. Foca-se demasiado nos resultados e pouco nos processos, o que por vezes torna o seu estudo desorganizado, pois não divide o estudo em tarefas pequenas na ânsia de atingir um resultado mais rápido, tornando o estudo contraproducente.



### **2.3.3. Aluno C**

O aluno C encontra-se no 11º ano e frequenta o Conservatório de Música do Porto no regime supletivo. Trata-se de um aluno indiciado como sobredotado, o que nem sempre o beneficia no instrumento. Este aluno avançou vários anos no ensino regular, não sendo o ano que frequenta condizente com a sua idade. O que nos conceitos teóricos é uma vantagem (o aluno assimila com muita facilidade todos os conceitos), nos conceitos práticos e técnicos, pode, por vezes, manifestar-se como uma dificuldade, fruto de tocar percussão há menos tempo do que seria suposto no seu ano. O aluno C não estuda com muita regularidade, uma vez que dedica grande parte do seu tempo ao estudo de outras disciplinas.

### **2.3.4. Aluno D**

O aluno D encontra-se no 5º ano de escolaridade. É aluno do Conservatório de Música do Porto e frequenta o mesmo no regime integrado. Apresenta capacidades acima da média, com um sentido rítmico e uma intuição musical muito apurados. Tem um forte acompanhamento familiar (a mãe, inclusivamente, assistia às suas aulas na iniciação musical e ainda assiste de forma esporádica). É um aluno que demonstra um grande interesse pela percussão e que se apresenta sempre bem preparado nas aulas. Carece de algum controlo emocional nos momentos de apresentação.

### **2.3.5. Aluno E**

O aluno E encontra-se no 2º ano de escolaridade e frequenta o Conservatório de Música do Porto no regime supletivo. O pai deste aluno assiste às suas aulas com regularidade. É um aluno com alguns problemas de concentração, o que por vezes dificulta a comunicação entre professor e aluno. Apesar de gostar do instrumento, por vezes, apresenta índices baixos de motivação. É um aluno algo tenso e com a motricidade ainda subdesenvolvida, motivo, aliás, que o levou a estudar música e também a praticar desporto.

### **2.3.6. Naípe – 2º Ciclo**

Este grupo de classe de conjunto é constituído por cinco alunos. Todos estes alunos se encontram no 5º ano de escolaridade, à exceção de um que se encontra no 6º ano. Estes alunos são acompanhados por professores diferentes na disciplina de instrumento. É um grupo que funciona bastante bem e que revela coesão, tanto nos momentos de performance, como nas relações interpessoais. Por vezes acusam alguma desconcentração.

### **2.3.7. Naípe – 3º Ciclo**

O grupo que constitui esta classe de conjunto revela-se bastante heterogéneo, pois é constituído por quatro alunos do 9º ano de escolaridade, dois alunos do 8º ano e, completa-se com um aluno do 7º ano. Estes alunos são acompanhados por docentes diversos na disciplina de instrumento. É um grupo que nem sempre funciona da melhor forma, uma vez que são observáveis alguns conflitos, fruto das relações interpessoais dos alunos. Não são particularmente organizados e tampouco coesos enquanto grupo.

### 3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

#### 3.1. Investigação-Ação

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada intitulado “A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão”, tem como metodologia de investigação base a investigação-ação. Dick (1999) caracteriza investigação-ação da seguinte forma:

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. (como citado em Coutinho, et al., 2009, p. 360).

Coutinho, et al. (2009, p. 360) acrescenta ainda que,

O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. (Coutinho, et al., 2009, p. 360).

No processo de investigação-ação, devem estar patentes dois planos independentes, que, no entanto, se cruzam. Por um lado, deve existir um plano de investigação e, posteriormente, um plano de ação. Estes devem respeitar um conjunto métodos e regras. Podemos, então, sintetizar este processo em quatro fases distintas (Fernandes, 2006, p. 74).

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”;
2. Construção do plano de ação;
3. Proposta prática do plano e observação de como funciona;
4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação (Serrano, 1994 /n Fernandes, 2006, p. 74).

Depois de identificada a problemática, e de forma a consolidar a construção do plano de ação, procedeu-se a uma recolha de informação relevante através de revisão literária. Foram ainda utilizados como instrumentos de recolha de dados a observação de aulas, a entrega de questionários a alunos de percussão de diferentes instituições de ensino portuguesas, a entrega de questionários a professores de

percussão também de diferentes instituições de ensino portuguesas e a realização de uma entrevista a cada um dos professores de percussão do Conservatório de Música do Porto. Seguidamente procedeu-se à recolha e análise dos dados obtidos. Posteriormente à observação de aulas, e à medida que os dados foram sendo recolhidos e analisados, concretizou-se a intervenção pedagógica em contexto supervisionado, intervenção esta que nos permitiu chegar a algumas conclusões referentes à implementação da Visualização Mental como recurso pedagógico em contexto de sala de aula.

### 3.2. Observação de aulas

Ao longo do ano letivo foram feitos vários registos referentes às aulas observadas. Numa primeira fase foram feitos registos mais genéricos relativos ao repertório tocado pelos alunos, à gestão do tempo da aula, ao número de instrumentos tocados por aula, registos de personalidade, interação entre professor e aluno, entre outras observações e comentários.

Posteriormente foi utilizada a grelha de observação de “Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders” (Anexo I). Amatari (2015, p. 43), classifica a análise de interação como um sistema de observação analítica que fornece conhecimento acerca do comportamento do professor no momento em que leciona. A autora diz-nos ainda que esta é uma observação sistemática que fornece meios úteis de identificação, estudo, classificação e medição de variáveis específicas à medida que o professor e os seus alunos interagem no momento de ensino/aprendizagem. A grelha de análise de Ned Flanders utiliza um sistema de categorias para codificar e quantificar o comportamento do professor e dos alunos na sala de aula. A análise de interação, como um sistema de observação, traduz o comportamento verbal de professores e alunos que está diretamente relacionado com o clima socio-emocional da sala de aula.

Nas palavras da autora, a grelha de análise funciona como “(...) um sistema de análise do comportamento verbal na sala de aula, oferece aos professores, futuros professores e supervisores uma ferramenta que fornece dados objetivos acerca do comportamento pedagógico relevante para o desenvolvimento educativo.”<sup>20</sup> (Amatari, 2015, p. 48).

---

<sup>20</sup> Do original em inglês: “(...) a system for analyzing verbal behaviour in the classroom, it offers teachers, future teachers and supervisors a tool that can provide objective data about teaching behaviour relevant for instructional improvement.”

### 3.3. Questionários

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, foram realizados dois questionários. Embora semelhantes, um dos questionários foi direcionado a professores de percussão (Anexo IV) e o outro direcionado a alunos de percussão (Anexo V). O objetivo primordial destes questionários seria aferir o conhecimento dos inquiridos relativamente à temática em estudo, ou seja, “A Visualização Mental como recurso no ensino aprendizagem da percussão”. Procurou-se perceber se os intervenientes estavam familiarizados com o conceito de Visualização Mental e, por outro lado, perceber se estes aplicam a Visualização Mental em contexto de prática instrumental e de prática pedagógica e, inserida nestes contextos, de que forma é aplicada a Visualização Mental.

Importa lembrar que a realização do inquérito por questionário permite uma sistematização da recolha de dados, simplificando o processo de análise. Contudo, está sujeito a uma elevada taxa de não respostas (Carmo & Ferreira, 2008, p. 155). O problema acima descrito revelou-se, naturalmente, patente neste projeto, uma vez que foram obtidas 26 respostas no questionário proposto aos alunos e 22 respostas no questionário realizado pelos professores. Ambos os questionários foram elaborados na plataforma *online* “Google Forms”.

Os questionários aplicados são constituídos por um conjunto de 8 questões de resposta fechada repartidas em duas categorias. Primeiramente, uma categoria para identificação dos inquiridos e, posteriormente, uma categoria de questões relativas à Visualização Mental. Estas categorias encontram-se traduzidas nas seguintes tabelas (tabela 1 e tabela 2).

Tabela 1 - Questionário realizado aos professores de percussão

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
Identificação dos inquiridos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faixa etária</li> <li>- Tempo de serviço</li> <li>- Ciclos de lecionação</li> <li>- Regimes de frequência de lecionação</li> </ul>
Visualização Mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está familiarizado com o conceito de Visualização Mental?</li> <li>- Em contexto de sala de aula, recorre à Visualização Mental?</li> <li>- No seu estudo pessoal, recorre à Visualização Mental?</li> <li>- Considera a visualização um recurso útil para os alunos de percussão?</li> </ul>

Tabela 2 - Questionário realizado a alunos de percussão

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
Identificação dos inquiridos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faixa etária</li> <li>- Ciclos de ensino</li> <li>- Há quantos anos estuda percussão</li> <li>- Regime de frequência em que estuda</li> </ul>
Visualização Mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está familiarizado com o conceito de Visualização Mental?</li> <li>- Em contexto de sala de aula, recorre à Visualização Mental?</li> <li>- No seu estudo pessoal, recorre à Visualização Mental?</li> <li>- Considera a Visualização Mental um recurso útil?</li> </ul>

### 3.4. Entrevistas

Para além dos questionários descritos, foram também efetuadas quatro entrevistas semiestruturadas, uma vez que este tipo de entrevista, nas palavras de Lima, Almeida, & Lima (1999, p. 133), “(...) o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador”. Cada uma destas entrevistas foi endereçada a cada um dos quatro professores de percussão do CMP. A escolha destes docentes como protagonistas das entrevistas efetuadas, prende-se não só com o facto de lecionarem na instituição onde se realizou o estágio profissional, mas também com a relevância destes quatro docentes no ensino e na disseminação da percussão no panorama nacional. Para além da importância referida no ensino da percussão, a maioria conta com uma vasta experiência no ensino do instrumento e não só.

O objetivo da metodologia de recolha de dados utilizada é tangente ao objetivo dos questionários. No entanto, uma entrevista resulta numa partilha de conhecimento mais ampla e pessoal e permite, também, a comprovação e o esclarecimento de respostas (Ribeiro, 2008, p. 139).

O guião das entrevistas realizadas era composto por 13 perguntas, perguntas essas, na sua maioria, de resposta aberta. Todas as entrevistas, devido ao contexto pandémico que nos assola à data da realização deste relatório de estágio, foram realizadas por videochamada através de plataformas digitais como “Zoom” e “WhatsApp”.

O guião da entrevista pode ser dividido em várias secções, como ilustrado na seguinte tabela (tabela3).

Tabela 3 - Guião da entrevista aos professores do CMP

Categorias	Questões
Questões introdutórias e de apresentação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Professor, pedia-lhe então que nos falasse um pouco de si. Pode falar-nos um pouco do seu percurso enquanto professor e percussionista e sobre o trabalho que desenvolve atualmente em ambas as vertentes?</li> <li>2. Há quantos anos está ligado ao ensino da percussão enquanto docente?</li> <li>3. Em quantas escolas, oficiais e não oficiais, teve já a oportunidade de lecionar?</li> </ol>
Ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Sem querer, de forma alguma, que nomeie instituições, houve alguma escola que o tenha marcado, positiva ou negativamente, devido às suas idiossincrasias nas metodologias de ensino?</li> </ol>
Rotina e metodologia de estudo	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Falando agora um pouco acerca da sua rotina de estudo, há alguma peça que tenha estudado recentemente?             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 Que tipo de aspetos técnicos e musicais costuma focar? E que tipo de exercícios/recursos utiliza?</li> </ol> </li> </ol>
A visualização na performance	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. No seu estudo pessoal utiliza a Visualização Mental como ferramenta? Se sim, com que regularidade e em que circunstâncias?</li> <li>7. Enquanto percussionista, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental durante o estudo?</li> <li>8. Considera a Visualização Mental uma ferramenta útil na prática musical? Porquê?</li> </ol>
A visualização no ensino da percussão	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Nas suas aulas recorre à Visualização Mental? Porquê?             <ol style="list-style-type: none"> <li>9.1 Se a resposta for afirmativa perguntar: com que frequência e em que circunstâncias?</li> </ol> </li> <li>10. Enquanto professor, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental no ensino da percussão?</li> <li>11. Acha que a Visualização Mental é uma ferramenta que deve ser desenvolvida ao longo do percurso académico do aluno? Porquê?</li> <li>12. Ao longo da sua experiência enquanto docente verificou, em algum momento, resultados positivos derivados da aplicação da visualização? E resultados negativos?</li> <li>13. Para além do mencionado, há alguma estratégia relacionada com a aprendizagem ou estudo mental que implemente no estudo pessoal ou com os alunos em contexto de sala de aula?</li> </ol>



## 4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

### 4.1. Planificação e lecionação de aulas

A intervenção pedagógica, como descrita no projeto de estágio, previa a lecionação de dez aulas supervisionadas, no entanto, devido à pandemia de COVID-19 que assolou todo o mundo, e concretamente Portugal, e à consequente interrupção letiva, houve a necessidade de reformular o projeto de estágio para a lecionação de apenas duas aulas supervisionadas. Estas duas aulas teriam um caráter de intervenção ativa relacionada com o tema desta investigação. A pandemia condicionou largamente a intervenção inicialmente planeada para este projeto, com efeito direto na sua proposta de investigação-ação. Ainda assim, a partir das duas aulas lecionadas, foi possível retirar algumas ilações.

Para além das aulas diretamente relacionadas com a intervenção, foram, ao longo do ano letivo, sendo lecionadas algumas aulas esporádicas. Estas aulas esporádicas carecem de planificação, uma vez que aconteciam de uma forma espontânea e eram propostas no preciso momento da aula pelo professor cooperante. Por vezes, o professor cooperante Francisco Soares propunha que a aula fosse dada por mim na totalidade, ou, noutras ocasiões, o professor optava por me atribuir pequenas partes da aula. Apesar de não haver uma planificação para estas aulas lecionadas de uma forma mais espontânea, os seus relatórios constam no portefólio de estágio.

As duas aulas lecionadas em contexto de intervenção tiveram em conta o repertório que os alunos estavam a trabalhar com o professor Francisco Soares. Este repertório foi mantido essencialmente por duas razões. A primeira razão, e a mais importante, prende-se com o facto de a pandemia ter causado constrangimentos suficientes tanto à planificação do repertório, bem como à planificação cronológica em função dos momentos de avaliação e/ou apresentações públicas (*online*) dos alunos, não se pretendendo que a intervenção representasse mais um constrangimento ao normal funcionamento letivo. O segundo motivo tem somente a ver com o facto de não ser necessário um repertório específico para levar a cabo esta intervenção, uma vez que não foi encontrado qualquer registo bibliográfico que contrarie a ideia de que a Visualização Mental pode ser aplicada em qualquer repertório e em qualquer nível de ensino. Ao longo das duas aulas, a Visualização Mental foi uma ferramenta que foi sendo implementada de forma a ajudar os alunos a conseguir melhores resultados em conteúdos como a precisão das dinâmicas, a independência motora e a fluidez rítmica.

#### 4.1.1. Aula do aluno A

A aula planejada para o aluno A, tinha como principais finalidades a introdução ao conceito de Visualização Mental e a preparação da apresentação pública que se avizinhava (repto lançado pelo professor cooperante Francisco Soares). As funções didáticas a destacar nesta aula eram o desenvolvimento da criatividade, a exploração sonora do instrumento, o aperfeiçoamento da escolha dos *stickings* e a melhoria da aplicação das dinâmicas, bem como o aumento do seu espectro.

Assim como enunciado anteriormente neste documento, a pandemia de COVID-19 condicionou severamente o desenrolar deste estágio. Para além de se ter revelado um obstáculo no que ao número de aulas concerne (uma vez que as atividades letivas presenciais foram interrompidas), esta condicionou também a qualidade das aulas possíveis. Neste caso concreto, para além de a aula não ser presencial (aula lecionada por videoconferência), o aluno não tinha à sua disposição os instrumentos necessários ao funcionamento regular da aula. Dadas as circunstâncias, o aluno recorreu a alguns objetos do seu domicílio que pudessem colmatar a falta de instrumentos. Fruto também da paragem resultante da pandemia de COVID-19, os alunos não tiveram muito tempo para se prepararem para as suas apresentações públicas, motivo que levou a um pedido expresso do professor Francisco Soares para que apenas fosse trabalhada na aula a obra a apresentar na audição (contrariamente ao que estava previsto na planificação original da aula, disponível no Anexo II). A obra trabalhada na aula foi o estudo número 15 do método “Multi-Pitch Rythm Studies for Drums”, do compositor Ron Delp.

A aula iniciou-se com uma pequena conversa informal, com o intuito de aferir como estava a correr o processo de estudo da obra (uma vez que, devido à pandemia, o contacto foi reduzido). Seguiu-se uma pequena rotina de mobilização articular. Toda esta fase inicial da aula durou cerca de 10 minutos, tal como previsto na planificação.

Avançando para a obra, sugeriu-se ao aluno que tocasse todo o estudo de início a fim, de forma a identificar possíveis dificuldades. Foram identificados alguns problemas na construção dos *stickings*. De forma a resolver esta questão, o aluno foi desafiado a, sem tocar nos instrumentos, imaginar qual o *sticking* mais adequado a cada trecho do estudo. Para além dos *stickings*, não foi identificado nenhuma outra dificuldade, quer rítmica, quer técnica. Concluído este trabalho, avançou-se para uma exploração das possibilidades do estudo, nomeadamente no campo das dinâmicas, de forma a estimular a criatividade do aluno. Uma vez que o compositor não propõe qualquer dinâmica, foi sugerido ao aluno que, sem tocar nos instrumentos e com recurso à Visualização Mental, atribuisse dinâmicas ao estudo da forma que lhe aprouvesse. O objetivo deste exercício era perceber se, recorrendo à Visualização

Mental, o aluno atribuía as dinâmicas de uma forma coerente, respeitando, por exemplo, um número específico de compassos (de 4 em 4 ou de 8 em 8, por exemplo), ou respeitando as frases musicais do estudo. Estavam ainda planejados exercícios nos quais o aluno deveria imaginar diferentes sonoridades para o estudo e, em função disso, escolher diferentes instrumentações que fossem ao encontro das sonoridades por ele imaginadas. No entanto, uma vez que o momento de apresentação se encontrava próximo, por uma questão de prudência, não foram promovidas quaisquer alterações à instrumentação.

A aula terminou com um momento de autoavaliação do aluno, momento esse em que este descreveu também a sua experiência com a aplicação da Visualização Mental. Esta fase final da aula teve como objetivo fomentar o espírito crítico no aluno, bem como a sua capacidade de autoanálise.

#### **4.1.2. Aula do aluno B**

A aula do aluno B tinha como principais objetivos a introdução ao conceito de Visualização Mental e também a preparação da audição que o aluno viria a ter na semana seguinte (objetivo lançado pelo professor cooperante Francisco Soares). Neste contexto, a implementação da Visualização Mental na aula, tinha como principais funções didáticas o estímulo da independência motora, melhorar o controlo das dinâmicas, aumentar o espectro dinâmico e desenvolver o sentido harmónico e melódico do aluno.

Como já foi referido anteriormente, a pandemia de COVID-19 condicionou profundamente a implementação desta investigação. Para além de ter condicionado a quantidade de aulas disponíveis para realizar a intervenção, condicionou também a forma como as aulas lecionadas decorreram, uma vez que a retoma do estágio (lecionado através de videoconferência) coincidiu com o período em que os alunos se encontravam a preparar as suas apresentações públicas finais. Posto isto, e contrariamente ao que está descrito na planificação (disponível para consulta no Anexo III), apenas foi trabalhada uma obra por pedido expresso do professor Francisco Soares, com o propósito de ultimar a preparação da audição. A aula incidiu sobre a “Suite Mexicana”, cujo compositor é Keith Larson.

A aula começou com uma conversa informal cujo carácter teve tanto de introdutório como diagnóstico (uma vez que o estágio foi interrompido, não era conhecida na totalidade a fase de preparação em que a obra se encontrava). De seguida, procedeu-se a uma pequena sequência de mobilização articular, pautada por pequenos exercícios, com a finalidade de tornar a prática musical o mais confortável possível para o aluno. Esta primeira fase da aula durou cerca de 10 minutos, como previsto na planificação.

Terminada a fase preliminar da aula, iniciou-se o trabalho sobre a obra que o aluno estava a tocar. Inicialmente foi proposto ao aluno que tocasse toda a obra, de forma a perceber que pontos específicos deviam ser trabalhados. Tendo o aluno terminado, trabalhou-se a obra de uma forma sequencial. Os primeiros 8 compassos da obra devem ser tocados em *forte* e repetidos em *piano*. De forma a levar o aluno a concretizar melhor este contraste dinâmico, foi-lhe pedido que se imaginasse a tocar estes 8 compassos em *forte* e que, de seguida tocasse efetivamente. O mesmo processo foi repetido para a dinâmica *piano*. De seguida, o aluno repetiu o processo anterior, desta feita sem interrupção. Executando de forma sequencial e sempre mantendo o mesmo tempo o aluno imaginou-se a tocar *forte*, tocou *forte*, imaginou-se a tocar *piano* e tocou *piano*. Por fim, foi proposto ao aluno que imaginasse toda a sequência, em *forte* e depois em *piano* e que imediatamente a seguir tocasse, tal e qual como tinha imaginado. Ainda nos primeiros compassos, com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver um sentido harmónico e melódico da peça, foi-lhe pedido que tocasse apenas a melodia, imaginando o acompanhamento e vice-versa. Nos compassos seguintes, o aluno demonstrou algumas dificuldades relacionadas com a independência, nomeadamente na mudança de intervalos, uma vez que surgem intervalos diferentes na linha tocada mão esquerda e na linha tocada pela mão direita. Foi, então, repetido o processo iniciado na secção anterior, desta vez com a finalidade de ajudar o aluno a tocar vozes independentes com mais conforto. Pediu-se então ao aluno que tocasse com a mão esquerda enquanto imaginava a direita e vice-versa. Esta ideia foi sendo repetida noutras secções da obra, à medida das necessidades do aluno. Finalmente, nos últimos compassos da obra surgem as dinâmicas *pp* e *ppp*. O aluno revelou alguma dificuldade para efetuar estas dinâmicas. Na tentativa de solucionar esta dificuldade técnica, foi pedido ao aluno que se visualizasse a tocar na dinâmica mais reduzida possível. Foi também pedido ao aluno que se imaginasse a tocar num sítio muito distante. Terminado o ensaio sobre trechos específicos da obra, regerou-se a uma perspetiva macroscópica da obra. Como forma de finalizar, e ainda com o objetivo de reforçar a preparação para a audição, o aluno foi desafiado a visualizar todo o momento da performance, desde o momento em que começa a audição até ao momento em que termina, rodando toda a peça no seu imaginário. Terminada esta proposta de visualização, o aluno tocou toda a obra, de início a fim, simulando a audição. Todo este procedimento tomou cerca de 40 minutos, tal como previsto na planificação.

Para terminar a aula, o aluno foi questionado relativamente à sua prestação e também relativamente à sua experiência pessoal na convivência com a Visualização Mental, permitindo assim ao aluno explicar sobre a sua autoavaliação (formativamente), estimulando assim a sua capacidade de autoanálise e o seu espírito crítico.

## 5. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Um dos objetivos deste relatório de estágio é compreender de que forma a Visualização Mental, enquanto recurso utilizado no ensino/aprendizagem, é implementado nas salas de aula, especificamente no ensino de percussão, do nosso país.

De forma a aferir esses dados, foram elaborados dois inquéritos e uma entrevista. Um dos inquéritos é direcionado aos professores de percussão (Anexo IV), sendo o outro inquérito direcionado aos alunos de percussão (Anexo V). Por fim, a entrevista, conduzida por mim, foi proposta a cada um dos quatro professores de percussão do CMP (Anexos VII, VIII, IX e X), tendo, todos eles, aceitado colaborar.

Apesar de a amostra ser manifestamente reduzida, foi possível, a partir dos dados recolhidos, chegar a algumas conclusões.

### **5.1. Questionário – A Visualização Mental como Recurso na Aprendizagem da Percussão - Professores**

Neste subcapítulo, proceder-se-á à análise do questionário proposto a professores da disciplina de Percussão cujo título é “A Visualização Mental como Recurso na Aprendizagem da Percussão – Professores”. O questionário foi elaborado na plataforma digital online “Google Forms”, tendo o link do mesmo sido partilhado, com os inquiridos, através de vários meios de comunicação digitais. Foram obtidas 22 respostas de professores, sendo que, nesta amostra, se encontram docentes a lecionar em vários ciclos de ensino e em vários regimes de frequência.

Em seguida, apresentar-se-ão os resultados obtidos respeitantes à identificação dos inquiridos.

## Faixa etária

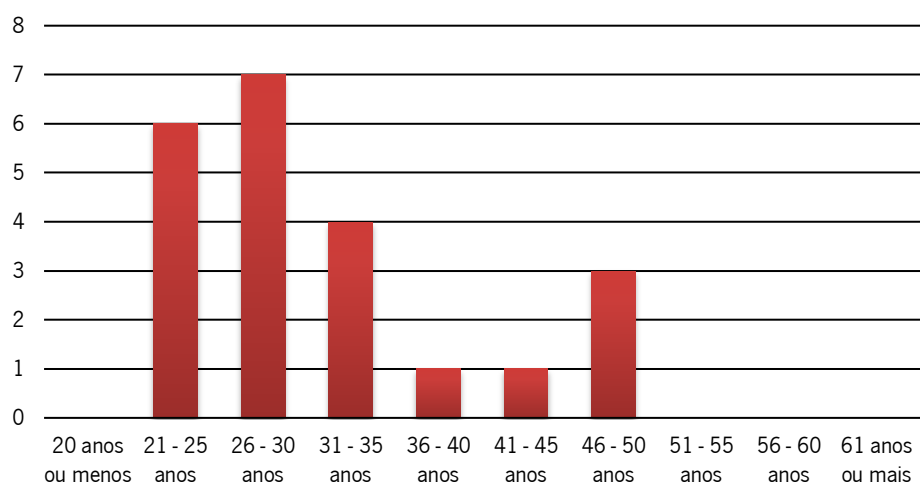


Figura 1 - Faixa etária dos inquiridos

Quanto à faixa etária, a amostra divide-se da seguinte forma: 6 inquiridos têm entre 21 e 25 anos, 7 inquiridos têm entre 26 e 30 anos, 4 inquiridos têm entre 31 e 35 anos, 1 dos inquiridos tem entre 36 e 40 anos, 1 inquirido tem entre 41 e 45 anos e, por fim, 3 dos docentes inquiridos têm entre 46 e 50 anos. Podemos observar, através da análise do gráfico, que a amostra conta com um grande número de professores relativamente jovens, uma vez que 17 dos inquiridos têm menos de 35 anos (figura 1).

## Anos de lecionação

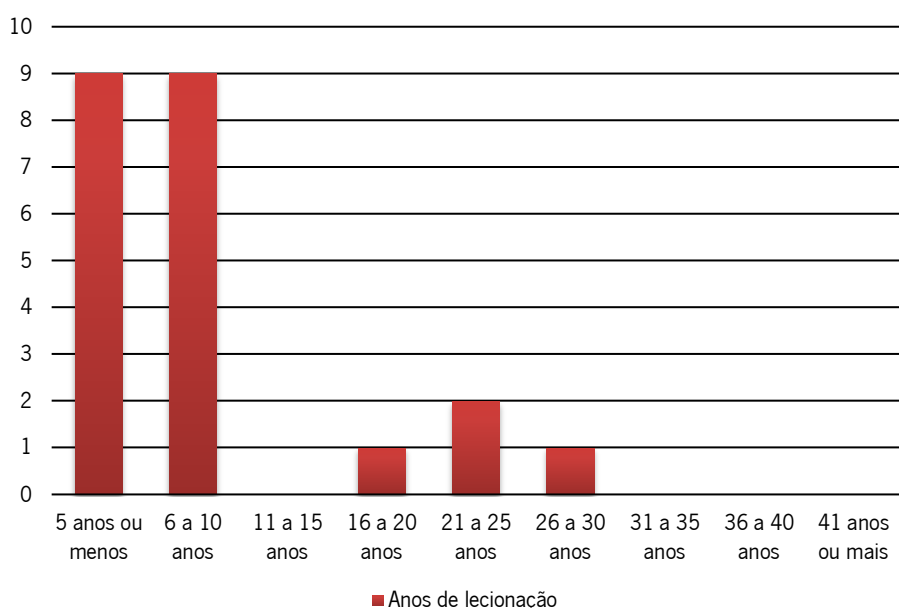
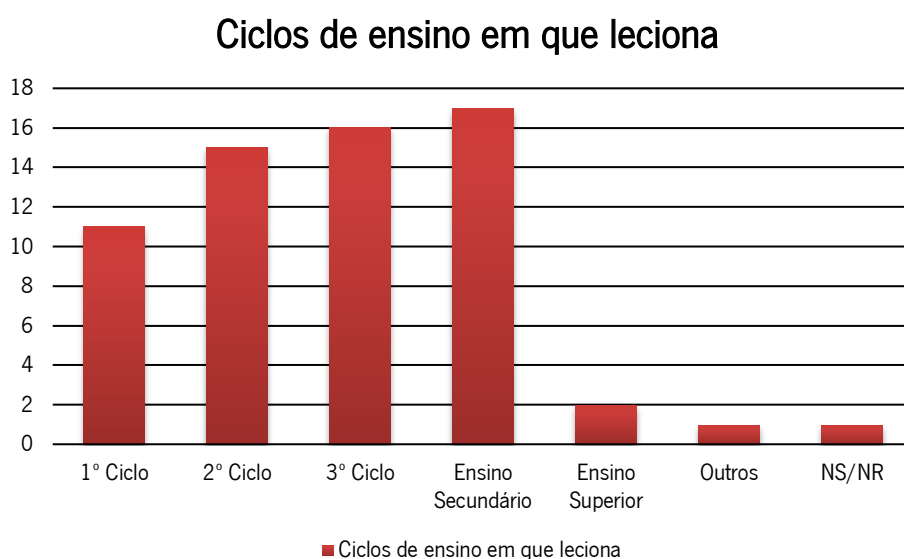


Figura 2 – Número de anos a que os inquiridos lecionam

No que respeita ao número de anos de atividade letiva dos inquiridos, foram obtidos os seguintes resultados: 9 dos docentes inquiridos lecionam há 5 anos ou menos, 9 dos inquiridos têm entre 6 e 10 anos de atividade letiva, 1 dos docentes inquiridos tem entre 16 e 20 anos de atividade letiva, 2 dos inquiridos têm entre 21 e 25 anos de lecionação e, finalmente, 1 inquirido têm entre 26 e 30 anos de prática docente (figura 2). Condizente com o gráfico da figura número 1, neste segundo gráfico (figura 2) observa-se uma maioria significativa de docentes com menos de 10 anos de atividade enquanto docentes. Por outro lado, podemos observar que 4 dos docentes inquiridos apresentam entre 16 e 30 anos de lecionação.



*Figura 3 - Ciclos de lecionação dos inquiridos*

No gráfico da figura número três são apresentados os dados referentes aos ciclos de ensino em que os docentes inquiridos lecionam. Importa referir que alguns dos professores representados nesta amostra lecionam em vários ciclos de ensino simultaneamente. Com base no gráfico, podemos afirmar que a maioria dos inquiridos leciona no ensino básico e secundário, sendo que 11 docentes lecionam no 1º ciclo do ensino básico, 15 docentes lecionam no 2º ciclo do ensino básico, 16 docentes lecionam no 3º ciclo do ensino básico e 17 docentes lecionam no ensino secundário. Podemos ainda observar que apenas 2 professores lecionam no ensino superior. A amostra conta ainda com 1 docente que leciona num âmbito de ensino não oficial e com um docente que não sabe ou não responde (figura 3).

## Regimes de Frequência

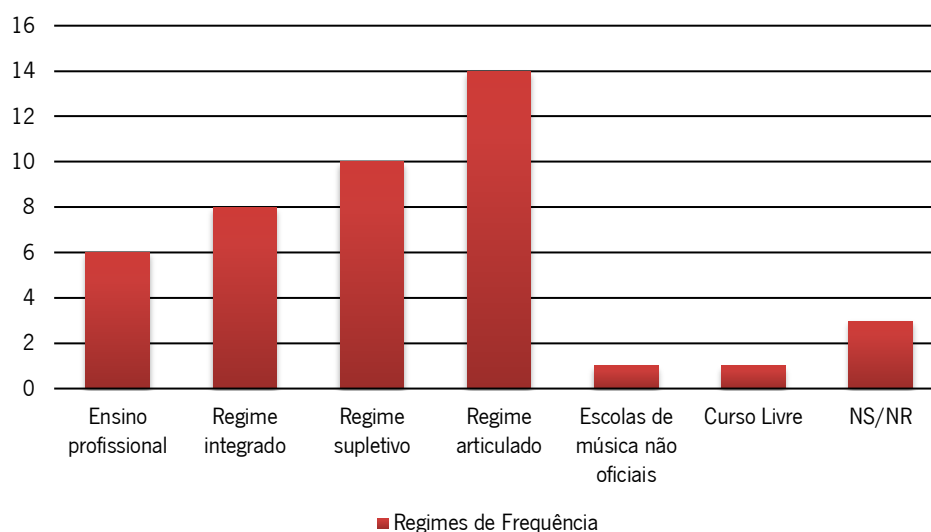


Figura 4 - Regimes de frequência em que os inquiridos lecionam

No que concerne aos regimes de frequência em que os docentes inquiridos lecionam, podemos constatar que: 6 docentes lecionam no ensino profissional, 8 docentes dão aulas a alunos do regime integrado, 10 docentes lecionam em regime supletivo e 14 docentes lecionam no regime articulado. Referir ainda que, nesta amostra, as escolas não oficiais e os cursos livres de frequência têm menor expressão, uma vez que apenas 1 professor leciona em cada um destes regimes de frequência. Por fim, há 3 inquiridos que não sabem ou não respondem. À semelhança do gráfico da figura 3, também aqui podemos encontrar docentes que lecionam, paralelamente, em vários regimes de frequência (figura 4).

Terminadas as questões de identificação dos inquiridos, apresentam-se agora os resultados obtidos nas questões relativas à Visualização Mental no ensino e na aprendizagem da percussão.



## Conceito de visualização mental

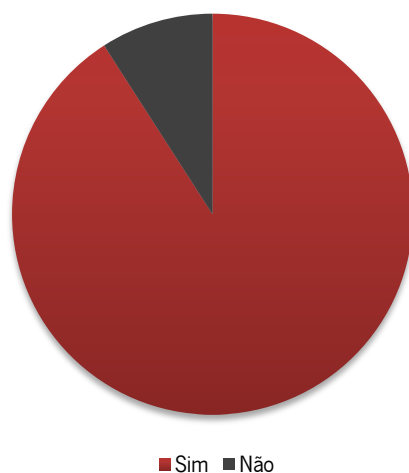


Figura 5 - Familiarização com conceito de Visualização Mental dos inquiridos

Foi perguntado aos professores se estavam familiarizados com conceito de Visualização Mental. O gráfico da figura 5 mostra-nos que a vasta maioria conhece este conceito, sendo que 20 inquiridos (90,9%) respondeu “sim” e apenas 2 inquiridos (9,1%) respondeu “não”.

As 3 próximas questões foram apresentadas aos inquiridos sob a forma de escala de Likert, com o objetivo de aferir a opinião dos docentes e classificá-la em níveis de 1 a 5.

## Visualização mental - Contexto sala de aula

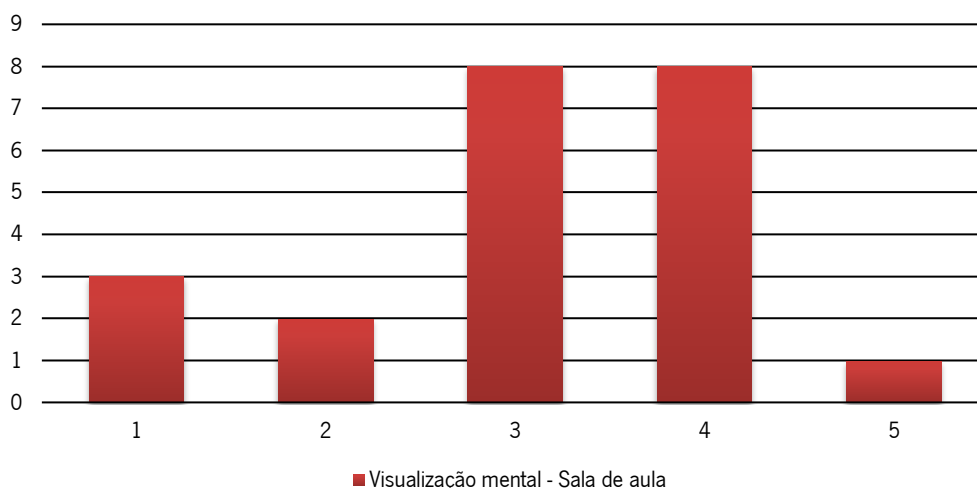
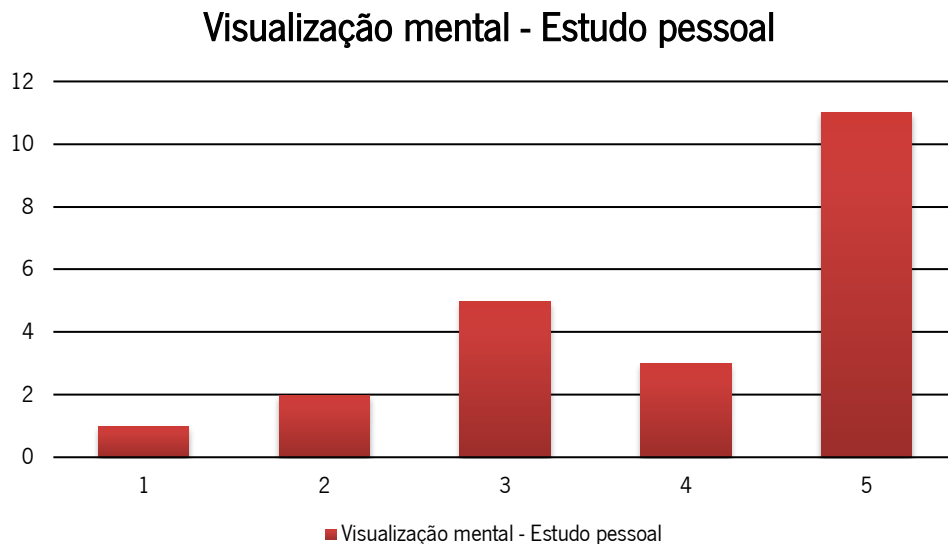


Figura 6 – Frequência de utilização pelos inquiridos da Visualização Mental em contexto sala de aula

À questão “Em contexto de sala de aula, recorre à Visualização Mental?”, foi pedido aos inquiridos que classificassem a sua utilização numa escala de Likert de 1 a 5, sendo o 1 “não recorre”

e o 5 “recorre com frequência”. Para facilitar a compreensão optou-se por colocar os dados recolhidos em gráfico de barras (figura 6). Assim sendo, podemos observar que uma grande maioria dos inquiridos se coloca na categoria 3 e 4, utilizando assim, com alguma frequência, a Visualização Mental no contexto das suas aulas. Os dados recolhidos mostram ainda que 3 dos inquiridos não recorrem de todo a este conceito, 2 recorrem com pouca frequência e 1 recorre com frequência.



*Figura 7 – Frequência de utilização pelos inquiridos da Visualização Mental no seu estudo pessoal*

Relativamente à questão “No seu estudo pessoal, recorre à Visualização Mental?”, foi novamente pedido aos inquiridos que classificassem a sua utilização numa escala de Likert de 1 a 5, sendo o 1 “não recorre” e o 5 “recorre com frequência”. Nesta questão, os dados mostram que 11 (50%) dos inquiridos afirmam recorrer com frequência à Visualização Mental no seu estudo pessoal. É de salientar que apenas um docente refere não recorrer de todo à Visualização Mental no seu estudo pessoal. Podemos também observar que 2 inquiridos se colocam no nível 2, 5 se colocam no nível 3 e 3 inquiridos se colocam no nível 4 (figura 7).

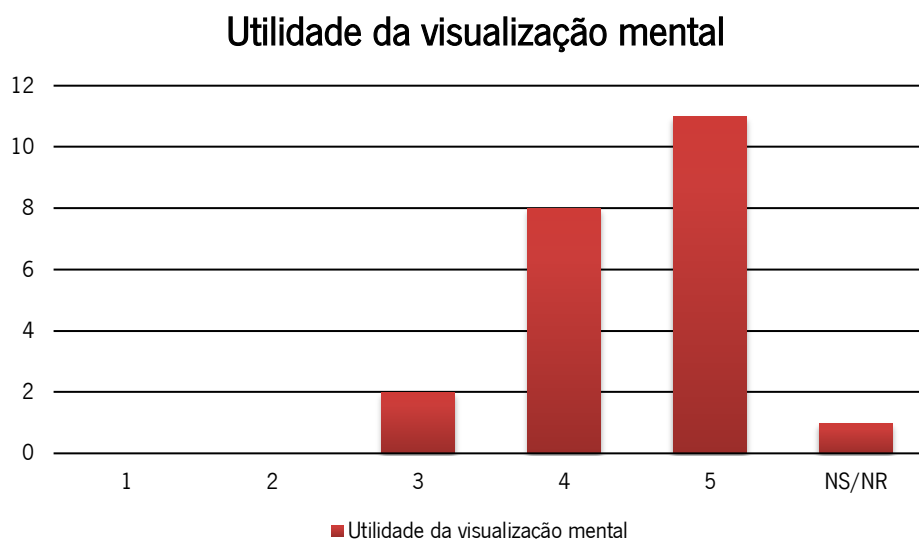


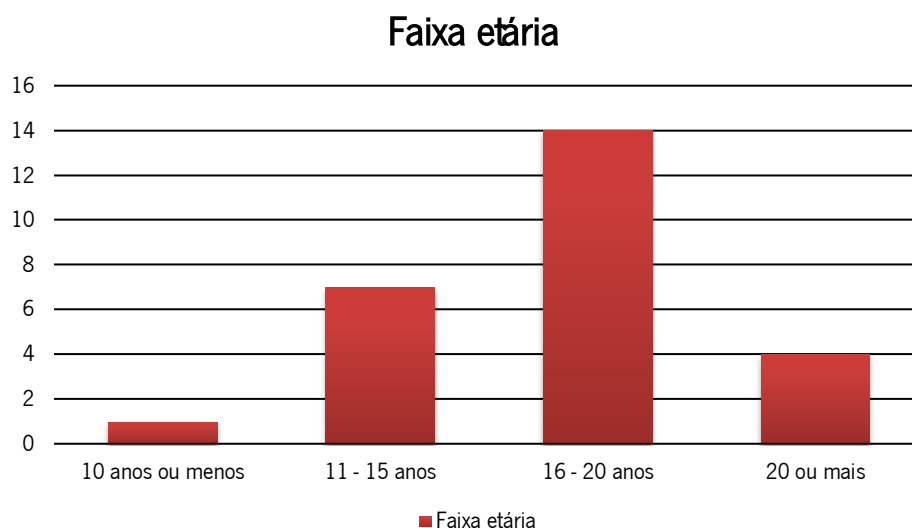
Figura 8 – Classificação da utilidade da Visualização Mental com recurso de aprendizagem dos alunos de percussão pelos inquiridos

Por fim, e relativamente à última questão “Considera a Visualização Mental um recurso útil para os alunos de percussão?”, também apresentada aos inquiridos em escala de Likert de 1 a 5, sendo o 1 “pouco útil” e o 5 “muito útil”. Analisando os dados recolhidos, observa-se que nenhum dos docentes inquiridos nega a utilidade deste recurso de ensino, colocando-se a maioria dos inquiridos (52,4%) no nível 5. Podemos observar ainda que 2 docentes se colocam no nível 3 e 8 no nível 4. É de referir ainda que 1 inquirido não respondeu a esta questão (figura 8).

## 5.2. Questionário – A Visualização Mental como Recurso na Aprendizagem da Percussão – Alunos

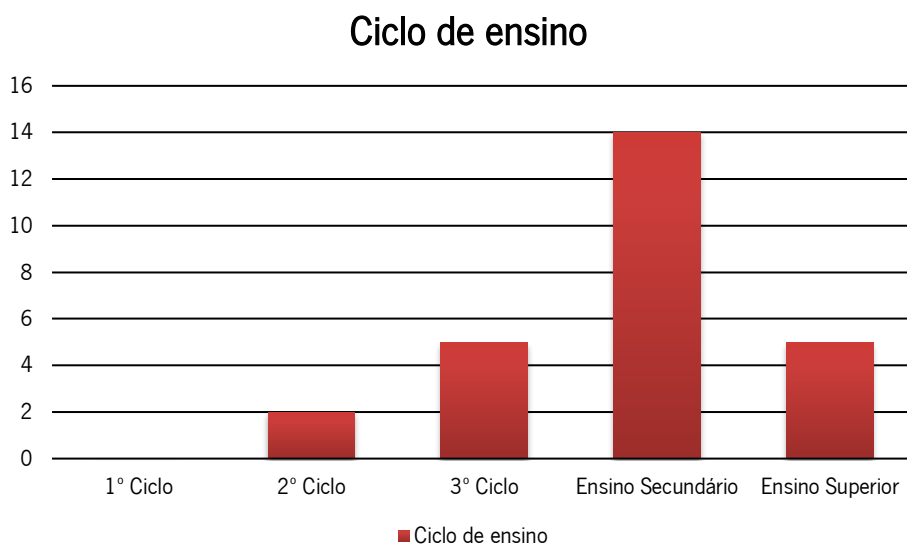
Neste subcapítulo, proceder-se-á à análise do questionário proposto a alunos da disciplina de Percussão cujo título é “A Visualização Mental como Recurso na Aprendizagem da Percussão – Alunos”. O questionário foi elaborado na plataforma digital online “Google Forms”, tendo o link do mesmo sido partilhado, com os inquiridos, através de vários meios de comunicação digitais. Foram obtidas 26 respostas de alunos de vários ciclos de ensino.

Em seguida, apresentar-se-ão os resultados obtidos respeitantes à identificação dos inquiridos.



*Figura 9 - Faixa etária dos inquiridos*

Quanto à faixa etária, a amostra divide-se da seguinte forma: 1 inquirido tem 10 anos ou menos, 7 inquiridos têm entre 11 e 15 anos, 14 inquiridos (53,8%) têm entre 16 e 20 anos e, por fim, 4 inquiridos têm 20 anos ou mais (figura 9).



*Figura 10 – Ciclo de ensino que os inquiridos frequentam*

Relativamente ao ciclo de ensino dos alunos inquiridos e, em sintonia com o gráfico anterior (figura 10), a maioria dos inquiridos (53,8%) encontra-se a estudar no Ensino Secundário. Observa-se ainda que nenhum inquirido se encontra no 1º ciclo, 2 inquiridos se encontram no 2º ciclo, 5 dos inquiridos se encontram no 3º ciclo e também 5 dos inquiridos se encontram no ensino superior. A amostra, apresenta-se assim bastante variada.

## Anos de estudo do instrumento

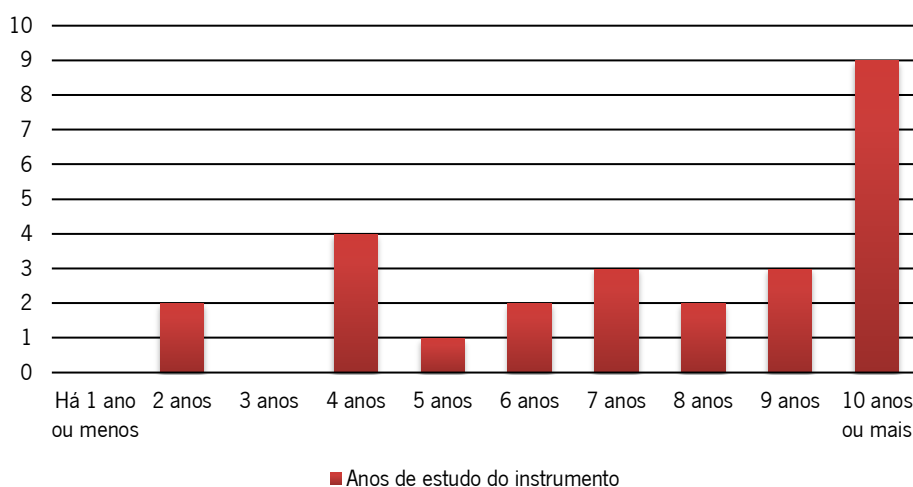


Figura 11 – Anos de estudo do instrumento dos inquiridos

No que concerne aos anos de estudo do instrumento, os resultados obtidos são bastante dispares, encontrando-se a maioria dos inquiridos (34,6%) a estudar há 10 anos ou mais. Os restantes alunos repartem-se de forma, relativamente, uniforme. Como podemos verificar no gráfico, 2 alunos estudam há 2 anos, 4 alunos estudam há 4 anos, 1 aluno estuda há 5 anos, 2 alunos estudam há 6 anos, 3 alunos estudam há 7 anos, 2 alunos estudam há 8 anos e, por fim, 3 alunos estudam há 9 anos. Posto isto, podemos dizer que a amostra se verifica diversificada neste parâmetro, com a exceção dos alunos que estudam há 10 anos ou mais, que se manifestam em maioria nesta amostra (figura 11).

## Regime de frequência

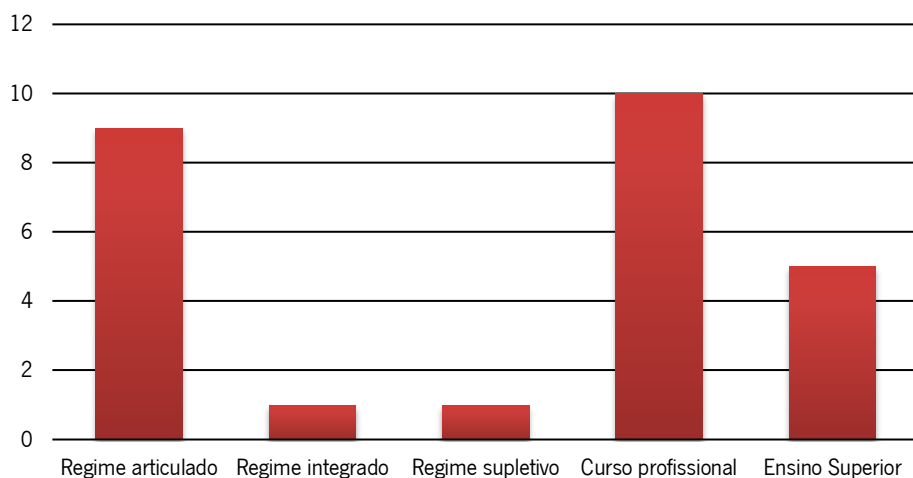


Figura 12 - Regimes de frequência de estudo dos inquiridos

Neste gráfico, podemos verificar que a maioria dos alunos interpelados se encontram a frequentar um curso profissional (38,4%) ou a frequentar o regime articulado (34,6%). Em números absolutos, podemos encontrar 10 alunos num curso profissional, 9 alunos em regime articulado, 5 alunos no ensino superior, 1 aluno em regime supletivo e 1 aluno em regime integrado (figura 12).

### Conceito de visualização mental

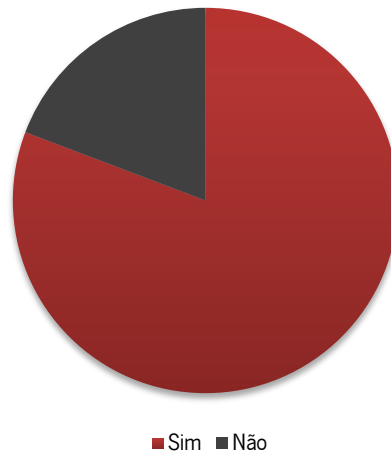


Figura 13 - Familiarização dos inquiridos com o conceito de Visualização Mental

À pergunta “está familiarizado com o conceito de Visualização Mental?”, 21 alunos (80,8%) dos alunos respondeu “sim”, tendo os restantes 5 alunos (19,2%) respondendo “não”. Com base neste gráfico, podemos aferir que a maioria dos alunos inquiridos considera que está familiarizado com o conceito de Visualização Mental (figura 13).

### Visualização mental - Contexto de sala de aula

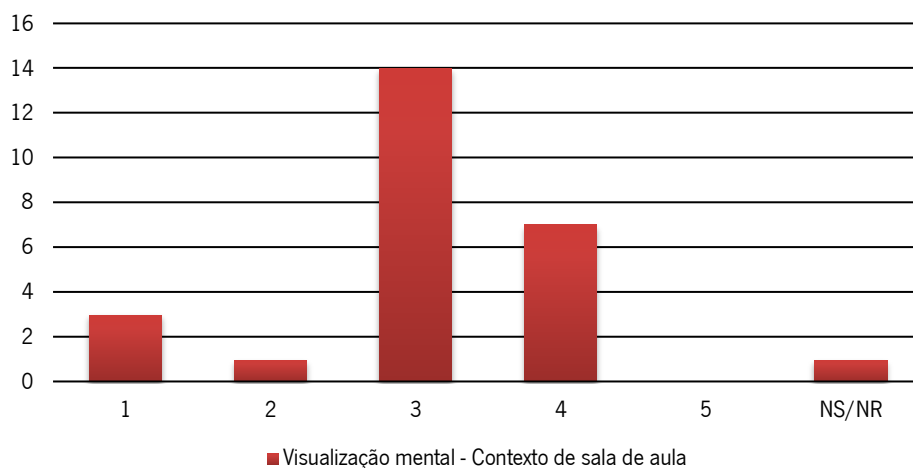
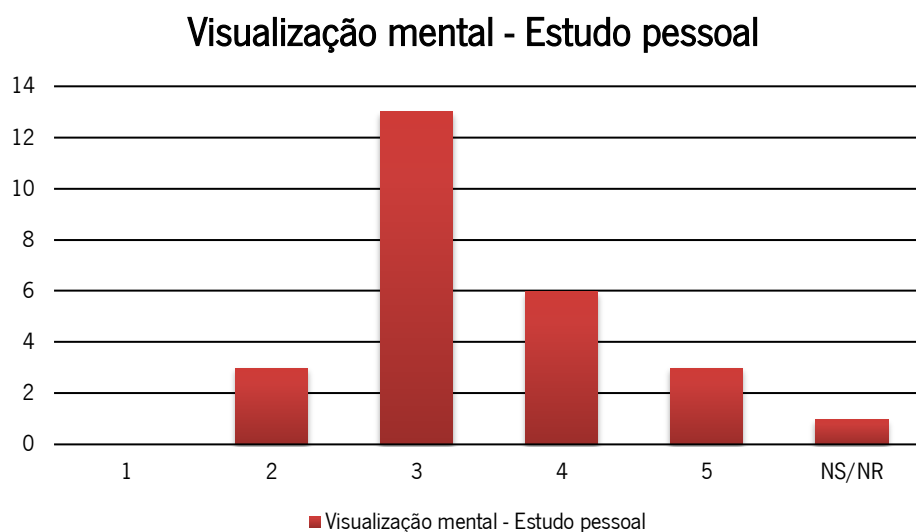


Figura 14 - Frequência de utilização da Visualização Mental em contexto de sala de aula pelos inquiridos

A sexta pergunta do questionário proposto aos alunos, pretende aferir com que frequência estes recorrem à Visualização Mental em contexto de sala de aula. Foi, então, pedido aos inquiridos que, numa escala de Likert de 1 a 5, classificassem a frequência com que recorrem a esta ferramenta, sendo o 1 correspondente a “não recorre” e o 5 correspondente a “recorre com frequência”. O gráfico mostra-nos que 3 inquiridos responderam como o nível 1, 1 inquirido respondeu com o nível 2, 14 inquiridos responderam com o nível 3 e 7 alunos responderam colocando-se no nível 4. Nenhum dos alunos inquiridos respondeu com o nível 5 e 1 alunos optou por não responder ou não sabia a resposta. Estes dados denotam uma tendência para uma aplicação moderada em contexto de sala de aula (figura 14).



*Figura 15 - Frequência de utilização da Visualização Mental em contexto de estudo pessoal pelos inquiridos*

Questionados quanto à frequência de utilização da Visualização Mental no estudo individual, estando as respostas expressas, à semelhança do gráfico anterior, numa escala de Likert de 1 a 5 em que 1 corresponde a “não recorre” e 5 a “recorre com frequência”, os alunos inquiridos posicionaram-se da seguinte forma: nenhum dos alunos se posicionou no nível 1, 3 alunos posicionaram-se no nível 2, 13 alunos responderam com o nível 3, 6 alunos responderam com o nível 4 e 3 alunos responderam com o nível 5. Há ainda 1 aluno que não sabe ou não responde. Estes dados mostram, à semelhança do gráfico anterior, que os alunos empregam a Visualização Mental com uma frequência moderada, no entanto, a frequência média de utilização no estudo individual é ligeiramente superior à frequência de utilização na sala de aula (figura 15).

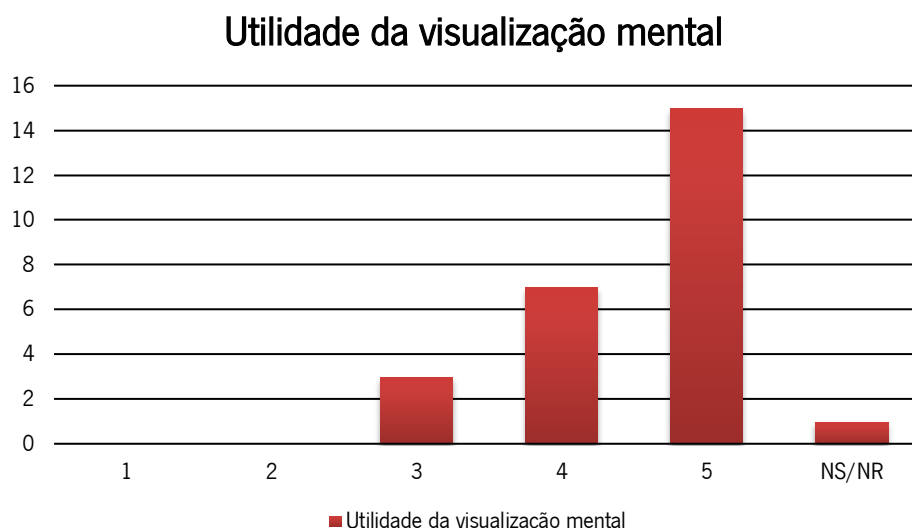


Figura 16 - Classificação da utilidade da Visualização Mental pelos inquiridos

A última pergunta do inquérito tinha como objetivo medir o grau de utilidade que os alunos atribuem à Visualização Mental. Esta pergunta estava também formulada através de uma escala de Likert de 1 a 5 em que o nível 1 corresponde a pouco útil e o nível 5 corresponde a muito útil. A esta questão 3 alunos responderam com o nível 3, 7 alunos com o nível 4 e 15 alunos com o nível 5. Houve ainda 1 aluno que se absteve de responder ou não sabia a resposta. Com base nestes dados, podemos afirmar que a amostra inquirida, de uma forma geral, considera a Visualização Mental um recurso bastante útil (figura 16).

### 5.3. Entrevistas aos Professores de Percussão do CMP

As entrevistas aos professores de percussão do CMP ocorreram entre 22/05/2020 e 26/06/2020, situadas, cronologicamente, no período terminal do ano letivo e num período intermédio desta investigação.

Para além das questões de identificação, e de questões gerais sobre o ensino e a experiência pedagógica, estas entrevistas têm como objetivo aferir em que plano se encontra a Visualização Mental na prática instrumental e pedagógica dos professores entrevistados. Isto significa que o objetivo destas perguntas é perceber se a Visualização Mental faz parte da prática pedagógica e instrumental dos entrevistados e se sim, quando e de que forma é implementada.

As entrevistas seguem um guião previamente escrito, no entanto não se circunscrevem, na sua totalidade, a esse guião. São, portanto, entrevistas semiestruturadas.



A análise das entrevistas realizar-se-á entrevista a entrevista e pergunta a pergunta. Concluída esta análise singular, os dados serão triangulados, de forma a verificar que tipo de concordâncias e/ou discordâncias existem entre as palavras dos quatro professores entrevistados.

Uma vez que, à data da realização das entrevistas, o país vivia uma situação pandémica consequência da COVID-19, as entrevistas foram efetuadas por videoconferência e as suas transcrições integrais podem ser consultadas em anexo (Anexos VII, VIII, IX e X).

### 5.3.1. Entrevista ao Professor Francisco Freire Soares

Relativamente às questões introdutórias e de identificação propostas ao entrevistado, foram obtidos os seguintes dados (tabela4):

Tabela 4 - Questões introdutórias e de identificação propostas ao professor Francisco Soares

Pergunta	Resposta
Idade	37 anos
Anos de lecionação	Entre 12 e 13 anos
Quantidade de escolas em que lecionou	Entre 15 e 20 escolas
Escolas onde leciona	CMP
Habilitações académicas	Mestrado

No que concerne ao ensino e à questão “Sem querer, de forma alguma, que nomeie instituições, houve alguma escola que o tenha marcado, positiva ou negativamente, devido às suas idiossincrasias nas metodologias de ensino?”, o entrevistado respondeu afirmativamente, referindo que teria havido escolas que o marcaram positiva e negativamente. O professor Francisco Soares realçou a importância de o projeto educativo da escola ser centrado no aluno e nas suas necessidades pois, quando o aluno não é posto no centro das preocupações da atividade educativa, tal circunstância pode condicionar a autonomia do professor, a sua evolução enquanto docente e, naturalmente, a evolução dos próprios alunos. O professor refere ainda que as escolas que funcionam em sentido inverso, ou seja, que colocam o aluno no centro das suas preocupações, acabam por ser as que geram melhores resultados, resultados esses que não procedem do mérito de um professor individualmente, mas da escola enquanto organização coletiva. O entrevistado considera ainda que este tipo de circunstância pode influir na felicidade não só dos alunos, mas também da comunidade docente.

No que diz respeito à rotina de estudo e aos recursos utilizados para o mesmo, o docente referiu que grande parte da sua rotina advinha de uma grande organização e gestão do tempo, e uma segunda parte dividida entre a leitura (com todas as suas vertentes) e a construção da interpretação.

Passando para as questões relativas ao tema desta investigação, o entrevistado afirmou utilizar a Visualização Mental como ferramenta no seu estudo pessoal, atribuindo-lhe um papel fundamental essencialmente na memorização de repertório, no entanto, acervou que não o fazia sempre de forma consciente. Francisco Soares refere ainda que a Visualização Mental tem um papel preponderante não só na memorização, mas também no treino mental, dando como exemplo a questão da memória técnica, mais cinestésica e física.

Relativamente ao ensino, e à utilização da Visualização Mental em contexto sala de aula, o docente refere a importância de adaptar cada ferramenta às necessidades próprias de cada aluno, tendo sempre em consciência o facto de nem todas as ferramentas de ensino se adaptarem a todos os alunos, pelo que defende a importância da flexibilidade de qualquer ferramenta pedagógica. Posto isto, o entrevistado defende a utilização da Visualização Mental como ferramenta para potenciar o aluno e as capacidades que possam estar subdesenvolvidas. O docente defende ainda que esta é uma competência que deve ser estimulada, partindo de um estudo mental que o aluno deve fazer logo na fase mais inicial, seja por memória física, memória fotográfica, e memória tipográfica do instrumento (exemplo dado pelo entrevistado: saber onde fica o dó). O docente acredita que este recurso pode ser trabalhado de uma forma intuitiva, bem como, de uma forma mais racional (em função do aluno) e que é algo que está intrinsecamente ligada ao ensino artístico de um instrumento.

O professor Francisco Soares termina realçando que nunca se deparou com nenhuma experiência negativa que tenha partido da implementação deste recurso no ensino, afirmando até que quando os alunos se deparam com uma experiência menos positiva esse é um fator preponderante nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento enquanto músico. O docente destaca ainda a importância de existir uma coerência entre o que os alunos já tocaram e aquilo ainda vão tocar, criando assim pontes entre os conceitos, interligando-os em prol do desenvolvimento do aluno.

Francisco Soares defende ainda que tem uma relação muito positiva com o tipo de trabalho que visa o desenvolvimento de ferramentas de ensino a pensar nos alunos, como é o caso da Visualização Mental.

### 5.3.2. Entrevista ao Professor Nuno Casteleira

Analisando a entrevista do Professor Nuno João Casteleira, observam-se os seguintes dados relativamente às questões introdutórias e de identificação do entrevistado (tabela5):

Tabela 5 - Questões introdutórias e de identificação propostas ao professor Nuno Casteleira

Pergunta	Resposta
Idade	25 anos
Anos de lecionação	5 anos
Quantidade de escolas em que lecionou	6 escolas
Escolas onde leciona	CMP e Conservatório Regional de Castelo Branco
Habilitações académicas	Mestrado

No que toca à experiência pessoal do entrevistado relativamente à influência, positiva ou negativa, que as instituições de ensino tiveram nas suas metodologias de ensino, o docente destaca duas experiências opostas. Por um lado, o positivo, destaca as escolas que acompanham o aluno em todas as áreas curriculares da música, ou seja, não só pela qualidade da docência, mas também pela interdisciplinaridade entre docentes e áreas de ensino. Por outro lado, o lado negativo, o professor destaca as escolas onde essa colaboração entre docentes não acontece e, aliada à carga horária reduzida que a disciplina de instrumento tem no ensino particular e cooperativo, torna muito mais complicado o papel da docência. Nuno Casteleira defende ainda que para além da interdisciplinaridade e comunicação que deve existir entre os docentes das várias disciplinas um outro fator preponderante para o sucesso é o rigor e a exigência, nunca esquecendo os objetivos pessoais de cada aluno.

Relativamente à rotina de estudo e os recursos utilizados para o mesmo, o docente afirma que o seu processo de estudo de uma nova obra é variável e passa por várias fases, dependendo da forma como conhece a obra ou não. Para o docente, num processo inicial de abordagem a uma obra desconhecida deve ser realizado um trabalho exploratório, tanto do compositor como da obra, simplificando o trabalho de leitura no futuro. Relativamente às obras que o docente conhece, o processo passa pela divisão da obra e por um estudo mais específico de determinadas passagens.

Quando questionado acerca do tema de investigação, a Visualização Mental, o docente começa por dar a conhecer a sua perspetiva do que é para si este conceito. Ou seja, uma perspetiva mais direcionada para a imagética (associação de imagens a conceitos). Quando direcionado para um ponto

de vista mais imaginativo da obra, seja do ponto de vista visual, do ponto de vista auditivo ou até sensitivo, o professor refere que este é um processo inerente ao seu estudo pessoal, associando, no entanto, sempre mais a um lado mais imaginativo visual como uma ferramenta de apoio à interpretação. Relativamente às vantagens da utilização deste recurso, o professor salienta a gestão de tempo, a consciência mental dos resultados que queremos produzir e uma forma de sermos mais preciso no momento da performance. Para além das vantagens acima descritas, o docente remete-nos ainda para a importância de o percussionista estudar com o auxílio de este tipo de ferramentas. O entrevistado dá o exemplo de uma peça de multipercussão, cujo *set* era grande, e que, por isso, muitas vezes o seu estudo era limitado pela ocupação das salas ou pela indisponibilidade de determinados instrumentos (problema inerente à aprendizagem da percussão), motivos estes justificativos da utilização da Visualização Mental nos momentos em que existe esta limitação do estudo convencional. Ainda dentro do contexto de estudo pessoal e de performance, o entrevistado salienta o aspeto cénico da percussão, a necessidade de planear o movimento e toda a preparação de palco que deve ser antecipada pelo percussionista. Nas palavras do entrevistado “(...) eu vejo que a Visualização Mental seja mesmo, talvez, a única ferramenta possível para o percussionista fazer esse conceito de espetáculo que precisa.” Classificando-a ainda como uma ferramenta potentíssima para o percussionista.

Avançando para o contexto de sala de aula, o professor Nuno Casteleira refere que o grosso dos alunos a que leciona é, na sua maioria, até ao 5º grau e que, assim sendo, acaba por não ser muito rentável falar em questões muito metafísicas da música. No entanto, o professor considera que há um trabalho de preparação da performance que deve ser desenvolvido em sala de aula pelos docentes. Mais concretamente, o docente acredita que devemos sensibilizar os alunos desde cedo para que desenvolvam a capacidade mental de imaginar, quer seja um determinado som, quer seja determinado movimento, para que tenham consciência do resultado que querem produzir. O docente refere ainda que nas suas aulas utiliza muitas vezes o conceito de “audiação”, ou seja, um treino de imaginação auditiva onde são trabalhados inconscientemente conceitos como a memorização e desenvolvimento do ouvido interno, que, no futuro, serão uma mais valia enquanto instrumentistas profissionais.

Relativamente às vantagens ou desvantagens da utilização da Visualização Mental no ensino, o professor salienta como maior vantagem o aluno ter uma maior consciência do que é suposto fazer e de quais são os resultados esperados, facilitando assim a sua concretização. Por outro lado, o professor alerta para o facto de nem todos os alunos serem capazes de se adaptar a esta ferramenta e, como tal, o professor ter de ser capaz de criar imediatamente uma solução alternativa. Como um outro ponto menos positivo da utilização deste recurso, o professor Nuno Casteleira alerta para a possibilidade de

uma “paralisis analysis”, ou seja, uma quantidade de hipóteses demasiado grande disponíveis aos alunos que acaba por causar uma espécie de paralisia por não saber o que escolher. No entanto, o professor refere que quanto mais cedo esta ferramenta for trabalhada mais habituado ficará o aluno e mais benéfica será a ferramenta.

Por fim, e quando questionado acerca da existência de mais alguma estratégia relacionada com a vertente mais mental do estudo, o docente volta a realçar o papel da imagem mental como uma ferramenta essencial na memorização, memorização essa que acaba por ser indissociável da vida de um percussionista.

Nuno Casteleira termina a entrevista salientando o papel fundamental que este tipo de investigações tem para o panorama musical e para o desenvolvimento da investigação da prática musical e da prática pedagógica da música.

### 5.3.3. Entrevista ao Professor A

Relativamente às questões introdutórias e de identificação propostas ao entrevistado, foram obtidos os seguintes dados (tabela 6):

Tabela 6 - Questões introdutórias e de identificação propostas ao professor A

Pergunta	Resposta
Idade	46 anos
Anos de lecionação	14 anos
Quantidade de escolas em que lecionou	5 escolas
Escolas onde leciona	CMP
Habilitações académicas	Mestrado

No que respeita às questões relacionadas com o ensino o professor referiu que sempre sentiu autonomia pedagógica para implementar as peças propostas pelos programas da forma que lhe parecesse mais adequada. Abordou ainda outras questões que podem ter alguma influência na forma como o professor trabalha, nomeadamente questões contratuais (ser contratado para lecionar um determinado número de horas e acabar por trabalhar mais do que essas horas), o número de alunos por hora (o professor considera que aulas individuais geram resultados diferentes de aulas em pares ou em

grupos maiores) e ainda as condições que a escola oferece, designadamente a quantidade e a qualidade dos instrumentos e outras questões logísticas.

Na resposta à pergunta relacionada com as rotinas de estudo e as ferramentas utilizadas nestas mesmas rotinas, o entrevistado referiu que, devido à situação pandémica, se encontrava no presente privado dos seus instrumentos, no entanto há rotinas diárias de que não abdica. O professor considera o estudo da caixa muito importante, ressaltando que o estudo deste instrumento é um excelente meio de manter de nos mantermos em forma, uma vez que o estudo deste instrumento pode servir como reforço técnico e como preparação para a abordagem a outros instrumentos, dado que a técnica de caixa é, nas palavras do entrevistado “a base para a maioria dos instrumentos de percussão”. O professor A relata então que não abdica do estudo regular da caixa, do vibrafone e da bateria, contudo, não com a intensidade que gostaria, pois encontrava-se a recuperar de uma lesão. Quanto aos exercícios, o professor refere que utiliza o vibrafone para a prática da improvisação e como “laboratório de ideias”. No estudo da caixa, o entrevistado opta por tocar uma sequência que compila todos os rudimentos diariamente. De notar que o professor relatou ainda que a Visualização Mental era parte integrante do processo de memorização desta sequência.

Tendo como base a resposta do professor A à pergunta anterior, a entrevista foi direcionada para o tema da investigação. Assim, o professor foi questionado se a Visualização Mental era uma ferramenta por ele utilizada em mais alguma circunstância, ao que o entrevistado respondeu afirmativamente, referindo que recorria à Visualização Mental nos momentos em que precisava de estudar e não tinha os instrumentos disponíveis, afirmando ainda que também recorria, por vezes, à meditação. Uma vez que o professor A se encontra muito ligado à improvisação, tentou-se aferir, na visão do entrevistado, qual o papel que a Visualização Mental tem na improvisação. À pergunta “a Visualização Mental aplica-se [na improvisação]?”, o professor respondeu que, no caso dele, acontecia uma mistura entre Visualização Mental e espontaneidade. O entrevistado afirmou que, muitas vezes, durante a improvisação se via num outro plano, como se estivesse de fora (aquilo que é definido na contextualização teórica como Visualização Mental na terceira pessoa). O professor relatou ainda que recorre à Visualização Mental com muita frequência quando em processo de composição. Nas palavras do entrevistado: “Eu tenho uma ideia musical, que oiço no meu imaginário, e tento passá-la para o papel, para notação musical.”. Relativamente à questão das vantagens e desvantagens que podem advir da implementação da Visualização Mental no estudo, o professor considerou que a Visualização Mental não apresenta qualquer desvantagem, no entanto o estudo não se pode limitar a essa técnica. Quanto às vantagens, o professor considerou que, para além de aumentar a concentração, a utilização da Visualização Mental ajuda o

interprete a criar uma noção mais global das obras e a estar em palco mais preparado e mais consciente da tarefa que tem que desempenhar.

No que concerne às desvantagens que o entrevistado encontra, resultantes da aplicação da Visualização Mental em contexto de sala de aula, destaca-se a eventual falta de autonomia dos alunos mais novos. O professor considera que os alunos mais velhos vão desenvolvendo este processo de uma forma natural e autónoma e que, com os mais novos, este processo pode ser desenvolvido em contexto de sala de aula. O professor A alerta para o facto de os alunos mais novos não aplicarem os procedimentos propostos pelos professores de forma autónoma, o que pode contribuir para que todo o processo se torne mais lento. Quanto às vantagens, o professor destaca o desenvolvimento da capacidade de concentração e o desenvolvimento do controlo da ansiedade na performance. Quando questionado quanto à importância de o professor estimular o desenvolvimento da capacidade de Visualização Mental dos alunos, o entrevistado respondeu que sim, o professor deve ter um papel ativo nesse desenvolvimento, completando com um exemplo, dizendo que pede aos alunos que pensem na obra (pelo menos nos primeiros compassos) antes de começarem a tocar, principalmente em apresentações públicas. O professor considerou ainda que nunca verificou qualquer resultado negativo fruto da aplicação deste recurso, considerou também que tudo aquilo que leve a que os alunos ouçam a música na sua cabeça antes de tocar, só pode trazer resultados positivos. Questionado acerca de outras estratégias relacionadas com o treino mental, para além da Visualização Mental, implementadas na sala de aula, o professor Paulo Oliveira respondeu que recorre com frequência à imagética, dando o exemplo da imagem de um comboio a aproximar-se ou do movimento prescrito por uma bola pinchona, como forma de tornar mais visual uma ideia de crescendo e a ideia de ressalto das baquetas, respetivamente.

Por fim, o professor Paulo Oliveira, considerou útil a partilha de um livro, chamado “Effortless mastery”, do escritor Kenny Werner, relacionado com técnicas de meditação (recurso que o professor utiliza no seu estudo).

#### **5.3.4. Entrevista ao Professor Paulo Oliveira**

Relativamente às questões introdutórias e de identificação propostas ao entrevistado, foram obtidos os seguintes dados (tabela 7):

Tabela 7 - Questões introdutórias e de identificação propostas ao professor Paulo Oliveira

Pergunta	Resposta
Idade	49 anos
Anos de lecionação	25 anos
Quantidade de escolas em que lecionou	6 escolas
Escolas onde leciona	CMP
Habilitações acadêmicas	Mestrado

Quanto às perguntas mais genéricas sobre o ensino, nas suas respostas, o professor Paulo Oliveira considerou que nenhuma escola o marcou negativamente. O entrevistado afirmou que todas as escolas o marcaram de forma positiva, uma vez que cada uma tem características específicas que as distinguem e o professor focou-se sempre em perceber essas características e, em concordância com o respectivo projeto educativo, adaptar a orientação da disciplina da forma que lhe parecia mais potencializadora do ensino.

Quando questionado sobre o seu estudo pessoal, o professor Paulo Oliveira transmitiu que começava o seu estudo, numa fase inicial, por exercícios simples, passando posteriormente a incidir sobre o conteúdo da peça em questão. Questionado ainda sobre a utilização da Visualização Mental no seu estudo, o entrevistado afirmou usar este recurso, principalmente na preparação de repertório orquestral. Relativamente às vantagens da implementação da Visualização Mental no estudo, o professor considerou que uma ferramenta adicional tem sempre vantagens. Acrescentou ainda que, com o passar dos anos, este tipo de ferramentas acaba por ser introduzido no estudo de uma forma automática. Paulo Oliveira considerou também a Visualização Mental uma ferramenta útil no estudo.

Nas suas respostas às perguntas relacionadas com a implementação da Visualização Mental no ensino da percussão, o docente afirmou que utilizava este recurso como uma ferramenta tanto de uma forma objetiva e direcionada, como de uma forma complementar para resolver determinadas dificuldades do aluno. Considerou ainda que esta ferramenta pode ser uma desvantagem se o aluno se focar demasiado nela menosprezando outras ferramentas que também são importantes. O professor Paulo Oliveira revelou também que é da opinião de que o professor deve ter um papel ativo no desenvolvimento desta capacidade de Visualização Mental com o aluno, assim como no desenvolvimento de outras ferramentas, fornecendo ao aluno um leque de escolhas. O professor relatou também que, ao longo da sua carreira docente registou resultados essencialmente positivos derivados da implementação da Visualização Mental, ainda que estes variem de aluno para aluno e das respetivas fases de aprendizagem.



Finalmente, questionado relativamente a outras estratégias implementadas relacionadas com a aprendizagem da percussão em contexto de sala de aula, o professor Paulo Oliveira referiu que aplica muitos exercícios que relacionem a métrica e o carácter rítmico com o movimento físico, dando como exemplos a dança e a marcha.

## 6. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como finalidade a exposição e interpretação dos resultados obtidos a partir da lecionação de aulas (intervenção pedagógica), dos questionários efetuados aos alunos e professores de percussão e das entrevistas propostas aos professores do Conservatório de Música do Porto. Para além da exposição dos resultados, como forma adicional de interpretação, é efetuada uma triangulação dos dados obtidos.

### 6.1. Alunos de percussão

#### 6.1.1. Aluno A

Através da observação direta, foi possível notar resultados moderadamente positivos derivados da aplicação da Visualização Mental na aula do aluno A.

Na peça trabalhada em aula, a Visualização Mental visava incidir sobre tudo em três conceitos: *stickings*, dinâmicas e instrumentação. Como já foi descrito, rapidamente se abdicou de mudanças na instrumentação, uma vez que o momento de apresentação pública do aluno se aproximava, pelo que não foi possível tirar qualquer conclusão. Relativamente à implementação de novas dinâmicas escolhidas pelo aluno, verificou-se que, quando aplicada a Visualização Mental, a escolha das dinâmicas tendeu para coincidir com as frases musicais do estudo ou com quadraturas básicas (de 4 em 4 compassos ou de 8 em 8 compassos). No que à escolha dos *stickings* diz respeito, a Visualização Mental revelou-se uma ferramenta potentíssima para auxiliar o aluno a optar pelos *stickings* mais adequados.

Importa, ainda assim, realçar que tanto em relação às dinâmicas como em relação aos *stickings* houve sempre um respeito pela versão original do aluno, evitando sempre alterações profundas de forma a salvaguardar a confiança do aluno na sua versão para apresentar em audição. Quer isto dizer que a aplicação da Visualização Mental teve um carácter apenas experimental, carecendo de mais aulas e de mais tempo para que fosse possível obter conclusões mais profundas.

#### 6.1.2. Aluno B

A partir de uma observação direta da aula e do desempenho do aluno B, foram percebidos resultados extremamente positivos da aplicação da Visualização Mental.

A proposta, prevista na planificação da aula, de trabalho sobre a “Suite Mexicana” visava os seguintes conteúdos: independência motora; dinâmicas e sentido harmónico e melódico. A Visualização Mental revelou-se extremamente poderosa no aperfeiçoamento de todos estes conteúdos. Relativamente às dinâmicas, o recurso à Visualização Mental ajudou a que o aluno não só aumentasse o espectro das dinâmicas (*pianos* mais *pianos* e *fortes* mais *fortes*) como também melhorasse a forma como aplicava estas dinâmicas, contribuindo para um maior respeito pelas orientações do compositor e pelo texto musical. A independência motora e a noção harmónica e melódica são indissociáveis, uma vez que é precisamente a independência motora que permite fazer a distinção entre harmonia e melodia. Também neste campo a Visualização Mental representou um forte aliado do aluno. Com recurso à Visualização Mental, o aluno demonstrou saber com muito mais clareza que voz deveria destacar e que voz devia ser apenas um acompanhamento da melodia. A Visualização Mental revelou-se também útil para que o aluno conseguisse concretizar, com mais facilidade, a sua ideia sonora, mostrando que, depois de recorrer a esta ferramenta, a independência motora do aluno melhorou.

Finalmente, concluído todo o trabalho sobre a obra, o aluno, depois de recorrer a Visualização Mental para simular todo o cenário da audição, apresentou-se muito mais confiante e com uma versão mais sólida da obra.

## **6.2. Questionários**

### **6.2.1. Questionário “A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão – Professores”**

Fazendo uma análise geral a este questionário, disponível em anexo (Anexo IV), observa-se que a maior fatia dos professores inquiridos (31,8%) tem entre 26 e 30 anos. Um número ainda considerável de docentes encontra-se na faixa dos 21 aos 25 anos (27,3%), na faixa dos 31 aos 35 (18,2%) e na faixa etária dos 46 aos 50 anos (13,6%). Quando questionados sobre o tempo de lecionação, as respostas situaram-se, sobretudo, entre os 6 a 10 anos (40,9%) e os 5 ou menos (40,9%). A maioria dos professores sujeitos a este questionário leciona em vários ciclos de ensino, com uma maior incidência no Ensino Secundário (81%). No que ao regime de frequência diz respeito, a maioria dos professores questionados leciona no regime articulado (73,7%), seguindo-se o regime supletivo (52,6%) e o integrado (42,1%).

A maioria dos professores inquiridos encontra-se familiarizada com o conceito de Visualização Mental, sendo que apenas 9,1% (2 pessoas) respondeu que não estava familiarizada com o conceito.

Quanto à implementação da Visualização Mental em contexto letivo, a maioria dos professores respondeu que utiliza este recurso com alguma frequência nas suas aulas, tendo apenas 3 dos inquiridos afirmado que não recorriam a esta ferramenta de todo, sendo que um destes 3 inquiridos terá respondido negativamente à pergunta “está familiarizado com o conceito de Visualização Mental?”. Relativamente à implementação no estudo pessoal, a maioria também afirmou recorrer a esta ferramenta com bastante frequência, tendo apenas um inquirido respondido que nunca o fazia. Por fim, no que concerne à utilidade desta ferramenta, as respostas dos docentes foram bastante positivas, viabilizando, desta forma, a utilidade desta investigação.

Analisando, especificamente, a totalidade das respostas a todas as perguntas, apercebemo-nos que a percentagem de professores que nunca implementa a Visualização Mental, quer no estudo pessoal, quer na sala de aula, é bastante reduzida (apenas 1 no estudo pessoal e apenas 3 em contexto de sala de aula). Importa dizer que o único docente que não recorre a esta ferramenta no estudo pessoal respondeu que não estava familiarizado com o conceito. Ainda assim, nenhum destes docentes considerou esta ferramenta inútil (primeiro e segundo níveis da escala de Likert).

Apesar de 11 docentes terem classificado a utilidade da Visualização Mental com nível 5 (nível máximo) na escala de Likert e 11 docentes terem respondido com nível 5 relativamente à frequência com que implementam este recurso no seu estudo pessoal, apenas 1 docente classificou com nível 5 a frequência de utilização em contexto de sala de aula. Isto demonstra que a maioria dos docentes recorre à Visualização Mental com mais frequência no seu estudo pessoal (11 responderam nível 5) comparativamente à frequência com que recorre a esta ferramenta em contexto escolar (8 responderam com nível 4 e 8 responderam com nível 3). Quanto aos inquiridos que responderam com nível 5 relativamente à utilidade, implementação no estudo pessoal e implementação na sala de aula, podemos notar uma proeminência de professores que lecionam no ensino secundário e no terceiro ciclo do ensino básico. Quanto ao regime de frequência, o regime articulado é aquele que mais vezes se repete nas respostas dos inquiridos que responderam com nível 5 às supracitadas questões. É de notar uma coincidência, praticamente total, nas respostas, ou seja, aqueles que responderam com níveis altos à questão da utilidade, são também aqueles que mais utilizam este recurso, quer no estudo pessoal, quer em contexto de ensino.

## 6.2.2. Questionário “A Visualização Mental como recurso na aprendizagem da percussão – Alunos”

Observando globalmente as 26 respostas obtidas neste questionário, destacam-se os seguintes factos relativamente à identificação dos inquiridos: a maioria dos inquiridos encontra-se na faixa etária dos 16 aos 20 anos (53,8%) e, conseqüentemente, encontra-se a frequentar o ensino secundário (53,8%); no que ao regime de frequência diz respeito, a maior parte dos alunos inquiridos encontra-se no curso profissional (38,4%) e outra grande parte em regime articulado (34,6%); relativamente ao número de anos a que estudam percussão, a maioria dos alunos refere que o fazem há 10 anos ou mais (34,6%).

No que concerne às questões relativas ao tema da investigação, os dados obtidos revelam que a grande maioria dos inquiridos está familiarizada com o conceito de Visualização Mental (80,8%), em oposição aos inquiridos que não estão (19,2%). É de notar que o número de respostas negativas, neste questionário, é superior ao número de respostas negativas obtidas no questionado direccionado aos professores (19,2% no questionário dos alunos em oposição aos 9,1% no questionário dos professores).

Quando questionados acerca da utilização da Visualização Mental em contexto de sala de aula, a maioria das respostas (56%) situa-se no nível 3 (nível intermédio) da escala de Likert, é de notar que nenhum inquirido respondeu com o nível 5 (nível máximo) a esta questão. Quanto à utilização do recurso pelos alunos no seu estudo individual, estes responderam maioritariamente (52%) com o nível 3 da escala de Likert, não tendo nenhuma das respostas atribuído o nível 1 da mesma escala. Finalmente, nenhum dos inquiridos classificou a utilidade da Visualização Mental com os níveis 1 ou 2, situando-se a maioria das respostas no nível 5 (60%).

Relacionando os dados obtidos através dos questionários, podemos aferir que, dos 3 inquiridos que classificaram com nível 5 a frequência de utilização da Visualização Mental no estudo, 2 encontram-se no ensino superior, dado que pode ter alguma relevância, uma vez que em toda a amostra há apenas 5 alunos no ensino superior. Importa também referir que os alunos inquiridos que classificaram com o nível máximo a frequência de utilização do recurso no estudo pessoal, também classificaram com o nível máximo na questão relativa à utilidade da Visualização Mental, apesar de a utilização em contexto de sala de aula ser menos frequente ou até mesmo nula.

Quanto aos inquiridos que responderam com o nível 5 à questão da utilidade da Visualização Mental, é de notar que a maior parte estuda no ensino secundário, tendencialmente em regime articulado, e toca percussão há 10 anos ou mais. A grande maioria dos alunos que respondeu com este nível, classificou também com o nível 3 e 4 a frequência de utilização em contexto de sala de aula. Em concordância, a maior parte destes inquiridos classificou a frequência de utilização deste recurso no seu

estudo pessoal com os níveis 3, 4 e 5. Nenhum dos alunos que atribuiu o nível máximo na questão direcionada à utilidade classificou com o nível mínimo a frequência de utilização no estudo pessoal.

### 6.3. Dados recolhidos nas entrevistas

Neste capítulo procurar-se-á, para além de esquematizar os dados recolhidos, triangular os dados recolhidos nas entrevistas.

Tabela 8 – Esquematização das respostas obtidas às questões de identificação

Nome	Idade	Anos de lecionação	Quantidade de escolas em que lecionou	Escolas onde leciona	Habilitações académicas
Francisco Soares	37 anos	Entre 12 e 13 anos	Entre 15 e 20 escolas	CMP	Mestrado
Nuno Casteleira	25 anos	5 anos	6 escolas	CMP e CRCB	Mestrado
Professor A	46 anos	14 anos	5 escolas	CMP	Mestrado
Paulo Oliveira	49 anos	25 anos	6 escolas	CMP	Mestrado

A partir das respostas obtidas às questões de identificação dos entrevistados (tabela 8), podemos assumir que nos encontramos perante uma amostra heterogénea no que toca à idade, aos anos de lecionação e ao número de escolas em que os docentes lecionaram. Por outro lado, a amostra revela-se bastante homogénea no que diz respeito às habilitações académicas e às escolas em que lecionam (com exceção do professor Nuno Casteleira, que leciona também no CRCB), fruto, neste último parâmetro, de uma opção prévia de entrevistar os professores desta instituição (CMP).

Tabela 9 - Esquematização das respostas obtidas à questão: Pode falar-nos um pouco do seu percurso enquanto professor e percussionista e sobre o trabalho que desenvolve atualmente em ambas as vertentes?

**Pode falar-nos um pouco do seu percurso enquanto professor e percussionista e sobre o trabalho que desenvolve atualmente em ambas as vertentes?**

Categorias de análise	Respostas obtidas	Frequência de resposta
Docência	<p>“(…) eu sou neste momento professor do Conservatório de Música do Porto, claro!” (Francisco Soares)</p> <p>“E com isto já são 5 anos, é o quinto ano que estou a dar aulas no Conservatório de Castelo Branco.” (Nuno Casteleira)</p> <p>“Neste percurso temporal exerci funções como docente no Conservatório de Música de Coimbra, Esc. Prof. de Música de Espinho, Conservatório de Música de Aveiro e Conservatório de Música do Porto, onde permaneço atualmente.” (Paulo Oliveira)</p> <p>“(…) participei em vários eventos, festivais, tendo orientado workshops e <i>masterclasses</i> de percussão.” (Paulo Oliveira)</p>	3
Atividade enquanto performer	<p>“(…) projetos de performance que surgem estão, a maioria das vezes, também relacionados com a atividade da escola (…)” (Francisco Soares)</p> <p>“Como instrumentista, colaboro com a Orquestra Nacional de Jovens (…)” (Nuno Casteleira)</p> <p>“Também sou membro fundador da Orquestra de Jovens de Castelo Branco (…)” (Nuno Casteleira)</p> <p>“Toco regularmente em bandas filarmónicas aqui da zona.” (Nuno Casteleira)</p> <p>“(…) toco também em projetos ligados ao Jazz, à improvisação e à música do mundo. Toquei com os “Retimbrar” no início do projeto e sou membro fundador dos “Glauco” e dos “Triedro”, projeto dedicado exclusivamente à improvisação. Tenho ainda um quinteto na área do Jazz que lidero e do qual sou também compositor que se chama “pLoo”.” (Professor A)</p>	6

	“Como instrumentista integrei o “Drumming-Grupo de Percussão” (também com funções administrativas) e a Orquestra Sinfónica do Porto da Casa da Música, com a qual colaboro atualmente.” (Paulo Oliveira)	
Investigação	“Também sou investigador na área [ensino] (...)” (Francisco Soares)	1
Funções de administração/direção	“Na Orquestra Nacional de Jovens, auxílio na parte da direção artística (...)” (Nuno Casteleira) “Na Orquestra de Jovens de Castelo Branco também auxílio na parte da direção, na organização e em apoio logístico.” (Nuno Casteleira) “(...) integrei o “Drumming-Grupo de Percussão” (também com funções administrativas) (...)” (Paulo Oliveira)	3

O professor Nuno Casteleira começou os seus estudos aos 5/6 anos, no CRCB, em piano, tendo também passado pelo saxofone. Só mais tarde viria a estudar percussão, ainda no CRCB. Ainda em Castelo Branco, o professor, concluiria a sua licenciatura e o seu mestrado em ensino de música na ESART.

O professor Paulo Oliveira começou no violino quando tinha 7/8 anos. Mais tarde, viria a ingressar na Escola Profissional de Música de Espinho, em percussão. O seu percurso académico completa-se com a licenciatura na ESMAE e com o mestrado em performance na Universidade de Aveiro.

O professor A, em sentido inverso, começou por estudar bateria sozinho por volta dos 20 anos. Paralelamente, encontrava-se a estudar engenharia. A Escola de Jazz do Porto seria a sua primeira escola, tendo depois ingressado na Academia de Música de Espinho. O professor A viria a concluir a licenciatura na ESMAE e o mestrado em ensino de música na UM.

Relativamente ao percurso académico de cada um dos entrevistados podemos dizer que o professor Nuno Casteleira e o professor A têm percursos semelhantes, na medida em que começaram a estudar música em idade mais jovem e em instrumentos não pertencentes à família da percussão. Por outro lado, o professor A começou numa idade mais avançada e de forma independente, já num instrumento de percussão.

O percurso universitário pode ser considerado semelhante, com a exceção do professor Paulo Oliveira que optou pelo mestrado em performance. Também as escolas superiores/universidades escolhidas pelos entrevistados diferem.



O professor Francisco Soares não teceu qualquer comentário relativo ao seu percurso acadêmico.

Quanto à atividade enquanto docente, podemos reconhecer em todos uma experiência assinalável, tanto na quantidade de escolas, como no número de anos de serviço (e até nas áreas lecionadas, no caso do professor Francisco Soares).

Relativamente à atividade enquanto performer, podemos observar uma amostra bastante variada, estando o docente Francisco Soares mais ligado à performance num contexto escolar, o professor Nuno Casteleira, bem como o professor Paulo Oliveira, mais ligados à formação orquestral e o professor A mais ligado à improvisação e a projetos por ele criados. De notar que o Drumming GP é um projeto comum aos professores Francisco Soares, Paulo Oliveira e professor A.

Por fim, é também de realçar a ligação do professor Francisco Soares à investigação (tabela 9).

Tabela 10 - Esquematização das respostas obtidas à questão: Houve alguma escola que o tenha marcado, positiva ou negativamente, devido às suas idiossincrasias nas metodologias de ensino?

**Houve alguma escola que o tenha marcado, positiva ou negativamente, devido às suas idiossincrasias nas metodologias de ensino?**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Respostas obtidas</b>	<b>Frequência de resposta</b>
Foco no aluno	“(…) aquelas que mais me marcaram negativamente são aquelas escolas que não põem o aluno no centro de todas as preocupações da atividade educativa.” (Francisco Soares)	1
Autonomia do professor	“E esse tipo de escola (…) acabam por ser escolas que marcam muito negativamente, porque não só condicionam o nosso trabalho como docentes, como também condicionam a nossa própria evolução enquanto professores.” (Francisco Soares)	2
Projeto educativo	“Tentei perceber essas características de cada escola e em concordância com o projeto educativo de cada uma, tentei adaptar a orientação da disciplina da forma que me pareceu mais potencializadora do ensino.” (Paulo Oliveira)	2

Comunidade escolar	<p>“Quem põe [o aluno no centro das preocupações], marca positivamente toda a comunidade, acho eu.” (Francisco Soares)</p> <p>“(…) não estão a trabalhar só para eles, estão a trabalhar para toda a comunidade escolar.” (Nuno Casteleira)</p>	2
Interdisciplinaridade	<p>“(…) todas as áreas curriculares da parte da música são muito bem lecionadas, não só pela qualidade dos docentes que as escolas têm, mas também pela maneira como há interdisciplinaridade.” (Nuno Casteleira)</p>	1
Tempo letivo	<p>“(…) no ensino público eles têm uma hora e meia de aula e nós conseguimos esticar as aprendizagens. Agora, no ensino particular e cooperativo eles têm quarenta e cinco minutos de aula.” (Nuno Casteleira)</p> <p>“Dar aulas a um aluno individualmente não é o mesmo que dar uma aula a dois alunos ou mais alunos ao mesmo tempo (…)” (Professor A)</p>	2
Questões contratuais	<p>“Questões contratuais, por exemplo. Ser contratado para lecionar um determinado número de horas, mas acabar por trabalhar mais horas.” (Professor A)</p>	1
Questões logísticas	<p>“(…) as condições que a escola tem, a quantidade e a qualidade dos instrumentos e outras questões logísticas também têm uma grande influência no trabalho desenvolvido e na aprendizagem dos alunos.” (Professor A)</p>	1

Quando questionados, genericamente, relativamente às escolas, e às respetivas metodologias, que os marcaram positiva e negativamente, os entrevistados responderam tocando em vários pontos chave.

O professor Francisco Soares defende a importância de o aluno ser o foco principal das preocupações da escola. Nuno Casteleira valoriza a interdisciplinaridade e o contacto entre os professores das várias disciplinas. O docente Paulo Oliveira remete-nos para a importância de o professor ser capaz de se adaptar a cada ambiente escolar e para a importância do projeto educativo de cada

escola, algo que o professor Francisco Soares também salienta. O professor A direcionou a sua resposta para questões mais logísticas e burocráticas, como os instrumentos e as condições disponíveis em cada escola, questões contratuais e ainda os tempos letivos disponíveis para cada aluno. Neste último ponto, o professor Nuno Casteleira alerta ainda para a diferença da carga horária existente quando comparamos o ensino público com o ensino privado ou cooperativo.

A autonomia do professor e a importância da comunidade escolar são também abordadas. Por vários professores entrevistados (tabela 10).

Tabela 11 - Esquematização das respostas obtidas à questão: [Na sua rotina de estudo pessoal] que tipo de aspetos técnicos e musicais costuma focar? E que tipo de exercícios/recursos utiliza?

**[Na sua rotina de estudo pessoal] Que tipo de aspetos técnicos e musicais costuma focar? E que tipo de exercícios/recursos utiliza?**

Categorias de análise	Respostas obtidas	Frequência de resposta
Organização da rotina	“(…) eu tenho a minha rotina de estudo, que também é muito bem organizada, muito em fruto do meu horário semanal e da minha disponibilidade.” (Francisco Soares)	1
Leitura/análise formal	<p>“Um [momento] quase exclusivamente dedicado à leitura. A leitura da peça e tudo que isso envolve. A leitura, a investigação, ouvir obras…” (Francisco Soares)</p> <p>“(…) se eu conhecer muito bem a música que eu vou preparar, provavelmente salto diretamente para a parte da leitura, para a parte da divisão de bocados, de fracionar e de estudar em bocados.” (Nuno Casteleira)</p>	2
Exploração artística	“(…) outra mais pessoal, que é da construção da minha interpretação, e que aí trabalha-se as duas coisas em simultâneo, a parte de técnica e parte depois exploratória.” (Francisco Soares)	1
Adaptação do estudo à realidade da obra	<p>“O processo de estudo é um bocado relativo.” (Nuno Casteleira)</p> <p>“Depois depende da peça também, não é? Há peças que são mais propícias a desenvolver esse trabalho [construção da interpretação], outras que se tem de dedicar mais à parte formal.” (Francisco Soares)</p>	3
Exercícios de estudo	<p>“(…) procuro regularmente realizar os exercícios mais simples e básicos existentes para cada instrumento.” (Paulo Oliveira)</p> <p>“Se uma passagem não está a sair, claro, tenho que fracionar aquilo, tocar mais devagar, fazer o estudo com ritmos diferentes (…)” (Nuno Casteleira)</p>	3

Estudo de caixa/ Rudimentos	“Considero o estudo da caixa muito importante. É um excelente instrumento para nos mantermos em forma a nível técnico e estarmos preparados para tocar outros instrumentos, uma vez que a técnica de caixa é a base para a maioria dos instrumentos de percussão. (...) Quanto aos exercícios, eu pratico todos os rudimentos, todos os dias.” (Professor A)	1
Questões logísticas	“(…) eu encontro-me privado dos meus instrumentos, não tenho espaço em casa para os ter todos (...)” (Professor A)	1
Improvisação	“Um deles [instrumentos que pratico com regularidade] é o vibrafone porque é o instrumento que uso para praticar improvisação e é o meu laboratório para algumas ideias de composição.” (Professor A)	1
Visualização Mental	“A abordagem que eu estava a ter incluía alguma Visualização Mental (...). A minha rotina passava por tentar tocar toda essa sequência de memória e interiorizá-la no meu corpo, imaginando sempre a música na minha cabeça.” (Professor A)	1

À questão relacionada com a rotina de estudo dos entrevistados, obtiveram-se respostas muito variadas. No entanto, é possível encontrar algumas respostas comuns ou que, pelo menos, se relacionam.

De uma maneira geral, os professores entrevistados afirmaram que os exercícios básicos faziam parte das suas rotinas de estudo. Nuno Casteleira afirma, por exemplo, que opta por fracionar a peça em partes mais pequenas, opta por estudar mais lento e opta por tocar com ritmos diferentes. No mesmo contexto, o professor A afirma que trabalha todos os dias todos os rudimentos, o que remete também para a importância do estudo da caixa pelo professor defendida.

Para além dos exercícios básicos, outro ponto que foi comumente abordado ao longo do discurso dos professores foi a necessidade de adaptar o estudo à realidade de cada obra. Esta ideia foi defendida pelos docentes Nuno Casteleira, Francisco Soares e Paulo Oliveira.

A importância de uma leitura completa e de uma análise formal da obra foi também relevada pelos professores Francisco Soares e Nuno Casteleira.

Para além destas respostas comuns, importa também referir que a resposta do professor A tocou na temática da logística no estudo da percussão (problemática abordada noutras perguntas pelo professor A, mas também pelo professor Nuno Casteleira).

Por fim, sem que qualquer menção (pelo menos propositada) tenha sido feita ao tema da investigação, o professor A afirmou que a Visualização Mental é parte integrante da sua rotina de estudo (tabela 11).

Tabela 12 - Esquematização das respostas obtidas à questão: No seu estudo pessoal utiliza a Visualização Mental como ferramenta? Se sim, com que regularidade e em que circunstâncias?

**No seu estudo pessoal utiliza a Visualização Mental como ferramenta? Se sim, com que regularidade e em que circunstâncias?**

Sigla	Categorias de análise	Respostas obtidas
FS	Memória	“Sim, porque eu também tenho alguma facilidade em decorar peças. E tenho porque, normalmente, faço esse trabalho [Visualização Mental].”
	Aplicação consciente/Aplicação espontânea	“Muitas vezes inconscientemente! Não é uma coisa que possa racionalizar e diga: “Pronto, eu agora vou fazer...” Não, não consigo.”
NC	Imagética	“Visualização Mental eu vejo, por exemplo, quando nós utilizamos, sei lá, uma imagem qualquer como ferramenta para percebermos que tipo de interpretação devemos dar a uma passagem.”
PC	Recurso a instrumentos e/ou falta/indisponibilidade de instrumentos	“Sim, faço visualizações quando não tenho instrumentos para tocar e necessito de praticar.”
PO	Preparação para a orquestra	“Sim, por vezes. Mais num contexto de músico de orquestra (mais do que noutros), é uma ferramenta que uso na preparação do que temos de tocar.”

À pergunta “No seu estudo pessoal utiliza a Visualização Mental como ferramenta? Se sim, com que regularidade e em que circunstâncias?” os professores entrevistados responderam de formas bastante distintas.

O professor Francisco Soares valorizou a utilização da Visualização Mental no processo de memorização. O mesmo professor alertou ainda para o facto de que este trabalho de Visualização Mental acontecia, na maioria das vezes, de forma espontânea e não de uma forma premeditada.

À mesma pergunta, Nuno Casteleira referiu que a imagética era uma ferramenta a que ele recorria com frequência.

O professor A remeteu a questão para a problemática logística inerente ao estudo da percussão. O professor referiu que recorria à Visualização Mental sempre que não tinha os instrumentos necessários à sua disposição para estudar.

Por fim, Paulo Oliveira revelou que este recurso era por ele usado aquando da preparação de repertório orquestral (tabela 12).

Tabela 13 - Esquematização das respostas obtidas à questão: Enquanto percussionista, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental durante o estudo?

**Enquanto percussionista, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental durante o estudo?**

Sigla	Vantagens	Desvantagens
FS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação de ideias/Memória (técnica, cinestésica, física)</li> </ul>	-
NC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poupar tempo</li> <li>• Problemáticas logísticas inerentes ao estudo da percussão</li> <li>• Criação de referências auditivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perder tempo (fase inicial)</li> </ul>
PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da concentração</li> <li>• Noção global da obra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitar o estudo exclusivamente à Visualização Mental</li> </ul>
PO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio ao estudo</li> </ul>	-

Questionados relativamente às vantagens e desvantagens inerentes ao uso da visualização no estudo pessoal, os entrevistados responderam de formas variadas. Contudo, foram também análogos alguns dos pontos referidos pelos professores.

No que toca às desvantagens, o professor A abordou o perigo de limitar o estudo exclusivamente a esta técnica, tendo o entrevistado Nuno Casteleira referido a possibilidade de perder algum tempo numa fase inicial do estudo.

Quanto às vantagens, o professor Francisco Soares referiu a associação de várias ideias relacionadas com os vários tipos de memória. Nuno Casteleira referiu a economia do tempo de estudo. Para além desta vantagem, o professor Nuno referiu também a possibilidade de contrariar os problemas logísticos associados ao ensino e aprendizagem da percussão (tema abordado pelo professor A na

questão anterior) e também a criação de uma referência auditiva da obra, conceito que, de alguma forma se relaciona com a criação de uma noção global da obra, vantagem enumerada pelo professor A. Para além desta vantagem, o professor referiu ainda o aumento da concentração. O entrevistado considerou uma vantagem o facto de a Visualização Mental funcionar como ferramenta de apoio ao estudo (tabela 13).

As respostas à pergunta direcionada para a utilidade da Visualização Mental tenderam para uma resposta positiva, uma vez que a maioria dos professores, em resposta direta a essa pergunta, ou indiretamente em resposta a outras perguntas, considerou a Visualização Mental um recurso útil na prática musical. Paulo Oliveira considerou que este recurso pode ter utilidade como um apoio no estudo e na aprendizagem, ao passo que o Nuno Casteleira atribuiu utilidade à ferramenta sobretudo devido à possibilidade de vermos a nossa performance de um ponto de vista externo (terceira pessoa). Segundo o professor Nuno Casteleira, esta prática “(...) é fulcral para um percussionista! O nosso instrumento é muito cénico! (...) Depois, é tudo muito gráfico, muito gestual. O nosso instrumento envolve uma preparação do movimento, envolve uma resolução do movimento.”. O entrevistado acrescenta ainda que:

(...) tudo isto pode e deve ser imaginado previamente pelo percussionista. Portanto, aí sim! Aí sim, eu vejo que a Visualização Mental seja mesmo, talvez, a única ferramenta possível para o percussionista fazer esse conceito de espetáculo que precisa. Portanto, sim, é uma ferramenta potentíssima aqui para o percussionista! (Nuno Casteleira).

Relativamente à implementação da Visualização Mental nas aulas, às circunstâncias em que esta ocorre e à frequência com que ocorre, as respostas dividiram-se. De uma maneira geral, todos os professores afirmaram que recorriam à Visualização Mental na sala de aula, no entanto a frequência e as circunstâncias em que o fazem variam. O professor A, a título de exemplo, opta por incentivar os alunos a imaginar (pelo menos) os primeiros compassos da obra antes de tocarem efetivamente. Em resposta a esta pergunta, o professor Nuno Casteleira, afirma que não é um recurso que utilize com tanta frequência em alunos mais novos, ou, pelo menos, não de uma forma tão explícita e deliberada. O professor A relata que utiliza esta ferramenta em função das dificuldades de cada aluno.



Tabela 14 - Esquematização das respostas obtidas à questão: Enquanto professor, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental no ensino da percussão?

**Enquanto professor, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental no ensino da percussão?**

Sigla	Vantagens	Desvantagens
FS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencializadora de inteligências (subdesenvolvidas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventualidade de não ser eficaz em todos os alunos</li> </ul>
NC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior consciencialização relativamente aos resultados esperados</li> <li>• Fomentar o processo criativo nos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventual inadaptabilidade da ferramenta a todos os alunos</li> </ul>
PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a concentração</li> <li>• Controlo da ansiedade na performance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de autonomia nos alunos mais novos</li> </ul>
PO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta de apoio ao estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitar o estudo exclusivamente à Visualização Mental</li> </ul>

Relativamente às desvantagens que a utilização da Visualização Mental na sala de aula apresenta, os professores entrevistados referiram a inadaptabilidade e a possibilidade de a Visualização Mental não ser eficaz em todos os estudantes. O professor A considerou também que os alunos mais novos não têm muita autonomia no estudo individual, pelo que pode acontecer que não apliquem as ferramentas da forma mais adequada (ou não apliquem de todo) quando se encontram a estudar sem o acompanhamento do professor. O entrevistado mencionou ainda o perigo de limitar o estudo a esta ferramenta.

Quanto às vantagens, o professor A considera que pode ser um estímulo para a concentração e pode ajudar no controlo da ansiedade da performance, enquanto que o professor Paulo Oliveira considera que a Visualização Mental pode ser uma ferramenta de apoio ao estudo. O docente Nuno Casteleira acredita que esta ferramenta pode estimular o processo criativo nos alunos. Francisco acredita que a força desta ferramenta reside na sua capacidade de incidir sobre inteligências menos desenvolvidas dos alunos (tabela 14).

As respostas dos entrevistados às perguntas “Acha que a Visualização Mental é uma ferramenta que deve ser desenvolvida ao longo do percurso académico do aluno? Porquê?” revelaram-se mormente positivas. Os professores, na globalidade, consideram que é importante que os alunos desenvolvam esta capacidade. O docente Francisco Soares considera que esse desenvolvimento ocorre de uma forma natural e que é trabalhado desde uma fase muito primária do ensino do instrumento. Acrescenta ainda que, devemos adaptar o comportamento a cada aluno, referindo que se estivermos perante um aluno mais racional, este desenvolvimento deve ser assumido de uma forma racional, em concordância com o perfil do aluno. O professor A considera que sim, que o professor deve ter essa preocupação e afirma que tenta fazê-lo nas suas aulas. Nuno Casteleira vai mais longe, afirmando que acredita que a vasta maioria dos professores desempenham um papel ativo no desenvolvimento da capacidade de Visualização Mental dos alunos, mesmo que, por vezes, o façam de uma forma inconsciente. Finalmente, o professor Paulo Oliveira considera que o professor deve ter este papel ativo para fornecer ferramentas aos alunos e, assim, dar-lhes um leque mais vasto de opções para que possam fazer as suas próprias escolhas de forma consciente e informada.

Questionados relativamente aos resultados observados consequentes da utilização da Visualização Mental em contexto escolar, os professores entrevistados deram respostas bastante positivas. O professor Nuno Casteleira considerou que o único resultado negativo seria, nas suas palavras, a “*paralysis analysis*”, citando o entrevistado “(...) têm tanto por onde fazer, tantas hipóteses diferentes de fazer, que acabam por não fazer nenhuma. Ficam paralisados, porque não sabem o que é que hão de fazer e ficam paralisados.”, que ainda acrescenta “Como é tão potente, tão benéfica essa ferramenta, o aluno pode ficar limitado e constrangido por ter tantas opções, por assim dizer.”. O professor A relata que não observou alguma vez resultados negativos, tendo por várias vezes assistido a resultados positivos. O professor Paulo Oliveira afirmou que os resultados se revelam sobretudo positivos, ainda que possam variar de aluno para aluno. Francisco Soares considera que nunca haverá resultados positivos, na medida em que não existem resultados negativos no processo de ensino e aprendizagem. O entrevistado explica:

Eu acho que são sempre positivos. Lá está, desde que sejam pensados e direcionados para o aluno. Eu julgo que não tenho nenhuma experiência negativa. Negativo não consigo lembrar-me de nenhum. Porque o mais negativo que poderei eventualmente ter experienciado é tentar que um aluno toque de cor, e que tenha dificuldade em tocar de cor, em que se use determinadas ferramentas e que, se calhar, no dia da audição uma ou outra coisa tivesse falhado. Mas eu não vejo isso como um fracasso, porque, por exemplo, esse aluno em questão nunca tinha tocado sem nenhuma partitua e ali conseguiu. Bem ou mal, com um ou outro erro, conseguiu. Eu acho

que negativo não. Acho que quando uma pessoa pensa numa ferramenta, seja ela qual for, mas neste caso em particular, para desenvolver com o aluno, em que se trabalha efetivamente, em que há uma estratégia, em que nós temos um objetivo, mesmo chegando ao fim se não atingirmos todos os objetivos a que nos propusemos inicialmente, isso não quer dizer que seja negativo. Porque, neste processo, aprendemos, desenvolvemos outras coisas, se calhar encontramos outros caminhos para resolver. Por isso, podemos não ter dado resposta às nossas perguntas todas iniciais, mas de todo, seria desonesto, assumir que isto seria um resultado negativo. Não é essa a minha postura. Por isso, negativamente, acho que não. Positivamente sim, claro! (Francisco Soares).

## 7. CONCLUSÃO

Sequenciando, cronologicamente, a construção deste relatório, podemos dizer que, inicialmente surge a motivação. A motivação, motriz da génese deste documento, surge consequente da observação das aulas inseridas no estágio profissional, mas também da, ainda reduzida, experiência pedagógica de que disponho, bem como da vivência enquanto aluno e enquanto percussionista. Resultado daquilo que fui observando, surgiu a crença de que, nem sempre, nós músicos, valorizamos a reflexão prévia que a abordagem à performance de uma obra musical requer. Esta omissão, ou insuficiência, do pensamento que precede ao início da prática musical, pode resultar num parco, ou até inexistente, planeamento que permita antecipar os desafios que a obra musical oferece. Por sua vez, este alheamento pode levar a que as soluções que vão surgindo, aquando da interpretação, sejam as mais fáceis ou mais imediatas e não as mais racionais e eficazes. A Visualização Mental emerge assim como uma ferramenta que pode, eventualmente, revelar-se adequada para colmatar a supracitada problemática e, desta forma, mostrar-se um aliado dentro da sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem da percussão.

Selecionado o tema desta investigação, emergem, naturalmente, as questões que norteiam esta investigação. Será a Visualização Mental uma ferramenta útil em contexto de sala de aula, no ensino e na aprendizagem da percussão? Será a Visualização Mental uma ferramenta útil na performance musical? Estará, a Visualização Mental, a ser uma ferramenta utilizada por alunos e professores no panorama do ensino musical em Portugal? Qual a eficiência da Visualização Mental na preparação de uma obra musical? Que vantagens e desvantagens advêm da implementação da visualização na prática instrumental?

Na senda de obter as respostas a estas questões, considerou-se oportuna a realização de uma revisão bibliográfica, contemplada no capítulo denominado “Enquadramento teórico e contextual”. Primordialmente, este capítulo visa definir o conceito de Visualização Mental. Para além disto são afloradas as perspetivas nas quais a Visualização Mental pode ser experienciada, nomeadamente na primeira e na terceira pessoa, tal como descrito por Ridderinkhof & Brass (2015, p. 54). São também descritos os dois modos (*online* e *offline*) e as três modalidades (auditiva, visual e motora) da Visualização Mental, segundo Keller (2012, p. 207). Finalmente, discorre ainda sobre a aplicabilidade e algumas das vantagens consequentes da utilização deste recurso no ensino de música, da quais se destacam a motivação, o controlo da ansiedade, a utilidade na memorização, o auxílio à compreensão musical e a prevenção de lesões, baseando-se nos autores como Guptill & Zaza (2010), Johnson (2003) e Fonte (2013). Importa referir, acerca deste capítulo, que, apesar de existir bastante bibliografia sobre o conceito

de Visualização Mental e até sobre a sua aplicação na performance, sentiu-se uma carência de literatura com particular incidência no ensino de música.

Após a revisão de literatura considerou-se oportuna a realização de dois questionários, um deles direcionado a professores de percussão e outro direcionado a alunos, e de quatro entrevistas, sendo cada uma das entrevistas efetuada a cada um dos professores do Conservatório de Música do Porto. Os questionários procuravam, sobretudo, aferir o quão útil, alunos e professores de percussão, consideravam a Visualização Mental nos vários contextos enumerados nas questões de investigação e de que forma e com que frequência a Visualização Mental era, pelos grupos citados, aplicada. Por sua vez, as entrevistas, tinham a mesma finalidade, porém, com especial foco na perspetiva dos professores do CMP e com espaço para maior explanação nas respostas. Nas mesmas entrevistas foi também possível averiguar que vantagens e que desvantagens é que os professores do CMP reconheciam na implementação da Visualização Mental.

A partir da análise dos dados obtidos através dos inquéritos, é possível concluir que, de uma maneira geral, alunos e professores de percussão, estão familiarizados com este conceito (90,9% dos professores e 80,8% dos alunos responderam afirmativamente) e consideram-na um recurso útil em todos os contextos (sendo que nenhum inquirido nega a utilidade do recurso e a maioria classifica a utilidade como o nível máximo na escala de Lickert). Relativamente aos contextos onde a utilização da Visualização Mental é mais frequente, podemos concluir que, no caso dos professores houve uma ligeira primazia para a utilização deste recurso no estudo pessoal, em detrimento do contexto de sala de aula, tendo o mesmo se verificado nos alunos.

Nas entrevistas, foi possível verificar as mesmas tendências observáveis nos questionários. Além da utilidade e da frequência de utilização, foram descritas, na perspetiva dos professores do CMP as vantagens e as desvantagens da utilização deste recurso. No que às vantagens concerne, destacam-se o auxílio à memorização, a facilitação da compreensão do texto musical, a economia de tempo, a colmatação de alguns dos problemas logísticos inerentes ao estudo da percussão, o aumento da concentração e o apoio ao estudo individual. As desvantagens descritas pelos professores foram a perda de tempo numa fase embrionária do estudo da obra e a possível limitação do estudo a este recurso. Importa realçar que grande parte das vantagens enumeradas pelos professores do CMP são corroboradas pela informação patente no enquadramento teórico e contextual.

A intervenção pedagógica, permitiu responder à questão de investigação relativa à eficiência da Visualização Mental. Esta ferramenta revelou-se extremamente eficiente no auxílio à preparação das obras. Os alunos melhoraram substancialmente em vários aspetos, nomeadamente no *voicing*, na

aplicação das dinâmicas, e na construção dos *stickings*. Na aula do aluno B, foi possível ainda verificar que uma melhoria global na performance da obra. Pese embora que, para a obtenção de uma resposta mais profunda e intelectualmente honesta, fosse necessária uma intervenção mais faseada no tempo e com recurso a mais aulas, algo que não foi possível, devido à pandemia de COVID-19 que assolou o país e o mundo à data da realização deste trabalho.

Posto isto, com base na globalidade dos dados recolhidos e analisados, podemos afirmar que a Visualização Mental se revela uma ferramenta valiosa para o percussionista, para o professor de percussão e para o aluno, auxiliando-os na preparação, memorização e consolidação do repertório e da performance.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impõe-se, por esta altura, exaltar a importância que a realização deste mestrado e, concretamente, desta investigação tiveram para o meu crescimento como docente e pedagogo.

A revisão bibliográfica, contemplada no enquadramento teórico e contextual, revelou-se uma fonte de conhecimento científico, fundamental para saber mais sobre esta ferramenta fascinante que é a Visualização Mental.

A observação de aulas foi um enorme contributo para a minha formação. Ao longo do estágio que realizei no Conservatório de Música do Porto, foi-me permitido ver na primeira pessoa como é que os professores de excelência desta instituição preparam e lecionam as suas aulas. Mas, mais do que observar aulas, foi possível testemunhar a forma exemplar como os professores lidam com os seus alunos, como respeitam os seus traços de personalidade e como capitalizam as suas idiossincrasias, tornando os seus alunos melhores artistas e, sobretudo, melhores seres humanos.

Por sua vez, a recolha de dados através de questionários permitiu-me ter uma perceção global de como é que a Visualização Mental é encarada por professores e alunos do nosso país. A opinião dos alunos é extremamente relevante, pois obriga-nos a questionar o nosso comportamento enquanto docentes, por sua vez, a apreciação dos professores, resultante da sua experiência educativa, serve como inspiração. Não duvido que, somando estas duas perspetivas e refletindo sobre o que estas manifestam, apenas pode resultar um melhor professor.

Finalmente, a partir da curta intervenção pedagógica, foi possível obter um vislumbre das potencialidades da Visualização Mental quando implementada no ensino da percussão.

Concluindo, importa referir que não encaro a realização deste relatório como um fim, mas sim como um início de uma jornada, pois é assim que encaro a pedagogia, como uma eterna jornada, que se pauta pela aprendizagem e pela partilha continuada de conhecimento.

## BIBLIOGRAFIA

- Projeto Educativo. (2020). Web site do Conservatório de Música do Porto. Acedido a 20 de janeiro de 2021 em [https://conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2020/ProjetoEducativo/Projeto\\_Educativo\\_27\\_1\\_2020.pdf](https://conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2020/ProjetoEducativo/Projeto_Educativo_27_1_2020.pdf)
- Aleman, A., Nieuwenstein, M. R., Böcker, K. B., & Haan, E. H. (2000). Music training and mental imagery ability. *Neuropsychologia*, *38*(12), 1664–1668.
- Amatari, V. O. (2015). The instructional process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting. *International Journal of Secondary Education*, *3*(5), 43-49. Doi: 10.11648/j.ijsedu.20150305.11
- Bailes, F. A. (2002). *Musical imagery: hearing and imagining music* (Tese de Doutoramento). University of Sheffield, Sheffield.
- Bartolomeo, P. (2008). The neural correlates of visual mental imagery: an ongoing debate. *Cortex*, *44*(2), 107-108. Doi: 10.1016/j.cortex.2006.07.001
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, *XIII*(2), 455-479.
- Cumming, J., & Hall, C. (2002). Deliberate imagery practice: the development of imagery skills in competitive athletes. *Journal of Sports Sciences*, *20*(2), 137-145. Doi: 10.1080/026404102317200846
- Denis, M. (1985). Visual imagery and the use of mental practice in the development of motor skills. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, *10*(4), 4-16.
- Farah, M. J., Gazzaniga, M. S., Holtzman, J. D., & Kosslyn, S. M. (1984). A left hemisphere basis for visual mental imagery?. *Neuropsychologia*, *23*(1), 115-118. Doi: 10.1016/0028-3932(85)90049-1
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS: Educação para a sexualidade online* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Fonte, V. S. (2013). *Memorização de uma Fuga do Cravo Bem Temperado de J.S.Bach - aplicação pedagógica de estratégias de memorização em alunos de piano do ensino vocacional* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.



- Ganis, G., Thompson, W. L., & Kosslyn, S. M. (2004). Brain areas underlying visual mental imagery and visual perception: an fMRI study. *Cognitive Brain Research*, 20(2), 226-241. Doi: 10.1016/j.cogbrainres.2004.02.012
- Gregg, M. J., & Clark, T. (2007). Theoretical and practical applications of mental imagery. *International Symposium on Performance Science*, 295-300.
- Gregg, M. J., Clark, T. W., & Hall, C. R. (2008). Seeing the sound: an exploration of the use of mental imagery by classical musicians. *Musicae Scientiae*, 12(2), 231-247. Doi: 10.1177/102986490801200203
- Guptill, C., & Zaza, C. (2010). Injury prevention: what music teachers can do. *Music Educators Journal*, 96(4), 28-34. Doi: 10.1177/0027432110370736
- Haddon, E. (2007). What does mental imagery mean to university music students and their professors?. *International Symposium on Performance Science*, 1, 301-306.
- Hirsch, C. R., & Holmes, E. A. (2007). Mental imagery in anxiety disorders. *Psychiatry*, 6(4), 161-165. Doi: 10.1016/j.mppsy.2007.01.005
- Jackson, P. L., Lafleur, M. F., Malouin, F., Richards, C., & Doyon, J. (2001). Potential role of mental practice using motor imagery in neurologic rehabilitation. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 82(8), 1133-1141. Doi: 10.1053/apmr.2001.24286
- Jeannerod, M. (1995). Mental imagery in the motor context. *Neuropsychologia*, 33(11), 1419-1432. Doi: 10.1016/0028-3932(95)00073-C
- Jeannerod, M., & Frak, V. (1999). Mental imaging of motor activity in humans. *Current Opinion in Neurobiology*, 9(6), 735-739. Doi: 10.1016/S0959-4388(99)00038-0
- Johnson, E. (2003). *Applying Mental Rehearsal and Imagery Techniques to Learning, Performing and Teaching Organ Music* (Tese de Doutorado). Indiana University, Indiana
- Keller, P. E. (2012). Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 206-213. Doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06439.x
- Knauff, M., Kassubek, J., Mulack, T., & Greenlee, M. W. (2000). Cortical activation evoked by visual mental imagery as measured by fMRI. *NeuroReport*, 11(18), 3957-3962.
- Kosslyn, S. M., & Thompson, W. L. (2003). When is early visual cortex activated during visual mental imagery?. *Psychological Bulletin*, 129(5), 723-746. Doi: 10.1037/0033-2909.129.5.723
- Kosslyn, S. M., Alpert, N. M., Thompson, W. L., Maljkovic, V., Weise, S. B., Chabris, C. F., ... & Buonanno, F. S. (1993). Visual mental imagery activates topographically organized visual cortex: PET

- investigations. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5(3) 263-287. Doi: 10.1162/jocn.1993.5.3.263
- Lima, M. D., Almeida, M. P., & Lima, C. C. (1999). A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. *Revista gaúcha de enfermagem*, 20, 130-142.
- Lotze, M., & Halsband, U. (2006). Motor imagery. *Journal of Physiology*, 99(4-6), 386-395. Doi: 10.1016/j.jphysparis.2006.03.012
- Marques, A., & Gomes, A. R. (2006). Avaliação da eficácia de um programa de treino de visualização mental num escalão de formação desportiva no basquetebol. *Análise Psicológica*, 24(4), 533-544.
- Meister, I. G., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Müller, M., Töpper, R., & Thron, A. (2004). Playing piano in the mind—an fMRI study on music imagery and performance in pianists. *Science Direct*, 19(3), 219-228. Doi: 10.1016/j.cogbrainres.2003.12.005
- Morina, N., Deeptose, C., Pusowski, C., Schmid, M., & Holmes, E. A. (2011). Prospective mental imagery in patients with major depressive disorder or anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(8), 1032-1037. Doi: 10.1016/j.janxdis.2011.06.012
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: the influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 13(7), 681-699. Doi: 10.1002/job.4030130705
- Novais, J. V. (2018). *A influência do Treino Mental no ensino da Percussão* (Dissertação de mestrado). Politécnico do Porto, Porto.
- Reisberg, D. (1992). *Auditory imagery*. New York: Psychology Press.
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Araxá/MG*, 4(5), 129-148.
- Richardson, A. (2013). *Mental imagery*. New York: Springer.
- Ridderinkhof, K. R., & Brass, M. (2015). How kinesthetic motor imagery works: a predictive-processing theory of visualization in sports and motor expertise. *Journal of Physiology Paris*, 109(1-3), 53-63. Doi: 10.1016/j.jphysparis.2015.02.003
- Sathian, K., & Zangaladze, A. (2002). Feeling with the mind's eye: contribution of visual cortex to tactile perception. *Behavioural Brain Research*, 135(1-2), 127-132. Doi: 10.1016/S0166-4328(02)00141-9
- Sirigu, A., & Duhamel, J. R. (2001). Motor and visual imagery as two complementary but neurally dissociable mental processes. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 13(7), 910-919. Doi: 10.1162/089892901753165827

- Slotnick, S. D., Thompson, W. L., & Kosslyn, S. M. (2005). Visual mental imagery induces retinotopically organized activation of early visual areas. *Cerebral Cortex*, *15*(10), 1570-1583. Doi: 10.1093/cercor/bhi035
- Vasquez, N. A., & Buehler, R. (2007). Seeing future success: does imagery perspective influence achievement motivation?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(10), 1392-1405. Doi: 10.1177/0146167207304541
- Washburn, M. F. (1916). *Movement and mental imagery: Outlines of motor theory of the complex mental processes*. Boston: Houghton mifflin company.

## ANEXO I – CATEGORIAS DE ANÁLISE DE INTERAÇÕES DE NED FLANDERS

(FIAC – FLANDERS INTERACTION ANALYSIS CATEGORIES)

Tabela 15 - Categorias de análise de interações de Ned Flanders

Falas do professor		Categoria	Atividade
Influência indireta	Resposta	1.	<b>Aceita sentimentos:</b> Aceita e esclarece uma atitude ou um sinal de sentimento de um aluno de uma forma não ameaçadora. Esse sentimento pode ser positivo ou negativo. Prevê e recorda sentimentos.
		2.	<b>Elogia ou incentiva:</b> Elogia ou incentiva uma ação ou comportamento do aluno. Manda piadas para libertar a tensão, mas não à custa de outro indivíduo; acena com a cabeça, diz "Hum hum" ou "continua".
		3.	<b>Aceita ou usa ideias dos alunos:</b> Esclarece ou constrói ou desenvolve ideias sugeridas por um aluno. O professor prolonga a ideia dos alunos; no entanto, quando este acrescenta mais ideias próprias, mudar para a categoria cinco.
		4.	<b>Faz perguntas:</b> Faz questões sobre o teor do procedimento, baseado nas ideias do professor, com o intuito que o aluno vá responder.
Influência direta	Iniciação	5.	<b>Palestras:</b> Revela fatos ou opiniões sobre o conteúdo ou procedimentos; expressa as suas próprias ideias, dando a sua própria explicação, ou citando uma autoridade diferente do aluno.
		6.	<b>Dá instruções:</b> Dá instruções, comandos ou ordens para que o aluno deverá cumprir.
		7.	<b>Crítica ou justifica autoridade:</b> Manifesta demonstrações destinadas a alterar os comportamentos não aceitáveis dos alunos para o padrão aceitável; berra; exhibe extrema autoconfiança.

Falas do aluno	Resposta	8.	<b>Falas de resposta:</b> Fala pelos alunos em resposta ao professor. O professor inicia o contato ou solicita a declaração do aluno. A liberdade para expressar as suas próprias ideias é limitada.
	Iniciação	9.	<b>Falas de iniciação:</b> Falas iniciadas pelos alunos. Expressa as suas próprias ideias; inicia um novo tópico; tem liberdade para desenvolver opiniões e uma linha de pensamento, indo além da estrutura existente.
Silêncio		10.	<b>Silêncio ou confusão:</b> Pausa, curtos períodos de confusão em que a comunicação não pode ser entendida pelo observador.

## ANEXO II – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO ALUNO A

**Local:** Conservatório de Música do Porto

**Data:** 19/06/2019

**Turma ou Alunos:** Aluno A

**Aula nº:** 1

**Conceitos fundamentais a desenvolver:** Visualização Mental; Sentido rítmico e de pulsação.

**Exercícios técnicos, repertório (instrumento):** Multi-Pitch Rythm Studies for Drums – Ron Delp – Estudo 15; Exercícios técnicos.

**Duração:** 1h

**Hora:** 17h

**Função didática:** Desenvolvimento da criatividade; Exploração sonora do instrumento; Desenvolvimento técnico de equilíbrio e dinâmicas.

**Objetivo da aula:** Apresentar o conceito de Visualização Mental ao aluno; Ultimear pormenores na preparação do estudo; Exploração artística do estudo; Preparar a audição.

Tabela 16 - Planificação da aula do aluno A

Planificação da aula					
Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos específicos	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Crítérios de Êxito	Temporização 60'
Inicial	Pequena conversa introdutória e diagnóstica com o aluno; Mobilização articular.	Averiguar como se está a desenrolar o processo de estudo e de aprendizagem das peças; Mobilizar articulações; Proporcionar conforto físico e psicológico ao aluno para iniciar a prática instrumental.	Pequenos exercícios de mobilização articular como estímulo da rotação das articulações e alongamento muscular.		15'

Fundamental	Exercícios que incorporem a Visualização Mental; Equilíbrio sonoro; Ritmo em divisão binária; Pulsação; Dinâmicas (desenvolvimento do equilíbrio e da aplicação); Criatividade; Repertório.	Introduzir o aluno ao conceito de Visualização Mental; Ser um facilitador da autonomia do aluno na escolha dos seus <i>stickings</i> ; Ser capaz de visualizar mentalmente os <i>stickings</i> mais adequados; Compreender, através da Visualização Mental, que dinâmicas aplicar e quando.	Desafiar o aluno a experimentar e desenvolver vários <i>set-up</i> , com recurso à Visualização Mental; Desafiar o aluno a atribuir dinâmicas ao estudo, recorrendo à Visualização Mental; Colocar a batida do metrônomo no contratempo.	Melhorar o equilíbrio sonoro entre as duas baquetas; Ser capaz de tocar a peça e o estudo com um número reduzido de erros rítmicos e sem oscilações de tempo.	30'
Final e Avaliação	Repertório	Desenvolver o sentido crítico e a autoconsciência do aluno relativamente à sua performance.	Questionar o aluno relativamente à sua performance; Avaliar formativamente a performance do aluno.	Criatividade ; Audição; Sentido rítmico; Sentido de pulsação; Destreza técnica; Capacidade de resposta; Sentido crítico.	15'

### ANEXO III – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO ALUNO B

**Local:** Conservatório de Música do Porto

**Data:** 19/06/2019

**Turma ou Alunos:** Aluno B

**Aula nº:** 1

**Conceitos fundamentais a desenvolver:** Visualização Mental; Independência; Sentido rítmico e de pulsação; Fraseado.

**Exercícios técnicos, repertório (instrumento):** Suite Mexicana – Keith Larson; Estudo 39 – Intermediate Snare Drum Studies – M. Peters; Escalas; Exercícios técnicos em torno do repertório; Exercícios envolvendo a Visualização Mental.

**Duração:** 1h

**Hora:** 17h

**Função didática:** Desenvolver a independência; Desenvolver os movimentos de rotação lateral e vertical; Desenvolvimento técnico de equilíbrio e dinâmicas; Desenvolver o sentido harmónico e melódico do aluno.

**Objetivo da aula:** Apresentar o conceito de Visualização Mental ao aluno; Ultimear pormenores na preparação das obras; Preparar a audição.

Tabela 17 - Planificação da aula do aluno B

Planificação da aula					
Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos específicos	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Temporização 60'
Inicial	Pequena conversa introdutória e diagnóstica com o aluno; Mobilização articular.	Averiguar como se está a desenrolar o processo de estudo e de aprendizagem das peças; Mobilizar articulações; Proporcionar conforto físico e psicológico ao aluno para	Pequenos exercícios de mobilização articular como estímulo da rotação das articulações e alongamento muscular.		10'



		iniciar a prática instrumental.			
Fundamental	Escalas; Exercícios que incorporem a Visualização Mental; Repertório; Dinâmicas (desenvolvimento do equilíbrio e da aplicação); Ritmo em divisão ternária; Pulsação.	Melhorar a fluidez em divisão ternária; Equilibrar o som das duas baquetas; Aumentar e calibrar o espectro dinâmico; Melhorar o sentido rítmico e de pulsação; Desenvolver o equilíbrio das diferentes vozes; Desenvolver a destreza técnica a duas e a quatro baquetas.	Tocar o estudo com diferentes <i>stickings</i> ; Tocar o estudo contando a subdivisão; Tocar o estudo visualizando mentalmente a subdivisão; Alternar entre trechos musicais visualizados e trechos musicais tocados (ex: visualizar um compasso e, de seguida, tocar esse compasso); Tocar vozes separadamente; Visualizar mentalmente uma voz enquanto toca a outra; Visualizar mentalmente as dinâmicas pretendidas, aplicando-as posteriormente.	Conseguir melhorar o equilíbrio sonoro entre as duas baquetas; Melhorar o espectro e a aplicação das dinâmicas ; Ser capaz de tocar toda a peça e o estudo com um número reduzido de erros rítmicos e sem oscilações de tempo; Conseguir transmitir o fraseado pretendido.	40'
Final e Avaliação	Repertório.	Desenvolver o sentido crítico e a autoconsciência do aluno relativamente à sua performance.	Questionar o aluno relativamente à sua performance; Avaliar formativamente a	Criatividade; Audição; Sentido rítmico; Sentido de pulsação; Destreza técnica;	10'

performance  
do aluno.

Capacida  
de de  
resposta;  
Sentido  
crítico.

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO “A VISUALIZAÇÃO MENTAL COMO RECURSO NA APRENDIZAGEM DA PERCUSSÃO – PROFESSORES”

## A visualização mental como recurso na aprendizagem da percussão - Professores

Olá, o meu nome é Paulo Pontes e encontro-me a realizar o Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho. Gostaria de contar com as suas respostas, enquanto professor de percussão, ao presente questionário sobre a visualização.

A visualização consiste na capacidade que possuímos de recriar acontecimentos, reais ou fictícios, no nosso imaginário. Com este projeto, pretendemos compreender se o recurso à visualização pode ser uma ferramenta eficaz no ensino-aprendizagem da percussão. Os resultados obtidos a partir deste inquérito serão posteriormente analisados e inseridos no Relatório de Estágio, que resume este projeto. O presente inquérito é totalmente anónimo. Deixo, desde já, um sincero agradecimento a todos os inquiridos pela colaboração.

Em que faixa etária se insere?

- 20 anos ou menos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 35 anos
- 36 - 40 anos
- 41 - 45 anos
- 46 - 50 anos
- 51 - 55 anos
- 56 - 60 anos
- 61 anos ou mais

Há quantos anos leciona?

- 5 anos ou menos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 anos ou mais

Em que ciclos de ensino leciona?

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior
- Outra: \_\_\_\_\_

Em que regimes frequência leciona?

- Ensino profissional
- Regime integrado
- Regime supletivo
- Regime articulado
- Outra: \_\_\_\_\_

Está familiarizado com o conceito de visualização mental?

Sim

Não

Em contexto de sala de aula, recorre à visualização mental?

	1	2	3	4	5	
Não recorre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Recorre com frequência

No seu estudo pessoal, recorre à visualização mental?

	1	2	3	4	5	
Não recorre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Recorre com frequência

Considera a visualização um recurso útil para os alunos de percussão?

	1	2	3	4	5	
Pouco útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito útil

ANEXO V – QUESTIONÁRIO “A VISUALIZAÇÃO MENTAL COMO RECURSO NA APRENDIZAGEM DA PERCUSSÃO – ALUNOS”

## A visualização mental como recurso na aprendizagem da percussão - Alunos

Olá, o meu nome é Paulo Pontes e encontro-me a realizar o Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho. Gostaria de contar com as suas respostas, enquanto aluno de percussão, ao presente questionário sobre a visualização.

A visualização consiste na capacidade que possuímos de recriar acontecimentos, reais ou fictícios, no nosso imaginário. Com este projeto, pretendemos compreender se o recurso à visualização pode ser uma ferramenta eficaz no ensino-aprendizagem da percussão. Os resultados obtidos a partir deste inquérito serão posteriormente analisados e inseridos no Relatório de Estágio, que resume este projeto. O presente inquérito é totalmente anónimo. Deixo, desde já, um sincero agradecimento a todos os inquiridos pela colaboração.

Em que faixa etária se insere?

- 10 anos ou menos
- 11 - 15 anos
- 16 - 20 anos
- 20 ou mais

Em que ciclo de ensino se encontra?

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior
- Outra: \_\_\_\_\_

Há quantos anos estuda percussão?

- Há 1 ano ou menos
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos ou mais

Em que regime de frequência se encontra?

- Regime articulado
- Regime integrado
- Regime supletivo
- Curso profissional
- Outra: \_\_\_\_\_

Está familiarizado com o conceito de visualização mental?

- Sim
- Não

Em contexto de sala de aula, recorre à visualização mental?

	1	2	3	4	5	
Não recorre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Recorre com frequência

No seu estudo pessoal, recorre à visualização mental?

	1	2	3	4	5	
Não recorre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Recorre com frequência

Considera a visualização mental um recurso útil?

	1	2	3	4	5	
Pouco útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito útil



## ANEXO VI – ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE PERCUSSÃO DO CMP – GUIÃO

Antes de mais, gostaria de saudar o professor e agradecer desde já a sua colaboração!

Permita-me então que lhe pergunte: Há algum entrave da sua parte a que esta entrevista seja gravada?

Não havendo, da parte do professor, qualquer oposição à gravação da entrevista, passarei então a explicar o contexto da mesma.

Atualmente, encontro-me a realizar o Mestrado em Ensino de Música, na Universidade do Minho. No âmbito deste mestrado, estou neste momento a desenvolver um Relatório de Estágio. Trata-se este relatório de um compêndio de dados recolhidos no terreno, no âmbito do estágio profissional que frequentei no Conservatório de Música do Porto, e da posterior análise desses mesmos dados. Nesses dados incluem-se naturalmente, entre outros, esta entrevista.

Este relatório desenvolve-se à volta de um tema relacionado com estratégias de estudo na percussão.

Conto com o professor e a sua vasta experiência como meus aliados nesta descoberta.

1. Professor, pedia-lhe então que nos falasse um pouco de si. Pode falar-nos um pouco do seu percurso enquanto professor e percussionista e sobre o trabalho que desenvolve atualmente em ambas as vertentes?
2. Há quantos anos está ligado ao ensino da percussão enquanto docente?
3. Em quantas escolas, oficiais e não oficiais, teve já a oportunidade de lecionar?
4. Sem querer, de forma alguma, que nomeie instituições, houve alguma escola que o tenha marcado, positiva ou negativamente, devido às suas idiossincrasias nas metodologias de ensino?
5. Falando agora um pouco acerca da sua rotina de estudo, há alguma peça que tenha estudado recentemente?
  - 5.1 Que tipo de aspetos técnicos e musicais costuma focar? E que tipo de exercícios/recursos utiliza?
6. No seu estudo pessoal utiliza a Visualização Mental como ferramenta? Se sim, com que regularidade e em que circunstâncias?
7. Enquanto percussionista, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental durante o estudo?

8. Considera a Visualização Mental uma ferramenta útil na prática musical? Porquê?
9. Nas suas aulas recorre à Visualização Mental? Porquê?
  - 9.1 Se a resposta for afirmativa perguntar: com que frequência e em que circunstâncias?
10. Enquanto professor, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental no ensino da percussão?
11. Acha que a Visualização Mental é uma ferramenta que deve ser desenvolvida ao longo do percurso académico do aluno? Porquê?
12. Ao longo da sua experiência enquanto docente verificou, em algum momento, resultados positivos derivados da aplicação da visualização? E resultados negativos?
13. Para além do mencionado, há alguma estratégia relacionada com a aprendizagem ou estudo mental que implemente no estudo pessoal ou com os alunos em contexto de sala de aula?

Uma vez terminadas as questões que tinha planeado, pergunto-lhe: Há alguma questão que o professor gostasse de colocar, ou algo que queira acrescentar a esta entrevista?

Damos assim por terminada esta entrevista. Termino deixando-lhe o meu mais sincero agradecimento, quer pela disponibilidade, quer pela partilha!

## ANEXO VII – ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE PERCUSSÃO DO CMP - FRANCISCO SOARES

PP: Antes de mais queria saudar o professor e perguntar-lhe: há algum problema da sua parte que esta entrevista seja gravada?

FS: Não, problema nenhum!

PP: Bom, não havendo então entrave à gravação da entrevista, vou só contextualizar um bocadinho. Como o professor sabe, estou a realizar o Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho e o respetivo relatório de estágio e, portanto, esta entrevista será parte integrante desse relatório. E, como também é do conhecimento do professor, meu tema está relacionado com algumas estratégias de estudo da percussão. Gostaria então de contar com a ajuda do professor para responder às minhas perguntas. Gostaria então que começássemos por falar um pouco de si, professor. Fale-nos um pouco do seu percurso enquanto percussionista e também enquanto professor. Que atividade é que desenvolve neste momento em ambas as áreas?

FS: Bom, eu sou neste momento professor do Conservatório de Música do Porto, claro! Tenho dedicado os meus últimos anos mais à docência do que propriamente à performance. E, normalmente, os projetos de performance que surgem estão, a maioria das vezes, também relacionados com a atividade da escola, ou um determinado projeto de uma escola, ou a oportunidade de fazer um recital ou um concerto em ambiente escolar com alguém ou sozinho. Por isso, a minha atividade neste momento está muito direcionada para o ensino. Também sou investigador na área, o que também me tira algum tempo para dedicar à performance. Mas, tenho feito sempre projetos nesse contexto, ou seja, em contexto também de escola. Claro que com caráter profissional também, mas muito mais nesse contexto.

PP: Claro! E há quantos anos é que o professor está ligado ao ensino da percussão enquanto docente?

FS: Enquanto docente? Pelo menos há doze/treze anos.

PP: Muito bem! E o professor sabe dizer-me em quantas escolas é que já lecionou ao longo desses treze anos?

FS: Só percussão?

**PP: Sim ou, eventualmente, outras áreas de ensino.**

**FS:** Em percussão já lecionei, pelo menos, em dez escolas. Seguramente! Se for por exemplo ensino mais genérico, formação musical... aí terias que acrescentar mais cinco ou seis escolas. Mas aí não como professor somente de percussão, como professor de música. Também estive ligado a isso. Por isso, dá assim um total de quinze/vinte escolas, mais ou menos.

**PP: Certo! E nesse espectro de escolas, sem querer de alguma forma que o professor nomeie uma escola ou outra, há alguma que se destaque, quer pela positiva ou pela negativa, nas suas metodologias de ensino? Há alguma que tenha marcado o professor nesse sentido?**

**FS:** Sim, algumas marcaram. Nos dois polos, digamos assim. Quer no polo negativo, quer no polo positivo. Eu julgo que... começando pela parte negativa, acho que das experiências que tive, aquelas que mais me marcaram negativamente são aquelas escolas que não põem o aluno no centro de todas as preocupações da atividade educativa. Ou seja, quando a preocupação da escola não é... ou o seu fim último não é o aluno, não é munir o aluno, não é preparar o aluno, não é fazer com que o aluno aprenda alguma coisa e que se forme enquanto pessoa e percussionista, neste caso, quando isso não é o objetivo último da escola, e quando a sua organização não está centrada nisso, é óbvio que levanta imensos problemas porque limitam muito a ação do professor. E esse tipo de escola, que tem esse tipo de organização (organização e prioridade), acabam por ser escolas que marcam muito negativamente, porque não só condicionam o nosso trabalho como docentes, como também condicionam a nossa própria evolução enquanto professores. Porque eu defendo muito que o professor deve assumir sempre um papel de aprendiz. É aquela profissão que nós estamos sempre a aprender. Ao longo da carreira nós vamos aprender sempre, enquanto professores vamos aprender sempre a fazer melhor. E, essas escolas, limitam automaticamente essa evolução enquanto professores. Para além do óbvio que é prejudicar os alunos. Por isso tem estes dois lados. Por isso, as escolas que não se centram nisso, que não pensam a escola como tendo o aluno no centro das suas preocupações, e que se atualize, para que percebam o que é que é melhor para o aluno, essas escolas marcam, obviamente, negativamente. Por outro lado, também já tive a oportunidade de trabalhar em escolas em que isso é de facto o centro das preocupações da escola e todo o projeto educativo da escola se centra exatamente no aluno. Ora mais na vertente mais criativa, ora mais na vertente de performance, de formar e de dar uma formação de alta qualidade da performance e tudo o que envolve a parte teórica da música e prática. E aí, depois surgem... são escolas que dão frutos. E são escolas que dão fruto muito fortes não por mérito do professor “a, b ou c”, por mérito de uma organização que está focada e tem um objetivo claro e que tem o aluno no centro. Eu

tive, sei lá... estive numa escola em que a prioridade era que a criatividade dos alunos fosse extremamente explorada. Mas o projeto educativo era mesmo um ponto basilar, em todo o trabalho que se fazia no instrumento o tentar desenvolver atividades criativas nos alunos. Isso é possível. Não deixando de se fazer o que tem que se fazer. Ou seja, já te aponte o negativo e o positivo, os dois tem uma coisa em comum, que é esta tal ideia de pôr os alunos no centro das preocupações e no centro da organização escolar. Quem põe, marca positivamente toda a comunidade, acho eu. Não só os alunos se sentem muito mais felizes, como os professores e todos os que estão envolvidos no processo. Quem não o faz, o resultado é inversamente proporcional. Ou seja, colhe os frutos exatamente de forma negativa.

**PP: Ok! Bem, falando agora um pouco da sua rotina de estudo professor, houve alguma peça que tenha trabalhado recentemente, ou que se recorde de ter estudado que não tenha sido tão recente, mas que tenha essa recordação?**

**FS:** Eu estou aí com um projeto em mãos. Quer dizer... projeto... vamos ver se conseguimos levar... Fazer um duo de guitarra e percussão, com um colega, do George Crumb. A última coisa que fiz: fiz a “Ionisation” há pouco tempo, também inserida no centenário do Conservatório de Música do Porto, em que tocámos. Por isso, são assim as últimas... Estas, atualmente em mãos, a iniciar, mas depois foi interrompida pela questão da pandemia. Mas são essas assim as duas últimas que me lembro.

**PP: Ok! E, pegando nesses exemplos ou noutros para os quais esta pergunta remeta o professor, que tipo de aspetos técnicos ou musicais é que costuma focar no seu estudo? Há algum tipo de exercícios ou recursos que utilize de uma forma mais frequente nesse processo?**

**FS:** Recursos... Quer dizer, eu tenho a minha rotina de estudo, que também é muito bem organizada, muito em fruto do meu horário semanal e da minha disponibilidade. Porque gerir a parte profissional, com a parte familiar e com a tudo o que tenho a fazer... Eu divido normalmente o meu estudo em duas partes. Ou melhor, há dois momentos que têm de ser muito distintos e que têm de funcionar paralelamente. Um quase exclusivamente dedicado à leitura. A leitura da peça e tudo que isso envolve. A leitura, a investigação, ouvir obras... Tudo o que tenha a ver com a compreensão da obra e com a leitura da obra num aspeto mais formal, digamos assim. E outra parte do estudo, que muitas vezes tem que ser independente, que é mais dedicada a uma abordagem mais técnica e de exploração. Depois de perceber algum tipo de materiais, como é que eu posso dar uma roupagem que me satisfaça, do ponto de vista do intérprete. E aí trabalha-se um bocadinho mais técnica, procura-se se calhar escolher determinados instrumentos, experimentar várias abordagens. Pronto, e estes são dois momentos que eu

acho fundamentais no estudo de uma peça. Uma parte mais formal dedicada à leitura/análise da obra e a outra mais pessoal, que é da construção da minha interpretação, e que aí trabalha-se as duas coisas em simultâneo, a parte de técnica e parte depois exploratória. Depois depende da peça também, não é? Há peças que são mais propícias a desenvolver esse trabalho, outras que se tem de dedicar mais à parte formal. E é dessa complementaridade entre estes dois processos, digamos assim, estas duas partes, que depois aparecem as coisas, que surge o resultado final.

**PP: Certo! Durante o seu estudo pessoal, o professor costuma utilizar a Visualização Mental como ferramenta?**

**FS:** Sim! Muitas vezes sim! Sim, porque eu também tenho alguma facilidade em decorar peças. E tenho porque, normalmente, faço esse trabalho. Muitas vezes inconscientemente! Não é uma coisa que possa racionalizar e diga: “Pronto, eu agora vou fazer...” Não, não consigo. Mas sim. E, meu caso particular, acho que contribui muito para esta facilidade de decorar e de montar peças, principalmente repertório de lâminas. Sei lá, posso dizer que sempre que toquei a solo toquei de cor. Porque tenho essa parte muito trabalhada, digamos assim. E, claro, faço esse trabalho, se não seria impossível.

**PP: Certo! Então, enquanto percussionista, o professor já referiu essa vantagem da memória, mas há outra qualquer vantagem que o professor encontre neste tipo de ferramentas?**

**FS:** Há a memória e há, penso que às vezes... que também tem a ver com a memória em parte, mas não é uma memória de tocar por exemplo de cor, mas a questão de ter a capacidade de associar ideias, não é? E isso não tem só a ver com tocar de memória uma peça, por exemplo. Pode ter a ver com uma questão técnica, por exemplo. Ou uma determinada sequência de notas, ou associar... Ou seja, nós podemos associar esse treino mental, digamos assim, não só... O que eu referi há bocado: no meu caso tem muito a ver com esta capacidade de memorização e de entendimento do texto musical que me interessa. Mas em muitos alunos, e eu uso isso muito por exemplo nas minhas aulas, contribui para ter uma memória técnica. Ou seja, mais cinestésica, mais física. E muitas vezes isso é mesmo importante, numa fase ali de desenvolvimento das crianças e jovens, que eles tenham essa memória de mentalmente decorar, muitas vezes uma determinada passagem, ou um determinado gesto, e converter aquilo para o que nos interessa trabalhar depois com o aluno. Isso eu acho também muito importante e nas aulas acaba por acontecer muitas vezes. Se calhar de forma muito intuitiva e não de uma forma muito refletida, digamos assim. Mas sim, acho que é possível aplicar nestes dois cenários, nestes dois contextos, digamos assim.

**PP: Ok! Então professor, pergunto-lhe, em contexto de sala de aula que vantagens e que desvantagens é que encontra na implementação desta ferramenta?**

**FS:** Pois... Isso é complicado por causa de uma coisa. Porque eu acredito que... acredito, não! Nenhuma ferramenta é eficaz para todos os alunos. Ou seja, cada aluno é um aluno e ele vai reagir à sua maneira, em determinado contexto ou quando é exposto a um determinado problema. Ou seja, esse tipo de trabalho que referes pode ser extremamente útil, mas tem que ser aplicado a cada aluno. Só assim é que ele vai ser eficaz. Ou seja, se nós entendermos isso como uma ferramenta para potenciar, por exemplo, as outras inteligências que o aluno tem, se calhar até inteligências menos sensíveis, menos trabalhadas, ou menos desenvolvidas no aluno, fará todo o sentido fazer isso. Agora, usar isso para que ele desenvolva uma capacidade que ele já tem, à partida, muito desenvolvida também fará pouco sentido. Porque ele vai aprender muito mais se nós o expusermos a uma situação problemática que ele tem de resolver, e se usarmos esse treino mental ainda melhor, agora, ele vai ter sempre de ser adaptado a cada aluno, em cada contexto. E é possível! Agora, só é possível se o professor tiver a consciência do aluno que tem à frente e de como é que ele reage perante os problemas e como é que ele os ultrapassa. Só assim é que fará sentido. Ou seja, esse treino mental, para mim faz-me sentido se for muito bem contextualizado de acordo com cada aluno. E eles são todos muito diferentes, não é? Eu, nestes anos todos, nunca encontrei nenhum que reagisse da mesma maneira. E acho que não vou encontrar. Muitas vezes quando falamos em ferramentas pedagógicas, temos sempre de ter esta flexibilidade de conceito, em que essa ferramenta, para ser boa, tem de ser muito moldável. E tem que ser adaptada. Por isso, não é uma solução “pronto a vestir”. Chega-se lá, veste-se aquilo, e aquilo funciona muito bem. Não! É muito boa, quando adaptada aos contextos em que temos. E, se calhar, com determinados alunos funciona muito bem se eu quero que ele memorize e ele tem dificuldade em memorizar um determinado aspeto do texto, ou um determinado aspeto técnico, ou seja o que for. Cada aluno terá as suas dificuldades e os seus problemas. Devemos usar essa ferramenta para que ele seja desafiado a ultrapassar essas barreiras e essas dificuldades. Só assim é que fará sentido, na minha opinião.

**PP: O professor considera que esta ferramenta, a Visualização Mental, deve ser uma competência que devemos ter o cuidado de estimular o aluno a desenvolver? Ou seja, a competência propriamente dita.**

**FS:** Eu acho que sim. Isso quase que acontece naturalmente, digo eu, no estudo do instrumento. Há sempre um estudo mental que eles têm de fazer. Eles têm de desenvolver essa parte de conceção e de perceção desde muito cedo. Um aluno que se prepare para uma audição, vamos supor, um aluno do primeiro ciclo, as primeiras audições que faz, esse trabalho tem que ser desenvolvido. Ele tem que se

nessa posição, vai ter de decorar, vai ter de ter as suas memórias fotográficas eventualmente, até às vezes do próprio instrumento para saber onde é que fica o dó, por exemplo (estou a pensar numa fase muito inicial). Por isso, de certa maneira, desde o início do estudo do instrumento que isso é trabalhado. Pode ser trabalhado de uma forma mais intuitiva, pode ser trabalhado de uma muito racional. Ai, lá está, a forma intuitiva nem está certa nem está errada. Estará certa se nós estivermos perante um aluno que é intuitivo. Mas se nós estivermos perante um aluno que é extremamente racional e que precisa de ter referências mais teóricas, aí fará sentido trabalhar. Mas, quer numa quer noutra, estamos a fazer isso. Por isso, é uma coisa que está muito intrinsecamente ligada ao ensino artístico, ao ensino artístico de um instrumento. Por isso, sim. Acho que é isso.

**PP: Ao longo da sua experiência, o professor verificou nalgum momento resultados, quer positivos quer negativos, desta prática, da implementação deste tipo de ferramentas?**

**FS:** Sim. Eu acho que são sempre positivos. Lá está, desde que sejam pensados e direcionados para o aluno. Eu julgo que não tenho nenhuma experiência negativa. Negativo não consigo lembrar-me de nenhum. Porque o mais negativo que poderei eventualmente ter experienciado é tentar que um aluno toque de cor, e que tenha dificuldade em tocar de cor, em que se use determinadas ferramentas e que, se calhar, no dia da audição uma ou outra coisa tivesse falhado. Mas eu não vejo isso como um fracasso, porque, por exemplo, esse aluno em questão nunca tinha tocado sem nenhuma partitura e ali conseguiu. Bem ou mal, com um ou outro erro, conseguiu. Eu acho que negativo não. Acho que quando uma pessoa pensa numa ferramenta, seja ela qual for, mas neste caso em particular, para desenvolver com o aluno, em que se trabalha efetivamente, em que há uma estratégia, em que nós temos um objetivo, mesmo chegando ao fim se não atingirmos todos os objetivos a que nos propusemos inicialmente, isso não quer dizer que seja negativo. Porque, neste processo, aprendemos, desenvolvemos outras coisas, se calhar encontramos outros caminhos para resolver. Por isso, podemos não ter dado resposta às nossas perguntas todas iniciais, mas de todo, seria desonesto, assumir que isto seria um resultado negativo. Não é essa a minha postura. Por isso, negativamente, acho que não. Positivamente sim, claro! E tendo sempre o que eu acabei de dizer, esta consciência de que, se calhar, inicialmente eu tenho determinadas expectativas, e que se calhar, em pouco tempo, resolvi uma série de coisas que não tencionaria resolver, mas apareceram-me outras. Outros desafios. E eu tenho de me adaptar. Isto tem de ser sempre um processo muito flexível. Usamos demasiadas vezes esta palavra, mas é uma palavra muito importante. Esta capacidade de adaptação e de flexibilidade nas ferramentas. Por isso, acho que negativamente não tenho nada a apontar, pelo contrário! E, às vezes, é quando isso acontece, quando as coisas não



acontecem como nós prevíamos, que nós ainda arranjamos outras soluções e outras coisas. E aí sim, desenvolvemo-nos profissionalmente para dar as respostas que os alunos precisam. Por isso, positivo! Tenho uma posição muito positiva em relação a esse tipo de trabalho que se desenvolve e de ferramentas que se fazem a pensar nos alunos.

**PP: Certo, professor! Bom, para além do já mencionado, há alguma estratégia relacionada também com este estudo mental que o professor utilize no seu estudo, ou em contexto de sala de aula, que queria destacar?**

**FS:** Não. Quer dizer... destacar... Não tenho assim nenhuma coisa específica para referir. Acho que são processos, como eu disse, que estão mais ou menos interiorizados, pelo menos nas minhas aulas. Eu tento sempre fazer, e aí sim, eu tento sempre fazer muitas pontes entre o que eles já tocaram, o que vão tocar... E isso, obrigatoriamente, exige que eles façam esse trabalho mental. Claro que sempre contextualizado, nunca serão iguais, mas são estratégias. Por exemplo, estar a fazer uma determinada coisa na caixa para o ajudar na marimba, ou o contrário. Ou estamos a ouvir uma determinada música já, se calhar, num contexto mais informal, como também acontece às vezes, e aproveitar e fazer essas ligações. Todas essas ligações, que eles acabam por fazer este trabalho mental, acontecem naturalmente. Por exemplo, até neste contexto de pandemia e de ensino à distância, tenho partilhado algumas músicas com os alunos. Trocado. “Ouve isto, ouve aquilo”. E, muitas vezes, faço as pontes até provavelmente com música que não é propriamente música erudita, por exemplo, e faço muitas vezes a ponte com o que me interessa, com o que eles estão a fazer, o que me interessa que eles adquiram e que oiçam ali. E todas estas pontes, todas estas sinergias (quase), que se conseguem fazer, acho que é aí que está a riqueza desse trabalho mental que se pode fazer. E é na construção destas ligações. Quase de uma rede, também! Uma rede que tem que funcionar. Nós não podemos só teoria musical, a parte técnica da performance, ou isto ou aquilo. Ser aqui uma rede, conseguir ser uma rede que funcione. Mas isso é através desse trabalho, que se vai construindo. Pessoalmente, acredito mais nessa construção.

**PP: Ok! Bem, da minha parte professor, terminei as perguntas que tinha preparadas. Para concluir a entrevista, eu perguntava-lhe apenas se tem o professor alguma pergunta que gostasse de fazer ou se, por outro lado, há alguma coisa que queira acrescentar, que ache que ficou por dizer nesta entrevista?**

**FS:** Eu julgo que não. Acho que está tudo. Está tudo bem!

PP: Bom então, da minha parte, damos assim por terminada a entrevista. E não posso deixar de lhe agradecer a disponibilidade e a partilha professor. Muito obrigado!

FS: Dispõe!

## ANEXO VIII – ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE PERCUSSÃO DO CMP – NUNO CASTELEIRA

**PP:** Bom dia professor. Antes de mais queria perguntar-lhe: há algum problema, da sua parte, que esta entrevista seja gravada?

**NC:** Não, claro que não!

**PP:** Não havendo então qualquer entrave da sua parte, vou explicar um bocadinho o contexto. Atualmente encontro-me a realizar o Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho. No âmbito deste mestrado temos que desenvolver um relatório de estágio. Esta entrevista será parte integrante desse relatório. O meu tema de investigação tem a ver com algumas estratégias de estudo na percussão e gostaria de contar com o professor para me ajudar nesse sentido, respondendo às perguntas que tenho para lhe fazer.

**NC:** Claro que sim!

**PP:** Começemos então por falar um pouco de si, pode ser professor? Fale-nos um pouco do seu percurso. Como começou a estudar percussão e o que faz atualmente?

**NC:** Então, eu comecei a estudar percussão em 2007, se não estou em erro. Eu estudava piano. Comecei com piano no primeiro ano, em 2000, 99/00. Portanto, fiz a iniciação toda em piano. No 1º Grau fui para piano. Ainda estudei um bocadinho de saxofone, mas foi muito pouco, voltei para o piano. E depois, quando o conservatório de Castelo Branco (eu sou de Castelo Branco, estudei em Castelo Branco) iniciou o curso de percussão eu fiquei logo muito interessado, porque eu sempre tinha visto que os pianistas tocavam muito para si, portanto tocam muito “dentro de quatro paredes” só para eles, portanto tocam sozinhos e vi ali na percussão uma maneira de não perder tudo o que já tinha estudado com o piano, por causa das lâminas serem parecidas, e de poder tocar na orquestra. Além disso, eram sempre os que estavam lá atrás a fazer muito barulho e pronto, também foi naquela altura, nós somos miúdos e não sabemos muito bem. Então, acabei por escolher percussão. Comecei a aprender percussão. Fiz o 5º Grau de percussão e 5º Grau de piano no mesmo ano, portanto foi assim uma loucura, fazer essas duas coisas, mas pronto. Depois, a partir do 5º Grau, deixei de estudar piano e acabei por só continuar a estudar percussão. Acabei por fazer a licenciatura e o Mestrado cá em Castelo Branco. Tive sorte que foi no ano em que abriu o curso de percussão na ESART e pronto, acabei por ficar cá a estudar e concluí o mestrado no ano passado. Profissionalmente, eu já dou aulas desde o meu segundo ano de licenciatura. Foi um bocado a convite pela parte da direção do Conservatório Regional de Castelo Branco, que tinham ficado sem professor, e eu era, por assim dizer, filho da casa e acabei por continuar a

colaborar com eles e pronto, entrei para o quadro docente nesse ano, portanto, em 2014. E com isto já são 5 anos, é o quinto ano que estou a dar aulas no Conservatório de Castelo Branco. Como instrumentista, colaboro com a Orquestra Nacional de Jovens, que é uma associação que faz um estágio grande no mês de julho/agosto, que reúne instrumentistas de Norte a Sul do país. Na última edição eramos 150 instrumentistas só. Na Orquestra Nacional de Jovens, auxílio na parte da direção artística, mas também como professor e como staff. Também sou membro fundador da Orquestra de Jovens de Castelo Branco, que é uma orquestra mais recente. Começou por ser uma orquestra de antigos alunos do Conservatório de Castelo Branco, mas que, entretanto, se desenvolveu. Passou a incluir atuais alunos também, ex-aluno e amigos. Na Orquestra de Jovens de Castelo Branco também auxílio na parte da direção, na organização e em apoio logístico. Toco regularmente em bandas filarmónicas aqui da zona. Também é sempre importante valorizarmos as bandas que tanto fazem pelo panorama musical em Portugal e que muitas das vezes são esquecidas, mas que são o berço de muitos dos músicos de Portugal, não é verdade?

**PP: Sem dúvida! Para além do Conservatório de Castelo Branco, em quantas escolas, sejam oficiais ou não, é que o professor já lecionou?**

**NC:** Eu já trabalhei em cinco escolas, mas seis zonas diferentes. Eu já trabalhei no conservatório de Coimbra também, que tem dois polos, e já trabalhei no polo da Sertã e no polo de Arganil, portanto são seis escolas. Não sei se... é para nomear as escolas, ou nem por isso?

**PP: Não, não é necessário. É só para ter uma ideia.**

**NC:** Seis escolas, sim! Em início de carreira nós temos que aproveitar todas as oportunidades, não é? E quanto mais experiências diferentes recolhermos, melhor para nós, claro!

**PP: Claro! Pergunto-lhe professor, não especificando, houve alguma dessas escolas que, para o professor, se tenha destacado pela positiva ou pela negativa nas suas metodologias de ensino?**

**NC:** Há duas escolas que eu tenho assim como muito boas referências na maneira como, regra geral, acompanham os alunos musicalmente. Ou seja, todas as áreas curriculares da parte da música são muito bem lecionadas, não só pela qualidade dos docentes que as escolas têm, mas também pela maneira como há interdisciplinaridade. Ou seja, os professores de Formação Musical estão sempre atentos ao que os professores de instrumento estão a fazer e vice-versa. Os professores de instrumento estão sempre a perguntar: “Olha, então e aquele miúdo? O que é que faz na aula? Ele é muito

distraído...”. Ou seja, há sempre colaboração entre os professores de tentar resolver os problemas. Por outro lado, também há sempre uma grande envolvimento dos professores no trabalho das classes de conjunto: saber se os alunos precisam de ajuda nas peças que estão a trabalhar na orquestra, nas peças que estão a trabalhar no coro. E grande parte dos docentes, também estão presentes nos concertos. Isso acaba por motivar os alunos, por saberem que não estão a trabalhar só para eles, estão a trabalhar para toda a comunidade escolar. Por outro lado, também tenho experiências negativas pelo total contrário do que eu acabei de dizer. Ou seja, parece que nós estamos a trabalhar em ilhas, que ninguém quer saber uns dos outros. E depois, os professores de instrumento gostam muito de se queixar que quando o aluno não sabe nada, a culpa é da Formação Musical. Isto é um bocado polémico, mas acaba por ser um bocado verdade. Quando os alunos não têm bases, e nós temos aulas... Portanto, no ensino público eles têm uma hora e meia de aula e nós conseguimos esticar as aprendizagens. Agora, no ensino particular e cooperativo eles têm quarenta e cinco minutos de aula. Ou seja, nós não conseguimos esticar o que nós queremos ensinar. Ou seja, perder uma aula com um aluno só para ler a peça, ou só porque o aluno está com dificuldades porque não consegue fazer um ritmo é complicado. E, portanto, aqui as valências todas da aprendizagem do currículo musical têm que ser muito boas. Nós, felizmente, temos um panorama musical em Portugal que é muito bom, que é de excelência! E nós não podemos estar a fazer os mínimos, não é? Temos sempre que puxar os nossos alunos para a frente!

**PP: Então, de uma forma geral, o professor valoriza essa questão da interdisciplinaridade e da boa comunicação entre os docentes das várias disciplinas. Correto?**

**NC:** Sim! E o rigor e a exigência. Acho que aí... Sem nunca deixar perceber que há muitos alunos que acabam por não ser músicos e que, simplesmente, estão a aprender um instrumento porque querem aprender um instrumento e nós também não podemos estar ali com “facas apontadas”. Mas nós temos sempre que manter o rigor, porque eles vão para a escola e se eles não cumprirem o mínimo, não têm avaliação. E aqui é a mesma coisa. Temos sempre que manter o rigor!

**PP: Bom, falando um pouco agora da sua rotina de estudo professor, houve alguma peça que tenha estudado recentemente? Seja solo, música de câmara...**

**NC:** Talvez o exemplo mais recente, e maior que eu tenho, é exatamente a preparação do meu recital de mestrado, que não foi assim há tanto tempo e que dediquei muito tempo a preparar o recital e se calhar estou mais habilitado a falar dele do que propriamente de uma peça solta que tenha preparado nos

últimos tempos. Foi um marco na nossa vida, o recital de mestrado, e pronto, tenho isso bem presente. O que é que é suposto eu falar sobre estas peças?

**PP:** O que eu lhe queria perguntar é: pegando nesse exemplo, ou noutros que o professor tenha em mente, gostaria que o professor me falasse um pouco sobre os aspetos que costuma focar no seu estudo. Sejam aspetos técnicos ou musicais. Como é que o professor faz essa gestão? Em que tipo de exercícios se foca?

**NC:** Acho que nós, como músicos eruditos, somos muito indicados para ser o máximo aproximados ao texto musical. Ou seja, tudo o que está na partitura é para cumprir, claro está, não é? Por um lado, os percussionistas ainda têm outro aspeto nisto que eu estou aqui a dizer, que é: os compositores são muito mais recentes, a nossa biblioteca é muito mais recente. Ou seja, acaba por ser muito mais prescritiva do que, por exemplo, Bach ou Rameau, sei lá... Peças mais antigas, que eram muito mais deixadas ao critério a notação escrita, porque era prática. Eles sabiam como executar aquilo por causa da prática. Agora, os compositores são muito mais prescritivos. Dizem: “Tens que fazer isto assim, tens que fazer isto ‘assado’.”. Isto é inerente à percussão. Por outro lado, como eu tinha falado, como eu estudei piano também tenho um bocado dessa influência da prática, da tradição oral de como eram transmitidos os ensinamentos no período Barroco e no período Romântico e por aí fora. Ou seja, eu acho que também faço aqui um bocadinho deste jogo de cintura, de permitir-me algumas liberdades no texto musical por ter estudado piano e, portanto, por saber estas práticas. Em aspetos técnicos, eu acho que a técnica vai sempre a favor dos recursos musicais. São ferramentas para nós podermos tocar o que nós temos em mente, ao aspeto musical. Se uma passagem não está a sair, claro, tenho que fracionar aquilo, tocar mais devagar, fazer o estudo com ritmos diferentes, ou seja, essas abordagens todas normais que os músicos profissionais fazem, não é? O processo de estudo é um bocado relativo. Sei lá, se eu conhecer muito bem a música que eu vou preparar, provavelmente salto diretamente para a parte da leitura, para a parte da divisão de bocados, de fracionar e de estudar em bocados. Se eu não conhecer tão bem a música, vou ter que fazer um bocado mais de trabalho exploratório e perceber como é que era o compositor, analisar formalmente a obra e perceber por onde é que eu vou pegar, para também simplificar um bocado o nosso trabalho e não estarmos de olhos vendados a preparar uma peça sem nada.

**PP:** Com certeza! No seu estudo pessoal professor, dá por si alguma vez a utilizar a Visualização Mental como ferramenta para preparação do repertório?

**NC:** Por acaso, tive sorte... Eu não sei se Visualização Mental é o que eu acho que é a Visualização Mental. Visualização Mental eu vejo, por exemplo, quando nós utilizamos, sei lá, uma imagem qualquer como ferramenta para percebermos que tipo de interpretação devemos dar a uma passagem. Ou então uma maneira fácil de nós decorarmos uma passagem porque nos associa a qualquer coisa. Eu não sei se é isto que é suposto ser a Visualização Mental...

**PP:** Bom, na verdade, esse conceito que o professor fala tem mais a ver com a imagética. Quando me refiro a Visualização Mental, é no sentido de imaginar a peça, ou aquilo que estamos a tocar, previamente ou em tempo real. Seja do ponto de vista auditivo, seja do ponto de vista visual, seja do ponto de vista sensitivo eventualmente. Portanto, é quase um estudo prévio, antes de passar para o instrumento. Um estudo com a partitura... Isto se a música envolver partitura, não é? Pode não envolver.

**NC:** Sim, lá está, vai um bocado fora do que eu estava a pensar que seria Visualização Mental. Mas eu acho que sim! Nós temos sempre que ter uma ideia, lá está, principalmente auditiva, porque nós somos músicos e vai ser o nosso resultado final, de uma sonoridade ou de uma linha, de um fio condutor que nós queiramos ter em determinada peça. Acho que isso vem um bocado ao encontro também do processo, não é? Essa imagem vai sendo moldada e vai sendo criada (pelo menos na minha maneira de estudar), essa imagem evolui. Era o que eu estava a dizer há bocadinho, portanto, se eu não conhecer a peça vou sempre procurar alguma maneira de procurar informação. Mas se calhar posso falar... Eu toquei, no meu recital de mestrado, uma peça chamada “IMA” do Askeel Masson, que é de multipercussão só com instrumentos de metal. E o único texto de apoio que nós temos é que “IMA” é uma lenda, dos países nórdicos, que fala sobre uns protetores de uma caverna que, supostamente, se encontrará o segredo para a juventude eterna. Qualquer coisa assim... Ou seja, isto é a única imagem, a única coisa palpável que nós temos daquela peça. Mas, efetivamente, como temos só instrumentos de metal, acaba por ir muito ao encontro do que é que o compositor quis, não é? E então, nós também temos que jogar um bocadinho com essa emoção. Então, o que é que eu fiz para preparar essa peça? Fui buscar, fui associar partes, por exemplo: cada vez estava mais dentro da caverna e mais dentro da gruta, para representar o seguimento dessa obra. Estou a divagar um bocadinho, mas acho que é isso. Portanto, sim, talvez. Utilizo essa Visualização Mental, mas, se calhar sim, mais associada com a parte da imagética, como estavas a dizer e não tanto como processo de sequenciamento da cadência musical, não sei... Por outro lado, se calhar, estou-me a lembrar de outra peça, do “Loosing Touch”, em que nós

estamos muito presos... “Loosing Touch” fala sobre a dualidade Homem – Máquina, portanto, é o interprete humano, que é falível, não é? Contra a Máquina, que teoricamente é perfeita, não é? E nós estamos ali, com a eletrônica, sempre com o metrônomo a tocar... Portanto, nós estamos super presos, a música é super prescritiva: temos dinâmicas, temos acentos, temos o ritmo que é super preciso e nós não podemos vacilar, não é? E aqui, também temos a ideia de que nós não podemos extravasar dali, mas depois, quando entendemos que essas limitações, essa restrição, é um recurso estilístico. E, quando nós percebemos que isso passa a ser um recurso estilístico, isso acaba por ser a nossa ferramenta, a nossa moleta para a interpretação. E pronto, eu acho que é isso. Sempre que possível, eu tento utilizar essas ferramentas, mas não sei se é nesse aspeto “puro e duro” de Visualização Mental como é falado.

**PP: E que vantagens é que o professor encontra, ou que desvantagens eventualmente, neste tipo de processo de estudo mental?**

**NC:** É assim, ao nós termos uma ideia prévia do que nós vamos tocar, claro que estamos a poupar tempo, não é? Nós sabemos, vamos ser muito mais concisos, vamos chegar ao instrumento e sabemos que é aquela coisa que nós queremos e tentamos reproduzir. Claro que nem sempre isso é possível por limitações técnicas, pela peça ser muito difícil... Nós não temos o texto musical tão dominado. Mas sim, quer dizer, temos vantagens em termos essa imaginação, essa imagem prévia, esse conceito na nossa cabeça. A desvantagem, talvez é porque retira um bocadinho de tempo no estudo inicial, não é? Tínhamos que perder um bocadinho de tempo a perceber essa parte. Mas acho que é mesmo importante fazermos esse processo! Eu, nessa peça, no “IMA”, tinha algumas dificuldades porque não tinha nada, nenhum registo, a que me pudesse associar para poder decorar mais facilmente. Ou seja, tive mesmo que tocar e tocar e tocar para ser eu próprio a minha referência auditiva. Portanto claro, se eu tivesse uma referência prévia era muito mais fácil. Mas, muitas das vezes, o que eu fazia quando não podia estudar, porque o *set* era muito grande, a sala estava ocupada, todas essas limitações que nós temos como percussionistas, era exatamente sentar-me, olhar para a partitura e imaginar como é que aquilo poderia soar. Portanto, fazer aquele estudo dito de secretária, de estar a olhar para a partitura e de perceber o que é que era o seguimento da obra. Portanto, eu acho que sim! Esse estudo, essa parte da imagem mental, só nos traz vantagens! Vamos ser muito mais precisos na hora de quando chegarmos ao instrumento tocarmos.



**PP:** Bom, então, avançando um pouco, passando do estudo para a prática musical efetiva, considera que esta ferramenta pode ser útil? Se calhar eu vou dar alguns exemplos, para contextualizar um pouco. Por exemplo, quando tentamos racionalizar o nosso movimento, vemos-nos quase, digamos, que na terceira pessoa, ver-nos de fora. Ou, por exemplo, quando estamos a tocar uma parte, por exemplo um duo, e ouvimos na nossa cabeça a voz do terceiro, do outro. Considera que isso pode ser útil num contexto de performance?

**NC:** Sim, eu acho que sim! Isso, portanto, essa parte de nos vermos na terceira pessoa é fulcral para um percussionista! O nosso instrumento é muito cénico! Nós temos uma presença em palco que os outros instrumentistas não têm. Para já, os nossos instrumentos são enormes. Depois, é tudo muito gráfico, muito gestual. O nosso instrumento envolve uma preparação do movimento, envolve uma resolução do movimento. Ou seja, é muito cénico, é isso! Tem muito a ver com o movimento! Portanto, tudo o que nós fazemos vai ser alvo de escrutínio por parte de quem está no público. E nós temos que ter essa preocupação! Seja a pegar a baqueta, a deixar a baqueta, preparar o movimento para aquela nota final que é *pianíssimo* e está toda a gente à espera. Isso é importantíssimo! Portanto, nós temos que ter, temos mesmo que ter essa preocupação como percussionistas! E, lá está, tudo isto pode e deve ser imaginado previamente pelo percussionista. Portanto, aí sim! Aí sim, eu vejo que a Visualização Mental seja mesmo, talvez, a única ferramenta possível para o percussionista fazer esse conceito de espetáculo que precisa. Portanto, sim, é uma ferramenta potentíssima aqui para o percussionista!

**PP:** Certo! E no contexto de sala de aula professor? Poderemos pegar neste exemplo de nos vermos na terceira pessoa, ou, eventualmente, imaginar a música que está para vir, ou imaginar um som que queremos tirar do instrumento. O professor tem por hábito utilizar esta técnica, esta ferramenta com os seus alunos em contexto de sala de aula?

**NC:** Sim. Portanto, pondo ao nível, não é? O grosso modo dos meus alunos vai até ao 5º Grau, portanto, 9º ano. Eu não posso falar sobre questões metafísicas da música. Poderia, mas... acho que não seria muito rentável. Claro que sim! Eu acho que eles têm que ter um som na cabeça do que é que eles querem fazer. Isso, nós temos mesmo que puxar por eles, porque mesmo em questões do dia a dia da sala de aula que nós enfrentamos. Por exemplo, o facto de as baquetas estarem desequilibradas, ou de tocarem em sítios diferentes da caixa. Aquilo, estilisticamente, nós temos que os sensibilizar, eles têm que fazer essas questões. E lá está, eles têm que saber o que é que eles têm que fazer antes de tocar. Portanto, aí eles têm obrigatoriamente que utilizar essa imaginação para perceber qual é que é o som que têm que tirar.

**PP: Ou seja, de uma forma explícita ou implícita, está lá o conceito?**

**NC:** Exato, exato! Ou então, por exemplo nos tímpanos, a parte do movimento para tirar aquele som. Claro que isto é muito difícil para uma criança, eles perceberem o que é eles têm que fazer. Mas nós temos que os sensibilizar para isto. Portanto, tem que ser o professor a dizer: “Olha, essa maneira que tu estás a tocar se calhar não é tão correta, porque quem está a ouvir, se calhar, vai pensar que estás a tocar em latas.”. Portanto, temos que os sensibilizar para isso. Mas sim! Isto é importantíssimo! Nós temos que falar com os nossos alunos. Tínhamos falado sobre outra questão, que era...? Era na sala de aula, sobre... Uma audição prévia...

**PP: Sim, eu dei vários exemplos para contextualizar um bocadinho. Julgo que terá sido imaginar a música que está para vir na peça, ou...**

**NC:** Sim! Era isso! Eu sabia que queria falar sobre isso! Muitas das vezes tento (não sei se será tanto esse conceito, mas...) utilizar muito a parte da audição, por exemplo com os mais novos, em que eles tocam um compasso, e depois têm que imaginar o segundo compasso na cabeça, e depois tocam o terceiro compasso, depois o quarto compasso volta a ser silêncio. Ou seja, fazer este jogo de “o meu chapéu tem três bicos” com eles. Porque é importante. Sem saber, eles estão a trabalhar o ouvido interno, estão a trabalhar a parte da memorização e estão, efetivamente, a trabalhar o som que eles querem tirar, porque a voz mental que eles têm acaba por se refletir no instrumento. Isto, quanto mais novo, quanto mais cedo no ensino que nós tivermos com eles for implementado, mais enraizado vai ser. Portanto, isto voltando à pergunta que tu estavas a fazer, se nós utilizamos isto como performer: se isto tiver sido uma ferramenta que nós utilizamos no início da nossa aprendizagem musical, de certeza que se vai verificar quando nós formos mais velhos e quando formos instrumentistas profissionais.

**PP: Portanto, o professor recorre a esse, chamemos-lhe, subgénero da visualização, a audição com alguma frequência na sala de aula?**

**NC:** Sim, sim! Tento! Se calhar não com a frequência que eu devia, mas sempre que se aplique e sempre que eu ache que trará resultados e frutos, eu tento utilizar, sim!

**PP: E que vantagens e que desvantagens é que o professor encontra na utilização da Visualização Mental no ensino? Portanto, com os seus alunos.**

**NC:** Vantagens são claras! Se o aluno compreender o que é que tem que fazer e quais é que são os resultados esperados, o aluno vai fazer. Nós, muitas das vezes, pensamos que o aluno não vai

corresponder e estamos ali “ah, mas ele se calhar não vai conseguir”, mas eles são mais espertos do que nós achamos, muitas das vezes. E, às vezes, esta parte de pôr o processo criativo deles a trabalhar é meio caminho andado para ter resultados. Por outro lado, há alunos que não conseguem. Por mais que nós tentemos transmitir aquela ideia, ou aquela maneira - que para nós é óbvia, para nós resolve os problemas todos – há muitos alunos, não muitos, mas alguns alunos não chegam lá. Aí também está a parte do professor que tem que ser imediato e tem que ser rápido o suficiente para encontrar ali uma solução, uma outra maneira de resolver aquele problema, e acho que isso é que é desafiante na parte do ensino, para resolver esse problema. Portanto, a desvantagem é se o aluno não conseguir imediatamente ir ao encontro do que o professor quer, o professor tem que ser rápido para encontrar uma outra solução.

**PP:** Claro! O professor considera que a Visualização Mental deve ser também algo que, de certa forma, devemos ter preocupação de desenvolver? Portanto, essa capacidade também deve ser desenvolvida quase como uma – falta-me a palavra em português – *skill* propriamente dita?

**NC:** Sim, sim! Lá está, por tudo o que nós já enumerámos nesta entrevista. Portanto, a preparação como performer de um espetáculo em que nós só conseguimos imaginar o que é que as outras pessoas vão ver, não é? A parte de procurarmos um som na nossa cabeça antes sequer de abordarmos [o instrumento]. Nós não nos podemos esquecer que somos humanos, felizmente o nosso cérebro está ligado ao nosso corpo e a parte técnica vai sempre remeter para a parte prática do que é que nós vamos tocar. Ou seja, se nós imaginarmos: “eu quero este tipo de som”, e se nós deixarmos o nosso corpo fazer aquele som, ele vai aparecer. Mais cedo ou mais tarde, ele vai aparecer. Portanto, isto tem mesmo que ser trabalhado. É uma daquelas questões que é claro como água. Temos que pensar naquele som, deixar o nosso corpo fazer e o som vai sair. Portanto, eu acho que sim! Acho que os professores têm que ter este tipo de preocupação. E, muitas das vezes, eles estão a trabalhá-lo sem saber que se chama Visualização Mental, ou audição, ou imagem... pronto. Portanto, eu acho que sim! Eu acho que os professores também estão sensíveis a isto, sabem que tem que o fazer e acabam por fazê-lo.

**PP:** Bom, então professor, na minha próxima pergunta (eu posso depreender que o professor encontra então alguns resultados positivos desta utilização, desta prática), pergunto-lhe então se também encontra algum resultado negativo.

**NC:** Possivelmente, ao encontrar, só se for – também vou falar em inglês – *paralysis analysis*, ou seja, têm tanto por onde fazer, tantas hipóteses diferentes de fazer, que acabam por não fazer nenhuma.

Ficam paralisados, porque não sabem o que é que hão de fazer e ficam paralisados. Ou seja, ao estarmos a fazer demasiadas variáveis na nossa performance podemos ter essa limitação. Como é que isto é corrigido? Lá está, se trabalharmos o quanto mais cedo possível, nós vamos saber o que é que aquela ferramenta nos vai trazer de benéfico. Daí eu ter dito há bocadinho que quanto mais cedo nós começarmos a utilizar esse tipo de trabalho, mais habituado ficará o aluno e mais vezes – mais frequência – vai utilizar essa ferramenta ao longo da sua vida. Portanto, eu acho que é isso. Como é tão potente, tão benéfica essa ferramenta, o aluno pode ficar limitado e constrangido por ter tantas opções, por assim dizer.

**PP: Muito bem! Para além da estratégia já mencionada, há alguma estratégia relacionada com esta vertente mais mental do estudo que o professor ponha em prática, quer no seu estudo pessoal, quer com os seus alunos, nas suas aulas?**

**NC:** Já tínhamos falado, não é? A imagética talvez, que era o que tinhas dito. Eu acho que isso, a parte de eles imaginarem o que é que têm de tocar, e mesmo nós, acho que é uma ferramenta muito boa na parte da memorização. Nós sofremos muito com esta parte da memorização porque a maior parte do que nós tocamos tem que ser de memória, não é? Porque os nossos instrumentos são muito grandes, nós estamos a uma distância considerável do instrumento, nós temos baquetas nas mãos que não podemos pousar para virar a página com facilidade. Portanto, grande parte do nosso repertório tem que ser de memória. E, eu acho que um intérprete só está confortável quando dominar o texto musical. E, esse domínio do texto musical, muitas das vezes, só vem com a memorização. E, portanto, aqui a imagética é um recurso para nós memorizarmos mais facilmente, não é? Isso está estudado, há montes de artigos a falar sobre essa parte da memorização com imagens associadas. Sei, por exemplo, que se nós associarmos uma peça à nossa casa, ao percurso que nós fazemos quando entramos em casa, se nós associarmos bocados, frases musicais a cada recanto da nossa casa, meio caminho andado para nós decorarmos essa música. E, portanto, se estamos a falar de um concerto de uma hora que nós temos obrigatoriamente que tocar de cor, como são os recitais finais de licenciatura e de mestrado, nós temos mesmo que utilizar este tipo de recursos, não é? Por outro lado, também nos dá dicas de como é que nós devemos interpretar as passagens. Se nós associarmos, sei lá... lembrei-me outra vez do “IMA”. Havia uma parte em que eu tinha que tocar com agulhas de tricô e aquilo pareciam pingos da chuva a cair. Parecia mesmo uma cascata que lá estava, naquela gruta, sei lá... Já estou a divagar, mas estou a dizer como experiência pessoal o que eu utilizei na imagética. E isto, nas aulas, também é muito benéfico porque é fácil os alunos perceberem os conceitos musicais através de metáforas, por assim dizer. Eu

lembro-me... claro, pianos e fortes e crescendos e diminuendos, os alunos, por norma, conseguem fazer sem utilizar este tipo de recursos. Mas, se nós formos pegar, sei lá... acelerandos ou *rallentandos*, que são coisas mais complexas, não é? Podemos dizer: “Olha, isto é tipo uma montanha russa. Vai devagarinho a subir e depois cai. Tem que ser rápido!”. Ou então, um comboio a vapor, sei lá... qualquer coisa que os alunos consigam visualizar e perceber o que é que têm que fazer musicalmente, isso é potentíssimo! Isso todos os professores sabem. Ou então, sei lá, copiosamente eles estão a falhar aquela passagem, aquelas notas não saem. Desdramatizar e dizer: “Olha, agora vais cantar e inventar uma letra qualquer para esta música.”. E pronto, envolver sempre esses elementos da criação do aluno no processo de aprendizagem. Eles vão ficar muito mais motivados porque o professor deu-lhes atenção, não é? Pediu um bocadinho do cunho pessoal deles para a aula. Isso é claro como água, que os professores e vão sempre utilizar no seu ensino, na sua prática pedagógica.

**PP: Bem professor, eu terminei as questões que tinha planeado para esta entrevista. Para terminar, pergunto-lhe se há alguma questão que o professor gostasse de colocar, ou se há alguma coisa que gostasse de acrescentar, relacionada com o tema, ou não, que ache que tenha ficado por dizer?**

**NC:** Eu queria só valorizar este tipo de investigação! Porque a investigação musical está no seu começo. Só agora é que se começou a pensar nesta questão da investigação relacionada à prática musical e à prática pedagógica da música. E estas questões do pensamento, de como é que é o processo, de como é que a obra nasce, até como é que a obra termina em público. Isto é importantíssimo! Há muito pouco e nós vamos à procura e não há. Portanto, estes contributos para a investigação são importantíssimos! Portanto, parabéns pelo trabalho!

**PP: Muito obrigado!**

**NC:** De nada!

**PP: Resta-me então agradecer-lhe professor, quer pelo seu tempo, quer pela disponibilidade, quer pela partilha de conhecimento e de experiência. Muito obrigado!**

**NC:** Espero que tenha ajudado!

## ANEXO IX – ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE PERCUSSÃO DO CMP – PROFESSOR A

**PP:** Boa tarde professor. Antes de mais, queria saudá-lo e agradecer a sua disponibilidade. Começo por lhe perguntar: há algum entrave da parte do professor à gravação desta entrevista?

**PC:** Não há qualquer problema!

**PP:** Bom, não havendo então entrave à gravação da entrevista, vou fazer uma pequena contextualização. Como julgo que é do conhecimento do professor, encontro-me a realizar o Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho e, conseqüentemente, o estágio no Conservatório de Música do Porto, onde o professor leciona. Esta entrevista faz parte de um conjunto de dados que estou a recolher para o relatório de estágio. Conto então com a ajuda do professor, respondendo às perguntas que tenho para lhe fazer. Para começar, gostaria que o professor nos falasse um pouco de si e do seu percurso, quer académico, quer profissional. Como é que o professor começou a estudar percussão e que atividade profissional desenvolve enquanto performer?

**PC:** Bom, vou tentar responder a essa pergunta de uma forma breve, pois a resposta poderia ramificar-se muito e já vais perceber porquê. Eu comecei a interessar-me por música um bocado tarde, por volta dos 18 anos. Aos 20 anos comecei a tocar bateria e a aprender sozinho. Aos fins de semana juntava-me com alguns amigos para tocarmos juntos. A primeira escola onde comecei a aprender música foi na Escola de Jazz do Porto, onde comecei a aprender bateria. Paralelamente à música, eu encontrava-me a estudar engenharia no Porto. No entanto, a engenharia não me preenchia e acabei por abandonar o curso. Entretanto fui trabalhando noutras áreas profissionais em paralelo com o estudo de música. Aos 25 anos acabei por ingressar na Academia de Música de Espinho no curso livre. Eu realizei a prova para a escola profissional e até acabei por ficar em primeiro, mas devido à minha idade, não foi possível entrar. A escola permitiu-me ainda assim que eu frequentasse Formação Musical e ATC com a turma da escola profissional para além das aulas de instrumento no curso livre. Mais tarde viria a entrar na ESMAE, onde terminei a licenciatura e fiz o mestrado em ensino onde estás a estudar neste momento, na Universidade do Minho.

**PP:** Muito bem professor. E profissionalmente? O professor desenvolve atividade na área da performance?

**PC:** Fui participando em muitos projetos e em todo o tipo de formações. Desde orquestras a grupos de música de Câmara. Enquanto estudava em Espinho comecei a trabalhar com o “Drumming GP”, imagino que conheças. Uma curiosidade, que imagino que não saibas, é que eu comecei a trabalhar com o

“Drumming” como *roady*. Os concertos deles têm muitos instrumentos e eles precisavam sempre de alguém para ajudar a montar o palco e os instrumentos e foi assim que eu comecei no grupo. Depois, já na ESMAE passei a tocar com eles de forma mais assídua. Era prática comum o Miquel Bernat levar os alunos que frequentavam a ESMAE a tocar no “Drumming”. Para além disso toco também em projetos ligados ao Jazz, à improvisação e à música do mundo. Toquei com os “Retimbrar” no início do projeto e sou membro fundador dos “Glauco” e dos “Triedro”, projeto dedicado exclusivamente à improvisação. Tenho ainda um quinteto na área do Jazz que lidero e do qual sou também compositor que se chama “pLoo”.

**PP: Há quantos anos é que o professor está ligado ao ensino enquanto docente?**

**PC:** Eu dou aulas desde 2006.

**PP: Muito bem professor. E durante esses cerca de 14 anos, em quantas escolas é que o professor teve a oportunidade de lecionar?**

**PC:** Bom, eu comecei por lecionar numa academia em Vila Verde, perto de Braga e na escola de música da Banda de Famalicão. Dei aulas na Academia de Música de Lousada, mas estive pouco tempo nessa escola. Estive a substituir uma colega, a Rosário, durante a licença de maternidade. Depois disso lecionei no Conservatório da Maia e no Conservatório de Gaia. Foi aliás no Conservatório de Gaia que conheci o prof. Jacob Oliveira que foi o fundador da percussão no Conservatório do Porto. Ele dava aulas no Conservatório do Porto na altura e estava prestes a reformar-se e foi ele que me disse que o seu lugar ia ficar vago. Foi assim que acabei por ficar a dar aulas no Conservatório do Porto, onde leciono hoje.

**PP: Certo! Nesse espectro de escolas que o professor referiu, sem querer que o professor nomeie de forma alguma as escolas, houve alguma que o tenha marcado, quer positivamente, quer negativamente, no que diz respeito às suas metodologias de ensino?**

**PC:** Relativamente à metodologia não. Porque na verdade a metodologia era a minha. Existia de facto uma lista de peças a trabalhar, baseada no currículo do Conservatório de Música do Porto, mas uma lista não é mais do que isso mesmo, uma lista. A maneira como essas peças são abordadas e a metodologia de ensino é da responsabilidade do professor. Portanto, relativamente à metodologia não. Há de facto outros aspetos relativos ao funcionamento da escola que podem influenciar o trabalho do professor, mas diria que a metodologia não é uma delas.

**PP: Será que o professor poderia esmiuçar um pouco mais? Mais uma vez, sem querer que o professor identifique as escolas, o que é que pode ter então influência no trabalho do professor e na evolução dos alunos?**

**PC:** Questões contratuais, por exemplo. Ser contratado para lecionar um determinado número de horas, mas acabar por trabalhar mais horas. O número de alunos por hora também pode influenciar o trabalho desenvolvido. Dar aulas a um aluno individualmente não é o mesmo que dar uma aula a dois alunos ou mais alunos ao mesmo tempo, quando a escola não tem condições para tal, e a abordagem pedagógica era apenas dividir o tempo de aula pelos alunos. Sabemos que para cada uma das situações a abordagem deve ser diferente. Na realidade as condições que a escola tem, a quantidade e a qualidade dos instrumentos e outras questões logísticas também têm uma grande influência no trabalho desenvolvido e na aprendizagem dos alunos.

**PP: Bem, eu gostaria agora de avançar para o estudo. Falando um pouco da sua rotina professor, há alguma peça que tenha estudado recentemente, ou que tenha trabalhado há algum tempo de que se recorde?**

**PC:** Bem, infelizmente, devido à conjuntura que vivemos eu encontro-me privado dos meus instrumentos, não tenho espaço em casa para os ter todos, por esse motivo tenho uma sala alugada no Porto. Neste momento como não estou a morar no Porto e devido ao confinamento a que estamos sujeitos não tenho mantido a rotina de lá ir, para além do apoio familiar que tenho de prestar nesta fase de estudo em casa não sobra muito tempo. Há, no entanto, exercícios que eu procuro fazer regularmente. Considero o estudo da caixa muito importante. É um excelente instrumento para nos mantermos em forma a nível técnico e estarmos preparados para tocar outros instrumentos, uma vez que a técnica de caixa é a base para a maioria dos instrumentos de percussão. Vou manter uma rotina de trabalho neste instrumento, na bateria e no vibrafone. Atualmente não me encontro a estudar com a regularidade que desejaria, pois estou a recuperar de uma lesão que tive no ombro e no braço.

**PP: Que tipo de questões técnicas e musicais é que o professor costuma abordar no seu estudo? Há algum exercício, ou exercícios, específico que o professor utilize regularmente?**

**PC:** Sim, por acaso há exercícios que eu faço questão de trabalhar diariamente. Há dois instrumentos que eu pratico com regularidade. Um deles é o vibrafone porque é o instrumento que uso para praticar improvisação e é o meu laboratório para algumas ideias de composição. E o outro instrumento que eu não abduco de estudar diariamente é a caixa. Quanto aos exercícios, eu pratico todos os rudimentos,



todos os dias. Há uma sequência que compila todos os rudimentos de forma a que passes por todos eles sem parar, inseridos num contexto musical. A abordagem que eu estava a ter incluía alguma Visualização Mental, que sei que de alguma forma se relaciona com o teu tema. A minha rotina passava por tentar tocar toda essa sequência de memória e interiorizá-la no meu corpo, imaginando sempre a música na minha cabeça. Agora já não o faço há algum tempo devido aos obstáculos que nomeei, mas recordo-me que quando estava a estudar já tocava toca a sequência praticamente de cor.

**PP: Muito bem professor! Para além dessa circunstância que o professor referiu, há mais alguma circunstância em que o professor recorra à Visualização Mental durante o seu estudo?**

**PC:** Sim, faço visualizações quando não tenho instrumentos para tocar e necessito de praticar. Por vezes também recorro à meditação enquanto toco para fazer algum trabalho de interiorização.

**PP: E na improvisação professor? O professor já referiu alguns projetos que tem relacionados com a improvisação. Imagino que a abordagem à improvisação possa acontecer das mais variadas formas. Mas no seu caso professor, a Visualização Mental aplica-se? O professor tenta imaginar a música que vai produzir, ou simplesmente deixa que aconteça de uma forma mais espontânea? Ou acontece uma mistura das duas coisas?**

**PC:** Um pouco das duas, sim. Muitas vezes durante a improvisação eu vejo-me num outro plano, como se estivesse de fora, portanto, sim. Mas o que acontece é que as ideias musicais vão fluindo, como se entrasse numa espécie de transe. E à medida que a prática da improvisação aumenta, mais fácil se torna entrar nesse estado. No caso da composição, eu recorro muito à Visualização Mental. Eu tenho uma ideia musical, que oiço no meu imaginário, e tento passá-la para o papel, para notação musical.

**PP: Pergunto-lhe então, professor: que vantagens e, eventualmente, que desvantagens é que o professor encontra na utilização da Visualização Mental no estudo?**

**PC:** Desvantagens não encontro nenhuma, a não ser limitar o estudo a esta técnica e depois não passar para o instrumento. As vantagens são várias. Talvez a vantagem que me ocorre primeiro seja o aumento de concentração. Com certeza que já te aconteceu... Em concerto, por momentos, perder a noção exata daquilo que estamos a fazer. Penso que esta prática da Visualização Mental pode ajudar a ter uma noção mais global da obra e quando entramos em palco vamos mais preparados e mais conscientes daquilo que temos para fazer.

**PP: Certo! Então professor, pergunto-lhe, em contexto de sala de aula que vantagens e que desvantagens é que encontra na implementação desta ferramenta?**

**PC:** As vantagens passam pela questão da concentração, como já falámos. Pode também ter um papel importante no controlo da ansiedade na performance. As desvantagens prendem-se com a autonomia, ou a falta dela nos alunos mais novos. Os alunos mais velhos vão desenvolvendo este processo e aplicam-no de uma forma natural. No caso dos alunos mais novos, nós podemos trabalhar com a Visualização Mental na sala de aula, mas possivelmente eles poderão não trabalhar dessa forma em casa. Vou dar-te um exemplo. Eu costumo utilizar exercícios de improvisação na abordagem das peças e dos estudos. Quando os alunos estão com dificuldade numa determinada passagem, eu incentivo-os a que improvisem com esses motivos para que aos poucos aquela música se torne deles. Através da improvisação, aqueles motivos deixam de lhes ser estranhos. No entanto, eu sei que muitos deles não dão continuidade a esse trabalho em casa, porque não percebem a importância. Os alunos mais novos têm o impulso de tocar só o que está no papel e a falsa crença de que esse é o caminho mais rápido para atingir o objetivo. Portanto, como eles muitas vezes não encontram valor neste tipo de abordagens, acabam por não as aplicar de forma autónoma, o que torna o processo mais lento.

**PP: O professor acredita que nós, enquanto professores, devemos estimular o desenvolvimento da visualização enquanto capacidade nos alunos?**

**PC:** Sim, eu penso que sim. Eu tento estimular isso pedindo aos alunos que pensem na música sempre antes de tocar, principalmente nas audições. Muitas vezes começamos a tocar sem ter a noção daquilo que estamos a fazer. É importante saber o que vai acontecer na obra. Eu peço sempre aos alunos que pensem, pelo menos, nos primeiros compassos da obra.

**PP: Ao longo da sua experiência, o professor verificou nalgum momento resultados, quer positivos quer negativos, desta prática, da implementação deste tipo de ferramentas?**

**PC:** Negativos não. Positivos vários. Tudo o que seja levar os alunos a ouvirem a música na sua cabeça antes de a tocarem é sempre positivo.

**PP:** Certo, professor! Bom, para além do já mencionado, há alguma estratégia relacionada também com este estudo mental que o professor utilize no seu estudo, ou em contexto de sala de aula, que queria destacar?

**PC:** Em contexto de sala de aula, para além do que já referi atrás, uso com frequência visualizações verbais, quando o aluno está com dificuldades em executar uma determinada passagem, ou um determinado tipo de textura, ou em perceber o carácter da música, ou num contexto muito específico, dou-lhe dicas verbais para tentar explicar melhor o que pretendo e para que o aluno possa ter um referencia visual, ajudando-o a perceber melhor como deve abordar o problema em causa, seja ele de carácter técnico ou musical. Por exemplo, é frequente pedir a alunos que imaginem o som de um comboio a aproximar-se para perceberem como gostaria que abordassem um crescendo numa determinada peça, ou de como uma bola pinchona salta para lhes dar uma referência visual de como as baquetas de caixa devem fazer o ressalto.

**PP:** Ok! Bem, da minha parte professor, terminei as perguntas que tinha preparadas. Para concluir a entrevista, eu perguntava-lhe apenas se tem o professor alguma pergunta que gostasse de fazer ou se, por outro lado, há alguma coisa que queira acrescentar, que ache que ficou por dizer nesta entrevista?

**PC:** Não, eu julgo que não. Queria apenas recomendar-te um livro que penso que tem algum material que te pode interessar. É sobre aquela questão da meditação que eu falei. O livro chama-se “Effortless mastery” e o escritor chama-se Kenny Werner. É um livro que tem como base meditações guiadas e visualizações, com o objetivo de se procurar um domínio do som, da técnica e de conteúdos musicais, sempre de uma forma sem esforço conforme o título sugere.

**PP:** Bom então, da minha parte, dou por terminada esta entrevista. Resta-me agradecer a sua generosidade pela partilha do seu tempo, experiência e conhecimento, professor. Muito obrigado!

**PC:** De nada!

## ANEXO X – ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DE PERCUSSÃO DO CMP – PAULO OLIVEIRA

PP: Antes de mais, gostaria de saudar o professor e agradecer desde já a sua colaboração!

Permita-me então que lhe pergunte: Há algum entrave da sua parte a que esta entrevista seja gravada?

PO: Não há entrave algum.

PP: Não havendo, da parte do professor, qualquer oposição à gravação da entrevista, passarei então a explicar o contexto da mesma.

Atualmente, encontro-me a realizar o Mestrado em Ensino de Música, na Universidade do Minho. No âmbito deste mestrado, estou neste momento a desenvolver um Relatório de Estágio. Trata-se, este relatório, de um compêndio de dados recolhidos no terreno, no âmbito do estágio profissional que frequentei no Conservatório de Música do Porto, e da posterior análise desses mesmos dados. Nesses dados inclui-se, entre outros, esta entrevista.

Este relatório desenvolve-se à volta de um tema relacionado com estratégias de estudo na percussão.

Conto com o professor e a sua vasta experiência como meus aliados nesta descoberta.

Professor, pedia-lhe então que nos falasse um pouco de si. Pode falar-nos do seu percurso enquanto professor e percussionista e sobre o trabalho que desenvolve atualmente em ambas as vertentes?

PO: Iniciei os estudos musicais pelos 7/8 anos numa escola de música da localidade e mais tarde no violino. Em 1989, ano em surgiram as Escolas Profissionais, ingressei na Esc. Prof. de Música de Espinho no 1º curso de Percussão. Continuei os estudos académicos faseadamente (Licenciatura em Percussão na ESMAE) até à conclusão do Mestrado em Música - Performance na Universidade de Aveiro. Neste percurso temporal exerci funções como docente no Conservatório de Música de Coimbra, Esc. Prof. de Música de Espinho, Conservatório de Música de Aveiro e Conservatório de Música do Porto, onde permaneço atualmente. Como instrumentista integrei o “Drumming-Grupo de Percussão” (também com funções administrativas) e a Orquestra Sinfónica do Porto da Casa da Música, com a qual colaboro atualmente. Pelo meio participei em vários eventos, festivais, tendo orientado workshops e *masterclasses* de percussão.

PP: Há quantos anos está ligado ao ensino da percussão enquanto docente?

PO: 25.

PP: Em quantas escolas, oficiais e não oficiais, teve já a oportunidade de lecionar?

PO: 6.

**PP: Sem querer, de forma alguma, que nomeie instituições, houve alguma escola que o tenha marcado, positiva ou negativamente, devido às suas idiossincrasias nas metodologias de ensino?**

**PO:** Negativamente não. Positivamente todas. Todas as escolas têm características únicas por diversas e muitas razões. Tentei perceber essas características de cada escola e em concordância com o projeto educativo de cada uma, tentei adaptar a orientação da disciplina da forma que me pareceu mais potencializadora do ensino.

**PP: Falando agora um pouco acerca da sua rotina de estudo, há alguma peça que tenha estudado recentemente?**

**PO:** Sim. "The room of the saints" - G. Brophy

**PP: Que tipo de aspetos técnicos e musicais costuma focar? E que tipo de exercícios/recursos utiliza?**

**PO:** Por norma, nesta fase, procuro regularmente realizar os exercícios mais simples e básicos existentes para cada instrumento. No momento de estudo de cada peça específica, aí sim incido no conteúdo.

**PP: No seu estudo pessoal utiliza a Visualização Mental como ferramenta? Se sim, com que regularidade e em que circunstâncias?**

**PO:** Sim, por vezes. Mais num contexto de músico de orquestra (mais do que noutros), é uma ferramenta que uso na preparação do que temos de tocar.

**PP: Enquanto percussionista, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental durante o estudo?**

**PO:** Vejo vantagens no apoio ao estudo como mais uma ferramenta, em associação ou não a outras. Há situações em que a sua utilização é muito válida e outras nas quais não sinto necessidade de o fazer. No entanto, ao fim de alguns anos, creio que já utilizamos algumas ferramentas quase por automatismo sem por vezes as consciencializarmos totalmente.

**PP: Considera a Visualização Mental uma ferramenta útil na prática musical? Porquê?**

**PO:** Sim. Como apoio no estudo e aprendizagem.

**PP: Nas suas aulas recorre à Visualização Mental? Com que frequência e em que circunstâncias?**

**PO:** Sim, por vezes, como mais uma ferramenta de trabalho no processo formativo. Algumas vezes de forma objetiva e direcionada, outras de forma complementar a diferente abordagem na qual o aluno esteja com alguma dificuldade.

**PP:** Enquanto professor, que vantagens e que desvantagens encontra na utilização da Visualização Mental no ensino da percussão?

**PO:** Como vantagens, o que referi anteriormente – uma ferramenta de apoio ao estudo e aprendizagens; como desvantagem, talvez a possibilidade do aluno se direccionar demasiado nesta ferramenta, “perdendo” possivelmente a atenção noutras abordagens.

**PP:** Acha que a Visualização Mental é uma ferramenta que deve ser desenvolvida ao longo do percurso académico do aluno? Porquê?

**PO:** Sim. Como outras ferramentas que devem ser desenvolvidas durante o processo formativo por forma a munir os alunos de várias abordagens e possibilitar fazerem escolhas conscientes e informadas mais tarde.

**PP:** Ao longo da sua experiência enquanto docente verificou, em algum momento, resultados positivos derivados da aplicação da visualização? E resultados negativos?

**PO:** Sim, essencialmente positivos, ainda que tal difere de aluno para aluno e da fase de aprendizagem.

**PP:** Para além do mencionado, há alguma estratégia relacionada com a aprendizagem ou estudo mental que implemente no estudo pessoal ou com os alunos em contexto de sala de aula?

**PO:** Sim, procuro por exemplo fazê-los relacionar as métricas, estilos ou caracter rítmico com o movimento físico (seja uma dança, marcha, etc.).

**PP:** Uma vez terminadas as questões que tinha planeado, pergunto-lhe: Há alguma questão que o professor gostasse de colocar, ou algo que queira acrescentar a esta entrevista?

**PO:** Da minha parte, creio que está tudo esclarecido.

**PP:** Damos assim por terminada esta entrevista. Termino deixando-lhe o meu mais sincero agradecimento, quer pela disponibilidade, quer pela partilha!

## ANEXO XI – DECLARAÇÃO PARA EFEITOS DE AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO



ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

# CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO GRAU OURO DA CIDADE

## DECLARAÇÃO

Para efeitos de autorização e identificação, declaro que o estagiário Paulo Miguel Ferreira Pontes está autorizado a identificar o Conservatório de Música do Porto, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Declaro que tenho conhecimento do Despacho VRT-LL-07/2020, de que os dados serão publicados sem termo, em portal de acesso aberto e de que não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais, pois os trabalhos não poderão ser alterados, nem a sua publicação terminada em nenhum momento.

Por ser verdade e me ter sido pedida, mandei passar a presente declaração que assino e autentico com o selo branco em uso neste Conservatório.

Conservatório de Música do Porto, 02 de agosto de 2021

O Diretor

(António Moreira Jorge)

LSA 404214

Praga Pedro Nunes - 4050-406 Porto - Portugal | Telefone: 222073250 | Fax: 222073251  
Email: [secretaria@conservatoriodomusicadoporto.pt](mailto:secretaria@conservatoriodomusicadoporto.pt) | site: <http://www.conservatoriodomusicadoporto.pt>

## DECLARAÇÃO


Eu, Francisco Freire Soares, para efeitos de autorização e identificação, declaro que o estagiário Paulo Miguel Ferreira Pontes está autorizado a identificar-me no âmbito do seu relatório de estágio.

Declaro que tenho conhecimento do Despacho VRT-LL-07/2020, de que os dados serão publicados sem termo, em portal de acesso aberto e de que não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais, pois os trabalhos não serão alterados, nem a sua publicação terminada em nenhum momento.

Por ser verdade e me ter sido pedida, assino a presente declaração.

Porto, 3 de agosto de 2021

O Professor



(Francisco Freire Soares)



## DECLARAÇÃO

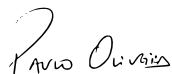
Eu, Paulo Oliveira, para efeitos de autorização e identificação, declaro que o estagiário Paulo Miguel Ferreira Pontes está autorizado a identificar-me no âmbito do seu relatório de estágio.

Declaro que tenho conhecimento do Despacho VRT-LL-07/2020, de que os dados serão publicados sem termo, em portal de acesso aberto e de que não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais, pois os trabalhos não serão alterados, nem a sua publicação terminada em nenhum momento.

Por ser verdade e me ter sido pedida, assino a presente declaração.

Porto, 2 de agosto de 2021

O Professor



---

(Paulo Oliveira)

## DECLARAÇÃO


Eu, Nuno João Casteleira Rodrigues, para efeitos de autorização e identificação, declaro que o estagiário Paulo Miguel Ferreira Pontes está autorizado a identificar-me no âmbito do seu relatório de estágio.

Declaro que tenho conhecimento do Despacho VRT-LL-07/2020, de que os dados serão publicados sem termo, em portal de acesso aberto e de que não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais, pois os trabalhos não serão alterados, nem a sua publicação terminada em nenhum momento.

Por ser verdade e me ter sido pedida, assino a presente declaração.

Castelo Branco, 2 de agosto de 2021

O Professor

  
(Nuno Casteleira)