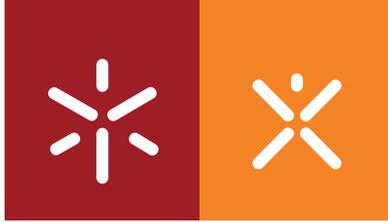




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rita Cristina da Silva Almeida

A aplicação da prática mental como estratégia de regulação da ansiedade na performance de alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Rita Cristina da Silva Almeida

**A aplicação da prática mental como
estratégia de regulação da ansiedade na
performance de alunos do 3ºciclo e
secundário de clarinete**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Vítor Hugo Ferreira Matos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA**

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

Agradecimentos

A concretização deste Relatório de Estágio deve-se também à colaboração e apoio de várias pessoas às quais pretendo agradecer.

Agradeço ao professor orientador pelo apoio na realização deste projeto.

Agradeço também aos professores orientadores cooperantes pelo acolhimento nas suas classes e por toda a disponibilidade e apoio na aplicação do meu projeto.

Um agradecimento especial à professora Vera Fonte por toda a ajuda demonstrada através dos Seminários de apoio à escrita do Relatório de Estágio.

Um obrigado aos alunos participantes por todo o empenho e disponibilidade demonstrados durante a minha intervenção. Sem a sua colaboração os resultados obtidos não teriam sido possíveis.

Uma nota de agradecimento ao Conservatório de Guimarães pela aceitação e pela possibilidade de implementar este projeto, bem como a sua disponibilidade sempre que necessário.

Aos meus pais por sempre me fornecerem as ferramentas necessárias para a minha evolução enquanto pessoa e música.

Aos meus amigos, em especial à Mariana, por todo o apoio demonstrado durante todas as fases deste último ano e pela sua amizade sempre presente em todos os momentos.

Ao Diogo por me acompanhar e apoiar em tudo o que faço.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Título: “A aplicação da prática mental como estratégia de regulação da ansiedade na *performance* de alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete”

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi redigido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, pertencente ao Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Este relatório expõe um projeto de intervenção pedagógica, implementado no ano letivo de 2020/2021, no Conservatório de Guimarães. O tema do projeto de intervenção pedagógica incidiu na aplicação da prática mental como estratégia de regulação da ansiedade em alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete. O propósito desta investigação passou por compreender se a utilização da prática mental teve efeitos positivos na redução da ansiedade de alunos do 3º ciclo e secundário, e compreender quais as estratégias mais eficazes tendo em atenção o tipo de ansiedade dos alunos.

Na literatura tem sido observado um crescente número de estudos sobre a prática mental como estratégia para o desenvolvimento das diversas competências musicais. No ramo da ansiedade, também se observa um grande número de estudos publicados o que demonstra uma área muito desenvolvida. Apesar do enfoque nestas duas áreas em particular, o potencial da prática mental na regulação da ansiedade continua a ser pouco explorado, principalmente em alunos mais novos. Deste modo, a implementação deste projeto também permitiu a exposição e consciencialização deste tipo de prática em alunos do 3º ciclo e Secundário.

A investigação foi realizada com base na metodologia de investigação-ação. Os instrumentos de recolha utilizados foram somente qualitativos e consistiram em entrevistas pré e pós intervenção e na observação das aulas intervencionadas. Durante a intervenção, foram lecionadas duas aulas a cada aluno onde foram inseridos exercícios de prática mental e posteriormente observados os efeitos sentidos. Na segunda aula lecionada foram realizadas adaptações na estrutura da aula e a aplicação de exercícios diferentes com o propósito da recolha de mais dados. Em geral, os resultados obtidos revelam-se animadores, visto que foram observadas diversas reações positivas num curto tempo de investigação. Todos os alunos intervencionados declararam melhorias após a utilização da prática mental sentindo-se mais calmos, concentrados e com melhor controlo técnico.

Palavras-chave: Prática mental, ansiedade na *performance* musical, ensino de música, clarinete, 3º ciclo e secundário

Title: “The application of mental practice as an anxiety regulation strategy in the performance of 3rd cycle and secondary clarinet students”

Abstract

This Internship Report was written under the curricular unit Professional Internship, belonging to the Master in Music Teaching at the University of Minho. This report exposes a pedagogical intervention project, implemented in the school year 2020/2021, in Guimarães Conservatory. The theme of the pedagogical intervention project focused on the application of mental practice as an anxiety regulation strategy in 3rd cycle and secondary clarinet students. The purpose of this research was to understand if the use of mental practice had positive effects on reducing anxiety in 3rd cycle and secondary school students, and to understand which strategies are more effective taking into account the type of students' anxiety.

An increasing number of studies on mental practice as a strategy for the development of different musical skills have been observed in the literature. In the field of anxiety, a large number of published studies is also observed which shows a very developed area. Despite the focus on these two areas in particular, the potential of mental practice in anxiety regulation remains little explored, especially in younger students. Thus, the implementation of this project also allowed exposure and awareness of this type of practice in 3rd cycle and secondary school students.

The research was carried out based on the methodology of action research. The collection instruments used were only qualitative and consisted of pre- and post-intervention interviews and observation of the intervened classes. During the intervention, two lessons were taught to each student where mental practice exercises were inserted and afterwards the effects felt were observed. In the second lesson, adaptations in the structure of the lesson and the application of different exercises were made in order to collect more data. In general, the results obtained are encouraging as several positive reactions were observed in a short period of time of investigation. All the students who participated declared improvements after the use of the mental practice, feeling calmer, more concentrated and with better technical control.

Key-words: Mental practice, music performance anxiety, music teaching, clarinet

Índice

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS..... | III |
| RESUMO | V |
| ABSTRACT | VI |
| LISTA DE FIGURAS..... | X |
| LISTA DE TABELAS | XI |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... | 3 |
| 1. Contextualização da temática prática mental | 3 |
| 1.1. O conceito de prática mental..... | 3 |
| 1.2. Estado da arte – Prática mental | 6 |
| 1.3. Tipos de prática mental..... | 9 |
| 1.3.1. Estudo mental | 9 |
| 1.3.2. Imagética | 10 |
| 1.3.2.1. Imagética visual..... | 11 |
| 1.3.2.2. Imagética auditiva | 11 |
| 1.3.2.3. Imagética cinestésica/motora | 12 |
| 1.4. Outras estratégias de prática mental | 13 |
| 1.4.1. O modelo PETTLEP | 13 |
| 1.5. Eficácia da prática mental | 14 |
| 1.6. Benefícios..... | 17 |
| 2. Aplicação da prática mental no ensino da música..... | 19 |
| 3. Ansiedade na <i>performance</i> musical | 20 |
| 3.1. O conceito de ansiedade na <i>performance</i> musical e o seu impacto | 20 |
| 3.2. Sintomas | 21 |
| 3.3. Modelos descritivos da ansiedade | 24 |
| 3.4. Fatores que causam ansiedade na <i>performance</i> musical..... | 24 |
| 3.5. Tipos de ansiedade | 26 |
| 3.6. Tratamentos | 27 |
| 4. Prática mental associada à ansiedade na <i>performance</i> musical | 28 |
| 4.1. Estratégias de prática mental adequadas à regulação da ansiedade..... | 30 |

| | | |
|--|---|----|
| 4.1.1. | Imagética motivacional/positiva | 30 |
| 4.1.2. | Autocontrolo | 32 |
| 4.1.3. | Discurso interno positivo (<i>Self-Talk</i>) | 33 |
| 4.1.4. | Terapia de Imagética Guiada | 33 |
| 4.1.5. | Exposição mediante a visualização | 34 |
| CAPÍTULO II - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO | | 35 |
| 1. | Caracterização da instituição de acolhimento..... | 35 |
| 2. | Caracterização geral do estágio profissional - Disciplinas e alunos | 38 |
| CAPÍTULO III - PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | | 39 |
| 1. | Problemática e Motivações para a Investigação | 39 |
| 2. | Perguntas de investigação..... | 40 |
| 3. | Objetivos | 40 |
| 4. | Metodologia de investigação..... | 41 |
| 4.1. | Seleção dos intervenientes | 43 |
| 4.2. | Caracterização dos intervenientes | 44 |
| 4.2.1. | Aluna A..... | 44 |
| 4.2.2. | Aluno B | 44 |
| 4.2.3. | Aluno C | 45 |
| 4.2.4. | Aluno D | 45 |
| 4.3. | Instrumentos de recolha de dados | 46 |
| 4.4. | Implementação do projeto..... | 47 |
| 4.5. | Descrição das aulas intervencionadas..... | 48 |
| 4.5.1. | Aluna A..... | 48 |
| 4.5.2. | Aluno B | 51 |
| 4.5.3. | Aluno C | 53 |
| 4.5.4. | Aluno D | 55 |
| CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS..... | | 59 |
| 1. | Aluna A | 59 |
| 2. | Aluno B | 61 |
| 3. | Aluno C | 63 |
| 4. | Aluno D | 64 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 68 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 70 |
| ANEXOS | 77 |
| I. Autorização de identificação de escola | 77 |
| II. Consentimento informado | 78 |
| III. Entrevistas Pré-Intervenção e Pós-Intervenção..... | 79 |
| i. Aluno A..... | 79 |
| ii. Aluno B | 82 |
| iii. Aluno C | 86 |
| iv. Aluno D | 91 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Cronologia - Artigos chave sobre prática mental..... | 9 |
| Figura 2 Curva Yerkes-Dodson | 24 |
| Figura 3 Ciclos da investigação-ação..... | 43 |

Lista de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 Sintomas de ansiedade na <i>performance</i> musical | 22 |
| Tabela 2 Calendarização da intervenção pedagógica | 48 |

Introdução

Este Relatório de Estágio aborda essencialmente o Plano de Intervenção Pedagógica concretizado durante o Estágio Profissional que decorreu no Conservatório de Guimarães no grupo de recrutamento M04 (clarinete). Este projeto teve como temática a abordagem e impacto da prática mental na regulação da ansiedade na *performance* musical, exclusivamente em alunos do 3º ciclo e Secundário. Através da metodologia investigação-ação foi possível interagir com alunos que demonstravam sintomas de ansiedade na *performance* musical e explorar diferentes exercícios de prática mental com o objetivo de compreender se a prática mental regula ou não a ansiedade nestes alunos.

A prática mental refere-se a um tipo de prática contrária à prática física (tipo de prática que é comumente utilizada no estudo diário). Atualmente existem diversos estudos que demonstram os diversos benefícios da prática mental na *performance* musical. Perante esse conhecimento achei essencial introduzir a prática mental a estudantes de música e contribuir para o desenvolvimento e divulgação da temática. Além disso, relacionei a prática mental com a regulação da ansiedade em alunos e investiguei o potencial deste tipo de prática.

Para uma melhor compreensão do percurso deste projeto dividi este trabalho em cinco capítulos.

No capítulo I é exposto um enquadramento teórico sobre a temática investigada realçando os temas da prática mental e a ansiedade na *performance* musical. Este enquadramento foi realizado sob a forma de uma revisão de literatura. Além desta revisão de literatura foi também realizado um estado da arte relativo ao tema da prática mental.

No capítulo II é explanado o contexto onde foi inserida a intervenção. Neste capítulo é apresentado uma descrição da instituição de acolhimento e da classe de clarinete que foi observada durante o Estágio Profissional.

No capítulo III são apresentadas e descritas todas as fases do Plano de Intervenção Pedagógica desde a escolha do tópico a investigar até a explanação de toda a intervenção realizada. Neste capítulo, o leitor pode observar detalhadamente todo o processo realizado ao longo do Estágio Profissional.

Após os dados recolhidos durante a intervenção pedagógica foi realizada a análise de dados, no capítulo IV. São analisados os dados individualmente tendo em conta a informação obtida através das entrevistas e das aulas que foram lecionadas.

Por fim, no capítulo V são expostos os principais resultados retirados da análise de dados procedendo-se a uma compreensão do trabalho realizado durante o ano letivo, bem como a uma reflexão do trabalho que pode ser realizado futuramente.

CAPÍTULO I - Enquadramento teórico da intervenção pedagógica

1. Contextualização da temática prática mental

1.1. O conceito de prática mental

Para discutir e definir a prática mental é essencial definir o conceito de “prática física”. Segundo Brooks (1995, p.4), “prática física” é o “ensaio de uma tarefa musical incorporando os movimentos musculares necessários (diafragma, cara, mãos etc.) para tocar o instrumento musical resultando num produto audível”¹.

Relativamente ao conceito de prática mental, este tem sido alvo de debate entre os investigadores pois pode assumir diferentes definições. De acordo com Driskell et al. (1994, p.481), a prática mental refere-se ao “ensaio cognitivo de uma tarefa na ausência do seu movimento físico”². Coffman (1990, p.187) mostra uma perspetiva semelhante adicionando que a prática mental é “o ensaio dissimulado ou imaginário de uma habilidade sem movimento muscular ou som”³. Outros autores consideram também diferentes abordagens para o termo como “prática imaginária”, “ensaio dissimulado”, “ensaio simbólico” ou ainda “ensaio introspetivo” (Corbin, 1967; Egstrom, 1964).

Contrariamente, o dicionário de psicologia da APA define o termo “prática mental” como “o uso de imagética para praticar uma competência específica através da qual a execução é visualizada, mas não realizada”. Clark et al. (2012) corroboram com esta ligação da prática mental à imagética indicando a definição de Connolly e Williamon (2004, p.224) que definem prática mental como:

(...) o ensaio cognitivo ou imaginário de uma competência física sem o recurso de movimento muscular. A ideia básica é que os sentidos – predominantemente auditivos, visuais e cinestésicos para o músico – devem ser utilizados para recriar uma experiência que seja semelhante a um determinado evento físico.⁴

Deste modo, observa-se que Clark et al. (2012) sugerem que a imagética e a prática mental são termos diferentes, mas que significam o mesmo.

¹ Tradução própria de: “the actual rehearsal of a musical task incorporating the necessary overt muscle movements (of the diaphragm, face, hands, and so on) needed to play the instrument, resulting in an audible product.”

² Tradução própria de “(...) the cognitive rehearsal of a task prior to performance.”

³ Tradução própria de “(...) the covert or imaginary rehearsal of a skill without muscular movement or sound.”

⁴ Tradução própria de “(...) the cognitive or imaginary rehearsal of a physical skill without overt muscular movement. The basic idea is that the senses - predominantly aural, visual, and kinesthetic for the musician – should be used to create or recreate an experience that is similar to a given physical event.”

A maioria dos investigadores aderiram a uma definição tradicional de prática mental como uma prática silenciosa, porém alguns investigadores consideraram a prática mental como algo mais abrangente incluindo condições experimentais onde os alunos podem vocalizar e/ou movimentar-se enquanto imaginam a *performance* (McHugh-Grifa, 2011).

Na visão de Driskell et al. (1994), é importante distinguir entre prática mental e preparação mental, outro termo que por vezes é abordado na literatura. Prática mental é uma prática em que o procedimento necessário para realizar uma tarefa é ensaiado mentalmente, sem ausência de movimento físico real, e a preparação mental é um termo geral que engloba um conjunto de estratégias, antes da *performance* musical, como a autoeficácia, foco na atenção, relaxamento, imagética positiva etc. Apesar disso, diversos autores consideraram essas estratégias como prática mental o que revela uma inconsistência entre os autores o que causa ambiguidade na temática.

O termo “prática mental” pode então ser considerado um termo abrangente e que pode gerar questões devido às diferenças definições que este pode assumir. Dada a sua abrangência, García (2017) defende que é importante entender que a prática mental não se refere apenas a um estudo sem a parte física, mas sim à possibilidade de trabalhar a visualização (gestos, postura, certas situações, sons e sensações) e trabalhar as competências psicológicas presentes na *performance* musical. Deste modo, a construção deste trabalho seguiu a definição geral de García (2017) por parecer ser a definição mais completa.

“Prática mental” pode por vezes ser também associado à visualização e ao estudo mental, mas segundo García (2017, p.12) é importante distinguir as duas definições. A visualização é o “ato de representar mentalmente, sem elementos perceptivos, uma situação”⁵ e estudo mental é associado a aspetos como ler mentalmente as partituras, analisar e memorizar. Apesar disso, as duas podem relacionar-se e funcionar em simbiose.

Para entender a origem da prática mental, Ross (1985) indica que uma das primeiras referências sobre o processo do estudo mental surge em 1892 quando Jastrow questionou a existência de atividade muscular durante atividades mentais. Mais tarde, a partir de 1920, o conceito torna-se mais perceptível através de uma investigação realizada por Kohler (1925), onde mostravam que em certos momentos, os animais conseguiam encontrar soluções para certos problemas sem os procedimentos físicos de tentativa e erro. Na música, Rubin-Rabson (1941) foi considerado o primeiro músico que investigou a prática

⁵ Tradução própria de “(...) el acto de representarse mentalmente algo, sean elementos perceptivos (...) o una situación (...)”

mental. Este músico decidiu estudar em a eficácia da “prática mental” na *performance* musical (Coffman, 1990). Rubin-Rabson investigou e escreveu sobre memória motora e lógica e acrescentou que esta envolve ações físicas e sentir as sensações musculares. Além disso, também referiu que a memória poderia ocorrer de muitas formas como a visualização da imagem da partitura.

Em 1985, Ross, paralelamente com o trabalho que realizava sobre o desporto, dirigiu também uma investigação sobre a “prática mental”, de forma semelhante à investigação na área desportiva, e pode ser considerado como o primeiro a relacionar área do desporto com a música. Porém, Mielke e Comeau (2017) apresentam outra ideia sobre a primeira divulgação da prática mental, considerando que este termo foi divulgado na área musical pelo violinista Fritz Kreisler e os pianistas Vladimir Horowitz e Wlateral Gleseking, pois estes aplicaram a prática mental no seu estudo. No desporto, Feltz e Landers (1983) afirmaram que a prática mental de competências motoras tem sido proeminente na psicologia do desporto desde 1960.

Em relação à utilização da prática mental, autores como Driskell et al. (1994) mostram que por vezes a prática mental é um termo visto com ceticismo, pois este é associado a outras abordagens mentais como visualizações mais esotéricas e a aplicações populares exageradas. Para além disso, Druckman e Swets (1988), como citado em Driskell et al. (1994, p. 488), corroboram demonstrando que este tipo de prática mental é descrito “como fora da corrente dominante da ciência tradicional”. Apesar disso, os mesmos mostram que a utilização desta técnica se mostra eficaz nos alunos.

Santos (2016) refere que a mente humana se divide na mente consciente e inconsciente. A mente consciente é a responsável pela vontade e ações que um indivíduo decide ou não tomar, enquanto a inconsciente caracteriza-se pelo armazenamento de tudo aquilo que um indivíduo já viveu, sentiu, imaginou e aprendeu. Esta parte da mente guarda memórias, emoções e convicções. É importante destacar a mente inconsciente nesta temática porque esta é programável, logo podemos instalar ideias, convicções e até memórias. Assim, esta autora mostra que a prática mental pode ser uma ferramenta eficaz na aquisição de competências musicais.

A estratégia de prática mental pode inserir-se dentro do termo, referido por diversas vezes na literatura (Bandura, 1997; Feltz et al. 2008; Moran, 2004), rotina *pré-performance*. Damas (2017) indica que as rotinas *pré-performance* são “sequências de pensamentos e ações, aos quais os indivíduos aderem antes de executar uma tarefa”. A rotina *pré-performance* pode englobar um conjunto de elementos cognitivos (imagética) e comportamentais (respiração profunda) que o músico adota antes da *performance* (Cotterill, 2010).

Clark e Williamon (2011) destacaram a importância desta rotina para um melhor desempenho referindo que estas podem incluir um conjunto diversificado de exercícios como o relaxamento físico e mental, imagética, treino de foco e concentração e a definição de objetivos.

Além destes autores, Feltz et al. (2008) referiram também que estas rotinas propiciam a concentração e a confiança nos músicos e podem ajudar a direcionar pensamentos e comportamentos úteis. Segundo Daubney, G. e Daubney, A. (2017) a rotina *pré-performance* propicia a visualização da performance como uma ação comum realizada diariamente e conseqüentemente o músico limita a sua concentração no necessário e não na ansiedade sentida. Estas rotinas propiciam o desenvolvimento de um condição mental adequada (Moran, 2004) e podem prevenir que seja dada demasiada atenção à parte motora das habilidades (Beilock & Carr, 2001). A aplicação de uma rotina *pré-performance*, que englobe a prática mental, na rotina de estudo do aluno poderá ser considerada uma estratégia eficaz.

1.2. Estado da arte – Prática mental

Coffman (1990) indica que os músicos necessitam de prática para conseguirem aprender e consideram que a prática física pode, por vezes, revelar-se uma tarefa entediante. Apesar disso, a prática física foi desde sempre o principal foco da preparação do músico, descurando-se outros tipos de preparação. Isto pode estar relacionado com a falta de discussão da prática mental e as suas aplicações e estratégias no contexto de aula.

Atualmente, já se encontram diferentes estudos dedicados ao entendimento da prática mental relatando os diversos benefícios e revelando cada vez mais a importância desta prática. Mielke e Comeau (2017) afirmam que a prática mental continuará a ocupar um lugar de crescimento na investigação científica, e que o uso desta estratégia como ferramenta de estudo tem ultimamente ganho a aprovação dos professores e investigadores na área (Green, 1986; Kohut, 1985; Ristad, 1982; Ross, 1985; Sandor, 1981).

Em geral, a prática mental tem sido estudada noutras áreas fora da música como na medicina como reabilitação de pacientes com doença de Parkinson (Heremans et al., 2011; Monteiro et al., 2018; Randhawa et al., 2010), na cirurgia (Arora et al., 2011; Cocks et al., 2014), reabilitação após ataques cardíacos (Braun et al., 2006) e na reabilitação ortopédica (Schott et al., 2013).

Na área do desporto são inúmeros os estudos e livros publicados nas diferentes modalidades que englobam as estratégias da prática mental e destacam os diferentes benefícios. Behncke (2004) e Suinn (1997) resumiram a prática mental no desporto e autores como Blakeslee e Goff (2007) na equitação,

Gould et al. (1999) no ténis, Post et al. (2012) na natação, entre outros autores. A prática mental foi também abordada na aprendizagem no desporto em contexto de alunos com atrasos cognitivos como mostra Hemayattalab e Movahedi (2010).

Na área da música têm sido publicados diversos estudos, livros e teses que referenciam a prática mental como uma estratégia.

Na parte da memorização, a prática mental foi primeiramente discutida em 1941 por Rubi-Rabson e mais tarde por Bernardi, De Buglio, et. al (2013), Bernardi, Schories, et. al (2013), Davidon-Kelly (2014), Highben e Palmer (2004), Holmes (2005) e Lim e Lippman (1991).

Na parte motora, são referidos vários estudos que são considerados pioneiros na investigação da prática mental e destacam também a eficácia desta em comparação com a prática física. Estudos como Brooks (1994), Coffman (1990), Driskell et al. (1994), Feltz e Landers (1983) e Ross (1985), realizaram meta-análises para entender a eficácia das duas práticas e são frequentemente citados na literatura recente.

Fine e Bravo (2011) analisaram o uso e o significado de “prática mental” e a relação com o termo “análise de partitura”. Neste estudo são indicadas as diferenças entre os dois termos e analisadas e compreendidas estes mesmos por parte dos músicos. Outros artigos referiram brevemente a prática mental como estudo e análise de partitura (García, 2017; Mielke & Comeau, 2017).

Para uma melhor compreensão do tema, Mielke e Comeau (2017) efetuaram um levantamento da literatura relacionada com a terminologia da prática mental. Perante as ambiguidades e certas inconsistências na literatura existente até à data, tornou-se fundamental analisarem a literatura recolhida e por fim apresentar um glossário e uma taxonomia.

Autores como Clark e Williamon (2011) realizaram um estudo onde avaliaram um programa de prática mental para músicos. Estes concluíram que os participantes sentiram um aumento de autoconsciência na preparação para a *performance*, mais segurança nas suas capacidades musicais e desenvolvimento técnico.

Williamon e Clark têm nos últimos anos conduzido investigações nesta área, algumas em colaboração com investigadores na área do desporto, focando-se no desenvolvimento de práticas optimizadoras da *performance* como a prática mental. Um dos casos ligados ao desporto é a escrita do capítulo “Mental Skills Training” do livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance*

Performance por parte do investigador Aaron Williamon e do investigador na área da psicologia do desporto Christopher Connolly.

Os estudos efetuados com a utilização de instrumentos musicais foram realizados maioritariamente com piano (Coffman, 1990; Highben & Palmer, 2004; Lim & Lippman, 1991;). Nos instrumentos de cordas existem também um estudo com violoncelo (McHugh-Grifa, 2011) e um estudo com guitarra (Theiler & Lippman, 1995). Nos instrumentos de sopro, Miksza (2005) e Ross (1985) com trombone. Allen (2007), na sua tese de doutoramento, interligou a imagética auditiva com a prática do clarinete, sendo o único estudo encontrado que abrange o clarinete.

No âmbito da música de conjunto, Galyen (2006), na sua tese de doutoramento, investigou a eficácia de um método de prática mental ligada a músicos de uma banda de instrumentos de sopro e percussão do ensino secundário, baseando-se em diferentes exercícios de imagética articulados com a prática mental. Chegou-se à conclusão de que a eficácia da prática mental é mais notada em certos domínios como na área motora.

No jazz, também podemos notar a publicação do artigo da autoria de Miksza et al. (2018) e que retrata o efeito da prática mental na criação de melodias em solos deste estilo.

No contexto da ansiedade, área que irá ser investigado neste Relatório de Estágio, surgem alguns estudos de autores estrangeiros (García, 2017; Llana & Larrinaga, 2016; Quist, 2015) e que exploram a capacidade desta estratégia na redução da ansiedade e na consequente otimização da *performance*. Apesar disto, o tema continua a ser pouco investigado, não se encontrando estudos deste âmbito em Portugal. Com este relatório propõe-se assim o desenvolvimento desta temática integrando-a no contexto de sala de aula e com uma faixa etária mais baixa comparativamente aos estudos publicados.

Atualmente, a investigação sobre a prática mental continua em desenvolvimento e a demonstrar interesse por parte dos investigadores como aponta os estudos de Kaczmarek (2020), Ohki (2020), Iorio et al. (2021).

De forma a compreender melhor o surgimento de diferentes publicações sobre a temática da prática mental na música criei a cronologia abaixo, onde são referidos artigos importantes dentro desta temática. Com esta cronologia observa-se que foram publicados estudos diversos ao longo dos anos. Além disso, esta comprova que o estudo da prática mental continua em evolução, levantando cada vez mais curiosidade por parte dos investigadores.

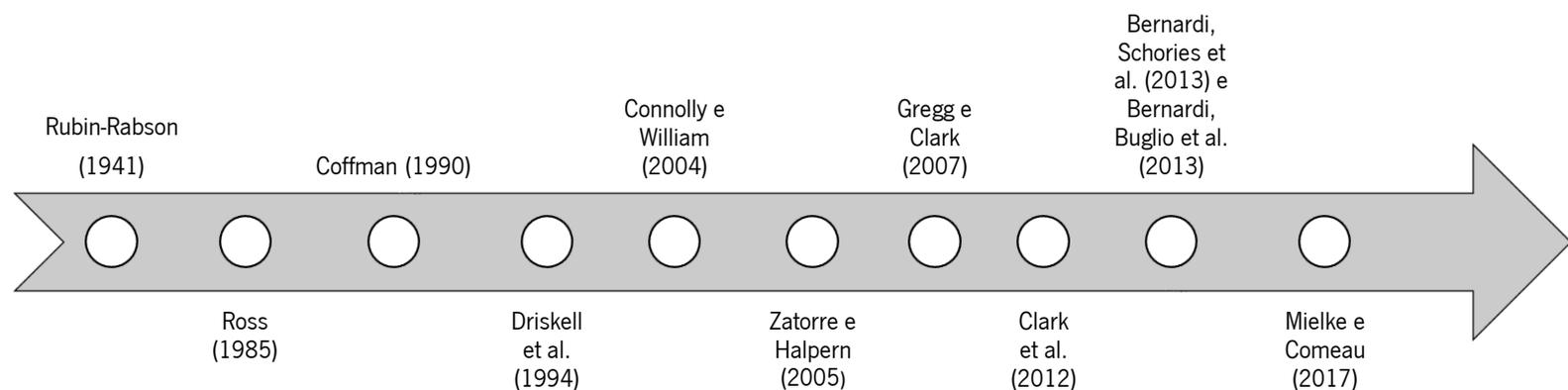


Figura 1 Cronologia - Artigos chave sobre prática mental

1.3. Tipos de prática mental

Segundo García (2017) a prática mental pode dividir-se em três secções relacionadas entre si: “o estudo mental, a imagética e as habilidades psicológicas utilizadas para a aquisição de um melhor desempenho”. Esta divisão é formulada por García (2017) para um melhor entendimento da temática e será esta a divisão utilizada no meu trabalho. Mielke e Comeau (2017), no seu artigo, mostram que, globalmente, foram fornecidos poucos termos com definições (apenas 10,8 %). Estes afirmam também que nos casos em que foram incluídas definições de termos algumas foram vagas. Além disso, destacaram como problema o facto de serem utilizados sinónimos que eram usados de forma intercambiável em todos os estudos. Este uso de sinónimos causa, segundo as autoras, uma falta de coerência tornando a compreensão da temática mais difícil.

1.3.1. Estudo mental

O estudo mental pode estar relacionado com o estudo da partitura e segundo Mielke e Comeau (2017, p.12) esta análise de partitura é “um estudo dos elementos e/ou estrutura de uma representação da obra musical escrita ou impressa”⁶. A análise da partitura permite a identificação da estrutura subjacente pertencente à obra e uma melhor compreensão da peça (Fine, 2015). Segundo García (2017) quando um músico estuda mentalmente este trabalha a parte sonora, a estrutura harmónica ou formal e a parte da interpretação.

⁶ Tradução própria de “Study of the elements and/or structure of a written or printed representation of a musical work”

1.3.2. Imagética

Na *performance* musical, a prática mental pode ser considerada como o uso de imagética com o objetivo de adquirir competências musicais (Gregg & Clark, 2007; Keller, 2012; Ryan & Simons, 1982). Os primeiros estudos focaram-se na relação da prática mental com a prática física, mas com o passar dos anos surgiu cada vez mais interesse em investigar os diferentes tipos de imagética e os diferentes efeitos.

A imagética pode agrupar cinco sensações físicas: visão, audição, olfato, paladar e a cinestesia (Vines, 1988). Na área da música, a imagética envolve mais do que a parte visual, mas também a inclusão da parte cinestésica e auditiva como partes essenciais a uma prática mental eficaz (Connolly & Williamon, 2004; Freymuth, 1993). Este três tipos de imagens são as mais relevantes pois, segundo Monsma et al. (2004, p.2) , são as imagens mais utilizadas em “aprendizagem específica, prática, desempenho, e experiências de competição”. Porém, Clark et al. (2012) afirma que a imagética pode envolver, além da parte visual e cinestésica, sensações das emoções que o músico deseja expressar na atuação.

O ser-humano tem a capacidade de imaginar fotografias e objetos, mas as imagens podem ocorrer em várias modalidades. A imagética é, então, o processo de uso dos múltiplos sentidos para estimular uma experiência na mente normalmente na ausência de movimento físico explícito. (Vealey & Greenleaf, 2010). Keller (2012) aponta que os músicos podem utilizar a imagética para uma leitura silenciosa de uma partitura, para imaginar o som ideal durante a *performance* bem como para a imaginar a execução de uma melodia escutada.

Bailes (2002) adiciona que a imagética é uma experiência consciente de uma representação interna da música e pode ser utilizada no desporto (Weinberg, 2008) e na música (Gregg & Clark, 2007). Esta capacidade pode ser trabalhada através de uma prática regular e persistente. Para Gregg e Clark (2007) não é necessário ter experiência para se imaginar e segundo Freymuth (1993) a nitidez e a precisão das imagens são essenciais na eficácia da técnica.

Este tipo de prática mental não necessita de experiência anterior para o aluno criar uma imagem, logo é possível imaginar acontecimentos futuros da maneira que o aluno desejar (Vines, 1988). Segundo Rodgers et al. (1991) como citado em Gregg e Clark (2007), a imagética é uma competência que pode ser trabalhada e que vai evoluindo conforme a sua prática. Este autor afirma que os alunos, ao serem encorajados a aplicar a imagética no seu estudo, estão a desenvolvê-la e a torná-la mais eficaz e a potenciar os benefícios deste tipo de prática.

Um dos principais benefícios desta prática é a possibilidade de serem criadas experiências internas relacionadas com uma situação (por exemplo: uma passagem difícil tecnicamente para um aluno) sem ter de executar fisicamente essa situação.

Muitas vezes a imagética é associada à imagética visual pois o termo refere-se ao sentido da visão e de facto, segundo Allen (2007), a maioria da investigação realizada é focada na imagética visual. Apesar disso, a imagética musical pode englobar simultaneamente os aspetos da imagética visual, auditiva e cinestésica.

1.3.2.1. Imagética visual

Segundo Mielke e Comeau (2017, p.12) a imagética visual são as “representações mentais visuais de objetos, eventos ou movimentos”⁷. Para os investigadores Pearson e Kosslyn (2013) a experiência visual anterior do mundo real, ou seja, as experiências vividas têm um papel importante em moldar a nossa perceção visual. A imagética visual representa essas perceções com base na experiência passada e fornece uma configuração mental que pode influenciar a perceção posterior.

É um tipo de imagética que pode ser realizada, segundo Schuster et al. (2011), de duas maneiras: na perspetiva de primeira pessoa (o sujeito observa a ação que está a realizar a partir dos seus próprios olhos) e na perspetiva da terceira pessoa (o sujeito imagina que está a visualizar a ação através dos olhos de outra pessoa, ou seja, como se estivesse a assistir da parte do público à sua execução). Autores como Holmes e Collins (2001) e Schuster et al. (2011) concluem que a perspetiva da primeira pessoa tem mostrado melhores resultados do que o uso da terceira pessoa. Porém, Wright et al. (2014) afirma que instrumentos como a flauta, saxofone, violino e o clarinete, são difíceis de adotar uma perspetiva onde conseguimos visualizar os movimentos das próprias mãos. Nestes casos talvez seja mais eficaz a utilização da perspetiva em terceira pessoa.

1.3.2.2. Imagética auditiva

A pedagogia musical destaca a importância da capacidade de “pensar no som” (McPherson, 1995), logo a imagética auditiva é um termo relevante na área musical. A imagética auditiva é considerada, segundo Allen (2007, p.6), “a capacidade de perceção do som na ausência da presença física do som”⁸. Por vezes podem ser utilizados outros termos como “imagética aural” ou “ouvido interno”.

⁷ Tradução própria de “Optical mental representations of objects, events, or movements”

⁸ Tradução própria de “(...) the ability to perceive sound in the absence of the physical presence of sound.”

Edwin Gordon apresentou o termo “audiação” como a “audição de música na mente quando o som não está fisicamente presente” e podemos então considerar a imagética auditiva como um sinónimo de audiação. Contudo, segundo Gordon (2004), a audiação é um conceito mais amplo que envolve sete subtipos:

- 1 – Audiação de música familiar ou não familiar;
- 2 – Leitura de música familiar ou não familiar;
- 3 – Escrita de música familiar ou não familiar através de ditados;
- 4 – Relembrar e executar música familiar de memória;
- 5 – Relembrar e escrever música familiar de memória;
- 6 – Criar e improvisar música não familiar enquanto executa ou em silêncio;
- 7 – Criar e improvisar música não familiar durante a escrita.

Para Gordon (1999) a imagética auditiva é um processo cognitivo onde são utilizadas imagens auditivas, enquanto a audiação centra-se exclusivamente na capacidade de ouvir música interiormente. Relativamente às imagens auditivas, estas estão ligadas à cognição humana em tarefas como a memória verbal, perceção da fala, a leitura silenciosa e os processos de pensamento (Brodsky et al., 2003).

Na imagética auditiva, o músico imagina o som das notas que estariam a ser executadas fisicamente (Highben & Palmer, 2004). Os estudos de Bernardi, De Buglio et al. (2013; Galyen, 2006) e Wright et al. (2014) apontam que a imagética auditiva é o que melhor funciona no contexto da música em relação aos outros tipos (visual e cinestésica). Este tipo de imagética pode ter benefícios no rigor das notas musicais (ver Bernardi et al., 2013) e até na antecipação motora (ver Keller e Koch, 2008).

Músicos bem-sucedidos mostraram que usam a imagética auditiva para obterem melhores resultados, pois enquanto leem uma partitura sem a executar fisicamente já são capazes de imaginar os sons das notas (Halpern, 2001). Brodsky et al. (2003) corrobora com Halpern (2001) sugerindo que a leitura silenciosa da partitura provoca imagens auditivas nos músicos.

1.3.2.3. Imagética cinestésica/motora

A imagética cinestésica, segundo o dicionário da APA, é “a recriação cognitiva da sensação de movimentos; ou seja, das sensações dos proprioceptores⁹”. Este tipo de imagética cria imagens cognitivas

⁹ Tradução própria de “the cognitive re-creation of the feeling of movements; that is, of the sensations from the proprioceptors.”

que representam as sensações de movimentos físicos. O músico deve sentir as partes do corpo que estão mobilizadas para a tarefa como se estivessem realmente a executar a tarefa (Debarnot et al., 2014).

Existem diversos estudos que aprofundam o termo com outra designação como “imagética gestual” onde se referem ao gesto na *performance* musical. Para o investigador Godøy (2003) a imagética gestual é retratada como um ato de imaginar mentalmente vários gestos.

Este tipo de imagética muitas vezes é utilizado quando os músicos não têm a possibilidade de praticar com o instrumento seja porque estão lesionados ou afastados do instrumento como nos casos de viagens (Lotze et al., 2013). Além disso, segundo Lotze et al. (2013), os músicos podem utilizar esta estratégia para os excertos mais complicados da obra.

1.4. Outras estratégias de prática mental

1.4.1. O modelo PETTLEP

O modelo PETTLEP foi criado por Holmes e Collins (2001) no âmbito da psicologia do desporto como um conjunto de orientações para os psicólogos considerarem quando realizam intervenções de imagética no desenvolvimento da *performance*. Foi criado para colmatar a lacuna teórica existente na literatura desportiva e baseou-se na investigação da neurociência cognitiva, psicologia cognitiva e psicologia do desporto (por exemplo, Hardy & Callow, 1999; Jeannerod, 1994; Lang, 1979). Em 2014, Wright et al. (2014) adaptou este modelo à área da música.

A sigla representa:

- P (*physical*) - físico
- E (*environment*) - ambiente
- T (*task*) - tarefa
- T (*timing*)
- L (*learning*) - aprendizagem
- E (*emotion*) - emoção
- P (*perspective*) - perspetiva

Segundo Holmes e Collins (2001), o elemento físico representa a noção que o indivíduo deve ter da natureza da imagética e deve ser o mais semelhante possível à preparação e execução motora.

O elemento ambiente está relacionado com o ambiente físico onde a imagética é executada. Para a imagética ser realista, é necessário que seja realizada num ambiente semelhante ao ambiente da

performance ou até mesmo no local da apresentação. Holmes e Collins (2001) sugerem que quando não é possível estar nesses espaços, sejam utilizados vídeos e fotografias. Wright (2014) assume que ainda não foi feita investigação na área da música que comprove que a imagética funciona melhor num ambiente semelhante ao local onde será a atuação, mas de facto no desporto surgiram benefícios em comparação com a prática da imagética num lugar completamente diferente.

A tarefa mostra que o que é imaginado deve ser o mais próximo do que vai ser realizado. A imagética para ser eficaz, segundo Wright et al. (2014), deve ser focada no músico e nos seus pensamentos, sentimentos e ações que ocorrem durante a prática física. O modelo PETTLEP destaca a importância de individualizar a imagética em vez de serem utilizados guiões genéricos para diferentes músicos.

O elemento timing está relacionado com o tempo utilizado para a realização da imagética.

O aspeto aprendizagem está relacionado com o tipo de imagens que o indivíduo deve realizar. Este deve fazer uma adaptação pessoal para a realização de uma certa competência. A imagética deve então ser refinada à medida que a aprendizagem avança em vez de incluir apenas uma rotina única de imagens ao longo da aprendizagem.

Emoção refere-se à parte em que na imagética o indivíduo deve tentar recriar as emoções que sente durante a prática física. Holmes e Collins (2001) afirmam que a imagética deve ser baseada nos elementos físicos e emocionais sentidos durante a *performance*.

Por fim, a componente perspetiva, segundo Wright et al. (2014) está relacionada com o prisma que a imagética deve ser realizada. Pode ser realizada na perspetiva da primeira pessoa (por exemplo, imagem da própria pessoa) ou na terceira pessoa (por exemplo, a pessoa vê-se a executar de um ponto de vista de outra pessoa como se a pessoa fosse o público da sua *performance*).

1.5. Eficácia da prática mental

A maioria dos estudos, segundo Weinberg (1983), mostram que a prática mental melhora a *performance*, mas não substitui a prática física. Para o autor, esta deve ser realizada juntamente com a prática física para a obtenção de melhores resultados.

Coffman (1990) através do seu estudo chegou à conclusão que:

- O uso exclusivo da prática física é geralmente mais eficaz do que o uso exclusivo da prática mental, mas a prática mental pode ser benéfica. Apesar desta conclusão, Cahn (2008) não encontrou diferenças no seu estudo;

- O uso combinado das duas práticas em alternância pode ser mais efetivo do que a prática física exclusiva. Este resultado foi corroborado por Ross (1985), e Rubi-Rabson (1937, 1941);
- Prática mental beneficia os primeiros anos de aprendizagem bem como os últimos anos;
- Prática mental está associada primeiramente com elementos cognitivos e só depois com os motores.

Como resultado da sua investigação, Driskell et al. (1994) também consideram que a prática mental é um meio efetivo para desenvolver a *performance*. Além disso, concluíram que a prática mental é menos eficaz do que a prática física. A prática mental oferece a oportunidade de ensaiar comportamentos e de codificá-los em palavras e imagens facilmente lembradas. Apesar de ser menos eficaz que a prática física, os resultados mostraram que continua a ter impacto positivo na *performance* (Driskell et al., 1994).

Outros autores como Brooks (1994) e Feltz e Landers (1983) corroboram com Driskell et al. (1994) e afirmam que a prática física tem melhores resultados se for o único tipo de prática usada. As duas, em simultâneo, podem tornar a prática do instrumento ainda mais eficaz.

No que se refere às diferenças sentidas na eficácia, uma das principais influências na eficácia da prática mental é, segundo Driskell et al. (1994), o tipo de tarefa. Driskell et al. (1994) concluíram que a eficácia da prática mental na *performance* é mais elevada quando a tarefa envolve elementos cognitivos. O mesmo foi comprovado pela investigação de Coffman (1990).

Em relação ao efeito produzido, Driskell et al. (1994) referem que o efeito positivo da prática mental decresce com o tempo logo a eficácia não se mantém. Após duas semanas, os efeitos benéficos da prática mental reduzem para metade e após aproximadamente três semanas, o aumento da qualidade da *performance* graças à prática mental desaparece. Com isto, entende-se que para obter os benefícios da prática mental deve-se implementar estas estratégias de uma em duas semanas.

A prática mental é mais eficaz para músicos experientes do que para músicos aprendizes. O estudo de Driskell et. al (1994) mostrou também uma tendência não significativa para a prática mental ser mais eficaz nos alunos mais novos.

Num estudo longitudinal envolvendo 157 estudantes durante os seus primeiros 3 anos de estudo do instrumento, McPherson (2005) comparou a *performance* dos alunos com a qualidade da sua prática mental, bem como a quantidade de tempo usado para a exploração de aspetos físicos e mentais na

aquisição de competências a longo prazo. Os resultados demonstraram que os estudantes com mais sucesso usaram estratégias mais apropriadas como a prática mental cantando a melodia enquanto faziam as dedilhações da obra no instrumento.

Llaneza e Larrinaga (2016) apresentam ainda outro ponto importante relativamente à eficácia desta temática. Segundo estes autores é essencial a formação e transmissão das várias técnicas de prática mental aos professores e por conseguinte aos alunos. Com esta transmissão de estratégias como a prática mental, podem posteriormente observarem-se melhorias na *performance* dos professores e alunos.

Para uma prática mental mais eficaz, Connolly e Williamon (2004) definiram uma série de princípios que surgem devido aos anos de investigação na área da psicologia do desporto. Estes enumeram os seguintes princípios:

- Prática mental regular, principalmente de manhã (May et al., 1993; Yoon et. al, 2000; Hasher et al., 2002);
- Enfoque nas sessões de estudo mental curtas (entre 5 a 10 minutos) e não em sessões longas (Weinberg, 1982);
- Estrutura da sessão de estudo mental deve incluir inicialmente técnicas de relaxamento;
- Uso da prática mental no estudo das competências que estão a ser trabalhadas;
- Uso, por parte do aluno, de todos os sentidos para uma melhor sessão de estudo. O uso de todos os sentidos potencia um desenvolvimento claro e vívido das imagens mentais e provoca no corpo a sensação de que o aluno está fisicamente a realizar a tarefa imaginada;
- Ênfase no pensamento positivo e na direção do pensamento do aluno. O aluno deve focar-se naquilo que deseja melhorar e não em aspetos que não contribuem para o desenvolvimento da *performance*;
- Atenção à maneira como o músico visualiza. É importante que o aluno se observe externamente (o músico imagina-se no público a assistir à sua própria *performance*) e/ou internamente (o músico ouve, vê e sente internamente).

No âmbito da imagética, Suinn (1993) apresenta 4 teorias para fundamentar a eficácia desta técnica: a teoria psiconeuromuscular, a teoria da estimulação ou ativação, a teoria da aprendizagem simbólica e a teoria de processamento de informação.

- A teoria psiconeuromuscular mostra que quando imaginamos uma ação, os músculos que são usados na ação física são ativados, mas numa escala menor;
- A teoria da estimulação/ativação foca-se na atividade nervosa dos músculos encontrada durante a prática mental que é o resultado da preparação psicológica do músico para a tarefa;
- A teoria da aprendizagem simbólica revela que a prática mental proporciona a oportunidade de estudar a componente simbólica de uma tarefa em vez de ativar os músculos envolvidos;
- Por fim, a teoria de processamento de informação considera a prática mental do ponto de vista dos mecanismos de processamento de informação no cérebro. Segundo Suinn (1993, p.496), a imagética ativa uma “rede de propostas codificadas na memória a longo prazo”.¹⁰

1.6. Benefícios

Para Orlick, como citado em Cruz e Viana (1996), um dos benefícios dos planos mentais adequados ao desporto é o facto de estes ajudarem o atleta a focar-se no essencial, ou seja, os atletas manterem-se afastados de pensamentos e autossugestões negativas, bem como manterem-se focados em pensamentos positivos, definidos e centrados nos seus objetivos. Assim, segundo este autor, o corpo do atleta consegue reagir e responder de forma mais consistente perante os interesses do atleta.

No caso da *performance* musical, esta pode ser também melhorada com a prática mental (Pohl, 2015). Segundo Connolly e Williamons (2004) a prática mental deve ser desenvolvida da mesma maneira que outra competência musical, ou seja, deve ser trabalhada regularmente para obter resultados. Com o uso da prática mental, os autores afirmam que o aluno tem a possibilidade de guiar-se para um estado calmo, focado e orientado para os seus objetivos e assim atingir uma boa *performance*.

De acordo com Pohl (2015), a utilização da prática mental permite o músico tornar-se mais eficiente, adquirir mais segurança técnica, intensificar a expressão musical e ainda realizar atuações mais controladas. Autores como Davidson e Scripp (1992) e McPherson (1997) referem ainda que a utilização da prática mental tem outros efeitos como o entendimento das ideias musicais das obras.

Autores como Callow et al. 2001, McCormick & McPherson 2003, Schneiderman, 1991 consideram que existe uma vertente da imagética chamada imagética motivacional e que esta apresenta

¹⁰ Tradução própria de: “network of coded propositions stored in long-term memory”

benefícios. O uso da imagética motivacional antes da *performance* melhora principalmente a confiança, seja na música ou no desporto. Greg e Clark (2007) mostram ainda que estudantes universitários de música erudita ao utilizarem a imagética sentiam mais confiança, mais capacidade para manterem o foco e ainda com mais capacidade para ultrapassar certas dificuldades.

Galyen (2006) afirma que quando os alunos utilizam a prática mental para usufruírem de uma *performance* positiva e bem-sucedida entram em palco com um comportamento completamente diferente mostrando-se mais confiantes e otimistas, logo estes comportamentos podem melhorar a qualidade da *performance*. Osborne (2014) corrobora os autores acima citados reconhecendo que estudantes com controlo sobre o seu bem-estar físico e psicológico, aumentam a sua capacidade de obterem *performances* com um nível superior, bem como podem ganhar mais interesse na música (Connolly e Williamon, 2004)

O estado mental ajuda a estabelecer uma melhor conexão com o público e por conseguinte atingir uma *performance* bem sucedida (Fine et al., 2015). Deste modo, os músicos que desenvolvem segurança e resiliência mental conseguem transformar o seu desempenho, além de que melhoram o nível técnico (O'Connor, 2001).

Dentro da prática mental considerada como um estudo mental, existem também benefícios para o músico, pois este pode estudar quando não tem o instrumento disponível, quando está com uma lesão ou até quando está demasiado cansado fisicamente. Assim, a prática mental revela-se uma mais valia para a rotina do músico podendo este continuar a praticar sem se esforçar demasiado fisicamente (Bernardi, Schories, et al., 2013; Galyen, 2006).

Galyen (2006) considera que o uso da prática mental oferece aos alunos a oportunidade de estes pensarem sobre o que estão a realizar fisicamente. Quando o estudo é estritamente direccionado para a prática física, o aluno é obrigado a desenvolver competências motoras e presta menos atenção ao desenvolvimento de capacidades cognitivas necessárias para a *performance* musical.

A prática mental pode ser útil para uma reeducação de posturas corporais incorretas, pois parar a ação física e antecipar a parte mental ajuda no processo de melhoria de posições corporais erradas (García, 2017).

2. Aplicação da prática mental no ensino da música

A prática mental pode ser utilizada em diversos momentos da *performance* quer na preparação, seja em aula ou em casa, durante a *performance* e após a mesma (Sousa, 2020). Na sala de aula, a prática mental pode funcionar como estratégia didática desde que orientada e trabalhada pelo professor (Sousa, 2020). Connolly e Williamon (2004) entrevistaram estudantes de conservatório e concluíram que a prática mental pode ter muitos benefícios para os alunos como o desenvolvimento da aprendizagem e memória, desenvolvimento técnico, maior interesse pela música, maior atenção durante uma apresentação, maior confiança em palco etc.

No estudo de Barry e McArthur (1994), o ensino de estratégias relacionadas com rotina de estudo do aluno é discutido também. Estes autores mencionam o uso da prática mental como estratégia efetiva no estudo diário referindo que esta estratégia é mencionada na literatura por diversas vezes. Além disso, Mielke e Comeau (2017) incluem no glossário, criado dentro do artigo publicado, uma entrada sobre a definição de “estratégias de estudo” onde referem que estas estratégias envolvem uma repetição da *performance* física ou mental usada para atingir uma competência musical ou um objetivo de *performance* a longo prazo. Deste modo, entende-se que a literatura engloba a prática mental como uma estratégia de aprendizagem da música.

Contudo, a prática mental ainda é pouco utilizada no processo de preparação para a *performance*. Barry e McArthur (1994) corroboram com o facto de a prática mental ser ainda pouco utilizada justificando com os resultados da sua investigação. Apesar da literatura existente demonstrar eficácia, 19% dos professores inquiridos afirmou que “raramente” ou “nunca” abordaram esta estratégia. Isto deve-se, segundo Sousa (2020), a uma lacuna na formação desta área, bem como ao grande número de elementos que têm de ser abordados durante uma aula semanal e que impossibilitam a abordagem desta estratégia. Este autor destaca como possível solução a possibilidade de existirem aulas coletivas de *performance* musical onde esta estratégia seria abordada.

Finch et al. (2019) refere também que pouco é conhecido sobre como é que os músicos podem utilizar técnicas de prática mental, como a imagética, para regular emoções descontroladas (por exemplo a ansiedade), que normalmente fazem parte da *performance*. Deste modo, observa-se pouca orientação sobre quais as estratégias existentes e quais as mais eficazes.

As estratégias de estudo sem instrumento são as mais utilizadas no contexto de ensino. Barry e McArthur (1994) afirmam que alguns professores de piano sugerem a análise da partitura antes da

prática física como uma técnica válida e eficaz. Nuki (1984) demonstrou na sua investigação que quando pianistas analisavam a partitura, memorizavam mais rapidamente do que os que não analisavam.

3. Ansiedade na *performance* musical

3.1. O conceito de ansiedade na *performance* musical e o seu impacto

Segundo a OMS (2004), a ansiedade é uma reação normal e saudável do ser-humano ao perigo, que pode ser desencadeado por diversas mudanças físicas, mentais e comportamentais, de modo a facilitar uma resposta rápida. A ansiedade, bem como o *stress*, é uma experiência intrínseca ao ser-humano.

Em geral, o termo ansiedade pode estar relacionado com um grupo de doenças que afetam diversas pessoas nas mais diversas áreas (Kenny, 2006). A ansiedade pode ser considerada uma doença quando esta surge sem estímulo externo, ou seja, quando a intensidade, duração e frequência aumentam e estão ligadas a uma má prestação. Como doença a ansiedade pode ser considerada de transtorno de ansiedade social ou até fobia social (Kenny, 2006) e segundo diversos autores (ver Barbar et al., 2014; Cox & Kenardy, 1993; Kenny et al., 2014) vários músicos podem sofrer com este transtorno. Na área da *performance* a ansiedade também representa um grupo de perturbações que afeta outras áreas, além da música, como o teatro (Wilson, 2002), dança (Tamborrino, 2001), desporto (Hall & Kerr, 1998; Hanton et al., 2002) e até falar em público (Merritt et al., 2001).

Definindo a ansiedade na *performance* musical, Salmon (1990, p.3) considera como a “experiência de uma apreensão persistente e angustiante e/ou a real deficiência das capacidades de atuação num contexto público, até certo ponto sem ter de se preocupar, dada a aptidão musical, a formação e o nível de preparação do indivíduo”¹¹. Para Kenny (2016), a ansiedade na *performance* musical pode surgir como um elemento de defesa do corpo perante uma reexperiência de um estado emocional doloroso ou a antecipação receosa de uma ameaça que possa surgir envolvendo vergonha ou humilhação na atuação.

Por vezes o termo ansiedade na *performance* musical é associado ao termo “medo do palco”. Nagel (2010) como citado em Llana e Larrinaga (2016) mostra que o “medo do palco” é um termo semelhante ao citado por Salmon (1990). Para Nagel (2010) como citado em Llana e Larrinaga (2016), o “medo do palco” é visto como uma ansiedade que ocorre devido ao medo de cometer erros perante

¹¹ Tradução própria de “(...) the experience of persisting, distressful apprehension about and/or actual impairment of, performance skills in a public context, to a degree unwarranted given the individual’s music aptitude, training, and level of preparation.”

um público. Porém, este uso dos termos, segundo Kenny e Steptoe (1987), deve ser distinguido de modo que os estudos sejam rigorosos a investigar estes fenómenos. Steptoe (1987) defende que a ansiedade na *performance* musical se refere a sensações vivenciadas por músicos em vários contextos e não apenas em palco, enquanto que o “medo do palco” envolve um medo repentino no momento de atuação. Contrariamente, a ansiedade na *performance* musical pode sentir-se dias antes da atuação.

A ansiedade na *performance* musical é retratada na literatura como sendo um problema que afeta bastante os músicos. Segundo um estudo realizado a músicos, a ansiedade afeta em 40% a *performance* do músico, comprometendo-a (Hoffman & Hanrahan, 2012). Apesar de uma grande percentagem de músicos expor que a sua relação com a ansiedade é debilitante, outros músicos, segundo Kenny (2004), usam a ansiedade como uma maneira de melhorar a sua *performance*. Assim, segundo esta autora (2004, p.4) “a ansiedade debilitante e facilitadora pode co-ocorrer no mesmo indivíduo¹²”.

3.2. Sintomas

Para Burin e Osório (2017) os sintomas podem envolver três grupos: os sintomas físicos, mentais e comportamentais.

Os sintomas físicos englobam o aumento do ritmo cardíaco, palpitação cardíaca, falta de ar, hiperventilação, boca seca, transpiração, náuseas, diarreia e tonturas. Sinico (2012) relata ainda como sintomas: dores de cabeça, problemas digestivos, problemas músculo-esqueléticos, tensão muscular, mãos frias, fadiga, e alterações na pressão arterial e frequência respiratória.

Os sintomas mentais dividem-se em dois grupos: sintomas cognitivos e emocionais. Os sintomas cognitivos incluem dificuldades de concentração, distração, problemas de memória, pensamentos distorcidos, má interpretação da nota/pontuação em contexto de prova. Como sintomas emocionais destacam-se o *stress*, a apreensão, a insegurança, o pavor e o pânico. Além destes sintomas, Kaplan (1969) afirma que o músico pode experienciar o “bloqueio” e “despersonalização”. O “bloqueio” é associado ao medo que o músico tem de perder o controlo técnico da parte motora ou expressiva que foi trabalhada e a “despersonalização” refere-se à sensação de observar o próprio funcionamento “à distância, operando mecanicamente perante um público”

Segundo Valentine (2002) os sintomas mentais são “sentimentos subjetivos de ansiedade e pensamentos negativos sobre a *performance*”. Esta autora expõe que o que realmente perturba o músico

¹² Tradução própria de “Debilitating and facilitating anxiety can co-occur in the same individual.”

é o medo da *performance* em público pois isso implica uma possível avaliação negativa e consequente perda de autoestima.

Por fim, os sintomas comportamentais, incluem a agitação, tremores, rigidez muscular e diminuição de desempenho. Kirchner et al. (2011) considera uma parte dos sintomas comportamentais como sintomas físicos incluindo os tremores, náuseas, hiperventilação, transpiração bem como pensamentos negativos. Daubney, G. e Daubney A. (2017) indicam também que os músicos podem mostrar uma postura mais rígida, mostrar falta de concentração e até tornarem-se introvertidos inesperadamente.

O problema da ansiedade na *performance* musical tem impedido muitos músicos profissionais de prosseguirem as suas carreiras, e apesar de poder ter um papel positivo na *performance*, na grande maioria o efeito é negativo (Kenny, 2006; Salmon, 1990). Este problema está presente nas diferentes faixas etárias, além de que certos músicos são mais sensíveis a este problema do que outros (Brotons, 1994; Kenny, 2006).

Tabela 1 Sintomas de ansiedade na *performance* musical

| | |
|---|---|
| Sintomas físicos | aumento do ritmo cardíaco, palpitação cardíaca, falta de ar, hiperventilação, boca seca, transpiração, náuseas, diarreia e tonturas, dores de cabeça, problemas digestivos, problemas músculo-esqueléticos, tensão muscular, mãos frias, fadiga, e alterações na pressão arterial e frequência respiratória |
| Sintomas mentais (sintomas cognitivos e emocionais): | |
| • Sintomas cognitivos | dificuldades de concentração, distração, problemas de memória, pensamentos distorcidos, má interpretação da nota/pontuação. |
| • Sintomas emocionais | <i>stress</i> , a apreensão, a insegurança, o pavor e o pânico. |
| Sintomas comportamentais | agitação, tremores, rigidez muscular e diminuição de desempenho. |

Alunos mais novos raramente experienciam a ansiedade observada nas pessoas mais velhas (Kenny, 2006). Normalmente, estes alunos têm tendência a gostar de atuar para público e mantêm-se felizes sem o conhecimento das suas falhas.

Todavia, Ryan (1998) contradiz Kenny (2006) quando aponta que as crianças podem manifestar diferentes tipos de sintomas (fisiológicos e psicológicos) como os adultos. Na investigação sobre a ansiedade focada em alunos mais novos, Simon e Martens (1979) descobriram que as crianças poderiam estar mais ansiosas em situações de execução instrumental tanto a solo como em banda.

No caso dos adolescentes, Kenny (2006), através do seu estudo, mostra que alunos aprendizes a músicos profissionais mostraram os níveis mais baixos de ansiedade. Para entender-se a ansiedade na *performance* musical nos adolescentes foi criado uma medida denominada de “*Music Performance Anxiety Inventory – Adolescents*” (MPAI-A) e aplicada numa escola secundária australiana. Com a aplicação desta medida Kenny (2006) conclui que os níveis mais altos de ansiedade foram sentidos em raparigas entre os 14 e 19 anos.

Com o passar dos anos a ansiedade na *performance* musical tem tendência a aumentar visto que o sentido de responsabilidade também aumenta. Como mostra Kenny (2006, p.52):

Esta transição é devida a uma combinação de fatores, os mais importantes dos quais são o nosso temperamento inato, a crescente capacidade cognitiva e função autorreflexiva que se desenvolve através da infância e da adolescência, o tipo de parentalidade e outras experiências interpessoais que temos, a nossa perceção e interpretação do mundo à nossa volta, a nossa capacidade técnica e domínio, e experiências específicas de desempenho que podem ter resultados positivos ou negativos.¹³

Em suma, a ansiedade na *performance* musical pode estar presente desde idades mais novas, mas agravando-se com a transição para a fase adulta. De facto, os alunos crescem e adquirem novas competências bem como uma perceção mais amadurecida e responsável em relação à música.

¹³ Tradução própria de “This transition is due to a combination of factors, the most important of which are our innate temperament, the increasing cognitive capacity and self-reflective function that develops through childhood and adolescence, the type of parenting and other interpersonal experiences that we have, our perception and interpretation of the world around us, our technical skill and mastery, and specific performance experiences that may have positive or negative outcomes.”

3.3. Modelos descritivos da ansiedade

A influência da ansiedade na *performance* musical é estudada na área da saúde e desporto como se pode observar pelo estudo dos psicólogos Robert Yerkes e John Dillingham Dodson ao criarem o modelo Yerkes-Dodson. O modelo Yerkes-Dodson é usado normalmente para descrever a ansiedade na *performance* musical. Este relata que a relação entre o estímulo e a *performance* é curvilínea. Níveis de estimulação baixos e altos prejudicam a *performance*, mas níveis moderados beneficiam a *performance*, logo um nível de ansiedade moderada pode até ser benéfica para o desempenho do músico.

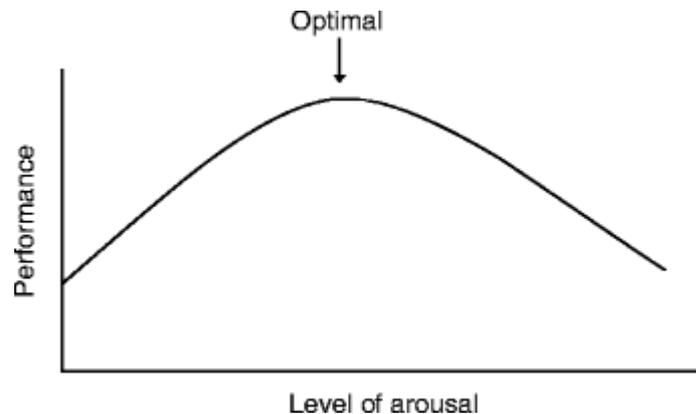


Figura 2 Curva Yerkes-Dodson

Outro modelo para explicar a ansiedade é o modelo dos três sistemas proposto por Lang. Este modelo acredita que a ansiedade na *performance* musical é uma interação entre fatores cognitivos, comportamentais e psicológicos (Kenny, 2006). Este modelo mostra que a ansiedade é o resultado de pensamentos angustiantes, estimulação autónoma e respostas comportamentais.

Hardy e Parfitt (1991) sugerem outro modelo denominado de modelo de catástrofe. Estes autores consideram que este modelo é mais apropriado que o modelo de Yerkes-Dodson pois descreve uma queda repentina na qualidade da *performance* depois da estimulação ultrapassar um certo ponto. Uma estimulação excessiva pode levar a uma queda repentina no desempenho em vez de uma diminuição na ansiedade.

Outro modelo que ajuda a entender a ansiedade é o modelo de Barlow. Este é composto por um conjunto de vulnerabilidades que podem contribuir para o aparecimento da ansiedade tais como a predisposição genética e experiências passadas. Para este autor este conjunto de vulnerabilidades são o suficiente para o aparecimento de ansiedade generalizada ou até depressões.

3.4. Fatores que causam ansiedade na *performance* musical

Existem, segundo Valentine (2002), três fatores que contribuem para a ansiedade: a pessoa, a tarefa e a situação. As pessoas mostram uma capacidade de resposta diferente e segundo Valentine

(2002), quanto mais difícil é a tarefa mais ansioso se torna o músico. Em certa medida a ansiedade também se relaciona com os traços de personalidade como o caso do perfeccionismo (Kenny, 2006).

Muitas vezes a definição de ansiedade, como a defendida por Barlow (2000), relaciona-se com a definição de perfeccionismo no caso dos autores Frost et al. (1990). Para Barlow (2000, p.1249), a ansiedade assume-se como uma “sensação de incontrolabilidade (...) um estado de impotência porque o músico não consegue atingir os resultados desejados”. No caso das definições de Frost et al. (1990, p.449), estes mostram que o perfeccionismo é "a preocupação excessiva em cometer erros, os elevados padrões pessoais, a percepção das expectativas elevadas e críticas parentais, a dúvida sobre a qualidade das próprias ações, e uma preferência por um comportamento de confiança"¹⁴. Estes fatores que podem ser considerados como uma preocupação excessiva em relação aos erros. A execução musical requer um grande nível de competências e logo vários anos de estudo, uma constante autoavaliação e isso resulta muitas vezes num músico perfeccionista.

O perfeccionismo leva a uma expectativa irrealista de si mesmo e dos outros. Para Bourne (1995), como citado em Wilson e Roland (2002), o perfeccionismo está relacionado com uma preocupação exagerada em pequenos detalhes, falhas e um foco no que está errado e não no certo. As pessoas perfeccionistas tendem a ser muito autocríticas logo a terem uma baixa autoestima. Mor et al. (1995) investigou esta característica em 49 músicos profissionais e concluiu que músicos com padrões de perfeição muito elevados bem como padrões sociais de perfeição sentem mais ansiedade do que músicos que não relataram essa característica.

Em relação à situação, LeBlanc et al. (1997) relata que houve um número de estudos sobre aumento da ansiedade em bandas do ensino secundário devido a três situações de *performance*: tocar a solo na sala de ensaio, na sala de ensaio com um investigador presente e numa sala de ensaio com quatro investigadores e com colegas presentes. A questão da situação pode estar relacionada como por exemplo tocar de memória, tocar para um júri (Abel & Larkin, 1990; Leglar, 1978, como citado em Valentine, 2002) ou quando uma obra não está muito preparada (Langendörfer et. al, 2006).

Além disso, Kenny (2006) afirma que as condições de trabalho também são consideradas situações geradoras de grandes quantidades de *stress*, muitas vezes superior a outras profissões. Sterbach (1993), por exemplo, descreveu as condições de trabalho como geradoras de uma grande quantidade de *stress* relativamente a outras profissões. Outras questões como a pressão social, as

¹⁴ Tradução própria de: "excessive concern over making mistakes, high personal standards, perception of high parental expectations and high parental criticism, the *doubting of the quality of one's actions*, and a preference for order and organization."

inseguranças financeiras, também podem ser desencandadoras de níveis altos de ansiedade (Oswald et al., 1994).

3.5. Tipos de ansiedade

A ansiedade somática é o tipo de ansiedade que está relacionado com os sintomas físicos que interagem com os psicológicos. Podemos observar este tipo de ansiedade quando o músico sente um aumento do batimento cardíaco, palpitações, falta de ar, hiperventilação, boca seca, transpiração, náusea, diarreia e tonturas. Estas reações podem afetar a *performance* de maneira negativa pois têm interferência na relação física músico-instrumento (Kenny, 2011).

Rodrigues (2017) define a ansiedade comportamental como uma estimulação ligada à parte física do indivíduo e pode mostrar-se através de agitação, tremores, rigidez, expressão de palidez ou o comprometimento da própria *performance*. Em comparação com a ansiedade somática esta revela sintomas ou reações mais prolongadas que se vão manifestando progressivamente. A má postura e as falhas técnicas, segundo Steptoe (1987), são dos sintomas mais visíveis e que por vezes o público pode detetar este tipo de ansiedade o que não é agradável para quem assiste.

A ansiedade cognitiva está relacionada com os aspetos de processamento da informação que acontecem em consequência da ansiedade na *performance* (Rodrigues, 2017). Como sintomas cognitivos o músico pode “perder concentração, ficar bastante distraído, ter falhas de memória, cognições inadequadas, interpretar erradamente a partitura entre outros” (Sinico & Winter, 2012, p.55).

Podem ainda surgir dentro da ansiedade mais dois tipos: a ansiedade traço e a ansiedade estado. A ansiedade traço está ligada às características intrínsecas de determinado indivíduo (Barlow, 2002) logo se um músico é ansioso por natureza pode-se definir como ansiedade traço. Por outro lado, a ansiedade estado está relacionada com o contexto da situação (Sinico & Winter, 2012).

Para Kenny (2016) a ansiedade divide-se em 4 tipos:

- ansiedade adaptativa - o corpo adapta-se a uma ameaça ou situação desafiante aumentando o estado de estimulação (*stress*);
- ansiedade reativa - surge da incapacidade real ou entendida de satisfazer as exigências da situação;
- ansiedade inadaptada - é o um tipo de ansiedade que prejudica o pensamento e a resolução de problemas e tem um efeito negativo no comportamento;

- ansiedade patológica - é uma estimulação ansiosa que ocorre em situações onde não se perceber a causa da ansiedade. Este tipo de ansiedade é frequentemente denominado como Desordem de Ansiedade Generalizada.

3.6. Tratamentos

Kenny (2005) e Kenny et al. (2004) dirigiram uma primeira análise compreensiva relacionada com os tratamentos disponíveis para a ansiedade na *performance* musical. Com esta análise, os autores discutiram os benefícios das intervenções cognitivas, intervenções comportamentais e intervenções cognitivas-comportamentais. Segundo Kenny (2006), estes três grupos de terapias “são baseados nos mesmos princípios mas usam as técnicas disponíveis em diferentes quantidades”.

As intervenções cognitivas estão relacionadas com intervenções que trabalham os pensamentos prejudiciais. Estes pensamentos dão origem a comportamentos pouco benéficos como tensão muscular excessiva, o evitar da situação temida ou até mesmo prejudicar o desempenho. Assim, através desta terapia surge o termo “reestruturação cognitiva”, que constitui um processo onde as situações problemáticas são analisadas de maneira racional e útil e os pensamentos negativos são eliminados. Através desta reestruturação, os músicos são capazes de reavaliar as situações e geri-las de uma maneira mais simples.

As intervenções comportamentais caracterizam-se pelo tratamento focado na alteração de comportamentos disfuncionais que surgem quando uma pessoa está ansiosa (Kenny, 2006). Um dos sintomas que pode ser trabalhado com esta terapia é a tensão muscular através do treino de relaxamento muscular profundo. Além disso, estas intervenções englobam a técnica de dessensibilização sistemática que se caracteriza pela visualização da situação temida através de passos graduais (hierarquia do medo) até visualizar a situação sem experienciar tensão muscular.

A teoria cognitiva-comportamental é uma combinação da intervenção cognitiva e da intervenção comportamental. Esta engloba técnicas de curta duração e não se baseia numa “terapia falante”, mas sim na “(...) manutenção de registos, participação ativa e na aplicação e avaliação”. A terapia comportamental e a terapia cognitiva-comportamental são as mais procuradas pois são as que revelam mais resultados benéficos no tratamento de diversas patologias como a depressão, a ansiedade e outras perturbações psicológicas.

Além destas intervenções, existem outras terapias citadas na literatura que podem combater a ansiedade na *performance* musical como a técnica Alexander e Feldenkreis (Brodsky & Sloboda, 1997). A técnica Alexander é um processo aplicado a vários músicos com o objetivo de manter um equilíbrio entre as diferentes partes do corpo, reduzir tensões desnecessárias e assim o movimento tornar-se mais fácil (Valentine, 2002). Através deste método, o músico é ensinado a trabalhar o controlo consciente e voluntário da postura e movimento e afastar tensões desnecessárias (Kenny, 2006).

Outro tratamento destacado na literatura é a utilização de betabloqueadores. Os betabloqueadores são um grupo de fármacos que são utilizados para bloquear o efeito da adrenalina e que nos últimos anos têm despertado a atenção de vários músicos (Kenny, 2005). Brantigan e Joseph (1979) descobriram que o uso do betabloqueador propranolol em músicos, reduzia tremores e outros sintomas físicos que surgiam derivados da ansiedade na *performance* musical. Kenny (2005) afirma também que a escolha deste medicamento se deve ao facto de este não reduzir o impacto das funções cerebrais tais como o alerta mental e a função cognitiva. O uso deste medicamento tem sido discutido pois pode apresentar mais contras do que prós como indica Lehrer et al. (1987). Este autor afirma que o uso incontrolado dos betabloqueadores pode demonstrar mais desvantagens do que vantagens. Este tratamento apresenta resultados especialmente em sintomas somáticos como as palpitações (Kenny, 2005).

4. Prática mental associada à ansiedade na *performance* musical

Uma das hipóteses do estudo de Feltz e Landers (1983) afirma que a prática mental pode ter a função de auxiliar à preparação psicológica da competência que será realizada. As visualizações mentais de certos elementos essenciais associados a uma tarefa ocupam a atenção de um indivíduo, logo previnem pensamentos distrativos.

As quantidades mínimas de resposta muscular que acompanham a prática mental ajudam a preparar os músculos, facilitando o seu tempo de reação, velocidade e força. Desde que a ansiedade não seja um fator significativo, este ligeiro nível de estímulos, combinado com o aumento da concentração, pode ajudar um executante a atingir altos níveis de desempenho. Segundo Kenny (2016, p.17):

O melhor tratamento para a ansiedade na *performance* musical é sempre a prevenção, porque, como muitas doenças psicológicas, a cura completa nem sempre é possível. Sabe-se muito

sobre como alcançar um desenvolvimento saudável e este conhecimento pode ser aplicado ao serviço da prevenção ou da minimização de condições como a ansiedade de desempenho. Uma abordagem em quatro vertentes, envolvendo prevenção, prática, rotinas de pré-desempenho e terapia, é apresentada como uma abordagem rentável método para reduzir os efeitos negativos da ansiedade na *performance*.¹⁵

A utilização das capacidades mentais em prol da redução da ansiedade na *performance* mostrou resultados positivos, segundo Hoffman e Hanrahan (2011). Segundo as autoras, é importante ter noção que é necessário lidar com ansiedade e não querer eliminá-la de vez. No seu estudo, as autoras puderam observar que o recurso a *workshops* de prática mental gerou uma redução na ansiedade e um aumento da qualidade da *performance*. Os participantes indicaram que os *workshops* de prática mental realizados foram úteis destacando a estratégia da imagética.

Outros estudos como o de Kim et al. (2007) sugerem que o uso de imagética pode ajudar nos aspetos emocionais da *performance*. Apesar dessa proposta, Finch (2019) aponta que existem poucos estudos que aprofundem a área e que investiguem como os músicos usam a imagética para regular um aumento de certas emoções como a ansiedade.

Por sua vez, Llana e Larrinaga (2016) mostraram que a utilização da prática mental reduziu a ansiedade em vários alunos de flauta transversal. Os participantes mostraram que este tipo de prática facilitou a sua preparação para a *performance* tendo atingido os seus objetivos mais rapidamente. Além disso, a sua *performance* melhorou segundo os próprios alunos e professores. Segundo as autoras (2016), “as práticas de relaxamento e estudo mental foram os aspetos que os ajudaram mais na interpretação pública e, em geral, acreditam que melhoraram a sua concentração e memória”¹⁶. Os alunos mostraram que a ansiedade decresceu porque a preparação para a *performance* foi realizada de maneira mais profunda, ou seja, os alunos mostraram um conhecimento da obra mais profundo, anteciparam as situações de *performance* e compreenderam os seus medos logo também se mostraram mais confiantes.

¹⁵ Tradução própria de “The best treatment is always prevention, because, like many psychological disorders, complete cure is not always possible. Much is known about how to achieve healthy development and this knowledge can be applied in the service of preventing or minimizing conditions such as performance anxiety. A four-pronged approach involving prevention, practice, pre-performance routines and therapy is presented as a cost-effective method of reducing the negative effects of anxiety on performance.”

¹⁶ Tradução própria de “(...) las prácticas de relajación y el estudio mental han sido los aspectos que creen que más les han ayudado en la interpretación pública y, en general, creen que han mejorado su concentración y memoria.”

Numa entrevista a músicos, Clark et al. (2012) relatam que estes identificaram a prática mental como uma das estratégias utilizadas na redução da ansiedade. Para estes músicos, a utilização da imagética permitiu uma pré-experimentação das sensações e emoções sentidas durante a *performance*. Esta pré-experimentação aumentou a confiança e reduziu a ansiedade dos músicos.

Em relação às estratégias existentes para a regulação da ansiedade, Sinico e Winter (2013) referem a imagética e o diálogo interno positivo como uma estratégia para a regulação da ansiedade. Estes autores dividem as estratégias para a regulação da ansiedade em três tipos: estratégias cognitivas, estratégias comportamentais e estratégias de autoajuda. Dentro das estratégias cognitivas, os autores destacam o diálogo interno positivo e o uso da imagética.

García (2017) menciona também que a ansiedade é um elemento que interfere decisivamente na *performance* e por conseguinte gera desânimo no músico. Assim este sugere que a utilização de prática mental auxilia o músico na aquisição de melhores sensações e satisfação na *performance*. Segundo García (2017, p.90):

Com uma prática mental adequada, podemos aprender a lidar melhor com as sensações que essa emoção intensa provoca. Os depósitos de pensamentos negativos e irracionais responsáveis pelo medo exagerado que foram armazenados no nosso cérebro, são reduzidos se fizermos uma exposição gradual e contínua à fonte de ansiedade.¹⁷

Depreende-se então que é necessário incluir a prática mental como uma estratégia de preparação para obtermos uma redução de ansiedade e conseqüentemente uma melhor *performance*. O aluno, ao estar familiarizado com a ansiedade, tem uma maior capacidade de a controlar.

4.1. Estratégias de prática mental adequadas à regulação da ansiedade

4.1.1. Imagética motivacional/positiva

A utilização da imagética como estratégia de preparação para a *performance* é uma técnica com benefícios já apontados anteriormente. Pavio (1985) investigou a imagética na área desportiva e identificou os dois papéis funcionais que influenciam o desempenho: a função cognitiva e emocional. A função cognitiva inclui a prática de competências específicas e a motivacional consiste na capacidade de

¹⁷ Tradução própria de "Com el entrenamiento mental adecuado podemos aprender a afrontar mejor las sensaciones que suscita esta intensa emoción. Los depósitos de pensamientos negativos e irracionales responsables del miedo exagerado que se hayan almacenados en nuestro cerebro, se reducen si realizamos una exposición gradual y continuada a la fuente de ansiedad."

ser bem sucedido, controlar as emoções e superar as adversidades. No desporto, este exercício denomina-se de visualização. Os exercícios têm normalmente um guião semelhante tal como este:

- Senta-te de maneira confortável, com as costas direitas, os pés bem assentes no chão e as mãos sobre as tuas pernas de maneira que estejam confortáveis;
- Fecha os olhos e coloca a mão na barriga, na zona do estômago;
- Inspira lentamente e profundamente pelo nariz e expira pela boca;
- Inspira pelo nariz e expira pela boca;
- Imagina a tua respiração enquanto te preparas para *performance*. Agora, imagina-te a caminhar até ao local da atuação e repara como é tudo normal;
- Imagina como é este local no dia da apresentação. Repara no tamanho da área, noutras pessoas que possam estar no local e nos ruídos que estão a ser feitos na sala;
- Inspira profundamente e sente o teu estômago a empurrar a mão para cima;
- No lugar onde vais atuar, imagina o que está a volta e repara como te sentes confortável nesse espaço e como é agradável sentires-te confortável;
- Imagina-te pronto a começar no local onde vais tocar. Repara em tudo à tua volta. Agora imagina que és um gigante. Repara como o teu instrumento musical se sente confortável contigo. É fácil de tocar e de manusear;
- Imagina que os teus pés são gigantes e as tuas mãos igualmente. Eles permitem-lhe tocar o teu instrumento com facilidade. Consegues sentir e imaginar a sensação dos teus pés e mãos no lugar onde vais tocar;
- Agora o teu corpo sente-se poderoso e pronto. Estás a respirar confortavelmente o que te permite ter uma boa *performance*. Consegues sentir?
- Agora imagina que a tua mente é tão rápida e ágil como a de uma gazela. Toda a prática que tens feito leva-te a sentires-te bem com o teu desempenho. A tua mente sabe o que tem de fazer no dia da *performance* e fá-lo-á. Repara que a tua mente está preparada para uma boa *performance*;

- Inspira lentamente e profundamente mais três vezes. Sente o poder do teu corpo. Estás pronto! Imagina que ouves as primeiras notas que irás tocar no concerto e repara como o teu corpo se move de acordo com essas notas. Repara que é uma sensação agradável;
- Imagina-te a executar as peças que preparaste. Repara no teu corpo movendo-se no tempo e tocando a música exatamente como a praticaste. Imagina-te a desfrutar da sensação da música à medida que toca. Imagina como é bom o teu corpo se senta ao tocar uma peça e como ela é agradável. Sente o teu corpo a mover-se para gerar a música que está a ser tocada e como isso é natural;
- Ouve a tua mente a fluir com a música dentro dela e repara como a tua respiração muda de acordo com o movimento da música. Imagina-te a tocar a peça do início ao fim;
- Uma vez tocada continua a respirar e imagina-te no sítio onde atuaste. Dá uma vista de olhos à tua volta. Repara como o local onde tocaste está e continua calmo. Como todos estão felizes e como tu também estás feliz. Desfruta desse momento;
- Quando estiveres pronto, coloca as mãos ao teu lado e abre lentamente os olhos;
- Parabeniza-te pela tua *performance*.

Este guião pode ser adaptado segundo as especificidades do aluno. Os alunos podem também imaginar-se na primeira pessoa (verem-se a atuar) e na terceira (olhar para o local onde estão a atuar como se estivessem no público) (Daubney, G. & Daubney, A., 2017).

4.1.2. Autocontrolo

O autocontrolo pode ser trabalhado com recurso a declarações de afirmação. As declarações de afirmação caracterizam-se por frases destinadas a lembrar os músicos das suas capacidades. A utilização destas afirmações desenvolve a autoconfiança do músico, recorda aos músicos o que foi realizado no passado e foca-se nas competências mais fortes. Daubney, G. e Daubney, A. (2017) afirmam que este tipo de frases devem ser repetidas sempre que o músico não se sinta confiante e até ao momento da *performance*.

Daubney, G. e Daubney, A. (2017) destacam as seguintes afirmações :

- “Recebi muitos elogios positivos da última vez que toquei.”
- “A minha última audição mais recente correu muito bem.”
- “Ontem interpretei esta peça muito bem.”

Como exemplos de frases de competências:

- “Gosto muito de tocar para pessoas.”
- “Consigo ter um som realmente bom neste instrumento.”
- “Sou bom a comunicar o sentimento da música.”
- “Interajo bem com outros músicos.”

4.1.3. Discurso interno positivo (*Self-Talk*)

Na literatura, os pensamentos internos são definidos como diálogo interno ou *self-talk*. Segundo Hackfort e Schwenkmezger (1993) podemos associar o discurso interno a um tipo de discurso onde o sujeito tem a capacidade de interpretar sentimentos e percepções, regular e alterar avaliações e convicções e dar a si próprios instruções e reforço. No desporto, os atletas quando possuem diálogos negativos são considerados discurso interno.

O contexto da música clássica traduz-se muitas vezes num diálogo interno negativo e crítico e conseqüentemente estes pensamentos influenciam decisivamente a nossa ação em palco. Com o uso do discurso interno positivo é possível “ajudar os músicos a avaliar de forma realista a sua percepção de uma atuação e adotar autoafirmações mais positivas e úteis” (Wilson & Roland, 2002, p. 56).

Na música, Clark et. al (2014) descobriram que, além dos atletas, os músicos ficam vulneráveis a discursos negativos quando a *performance* não corre bem e mostram dificuldade a controlar os discursos internos negativos. Além disso, este estudo mostrou que os alunos tinham dificuldade, após esses pensamentos, em recuperar o foco e atenção. Em 2008, Weiss avaliou intervenções de discurso interno na *performance* musical e concluiu que os músicos que recebiam formação sobre discurso interno positivo melhoraram significativamente a confiança e reduziram a ansiedade na *performance* musical. Stanton (1994) afirma também que o discurso interno positivo tem impacto na redução da ansiedade na *performance* musical.

4.1.4. Terapia de Imagética Guiada

Esta terapia tem sido estudada pelos benefícios apresentados em casos de ansiedade em atletas de alta competição. A Imagética Guiada é um método psicoterapêutico onde são utilizadas imagens próprias do atleta para resolver conflitos emocionais. O atleta é guiado através de uma série de imagens como fantasias, meditações, sonhos e cenários onde é possível ser trabalhado.

A utilização da imaginação é uma maneira eficaz de recriar emoções e pensamentos que podem surgir durante a *performance* (Daubney, G; Daubney, A., 2017). Através da imagética, os alunos podem imaginar pensamentos, sensações e emoções que são experienciados em contexto de *performance* e

gradualmente familiarizarem-se com estes. Segundo estes autores, este tipo de pensamentos e emoções, que caracterizam um estado de ansiedade, podem decrescer até a um nível onde os alunos consigam controlar estes.

4.1.5. Exposição mediante a visualização

Esta técnica, segundo García (2017), surge derivada da técnica da dessensibilização sistemática (falada no capítulo “4.6. Tratamentos”) e a metodologia utilizada consiste em expor o músico à situação de *performance* com o objetivo de eliminar o medo derivado da situação de *performance*. O músico deve ser exposto gradualmente aos elementos que causam o medo até que com a repetição a ansiedade amenize.

Para realizarmos este exercício, é importante seguir os seguintes princípios, definidos por García (2017):

- Planear quando e onde irá ser realizada a visualização;
- Esclarecer com que antecedência em que consistirá a visualização:
 - Situação específica na qual irá ser trabalhada;
 - Utilizar as roupas que irão ser usadas para maior realismo;
 - Material utilizado (passagens da obra ou obra completa);
 - Velocidade escolhida;
 - Duração;
- Visualização nítida da possível situação de *performance*. Caso o local não seja conhecido o ideal é tirar uma fotografia ao local para recriar o ambiente o máximo possível.

Capítulo II - Contexto de Intervenção

1. Caracterização da instituição de acolhimento

O Conservatório de Guimarães foi criado pela Sociedade Musical de Guimarães (SMG) no ano letivo de 1992/1993 tendo sido, na altura, denominado por Academia de Música Valentim Moreira de Sá. Esta designação manteve-se até ao ano de 2016. Após a abertura, em 1992, a Academia consegue autorização de funcionamento e contrato de patrocínio por parte do Ministério da Educação, bem como o paralelismo pedagógico para os primeiros cursos.

Até à sua criação, esta escola era a única de ensino artístico especializado de música no concelho de Guimarães e nos concelhos vizinhos como Vieira do Minho, Fafe, Felgueiras, Póvoa de Lanhoso e Amares. Iniciou o seu funcionamento nas instalações da Sociedade Musical de Guimarães, no Largo da República do Brasil e posteriormente, em 1999, quando obtém autorização oficial definitiva de funcionamento, muda para a localização atual, no Largo Condessa de Juncal.

O concelho de Guimarães é um concelho onde se localizam diversas associações de carácter cultural como associações musicais (por exemplo bandas filarmónicas) e com isso o apoio autárquico surgiu com a aceitação de uma política de investimento público na área cultural. Em 2012, a cidade foi Capital Europeia da Cultura e foram proporcionadas diferentes experiências culturais como a criação de uma orquestra que atualmente ainda mantém atividade. Além disso, permitiu dotar a cidade de meios e infraestruturas para a realização desses eventos como a Plataforma das Artes, o Centro Cultural Vila Flor e o Teatro Jordão que está previsto acolher o Conservatório em 2021. O Museu Alberto Sampaio, a Sociedade Martins Sarmiento e o Paço dos Duques de Bragança são outros locais onde o Conservatório pode atualmente usufruir para realizar as mais diversas atividades.

Ao longo dos anos, o Conservatório foi alargando a sua oferta educativa para outros locais. Em 2007, o Conservatório abriu um polo em Vieira do Minho, de modo a abranger e apoiar culturalmente e pedagogicamente populações mais isoladas dos concelhos da região do Alto Ave (Vieira do Minho, Póvoa de Lanhoso, Terras do Bouro, Cabeceiras de Basto e outros). Já em 2014, a oferta educativa foi alargada a Vila da Ponte, do concelho de Guimarães.

Além de todas as atividades culturais realizadas nesta área geográfica e a resposta a diferentes instituições, o Conservatório tem celebrado contratos de colaboração institucional e artística com diversas entidades tais como: Universidade do Minho, Universidade Católica Portuguesa, Sociedade Martins Sarmiento, Escola de Música de Kaiserslautern “Der Emmerich-Smola-Musikschule der Stadt

Kaiserslautren, Escola Municipal de Música de Igualada, Oficina/Centro Cultural de Vila Flor, Câmara Municipal de Guimarães, entre outras.

No presente momento, o Conservatório de Guimarães é uma escola de Ensino Artístico Especializado de Música com autonomia pedagógica e com contrato de patrocínio com o Ministério da Educação. No ano letivo de 2017/2018, segundo o Projeto Educativo da escola, frequentavam 440 alunos e o corpo docente era constituído por 51 professores (45 com vínculo permanente e 6 contratados). Em relação ao corpo de pessoal não docente integram oito elementos, seis dos quais pertencem à secretaria e dois são auxiliares de ação de educativa.

Em relação às instalações, o Conservatório está instalado num edifício com dois pisos onde estão aprovadas 15 salas de aula com equipamentos adequados nas salas de formação prática e teórica, nomeadamente com computadores, videoprojector, aparelhagem de reprodução áudio, secretárias, cadeiras, estantes e equipamentos musicais. O Conservatório tem ainda disponível uma sala de reuniões de professores, de direção, de instrumentos e de espaço de convívio para os alunos, de secretaria e de biblioteca/centro de recursos. Além destes espaços, o Conservatório possui um auditório com 60 lugares.

O Conservatório dispõe ainda de um conjunto de instrumentos musicais para ceder, a título de empréstimo, aos alunos, bem como disponibiliza o Centro de Recursos / Biblioteca da Escola onde estão disponíveis uma série de livros, CDs e partituras de todos os instrumentos e disciplinas lecionadas.

O Conservatório de Guimarães leciona sob autorização do Ministério da Educação o ensino dos seguintes instrumentos: piano, órgão, guitarra, violino, viola d'arco, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, trompa, trompete, trombone, tuba, percussão, saxofone e canto. Em relação, aos níveis de ensino engloba os seguintes:

- Ateliê Musical (dos 3 aos 5) – é destinado a alunos do pré-escolar e tem a duração de 60 minutos semanais. O objetivo principal é “potenciar e desenvolver as capacidades artísticas e sensoriais da criança e proporcionar um primeiro contacto com a música”;
- Curso de Iniciação Musical (1º ciclo do Ensino Básico) – são lecionadas as disciplinas de Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento segundo os conteúdos programáticos do nível de Iniciação;
- Curso Básico de Música (2º e 3º ciclo do Ensino Básico) - este curso agrupa dois ciclos e desenvolve-se por um período de 5 anos. São lecionadas, semanalmente, as disciplinas de

instrumento, formação musical e classe de conjunto. Os dois ciclos podem ser frequentados em regime articulado e supletivo;

- Curso Secundário de Música (Ensino Secundário) – é lecionado em regime articulado e supletivo e tem disponível o Curso Secundário de Formação Musical, Curso Secundário de Canto e Curso Secundário de Instrumentos. As disciplinas incluídas são: Formação Musical, Instrumento, Classe de Conjunto, História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição, Educação Vocal, Italiano e Alemão e uma Disciplina de Opção, segundo a seguinte matriz curricular. A blocos de aula são distribuídos por blocos de 50 minutos semanais.

No âmbito dos projetos extracurriculares realizados, o Conservatório de Guimarães desenvolve diferentes projetos com a comunidade:

- *Jovens Cantores de Guimarães* – é um projeto de educação artística criado em 2011 com o propósito de proporcionar aos jovens entre os 8 e os 18 anos a experiência da música coral. Este grupo contribui, segundo o Projeto Educativo, “para o enriquecimento humano de cada coralista, da comunidade e do património musical”;
- *Projeto Cantania* – desenvolvido desde o ano letivo de 2016/2017, o Projeto Cantania é um projeto em parceria com o Conservatório de Guimarães, Câmara Municipal de Guimarães e o serviço educativo do L’Auditori da Catalunha. É um projeto coral participativo que abrange alunos de escolas do ensino básico genérico, dos 8 aos 12 anos, tendo por base uma cantata original escrita para coro envolvendo temáticas como ecologia, tecnologia, multiculturalismo, etc;
- *Coro (En)canto* – é um coro de frequência livre e gratuita constituído por elementos da comunidade educativa. Através deste agrupamento, os vários elementos da comunidade escolar têm a oportunidade de explorar a prática coral. Apresenta-se regularmente em concertos temáticos inseridos no Plano Anual de Atividades;
- *Coro Vilancico* – criado em 2004, é uma formação *a capella* dedicada ao análise e interpretação da música vocal dos períodos da Idade Média e do Renascimento;
- *Coro Juvenil de Vieira do Minho* – é projeto alargado à comunidade com o objetivo de promover a experiência da música coral. Surgiu em 2012 após um convite para a formação de um coro de crianças para a participação em Guimarães Capital da Cultura 2012 em colaboração com os Furia Del Baus.

2. Caracterização geral do estágio profissional - Disciplinas e alunos

O Estágio Profissional decorreu nas instalações da SMG - Conservatório de Guimarães e na Escola Básica do 1º Ciclo Pégada, ambas localizadas em Guimarães, dentro dos grupos de recrutamento de clarinete (M04) e música de conjunto (M32). Conforme definido pela Universidade do Minho, foram observados todos os níveis de ensino: iniciação (1º ciclo) na EB1 de Pégada, ensino básico (2º e 3º ciclo) e secundário no Conservatório de Guimarães.

A observação da disciplina de Clarinete englobou os seguintes alunos e graus:

- quatro alunas da Iniciação (1º ano);
- dois alunos do 1º grau (5º ano);
- um aluno do 2º grau (6º ano);
- uma aluna do 3º grau (7º ano);
- dois alunos do 5º grau (9º ano);
- um aluno do 6º grau (10º ano);
- um aluno do 8º grau (12º ano).

Relativamente ao grupo de recrutamento M32, foram observadas aulas da disciplina de Música de Câmara do ensino secundário. Primeiramente, foi observado um duo de flauta transversal e guitarra clássica de alunas do ensino secundário (alunas do 6º grau) e mais tarde um duo de piano e marimba (alunos do 7º e 8º grau), devido a alterações no horário.

CAPÍTULO III - Plano Geral de Intervenção Pedagógica

1. Problemática e Motivações para a Investigação

O projeto de intervenção pedagógica surge inserido no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Este projeto foi redigido e desenvolvido com o propósito de intervir junto dos alunos de clarinete do 3º ciclo e do secundário e apresentar e aplicar nestes a temática da prática mental como ferramenta eficaz na regulação da ansiedade na *performance* musical.

A utilização da prática mental foi e é estudada principalmente na área da psicologia do desporto, embora comece a ser mais evidente nas áreas performativas, como é o caso da música (Hays, 2002). Nos últimos anos, cada vez surgem mais estudos que referem que a inclusão da prática mental pode ter muitos propósitos seja como ferramenta de estudo ou até como prática de desenvolvimento de competências motoras e psicológicas (Clark & Williamon, 2011; Fine et al., 2015; Hoffman & Hanrahan, 2012; Mielke & Comeau, 2017). Em Portugal, considero que o contexto das aulas continua a estar focado essencialmente com a prática instrumental física, apesar de os estudos existentes sobre prática mental apresentarem geralmente que a inclusão da mesma auxilia a uma preparação mais completa e mais bem-sucedida (Bernardi, De Buglio, et al., 2013; Brown & Palmer, 2013; Cahn, 2008; Fine & Bravo, 2011; Frewen, 2009; Haddon, 2007; Henley, 2001; Highben & Palmer, 2004).

Durante a minha licenciatura realizei um *workshop* sobre esta temática onde foram apresentadas diferentes estratégias de prática mental na *performance* musical. A utilização das mesmas estratégias em diversas *performances* mostrou o quão eficazes as mesmas puderam ser e isso despertou curiosidade para um aprofundamento da temática. Após uma breve investigação constatei que existia literatura na área, o que mostra que cada vez mais investigadores demonstram interesse em desenvolver e compreender os benefícios relacionados com a utilização da prática mental. Surgiu, assim, o interesse em investigar mais detalhadamente a prática mental e o potencial que esta área pode ter na regulação da ansiedade.

Além disso, com as minhas observações constatei que certos alunos na classe de clarinete apresentavam alguns sintomas de ansiedade e que tinham dificuldades em combater os diferentes sintomas. A prática mental foi uma temática que por vezes foi falada pelo professor cooperante, mas notei que os alunos não tinham muita consciência da possibilidade deste tipo de exercícios.

Nesta investigação pretendo compreender se a prática mental utilizada no contexto de sala de aula e de palco surte resultados positivos na execução instrumental e que tipo de comportamentos os alunos demonstram após a utilização da prática mental. Além disso, é essencial compreender a relação entre os diferentes tipos de ansiedade e as diferentes estratégias e adequar as estratégias a cada tipo de ansiedade.

2. Perguntas de investigação

Após a definição da problemática e a clarificação das motivações foram definidas as perguntas de investigação, de modo a guiar esta temática e assim poder especificar o que pretendo para a minha investigação. Para definir as perguntas de investigação foi essencial entender que tipo de estudos foram desenvolvidos e publicados na área e de facto muitos estudos foram publicados na área da “prática mental” e da “ansiedade na *performance* musical”, mas poucos foram observados interligando os dois conceitos.

Tendo em conta uma operacionalização das questões de investigação (Cohen et. al, 2007) proponho como questão geral:

1. A ansiedade na *performance* musical de alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete pode ser regulada através da prática mental?

Especificando mais as questões e afinando assim a temática surgiram as seguintes questões:

2. Quais são as estratégias de prática mental mais adequadas para a regulação da ansiedade em alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete?

3. Quais são estratégias mais adequadas para os diferentes tipos de ansiedade?

4. Quais são os comportamentos demonstrados pelos alunos perante a prática mental?

4.1. As diferenças sentidas foram muito acentuadas?

5. A prática mental é mais eficaz em alunos do 3º ciclo ou secundário?

3. Objetivos

Após a definição das minhas perguntas de investigação, enumero neste subcapítulo os objetivos para este projeto. Como objetivos de investigação destaco os seguintes:

1. Compreender o impacto da prática mental na regulação da ansiedade;

2. Compreender quais são os diferentes tipos de estratégias que podem ser utilizadas na regulação da ansiedade;
3. Entender os diferentes tipos de ansiedade *performance* musical e selecionar os exercícios mais adequados;
4. Entender que tipo de comportamentos são demonstrados pelos alunos após a aplicação da prática mental.
5. Compreender o impacto da prática mental em duas faixas etárias diferentes.

Como objetivos de intervenção destaco:

1. Conscientizar os alunos para uma preparação musical que englobe, além da prática física, a prática mental;
2. Conscientizar os alunos para a capacidade de controlarem positivamente a *performance* musical;
3. Providenciar as ferramentas e ensinamentos necessários aos alunos para estes desenvolverem a prática mental noutros locais, além da sala de aula;
5. Observar as reações dos alunos e as mudanças na *performance* após a utilização da prática mental;
6. Observar os efeitos da prática mental nos alunos de clarinete;
7. Diagnosticar o tipo de ansiedade sentida e saber adequar a prática mental;
8. Comparar as diferentes estratégias com os níveis de ansiedade sentidos.

4. Metodologia de investigação

A metodologia de investigação onde assenta a realização deste projeto foi a metodologia investigação-ação. A investigação-ação, segundo Cohen et al. (2007) refere-se a um procedimento *in loco*, com o propósito de focalizar um problema concreto e desenvolvê-lo. Segundo Engel (2015) esta metodologia surge para suprimir a lacuna entre a teoria e a prática, logo uma das suas características primordiais é a capacidade de interligar a investigação e a prática. Coutinho (2014, p.7) afirma também que a investigação-ação se destaca pela “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática,

contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.”

Este processo decorre através de uma examinação passo a passo, durante períodos variados e através de diferentes mecanismos (por exemplo, questionários, entrevistas etc.), de modo que os resultados possam ser traduzidos em modificações e desenvolvimentos nas práticas pedagógicas.

Esta metodologia é muito adotada no contexto escolar e foi a escolhida para a execução do meu projeto por diversas razões. Em primeiro lugar, a investigação-ação permite, tal como o nome indica, a possibilidade de investigação e aplicação (ação) da problemática escolhida, logo desenvolver o conhecimento sobre esta temática através da parte prática. A temática investigada, a prática mental na regulação da ansiedade de alunos de 3º ciclo e secundário de clarinete, não tem sido muito investigada dentro do ensino de música, mas na literatura revela-se com uma possível estratégia promissora para músicos. Assim, com a aplicação prática desta temática estarei a implementar e a explorar uma estratégia que poderá ser útil tanto para os alunos como para os professores. Além disso, esta metodologia tem por base o professor como investigador (Coutinho, 2009) logo é uma metodologia que representa um contributo pertinente para a minha formação e evolução enquanto professora. Através da ação o professor-investigador pode rever a sua ação e avaliá-la com objetivo de melhorar a sua prática. Perante estas razões, a metodologia investigação-ação pareceu ser a mais adequada a este projeto.

A abordagem desta investigação baseou-se no paradigma de investigação qualitativa pois, segundo Creswell (2018, p.35), pretende “explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”, logo este tipo de abordagem relaciona-se com as visões dos participantes. Assim, a visão filosófica com a qual me identifiquei para este trabalho foi a construtivista, visto que esta problemática se baseia na visão dos participantes e neste caso adequa-se aos significados subjetivos que a prática mental pode representar levando a uma certa complexidade perante todas as visões. Esta visão filosófica gera um processo de investigação bastante indutivo (Crotty, 1998).

Relativamente à estrutura realizada, a metodologia investigação-ação seguiu os seguintes passos: identificação de um tópico, a colheita de dados e a análise e interpretação dos dados. Primeiramente, defini o tópico da prática mental na regulação da ansiedade, visto que examinei alunos, durante contexto de observação, que demonstraram diversos sintomas de ansiedade. Na colheita de dados, a informação recolhida foi obtida através de instrumentos qualitativos como as entrevistas (pré e pós intervenção) e notas de observação das aulas intervencionadas. Durante a intervenção foi explorada a eficácia dos

exercícios e foram realizadas mudanças na estrutura da aula e alterações nos exercícios utilizados baseadas nas reações dos alunos, compactuando assim com a natureza espiral da investigação-ação (figura 3). Após a intervenção, os dados recolhidos provenientes das entrevistas e das notas de campo foram analisados e sumarizados por cada aluno, procurando responder às perguntas de investigação e aos objetivos propostos.

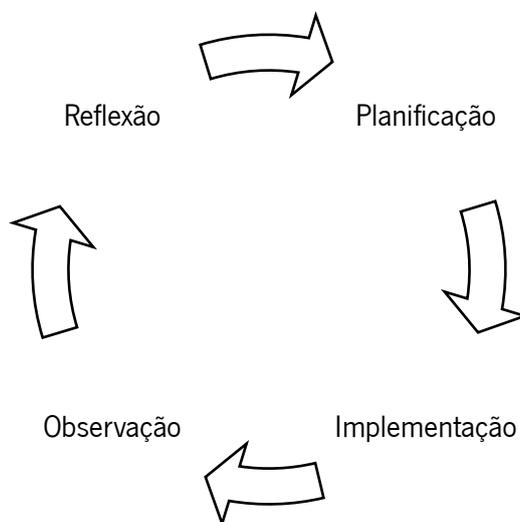


Figura 3 Ciclos da investigação-ação

4.1. Seleção dos intervenientes

A intervenção pedagógica foi direcionada para a disciplina de clarinete, especificamente para 4 alunos: dois alunos do 3º ciclo (um do 3º grau e outro do 5º grau) e dois alunos do Ensino Secundário (um do 6º grau e outro do 8º grau). Três desses alunos são do sexo masculino e um do sexo feminino. A amostra escolhida foi a amostra por conveniência devido às condições disponíveis. Neste caso, o número de alunos dentro dos ciclos em investigação era reduzido. Como aponta Coutinho (2014), este tipo de amostra é escolhido quando “usamos grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas”. Os resultados deste tipo de amostra não podem ser generalizados.

A escolha destes intervenientes relacionou-se com os seguintes critérios:

- Pertencerem ao 3º ciclo e ao Ensino Secundário;
- Revelarem sintomas de ansiedade na *performance* musical durante a fase de observação.

A descrição dos intervenientes foi realizada numa fase inicial, anterior à intervenção em aula, através de dados obtidos na observação das aulas lecionadas pelo professor cooperante e através de

uma entrevista pré-intervenção. Para analisar os tipos de sintomas baseei-me na literatura citada no enquadramento teórico.

4.2. Caracterização dos intervenientes

4.2.1. Aluna A

A aluna A tinha 12 anos e frequentava o 7º ano de escolaridade, 3º grau do Curso Básico de Música, em regime articulado. Iniciou os seus estudos musicais com 8 anos no Conservatório de Guimarães permanecendo na mesma classe até ao ano letivo corrente.

Na fase de observação pude constatar que a aluna era um pouco reservada, insegura, mas demonstrou uma atitude simpática e cumpridora. O professor cooperante referiu que esta aluna tem frequentemente uma atitude muito aplicada na escola e obtém um excelente aproveitamento escolar. Na música, a mesma atitude foi observada ao demonstrar interesse noutros estilos musicais e na composição. Durante as aulas, a aluna demonstrou-se muito interessada e concentrada no que era pedido, todavia parava muitas vezes pois duvidava do que estava a realizar. Pude constatar também que a aluna por vezes não demonstrou independência no seu estudo em casa levando a que o professor estudasse com a aluna durante a aula.

Em relação à temática da ansiedade, a aluna reportou muitos problemas neste âmbito demonstrando diversos sintomas durante a aula e em contexto de prova/audição. O professor cooperante relatou que a ansiedade é uma condição que normalmente afeta a aluna, dentro e fora da sala de aula, o que contribui para uma redução do seu desempenho.

4.2.2. Aluno B

O aluno B tinha 15 anos e frequentava o 9º ano de escolaridade, 5º grau do Curso Básico de Música, em regime articulado. Iniciou os seus estudos musicais no 4º ano de iniciação com um professor diferente do atual e mais tarde, a partir do 1º grau, com o professor atual. Neste momento o aluno ainda está indeciso sobre a área que quer seguir, mas a música é uma das opções.

Em relação à sua personalidade, o aluno mostrou ser muito metódico e cumpridor em todas as tarefas que realizou. Apresentou também um ótimo rendimento escolar que surgiu devido a uma rotina metódica e dedicada ao estudo. Durante a aula demonstrou uma atitude aplicada e metódica em tudo o que era proposto pelo professor o que no final do período se refletiu em provas coesas. No que se refere à parte instrumental, o aluno demonstrou mais dificuldades na parte técnica, em específico na articulação. Durante o ano letivo, o aluno conseguiu colmatar essa dificuldade.

No que diz respeito à temática da ansiedade, o aluno demonstrou alguns sintomas essencialmente em momentos de prova/audição. Observei que o aluno não tinha muitas ferramentas para regular a ansiedade durante a sua preparação. Com a aplicação da temática foi possível entender melhor o tipo de sintomas sentidos pelo aluno.

4.2.3. Aluno C

O aluno C tinha 16 anos e frequentava o 10º ano de escolaridade, 6º grau do Curso Secundário de Música, em regime articulado. Iniciou os seus estudos musicais em percussão durante a Iniciação e , mais tarde, iniciou a aprendizagem do clarinete no 1º grau do Curso Básico de Música, no Conservatório de Guimarães. Este aluno demonstrou interesse em ingressar futuramente no Ensino Superior na área da música.

Durante o primeiro período, o aluno mostrou desmotivação e desconcentração durante a aula prejudicando a sua evolução musical. Essa desconcentração observou-se também na sua rotina de estudo. Mais tarde, foi observada uma mudança de atitude e o aluno demonstrou mais interesse e dedicação durante as aulas. Em relação à sua prática instrumental destaco a sua personalidade musical expressa na execução de diferentes obras. Apesar da desmotivação sentida, o aluno apresentou ideias musicais interessantes que revelam alguma maturidade musical.

Relativamente à temática da ansiedade, o aluno apresentou alguns sintomas, essencialmente durante apresentações públicas. A sua personalidade foi difícil de ser analisada durante as aulas pois o aluno demonstrou maioritariamente uma atitude apática aos acontecimentos que decorriam durante a aula. Deste modo, foi difícil de analisar possíveis sintomas sentidos durante as aulas.

4.2.4. Aluno D

O aluno D tinha 18 anos e frequentava o 12º ano de escolaridade, 8º grau do Curso Secundário de Música, em regime articulado. Iniciou os seus estudos musicais com cerca de 8 anos, na classe de outro professor, mudando no ano seguinte para o professor atual. Este aluno afirmou que pretendia ingressar no Ensino Superior, em clarinete.

Em relação à parte instrumental, o aluno D apresentou um bom nível musical e técnico. Em todas as aulas o aluno demonstrou uma rotina de estudo sólida e metódica mostrando que engloba uma variedade de exercícios. Esta rotina de estudo demonstrou que o aluno é muito empenhado na sua evolução musical.

Em relação à temática da ansiedade, o aluno referiu que sofre bastante de ansiedade na *performance* musical, desde muito cedo, em contexto de situações onde o aluno é colocado à prova.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

Relativamente à recolha e análise de dados optei pela realização de entrevistas pré-intervenção e pós-intervenção. A razão que me motivou na escolha deste instrumento de recolha de dados foi o facto de ter uma pequena amostra e também pelo facto de a entrevista conseguir retirar dados mais aprofundados, pois existe a possibilidade de pedir explicações aos alunos no caso da resposta não ser suficientemente esclarecedora (Coutinho, 2014).

As primeiras entrevistas (ver transcrição das entrevistas no anexo III) foram realizadas em finais de março, antes do início da intervenção pedagógica, e tiveram como principal objetivo compreender o conhecimento do aluno relativo à temática, bem como o efeito da ansiedade na *performance* musical. Através desta entrevista conseguir definir o tipo de ansiedade sentida pelo aluno e se o mesmo utilizava a prática mental com o propósito de regular a ansiedade na *performance* musical.

O tipo de entrevista escolhido foi a entrevista individual semiestruturada. Foi criado um guião com perguntas pré determinadas e conforme o desenvolvimento da entrevista foi possível intercalar outras perguntas pertinentes. As entrevistas foram transcritas na íntegra e permitiram entender o grau de conhecimento e a opinião dos alunos sobre a temática da “prática mental” e “ansiedade na *performance* musical”, bem como entender o grau e os tipos de ansiedade sentida nos alunos. Com esta entrevista tive a oportunidade de seleccionar os exercícios utilizados na intervenção pedagógica e que poderiam possivelmente funcionar melhor com o tipo de ansiedade sentida.

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foi a observação das aulas lecionadas e posterior anotação dos acontecimentos da aula (notas de campo). Estas notas estão apresentadas no subcapítulo “4.6. Descrição das aulas intervencionadas” e descrevem detalhadamente toda a estrutura da aula desde os acontecimentos que se sucederam até às reações dos alunos. Além desta caracterização, também descrevi brevemente as estratégias utilizadas.

No final da intervenção foram realizadas as segundas entrevistas. O tipo de entrevista escolhido foi também a entrevista individual semiestruturada. Tal como nas primeiras entrevistas, foi criado um guião com perguntas pré determinadas e conforme o desenvolvimento da entrevista foi possível intercalar outras perguntas pertinentes. As entrevistas foram transcritas na íntegra e os dados retirados foram analisados no capítulo de Análise e discussão de resultados. Com esta entrevista foi possível

compreender melhor as reações dos alunos à aplicação da prática mental, bem como entender o impacto da prática mental na rotina dos alunos, compreendendo se esta regulou a ansiedade e quais os exercícios mais eficazes.

4.4. Implementação do projeto

O projeto de intervenção pedagógica foi implementado nos 4 alunos anteriormente descritos. Foram lecionadas 2 aulas a cada aluno entre o final de março e início de maio com a duração de 50 minutos cada. Cada aula foi lecionada com um intervalo de tempo de mais ou menos 2/3 semanas com o objetivo de, durante esse intervalo, os alunos refletirem e realizarem os exercícios em casa. Foi fornecido aos alunos um Guia de Prática Mental, realizado por mim, para os alunos terem acesso por escrito aos exercícios selecionados. A primeira aula ainda foi lecionada em regime online devido ao novo confinamento, mas as restantes foram lecionadas mais tarde em regime presencial.

As aulas lecionadas seguiram uma estrutura de exercícios descrita na literatura como sendo a mais eficaz (Garcia, 2017; Connolly & Williamon, 2004). Estes recomendam que a aplicação da prática mental seja feita da seguinte ordem: relaxamento, aquecimento mental, prática mental. Foram testados diversos exercícios nas aulas lecionadas dentro das mesmas sub-temáticas: relaxamento, aquecimento mental, prática mental. Os exercícios escolhidos tiveram em conta os sintomas de ansiedade referidos nas entrevistas pré-intervenção.

Os exercícios selecionados foram retirados da seguinte literatura :

- Capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Connolly e Aaron Williamon;
- Livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney;
- Livro *Altamente* de Margarida Fonseca Santos;
- Tese de doutoramento *A prática mental como estratégia pedagógica na preparação para a performance musical* de Sérgio Luiz de Sousa.

Na primeira fase tentei compreender as reações dos alunos aos exercícios realizados durante as aulas e se estes exercícios eram compreendidos com clareza e realizados com facilidade. Foi realizada uma abordagem teórica e descritiva dos exercícios e posteriormente a restante aula teve uma estrutura semelhante às aulas lecionadas pelo professor cooperante.

Na segunda fase abordei novos exercícios, visto que alguns destes não foram suficientemente claros para os alunos mais novos. Além deste motivo também quis compreender quais seriam os

exercícios mais eficazes. A estrutura da aula foi também diferente da primeira no sentido em que intercalou prática física com a prática mental e foram observadas as diferenças após a utilização da prática mental (prática física – prática mental – prática física). Após a lecionação das aulas e passadas três semanas foram marcadas as entrevistas, de modo que os alunos aplicassem em casa os exercícios e tivessem mais contacto com esta estratégia.

Foram lecionadas mais duas aulas, uma ao 1º ciclo e outra ao 2º ciclo de modo a cumprir com a lecionação de todos os ciclos definida no dossiê de estágio. Nestes dois ciclos a temática do projeto de intervenção não foi aplicada.

Tabela 2 Calendarização da intervenção pedagógica

| | Aluno A | Aluno B | Aluno C | Aluno D |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Entrevista pré-intervenção | 4 de abril de 2021 | 26 de março de 2021 | 25 de março de 2021 | 19 de março de 2021 |
| Aula nº1 | 8 de abril de 2021 | 5 de abril de 2021 | 8 de abril de 2021 | 22 de março de 2021 |
| Aula nº 2 | 22 de abril de 2021 | 19 de abril de 2021 | 22 de abril de 2021 | 13 de maio de 2021 |
| Entrevista pós-intervenção | 27 de maio de 2021 | 28 de maio de 2021 | 28 de maio de 2021 | 28 de maio de 2021 |

4.5. Descrição das aulas intervencionadas

4.5.1. Aluna A

- **Aula 1 - 8 de abril de 2021**

O principal objetivo desta primeira aula foi introduzir a temática da prática mental à aluna. A aula enquadrou uma estrutura de exercícios de prática mental juntamente com a execução da peça “Marie” de S. Dangain. Os exercícios utilizados foram os seguintes:

- Exercício de relaxamento retirado do livro *Altamente* de Margarida F. Santos;
- Exercício de imagética pré-execução retirado de *A prática mental como estratégia pedagógica na preparação para a performance musical* de Sérgio Luiz de Sousa.

Na parte inicial da aula, foi efetuada uma contextualização da temática onde foi abordado o que era a prática mental e que tipo de exercícios estão disponíveis para auxiliar a prática física. A aluna desconhecia por completo o conceito e por isso foi realizada uma contextualização mais aprofundada. Seguidamente foi realizado o exercício de relaxamento pré-prática mental onde o principal objetivo foi alcançar um estado mental relaxado e concentrado. Este exercício consistia em coordenar uma contagem decrescente, de 10 para 0, com uma respiração calma e concentrada. Antes de iniciar a parte física da aula pedi ainda duas tarefas: o aquecimento físico onde a aluna realizou a escala cromática como forma de aquecimento técnico e como forma de preparação física para a execução da obra, e a visualização mental da obra. Nesta visualização a aluna teve em atenção aspetos como o local da aula, a execução mental da partitura, os movimentos físicos das mãos, sonoridade e expressividade.

Durante a aula e como já tinha observado noutras aulas observadas, a aluna tem constantemente pensamentos derrotistas, logo achei que seria eficaz abordar a temática do diálogo interno tendo uma longa reflexão sobre esse tipo de prática no estudo do clarinete e nas suas atuações em público. Sempre que a aluna fazia comentários menos positivos sobre a sua *performance* e sobre as suas capacidades, eu realçava a necessidade de ter um diálogo mental positivo, de modo a atingir os resultados pretendidos, bem como atingir um estado de maior felicidade seja no dia-a-dia ou na prática do clarinete.

Na restante aula, decidi manter uma estrutura de aula mais comum e semelhante às aulas do professor cooperante para a aluna trabalhar pormenores técnicos da obra como passagens técnicas e dinâmicas. No final da aula, foram fornecidos os exercícios de prática mental em escrito para a aluna colocar em prática sempre que estude.

- **Aula 2 - 22 de abril de 2021**

Na segunda aula desta aluna o objetivo precípua foi consolidar os exercícios de prática mental introduzindo exercícios semelhantes à aula passada. A estrutura desta aula foi alterada para conseguir observar mudanças mais nítidas nos alunos. Assim, a aula teve uma estrutura onde foi intercalada a prática mental com a prática física. Os exercícios utilizados foram os seguintes:

- Exercício de relaxamento do capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Connolly e Aaron Williamon;
- Exercício de refocagem retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney;

- Exercício de imagética para a regulação da ansiedade retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney.

Em primeiro lugar, a aluna executou a obra *Vicent* de S. Dangain sem recurso a nenhuma técnica de prática mental. A aluna realizou o aquecimento corporal e técnico e posteriormente tocou a obra do início ao fim. Relativamente ao nível apresentado, a aluna frequentemente fez paragens durante a apresentação fruto da sua insegurança e medo de falhar. Consegui observar que estas paragens só causaram mais erros técnicos e conseqüentemente agitação por parte da aluna.

Após a execução física, a aluna avaliou o seu trabalho com a professora estagiária e discutiu como se sentiu. A aluna mostrou-se muito ansiosa e insegura. Estes sentimentos de ansiedade e insegurança foram muito evidentes noutras aulas. Depois desta reflexão foram apontadas algumas questões a corrigir como erros rítmicos que foram cometidos.

Subseqüentemente, implementei uma seqüência de exercícios de prática mental: um exercício de relaxamento pré prática mental com o objetivo de atingir um estado mental concentrado e por conseqüente uma prática mental eficaz, e um exercício de imagética onde a aluna visualizou a sua *performance* detalhadamente, desde os momentos antes do início da *performance* até ao fim da sua atuação. Após estes exercícios, a professora interpelou a aluna sobre os exercícios realizados com o propósito de compreender que tipo de reações foram originadas. A aluna comentou que conseguiu imaginar o local detalhadamente, mas que durante a sua atuação começou a chorar. Este detalhe descrito pela aluna indica o nível de ansiedade sentida e mostra que tem um autocontrolo reduzido. Além disso, estas afirmações pessimistas já tinham sido observadas em aulas anteriores o que demonstra que o nível de ansiedade sentido é alto.

Após estes exercícios, foi pedido à aluna para executar de novo a obra do início ao fim tendo em conta o que tinha visualizado mentalmente e aplicando tudo o que foi idealizado na prática física posterior. Antes de iniciar a próxima execução física, foram feitos alguns pedidos à aluna: respirar bem antes de começar a tocar, examinar com atenção os pormenores escritos na obra, evitar qualquer tipo de pensamento derrotista e principalmente evitar paragens. Foi explanado que as paragens que a aluna realizava só tinham malefícios na *performance* e que desta segunda execução teria de ser sem paragens.

A aluna realizou do início ao fim e mostrou-se mais calma e concentrada. Logo após terminar afirmou que o pior era a sensação inicial, mas que depois tornou-se mais fácil. Fiz questão de utilizar o reforço positivo para mostrar todo o trabalho positivo realizado e porque a aluna foca-se apenas nas partes que

correram pior. Nesta execução demonstrou menos erros, mesmo só tendo sido corrigida uma vez, o que mostra que interiorizou agilmente o que era necessário corrigir e que estava mais concentrada.

Este trabalho de ligação entre a prática mental e prática física mostrou ter potencial nestes casos em que a ansiedade é muito evidente.

4.5.2. Aluno B

- **Aula 1 - 5 de abril de 2021**

O objetivo principal desta primeira aula foi introduzir a temática da prática mental. A prática mental foi apresentada através de uma breve contextualização da temática, explanando o que é a prática mental e que tipos de prática mental existem. A aula enquadrou uma estrutura de exercícios de prática mental, juntamente com a execução do estudo nº 21 pertencente ao método “22 études pour clarinette” de J. Lancelot. Os exercícios utilizados foram os seguintes:

- Exercício de relaxamento do capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Conolly e Aaron Williamson;
- Exercício destinado ao controlo da atenção do capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Connolly e Aaron Williamson;
- Exercício de imagética para a regulação da ansiedade retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney.

O primeiro exercício realizado foi o exercício de relaxamento focalizado no relaxamento das mãos com o objetivo de libertar a tensão das mãos. Este exercício consistia na focalização das diferentes intensidades das sensações musculares. O aluno deve pensar numa gradação de tensão (de 1 a 5 em que 1 – punho fechado, mas mãos e dedos relaxados e 5 – punho com tensão máxima). Seguidamente, foi pedido para o aluno concentrar a atenção nas sensações musculares, mas executando diferentes níveis de intensidade (por exemplo: 3, 1, 2, 4).

Após o exercício de relaxamento, foi apresentado um exercício para o controlo da atenção. Este exercício foi escolhido pois a concentração está relacionada com a eficácia da prática mental e com a regulação da ansiedade. O exercício foi realizado pelo professor e pelo aluno e consistia:

- 1º - duas pessoas, frente a frente, observam-se atentamente;

2º - de seguida, uma delas fecha os olhos e a outra muda uma pequena coisa;

3º - a pessoa abre os olhos e tem de descobrir o que foi alterado.

Seguidamente apliquei o último exercício que tinha definido: o exercício de imagética para a regulação da ansiedade. O aluno fechou os olhos para visualizar mais nitidamente e eu conduzi o aluno pelas diversas imagens. Este exercício foi utilizado para o aluno se ambientar com uma situação de ansiedade e saber lidar com o tipo de pensamentos e ações. Este aluno afirmou que se sentiu mais calmo após este exercício.

No final da aula, o aluno executou o estudo que tinha preparado. Dialoguei com o aluno e pedi para este ter em consideração o que tinha imaginado e para se concentrar bem nos detalhes que estavam escritos na partitura. O aluno executou o estudo do início ao fim e foram dadas algumas ideias sobre partes que podiam ser melhoradas.

• **Aula 2 – 19 de abril de 2021**

Na segunda aula planeada o objetivo principal foi consolidar os exercícios de prática mental introduzindo exercícios semelhantes à aula passada. A aula enquadrou uma estrutura de exercícios de prática mental, recomendada pela literatura juntamente com a execução da peça *Concerto para clarinete* de N. R. Korsakov. Os exercícios utilizados foram os seguintes:

- Exercício de relaxamento pré-prática mental retirado do capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Connolly e Aaron Williamson;
- Exercício de aquecimento mental retirado do capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Connolly e Aaron Williamson;
- Exercício de imagética da *performance* retirado de “A prática mental como estratégia pedagógica na preparação para a *performance* musical” de Sérgio Luiz de Sousa.

Estes exercícios foram aplicados no início da aula antes da execução física seguindo a ordem apresentada acima: relaxamento, aquecimento mental e imagética. No exercício de relaxamento foi pedido ao aluno para concentrar-se na respiração, nos sons exteriores à sala e no relaxamento das várias partes do corpo. Este exercício teve o objetivo de atingir um estado mental concentrado e por consequente uma prática mental eficaz. No exercício de aquecimento mental, o propósito principal foi

desenvolver a parte mental trabalhando o sentido visual, auditivo e cinestésico onde o aluno refletiu e expressou verbalmente imaginações visuais, auditivas e cinestésicas.

Antes da execução física, foi apresentado um exercício de imagética onde o aluno imaginou a execução da obra, observando a partitura e imaginando o movimento das mãos, a sensação de movimento e ainda uma *performance* calma e confiante.

Para Pohl (2015) a prática mental é praticar na imaginação e para isso há a necessidade de três habilidades como a concentração (focalização da atenção), poder de imaginação e poder de sugestão. Para isso incluí também um exercício de refocalização da atenção retirado do livro retirado do livro “Performance Anxiety” de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney. Este exercício foi facultado ao aluno para aplicar durante a execução física e assim evitar erros devido a pensamentos pouco lógicos ou pessimistas que por vezes surgem.

Após estes exercícios o aluno tocou a primeira página do Concerto de N. R. Korsakov. Foi pedido para o aluno aplicar o que foi imaginado na execução física. No restante tempo da aula, o professor aproveitou para trabalhar dúvidas que o aluno trouxe para a aula. Com este trabalho o aluno pode ter um estudo diário mais orientado.

Não foram aplicados apenas exercícios de prática mental, pois os alunos não estão familiarizados e segundo a literatura a introdução à prática mental deve ser por períodos curtos e aumentar o tempo gradualmente.

4.5.3. Aluno C

- **Aula 1 - 8 de abril de 2021**

Esta aula está enquadrada no projeto de intervenção pedagógica daí o objetivo principal desta primeira aula foi introduzir a temática da prática mental. A aula enquadrou uma estrutura de exercícios de prática mental, recomendada pela literatura juntamente com a execução da peça “Concertino” de C. M von Weber. Os exercícios utilizados foram os seguintes:

- Exercício de relaxamento retirado do livro *Altamente* da autora Margarida F. Santos;
- Exercício de imagética retirado de *A prática mental como estratégia pedagógica na preparação para a performance musical* de Sérgio Luiz de Sousa;
- Exercício de refocagem da mente retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney.

Em primeiro lugar iniciei a aula com um exercício de relaxamento com o nome Contagem de 10 para 1. Este exercício consistia na coordenação da contagem decrescente, de 10 para 1, com a inspiração e expiração. O objetivo deste exercício era, tal como o exercício apresentado aos outros alunos, promover um estado mental concentrado e calmo, propício à prática mental.

Antes da execução física da obra *Concertino* de C. M. von Weber, foi pedido ao aluno para este olhar para a partitura e imaginar, detalhadamente, como iria executar a peça. Nessa imaginação, o aluno deve ter em atenção aspetos como o movimento dos dedos, sonoridade, expressividade, bem como deve imaginar as sensações que devem ser sentidas: calma e confiança. Após o exercício de imagética apresentei ao aluno um exercício mental que pode ser utilizado durante a sua prestação, chamado refocagem da mente. Este pode ser utilizado em momentos quando o cérebro se desconcentra e consequentemente surgem falhas e o performer fica ansioso. Sintetizando, este exercício consiste em escolher uma palavra que seja memorizada e que seja pensada quando estes momentos de desconcentração surgem. Quando o músico desconcentra é invocado esta palavra e o cérebro volta à atividade inicial.

Na restante aula, foquei-me na prática física da obra. Intercalei o estudo mental e físico em passagens em específico que demonstraram não estar dominadas. O estudo mental e o físico sucederam-se pelas seguintes etapas:

- Pedi ao aluno para este escolher as passagens que falharam e ler mentalmente;
- O aluno tocou as passagens a uma velocidade lenta;
- O aluno tocou as passagens a uma velocidade ainda mais lenta;
- Voltou a ler mentalmente, mas executando os gestos dos dedos como se estivesse a tocar;
- Voltou a tocar numa velocidade lenta e numa velocidade rápida.

• **Aula 2 – 22 de abril de 2021**

Na segunda aula planeada o objetivo principal foi consolidar os exercícios de prática mental introduzindo exercícios semelhantes à aula passada. A estrutura desta aula foi alterada para conseguir observar mudanças mais nítidas nos alunos. Assim, a aula teve uma estrutura onde foi intercalada a prática mental com a prática física. Os exercícios utilizados foram os seguintes:

- Exercício de relaxamento do capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Connolly e Aaron Williamson;
- Exercício de refocagem retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney;
- Exercício de imagética para a regulação da ansiedade retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney.

Em primeiro lugar, uma execução física da obra *Concertino* de C. M. von Weber sem recurso a nenhuma técnica de prática mental. O aluno realizou o aquecimento corporal e técnico e posteriormente tocou a obra do início ao fim. Durante a execução física, o aluno revelou que não realiza a peça do início ao fim durante o seu estudo e isso notou-se na sua resistência física ao longo da obra. Ademais o aluno continua a ter algumas dificuldades técnicas nas obras que penso que surgem devido à maneira como o aluno estuda.

Antes de iniciar os exercícios, aponte certas secções que necessitavam de ser trabalhadas bem como alguns detalhes na interpretação que necessitavam de ser aperfeiçoados. Após esse trabalho incluí a estrutura de exercícios de prática mental: o exercício de relaxamento pré-prática mental com o objetivo de atingir um estado mental concentrado e por consequente uma prática mental eficaz, e um exercício de imagética onde o aluno visualizou a sua *performance* detalhadamente, desde os momentos antes do início da *performance* até ao fim da sua atuação.

Antes de o aluno voltar a tocar a peça, dialoguei com o aluno para entender como este se tinha sentido e se tinha conseguido produzir imagens nítidas e forneci algumas indicações sobre uma prática mental eficaz durante o estudo diário. Este afirmou que sim e passamos para a segunda execução física. As diferenças sentidas foram bastantes evidentes ao nível do controlo técnico. Na primeira *performance*, o aluno teve diversos momentos de descontrolo técnico, algo que tinha entendido ser habitual ao observar a primeira aula lecionada e outras aulas lecionadas pelo professor cooperante. Nesta segunda *performance* o aluno mostrou-se focado e concentrado no que estava a realizar o que impediu o descontrolo técnico sentido anteriormente. A parte técnica soou controlada bem como aplicou as ideias musicais trabalhadas anteriormente com aluno.

4.5.4. Aluno D

- **Aula 1 – 22 de março de 2021**

Esta foi a primeira aula dada em contexto de intervenção e foi escolhida a seguinte estrutura: exercício de relaxamento, estudo mental intercalado com o estudo físico e por fim um exercício de imagética com o fim de regular a ansiedade. Os exercícios utilizados foram os seguintes:

- Exercício de relaxamento do capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Connolly e Aaron Williamon;
- Exercício de prática mental inicial (definição mental de metas e objetivos) retirado do livro *Altamente* de Margarida Fonseca Santos;
- Exercício de imagética para a regulação da ansiedade retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney.

No primeiro exercício, o exercício de relaxamento, o objetivo precípua foi ajudar o aluno a atingir um estado mental concentrado e, por conseguinte, obter melhores resultados dos exercícios posteriores. O exercício foi guiado por mim e o aluno tinha de manter os olhos fechados e prestar atenção à sua respiração e a outros elementos como: os sons da sala, os sons exteriores à sala e a libertação da tensão das várias partes do corpo.

Antes da prática física foi incitado um diálogo entre aluno-professor sobre o seu objetivo em relação ao estudo que estava a preparar. Na literatura é referido que, inicialmente, é importante o aluno refletir mentalmente, clarificando o seu objetivo e como este quer atingi-lo. Quando o objetivo de trabalho ficou clarificado o aluno tocou do início ao fim o Capricho nº17 de *30 Capricci per clarinetto* de Ernesto Cavallini.

Antes do último exercício de prática mental optei por trabalhar este estudo e tentar colmatar algumas dificuldades técnicas sentidas intercalando o estudo mental com o estudo físico. O estudo mental e o físico sucederam-se pelas seguintes etapas tais como na aula do aluno C:

- Pedi ao aluno para este escolher as passagens que falharam e ler mentalmente;
- O aluno tocou as passagens a uma velocidade lenta;
- O aluno tocou as passagens a uma velocidade ainda mais lenta;
- Voltou a ler mentalmente, mas executando os gestos dos dedos como se estivesse a tocar;
- Voltou a tocar numa velocidade lenta e numa velocidade rápida.

Após o trabalho técnico e musical do estudo, finalizei a aula com um exercício de imagética relacionada com a *performance* com o propósito de imaginar a melhor cenário possível e assim regular

a ansiedade sentida nestes contextos. Este exercício foi guiado por mim e o aluno imaginou o momento antes de entrar em palco, durante a *performance* e o final da *performance* onde o aluno agradece e sai do local de atuação. Foram repetidas as afirmações de que o aluno tocava de uma maneira confiante, calma, resultando numa *performance* bem-sucedida.

- **Aula 2 – 13 de maio de 2021**

A segunda aula contou com a presença do professor orientador para avaliar a minha prestação e seguiu uma estrutura semelhante à segunda aula dos restantes alunos:

- Exercício de relaxamento do capítulo “Mental skills training” pertencente ao livro *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* de Christopher Connolly e Aaron Williamon;
- Exercício de refocagem retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney;
- Exercício de imagética para a regulação da ansiedade retirado do livro *Performance Anxiety* de Gregory Daubney e Dr. Alison Daubney.

O objetivo principal desta aula foi providenciar ao aluno exercícios de prática mental e consolidar a temática utilizando esses exercícios. A prática física foi intercalada com a prática mental como descrevi abaixo.

Em primeiro lugar, o aluno tocou a primeira secção da *Sonata para clarinete e piano* de F. Poulenc, obra que irá executar na próxima prova de acesso à universidade. Para poupar o aluno fisicamente achei que o melhor seria o aluno não executar o andamento completo, mas sim as primeiras duas páginas. Durante a primeira execução o aluno demonstrou alguma timidez em certos momentos e por vezes isso dificultava a execução técnica. Apesar disso, o aluno demonstrou estar bem preparado para as provas de acesso. Após a primeira execução, dei algumas indicações de aspetos que o aluno deve refletir e posteriormente melhorar como um maior contraste de dinâmicas e o estudo mental de passagens que sejam mais difíceis tecnicamente.

Posteriormente, inseri o exercício de imagética relacionada com a *performance* antecedendo com um exercício de relaxamento. O exercício de relaxamento é utilizado com o propósito de atingir um estado de concentração favorável à prática mental. Assim, após este exercício o aluno mostrou-se mais focado e pronto para visualizar mais nitidamente. No exercício de imagética incentivei o aluno a imaginar desde a chegada ao local da prova, aquecimento, deslocação até à sala da prova, toda a interpretação e a saída da sala. O aluno afirmou que sentiu algumas dificuldades a imaginar um local sem o conhecer e

que muitas vezes surgiam imagens de outros locais semelhantes onde já tinha estado. A utilização desta estrutura de exercícios serve também para o aluno entender como estes se processam e assim realizá-los em casa dentro da sua rotina *pré-performance*.

Além destes exercícios, acrescentei que o aluno poderia utilizar durante a sua *performance* um exercício para refocagem das mente e, por conseguinte, evitar momentos de desconcentração que geram ainda mais ansiedade. Este exercício consiste em escolher uma palavra que seja lembrada em todos os momentos que o aluno se desconcentra. Ao pensar na palavra, a concentração retoma à ação que está a ser realizada.

O aluno voltou a tocar, mas desta vez tocou o andamento todo, de modo a recriar o momento da prova. Em geral, o aluno mostrou-se ligeiramente mais desinibido e mais focado nas partes técnicas bem como nas expressivas. Além disso, mostrou uma postura corporal mais confiante. Mesmo com a presença do professor orientador o aluno conseguiu controlar a ansiedade e realizar uma boa *performance*.

Os últimos minutos das aulas foram focalizados na recapitulação das ideias discutidas bem como em pequenos pormenores musicais que o aluno pode ter em reflexão até à prova. O aluno tocou ainda do início ao fim a peça a solo Langará de Alexandre Delgado, que irá realizar na prova. Antes de começar a tocar pedi ao aluno para este olhar para a partitura e mentalmente recapitular todos os pontos importantes que foram trabalhados, durante as aulas, com o seu professor.

CAPÍTULO IV - Análise e discussão de resultados

1. Aluna A

A aluna A, como já foi brevemente descrito, revelou um grande número de sintomas de ansiedade e dificuldade em controlar esses sintomas expostos. Dos 4 alunos analisados, esta aluna foi a que demonstrou um maior número de sintomas de ansiedade na *performance* musical, bem como sentidos em grande intensidade. A própria aluna reconheceu, na entrevista final, que era muito ansiosa por natureza.

A aluna referiu durante a primeira entrevista que a ansiedade na *performance* musical tem um impacto negativo na aprendizagem do instrumento (linha 38 do Anexo III - Aluna A, Entrevista pré-intervenção). Como sintomas, a aluna referiu sintomas físicos como os tremores e transpiração e sintomas mentais (sintomas cognitivos e emocionais). Dentro dos sintomas cognitivos e emocionais, a aluna referiu que quando tem de tocar mostra-se insegura e incapaz de ser bem sucedida. A aluna observa constantemente o público antes de tocar e isso gera uma certa apreensão. (objetivo de investigação nº1)

Durante a observação e a intervenção notei também que os sintomas eram maioritariamente relacionados com a parte cognitiva e emocional. A aluna tinha constantemente pensamentos distorcidos e atitudes que revelaram insegurança, resultando numa prestação mais fraca. A sua autoestima era muito reduzida provocando um agravamento de sintomas emocionais. Em suma, pude constatar que o tipo de ansiedade correspondente é a ansiedade traço (Sinico & Winter, 2012), visto que a aluna é ansiosa e insegura por natureza e por conseguinte a sua prestação é prejudicada (objetivo de investigação nº3)

Relativamente ao contacto com a prática mental, esta aluna mostrou desconhecer o termo “prática mental”, portanto desconhecia o seu significado e aplicação. Quando questionada sobre qual seria a definição para o termo “prática mental” a aluna referiu apenas que seria “uma coisa relacionada com o pensar”(linha 25 do Anexo III – Aluna A, Entrevista pré-intervenção).

Deste modo, a temática foi verbalmente contextualizada, durante a primeira aula, à aluna, não tendo sido observadas dúvidas na compreensão da linguagem utilizada. Com a utilização das estratégias escolhidas puderam ser observadas algumas diferenças positivas. Para a continuação do trabalho noutros contextos fora da sala de aula, foi providenciado à aluna um Guia de Prática Mental, realizado dentro da Unidade Curricular Avaliação e Concepção de Materiais Didáticos, onde continha os exercícios

realizados em aula bem como outros. Deste modo, o aluno teve sempre contacto com diferentes exercícios de prática mental. (objetivo de intervenção nº1, 2 e 3)

Sobre a regulação da ansiedade, a aluna afirmou que a prática mental regulou a ansiedade sentida afirmando “sim, eu acho que sim. Também não posso falar muito porque eu sou muito ansiosa, mas para mim ajudou-me um bocadinho.” (linha 89 e 90 do Anexo III - Aluna A, Entrevista pós-intervenção). Perante o observado em aula corroboro a sua resposta sentindo que a utilização da “prática mental” regulou ligeiramente a ansiedade na *performance* musical revelando ser eficaz (pergunta de investigação nº1). Apesar da aplicação da prática mental e dos resultados positivos, realço que a aluna teve dificuldades na aplicação fora da aula o que mostra que ainda é necessário um investimento neste tipo de estratégias para poderem pertencer à sua rotina de estudo e obterem resultados mais eficazes.

As diferenças sentidas foram observadas essencialmente na diminuição dos sintomas mentais. Os sintomas físicos não demonstraram diferenças com a utilização da prática mental (pergunta de investigação nº4.1). Como dito anteriormente, a aluna revelou sinais de ansiedade-traço, logo na sua rotina diária também apresentava diversos sintomas. Após o recurso à prática mental também foram observadas melhoras noutras áreas fora da música. A aluna referiu: “no teste de matemática, que eu estava muito ansiosa, eu comecei a fazer alguns exercícios para ver se me acalmava e depois correu tudo bem por isso eu acho que para me acalmar os exercícios resultaram.” (linha 75 até 77 do Anexo III – Aluna A, Entrevista pós-intervenção). (pergunta de investigação nº4.1.)

A estratégia mais utilizada pela aluna foi a estratégia da imagética de um lugar, onde a aluna sentiu-se mais confortável e as que funcionaram melhor para os sintomas sentidos foram também as estratégias relacionadas com a imagética da *performance*. A estratégia de *self-talk* positivo demonstrou-se pouco eficaz durante a fase de implementação, visto que também foi apenas aplicada em contexto de aula. Fora da aula, a aluna não conseguiu aplicar este tipo de exercício, bem como, durante a entrevista, não o destacou como muito eficaz. (pergunta de investigação nº2)

Durante as aulas, observei que a aluna prestou muito atenção e demonstrou-se motivada com a implementação destes exercícios. Todos os exercícios foram bem compreendidos e tiveram alguns efeitos visíveis na aluna. A aluna demonstrou dificuldades num exercício relacionado com refocalização da atenção durante a *performance*. O exercício foi explicado durante a aula e antes da audição de classe, mas não foi aplicado pela aluna em nenhuma das situações por ser um exercício difícil de aplicar no momento. Este exercício revelou-se complexo para esta aluna. (pergunta de investigação nº4)

Além das dificuldades sentidas pela aluna, também senti dificuldades na obtenção de resultados positivos pois só foi possível a lecionação de duas aulas. Durante as aulas e na entrevista final, senti que o trabalho realizado com a aluna necessita de ser aprofundado e contínuo para originar resultados mais eficazes. A aplicação desta temática serviu também como reflexão e ponto de partida para a aluna refletir sobre os seus comportamentos e uma possível regulação dos diferentes sintomas de ansiedade que sente.

Apesar de a aluna sentir diferenças positivas, considero que os seus professores continuaram a ter um papel chave na continuação do trabalho de regulação da ansiedade, pois, sem acompanhamento, a aluna demonstrou trabalhar pouco esse aspeto continuando constantemente a realçar pensamentos distorcidos sobre si mesmo. Com o acompanhamento devido, a aluna poderá trabalhar o seu diálogo interno e obter resultados mais positivos com o recurso deste exercício.

2. Aluno B

O aluno B, como já foi brevemente descrito, revelou alguns sintomas de ansiedade na *performance* musical. Este referiu na primeira entrevista que sente ansiedade como um fator negativo, especificamente em provas e audições (linha 153 do Anexo III – Aluno B, Entrevista pré-intervenção). Como sintomas, o aluno referiu sintomas físicos como os tremores e sintomas comportamentais como a agitação. Além destes sintomas, o aluno referiu outros sintomas sendo considerados na literatura como sintomas mentais (sintomas emocionais). Descrevendo esses sintomas, o aluno afirmou que perde controlo técnico e que se sente em pânico quando falha, pois, após esse erro tem a tendência de falhar mais (linha 155 e 156 do Anexo III – Aluno B, Entrevista pré-intervenção). Durante as aulas, o aluno consegue mostrar uma postura controlada e até calma, corroborando o que este referiu sobre sentir mais ansiedade no contexto de prova/audição. Deste modo o tipo de ansiedade que afetou o aluno, durante a aula e audições, foi essencialmente a ansiedade cognitiva (Sinico & Winter, 2012).

Na entrevista pré-intervenção o aluno afirmou que desconhecia o termo “prática mental” desconhecendo o seu significado. Quando foi perguntado o que o aluno considerava como prática mental o aluno comentou “Eu não sei muito bem, mas acho que tem a ver com praticar mais a área mental, mais a nível do cérebro... ou até mais a nível psicológico talvez... não sei bem.” (linha 134 e 135, do Anexo III – Aluno B, Entrevista pré-intervenção). Assim, a abordagem da primeira aula foi apresentar a temática e consciencializar o aluno para a temática da prática mental enfatizando a importância da inclusão da prática mental para uma preparação mais completa. O aluno entendeu, sem dificuldades

observadas, a definição de prática mental demonstrando-se concentrado e empenhado. Todos os exercícios utilizados durante as aulas foram também realizados com empenho e atenção por parte do aluno não se sentindo dificuldades de compreensão. O aluno referiu, na entrevista final, que não sentiu nenhuma dificuldade (linha 178 do Anexo III – Aluno B, Entrevista pós-intervenção). (objetivo de intervenção n° 3)

No final das aulas foi providenciado ao aluno o Guia de Prática Mental para este utilizar fora do contexto de aula e assim contribuir para o desenvolvimento da prática mental noutros locais (objetivo de intervenção n°3).

A prática mental revelou ser uma estratégia eficaz para o aluno, em especial na regulação da ansiedade (pergunta de investigação n°1). A principal diferença sentida com a utilização da prática mental foi na parte técnica. O aluno demonstrou um melhor controlo técnico. O aluno referiu corroborando com a minha observação que o tema escolhido foi útil e que sentiu melhorias com a aplicação da prática mental (linha 173 do Anexo III – Aluno B, Entrevista pós-intervenção), em específico na capacidade de concentração (linha 185 e 186) e no controlo técnico (linha 195 até 198 do Anexo III – Aluno B, Entrevista pós-intervenção). Este referiu: “ (...) Muitas vezes eu até quando ia tocar em audições às vezes como estava nervoso começava a tocar rápido demais e isso não aconteceu nestas últimas.” (linha 196 e 197 do Anexo III – Aluno B, Entrevista pós-intervenção). (pergunta de investigação n°4.1)

Em relação aos outros sintomas como o facto de o aluno se sentir irrequieto e ter tremores, o aluno também afirmou que a prática mental o ajudou nesse aspetos (linha 201 do Anexo III – Aluno B, Entrevista pós-intervenção). Na aula, observei que o aluno parecia mais focado na tarefa que estava a ser realizada e menos irrequieto. Além da regulação destes sintomas, o aluno referiu na primeira entrevista

A estratégia que o aluno destacou como mais eficaz foi a estratégia da imagética relacionada com a *performance*. Este exercício revelou-se completo pois o aluno tinha a oportunidade de imaginar a *performance* ideal e mentalizar-se de como esta deve correr. Estas estratégias foram executadas durante a aula com sucesso. Relativamente à estratégia de refocagem da mente, o aluno não teceu nenhum comentário durante a aula, mas na entrevista final referiu que tinha utilizado numa situação fora do contexto musical e que tinha funcionado (linha 215 a 217 do Anexo III – Aluno B, Entrevista pós-intervenção). Apesar disso, este exercício não gerou grandes resultados em aula pois ainda era um exercício que os alunos se estavam a familiarizar. Assim, considereei este exercício um pouco complexo para o 3° ciclo. (pergunta de investigação n°3)

3. Aluno C

O aluno C, como já foi brevemente descrito, revelou alguns sintomas de ansiedade, principalmente nos primeiros segundos da execução instrumental. Para o aluno essa ansiedade afeta-o negativamente. Relativamente aos sintomas experienciados, o aluno refere tremores nas mãos e embocadura (linha 274 até 277 do Anexo III – Aluno C, Entrevista pré-intervenção). Na aula também pude observar alguma distração e por consequente descontrolo técnico quando o aluno começava a tocar. Assim, posso considerar o tipo de ansiedade sentido pelo aluno como ansiedade cognitiva.

Na primeira entrevista, o aluno afirmou que não tinha conhecimento do que se referia a prática mental não conseguindo definir o termo. Quando questionado sobre o que para ele significaria o aluno respondeu: “Ouvindo o termo eu estava a pensar nos samurais (...) treinam os movimentos e depois fazem treinos intensivos a concentrar-se...” (linha 246 até 248 do Anexo III – Aluno C, Entrevista pré-intervenção). Deste modo, a primeira abordagem na aula intervencionada foi a explicação mais aprofundada do tema e dos exercícios disponíveis. Todos os exercícios utilizados foram compreendidos sem dificuldades e realizados com sucesso. No final das aulas foi providenciado ao aluno o Guia de Prática Mental para este utilizar fora do contexto de aula e assim contribuir para o desenvolvimento da prática mental noutros locais (objetivo de intervenção nº3).

A prática mental mostrou ser uma estratégia eficaz para na regulação da ansiedade como pude observar nas aulas e através das respostas à entrevista pós-intervenção (pergunta de investigação nº1). O aluno revelou também que se sentiu mais calmo, mas os principais resultados foram observados durante a execução física das obras. Após a aplicação da prática mental houve uma diferença nítida na sua *performance*. A principal diferença sentida foi, tal como observado no Aluno B, na parte técnica das obras. O aluno demonstrou uma grande diferença no controlo de certas passagens técnicas que se demonstravam descontroladas antes da utilização da prática mental. O aluno referiu, durante a entrevista pós-intervenção, que se sentiu mais seguro após a aplicação de diversas estratégias (linha 309 do Anexo III – Aluno C, Entrevista pós-intervenção). Esta afirmação corrobora o que foi observado durante as aulas. (pergunta de investigação nº4 e 4.1.)

Relativamente aos sintomas referidos pelo aluno como o descontrolo técnico e os tremores na embocadura e mãos, este referiu que a prática mental ajudou a amenizar esses sintomas (linha 318 até 320 do Anexo III – Aluno C, Entrevista pós-intervenção). O plano de prática mental utilizado durante a aula demonstrou funcionar bem, em especial o exercício de imagética guiada, relacionada com a

performance. O aluno destacou este exercício na entrevista final (linha 324 do Anexo III – Aluno C, Entrevista pós-intervenção). Exercícios como a refocagem da concentração não foi realçado pelo aluno, pois também não foram sentidas vantagens significativas com a sua utilização. No caso do *self-talk* positivo, o aluno precisaria de o colocar em prática mais vezes, mas como este afirmou durante a entrevista pós-intervenção, nenhum dos exercícios abordados em aula foi aplicado no seu estudo (pergunta de investigação nº3). Deste modo, os resultados obtidos deste aluno surgem essencialmente do trabalho realizado no momento da aula. Todas as reações e diferenças sentidas foram observadas logo após o término dos exercícios. Como este aluno não aplicou os exercícios em casa tornou-se difícil a obtenção de dados logo foi o aluno da intervenção com menos resultados.

4. Aluno D

Este aluno demonstrou-se muito consciente em relação à sua prática descrevendo com clareza todos os sintomas que perturbam a sua prestação. Durante a primeira entrevista, foi referido que a adrenalina sentida em contextos de *performance* para público ultrapassa o considerado normal provocando diversos sintomas de ansiedade. Em relação aos sintomas notados, o aluno relatou como sintomas físicos o aumento do ritmo cardíaco e as mãos transpiradas. Além destes sintomas, o aluno relatou que por vezes, quando sente níveis altos da ansiedade, sente alterações na visão visualizando manchas. O aluno referiu também um sintoma mental cognitivo. Este referiu que por vezes, quando toca, sente não ter controlo o que corrobora a sensação de bloqueio descrita por Kaplan (1969). O tipo de ansiedade geralmente sentido pelo aluno foi a ansiedade somática (Kenny, 2011) e por vezes a ansiedade cognitiva (Sinico & Winter, 2012).

Relativamente da temática da prática mental, o aluno D mostrou ser bastante conhecedor como se pode constatar nas duas entrevistas. O aluno referiu que já conhecia o termo da “prática mental” tendo conhecimento do seu significado bem como aplicação. Durante a primeira entrevista o aluno fez a seguinte explicação:

Portanto o nosso cérebro é aquilo que nos manda ou o que nos deixa fazer. Aliás tudo o que nós fazemos é comandado pelo nosso cérebro. Por um lado, é o nosso melhor amigo, mas por vezes torna-se nosso maior inimigo e por isso mesmo nós temos que saber moldá-lo e praticar para evitar que essas situações em que o cérebro se vira contra nós sejam tão frequentes. Eu acho

que a prática mental no fundo é isso: tentar fazer um treino de modo que se possa combater essas situações. (linha 371 até 375 do Anexo III - Aluno D, Entrevista pré-intervenção)

Deste modo, não foi necessário realizar uma primeira abordagem à prática mental como se observou nos restantes alunos. Os exercícios escolhidos para as duas aulas foram brevemente explicados e compreendidos sem dificuldades. No final das aulas foi providenciado ao aluno o Guia de Prática Mental para este utilizar fora do contexto de aula e assim contribuir para o desenvolvimento da prática mental noutros locais (objetivo de intervenção 3).

A obtenção de resultados tornou-se mais fácil neste interveniente, pois o temática é familiar ao aluno. Em geral, os efeitos observados revelaram-se mais nítidos no que os outros alunos. O próprio aluno afirmou que já utilizava a prática mental e que também que era acompanhado fora do contexto escolar, o que facilitou a introdução destes exercícios nas aulas e a compreensão dos mesmos. Apesar do conhecimento de diferentes estratégias de prática mental, o aluno referiu também, antes da intervenção, que não tinha sentido efeitos significativos. Este afirmou :

Bom até agora eu posso dizer que não sei se foi por não ter aplicado a forma correta. Não sei se foi por não ter achado ainda o que é mais eficaz em mim, mas até agora acho que não tem tido muito resultado aplicar o que eu já aprendi. (linha 377 até 379 do Anexo III – Aluno D, Entrevista pré-intervenção)

Após a inclusão da prática mental nas aulas, foram sentidas mudanças positivas. Relativamente à regulação da ansiedade através da prática mental este aluno refere que a prática mental regulou a ansiedade (pergunta de investigação nº1). Respondendo à pergunta sobre se a prática mental regulou a ansiedade o aluno disse:

Sim, sem dúvida, claro. É preciso a prática mental. A prática mental é extremamente necessária em tudo o que seja momentos de oportunidade única desde desporto, música, teatro, dança... artes performativas. Tudo isso exige prática mental, uns precisam mais que outros, mas os que precisam menos também precisam nem que seja estar minimamente ... cada pessoa tem o seu ritual e cada pessoa tem que fazer sempre alguma coisa, uns mais que os outros mas a

prática mental é sempre essencial. (linha 498 até 503 do Anexo III - Aluno D, Entrevista pós-intervenção)

Com a aplicação da prática mental na aula foram, de facto, sentidos resultados positivos na regulação da ansiedade. Durante a execução, um dos principais efeitos sentidos após a utilização da prática mental na execução de uma das obras foi o estado de foco que o aluno atingiu impedindo-o de cometer erros técnicos e assim conseguir usufruir da sua *performance*. O aluno apresenta um grande nível quer técnico e musical e por vezes a ansiedade perturbava a sua execução. Este aluno afirmou que em audições passadas tinha o hábito de ficar muito estático, mas que presentemente sentia-se mais livre (linhas 515 até 519 do Anexo III – Aluno D, Entrevista pós-intervenção)

Deste modo, com a prática mental, o aluno demonstrou menos ansiedade e menos timidez e, portanto, mais confiança. Também foi observada uma mudança de postura corporal no aluno o que permitiu o aluno estar mais desinibido e, por conseguinte, intensificar a expressividade musical na obra. (pergunta de investigação nº4)

Os sintomas reduzidos foram, segundo o aluno, no âmbito dos sintomas físicos e mentais. O aluno referiu que houve uma diminuição do batimento cardíaco e após a aplicação da prática mental, o aluno demonstrou-se mais calmo e controlado logo os sintomas físicos foram reduzidos. Relativamente ao sintoma mental, o aluno referiu que agora, após a utilização destas estratégias, não entra em desespero ao mínimo erro. O aluno referiu :

Antes pensava sempre “estou na prova, não posso estar nervoso, tenho de me concentrar” e enquanto estava a pensar nestas coisas todas não estava a pensar em nada daquilo que estava a fazer realmente e agora sinto que me pude concentrar e focar muito mais naquilo que estava a fazer e usufruir também, que é o mais importante. (linha 509 até 512 do Anexo III, Aluno D - Entrevista pós-intervenção)

Na primeira aula, um dos exercícios abordados foi o estudo mental e foi utilizado para a resolução de problemas técnicos que o aluno apresentou na primeira execução. Este exercício foi experimentado pois tal como argumenta Llana e Larrinaga (2016) a utilização do estudo mental pode ajudar na regulação da ansiedade pois os alunos sentem-se melhores preparados. No que confere o nível técnico

foram sentidas melhorias. O aluno conseguiu executar o estudo praticamente sem falhas demonstrando-se mais concentrado.

Tal como nos alunos anteriores, na segunda aula, a eficácia da prática mental foi testada de maneira diferente da primeira aula. O aluno executou uma primeira vez a obra sem prática mental e antes da segunda execução apliquei uma estrutura de exercícios que englobavam a prática mental.

A estratégia que o aluno destacou como mais eficaz foi, tal como os restantes alunos, a estratégia de imagética guiada relacionada com a *performance* (pergunta de investigação nº3). Este aluno compreendeu a importância deste exercício como se pode constatar através da sua resposta na entrevista pós-intervenção:

Acho que um que funciona muito bem é esse de imaginar tudo, porque de certa forma vai nos preparar para aquilo que vamos fazer e quando chegamos lá já não vai ser um choque tão grande porque já estivemos a imaginar várias vezes... (linha 522 até 525 do Anexo III, Aluno D – Entrevista pós-intervenção)

Através desta resposta, o aluno mostrou compreender a importância da utilização da prática mental na sua rotina diária. Este demonstrou ter utilizado os exercícios fora das aulas de maneira consistente (linha 445 até 447 do Anexo III, Aluno D – Entrevista pós-intervenção). O aluno também referiu utilizar o exercício de discurso interno positivo (*self-talk*) antes de entrar em palco. Este afirmou: “No dia da prova passa mais por tentar manter a calma e pensar “ok, estou a ficar nervoso, mas isto é normal, faz parte, tem que ser”. é normal estar nervoso , tenho é de saber controlar isto (...)”. Este exercício também demonstrou ser eficaz para o aluno visto que é um exercício já várias vezes utilizado. (pergunta de investigação nº3)

Capítulo V - Considerações finais

Após a concretização do projeto de intervenção pedagógica é importante compreender o rumo que esta investigação tomou e saber se foi possível obter respostas às perguntas e objetivos definidos. De facto, durante o tempo de intervenção, foi possível a obtenção de algumas respostas e por conseguinte uma maior elucidação sobre a temática da prática mental na regulação da ansiedade.

A aplicação da prática mental na regulação da ansiedade em alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete apresentou resultados promissores durante a intervenção realizada. Respondendo à pergunta principal desta investigação, a prática mental regulou a ansiedade dos participantes. As estratégias aplicadas ajudaram na regulação da ansiedade na *performance* musical, nos dois ciclos de estudos, mas os resultados desta intervenção puderam concluir que estes foram mais visíveis nos alunos do ensino secundário (pergunta de investigação nº5). Em estudos futuros será importante perceber se um acompanhamento prolongado com os alunos do 3º ciclo pode demonstrar mais resultados.

A estratégia mais eficaz para todos os alunos foi a estratégia de imagética/visualização guiada da *performance* e foi a estratégia que demonstrou mais resultados em aula. Esta estratégia mostrou amenizar todos os tipos de sintomas logo adequa-se a todos os tipos de ansiedade (pergunta de investigação nº3). Foi referido que esta estratégia ajudou essencialmente os sintomas físicos, porém os sintomas mentais foram amenizados pois esta estratégia está relacionada com a parte da imaginação. A estratégia do discurso interno positivo também se demonstrou bastante eficaz na regulação de sintomas mentais. Com a utilização de uma estrutura de prática mental observou-se uma maior eficácia pois os alunos demonstravam-se mais focados no exercício que estava a ser feito. (pergunta de investigação nº2)

A escolha desta temática revelou-se interessante para os alunos. Os alunos realçaram o facto de serem exercícios não muito utilizados, mas eficazes. Dois dos alunos afirmaram que utilizaram a prática mental fora noutros contextos como antes de testes de outras disciplinas e durante um ataque de pânico. A utilização destas estratégias foram do contexto musical demonstra interesse neste tipo de exercícios e demonstra que os alunos compreenderam a sua relevância (objetivo de intervenção nº1 e 2).

Os comportamentos expressos por parte dos alunos revelaram-se animadores, pois revelam o potencial da prática mental em contexto de sala de aula. A compreensão fácil dos exercícios utilizados por parte de todos os alunos comprova que estas estratégias podem ser utilizadas nestes dois ciclos nos momentos de aula e fora de aula. Os efeitos sentidos concluíram que os alunos tinham a capacidade de

entrar num estado de foco que lhes permitia um melhor controlo técnico do instrumento e por conseguinte impedir reações de ansiedade e de pânico. Os alunos demonstraram-se sobretudo mais confiantes. (pergunta de investigação nº4 e 4.1)

Apesar dos resultados promissores, também surgiram algumas dificuldades que limitaram o desenvolvimento deste projeto. A principal limitação neste trabalho foi o tempo disponível. O tempo limitado de aula impediu um maior aprofundamento e explanação das estratégias pois por vezes tem de ser dispensado no desenvolvimento de outras competências que são mais valorizadas nas provas finais. O tempo limitado de aplicação de projeto também impossibilitou uma investigação mais aprofundada sobre os possíveis efeitos das diferentes estratégias e os possíveis comportamentos expostos dos alunos. Seria importante futuramente este tema ser investigado numa espaço de tempo mais longo. É necessário que, tal como aponta a literatura, exista uma rotina consistente para obtenção de melhores resultados

Uma das dificuldades também sentidas com os alunos mais novos foi a dificuldade de debate de certas terminologias que por vezes podem ser ambíguas para estas idades como a ansiedade e sintomas de ansiedade. Também se revelou desafiante no 3º ciclo a compreensão do termo “prática mental” e da aplicação dos exercícios.

Por fim, resta-me realçar que o projeto de intervenção revelou ser uma experiência de aprendizagem e de reflexão pedagógica. Ao longo do Estágio Profissional foi possível observar as práticas pedagógicas adotadas e refletir sobre as mesmas, e conseqüentemente conceber um esboço do meu estilo de ensino. Além disso, a investigação realizada durante a minha estadia no Conservatório de Guimarães permitiu-me compreender melhor a utilização e efeitos da prática mental e a sua importância para os alunos. O enfoque nos alunos permitiu compreender a necessidade da implementação destas estratégias dentro da estrutura da aula. Para isso é necessário que esta temática seja mais difundida e aplicada com o intuito de, futuramente, ser comum a sua partilha com os alunos.

Referências Bibliográficas

- APA Dictionary of Psychology. (s/data). *Kinesthetic imagery*. <https://dictionary.apa.org/kinesthetic-imagery>
- Allen, D. (2007). *Mental representations in clarinet performance: Connections between auditory imagery and motor behaviors* [Dissertação de mestrado, University of North Carolina]. <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=1080>
- Arora, S., Aggarwal, R., Sirimanna, P., Moran, A., Grantcharov, T., Kneebone, R., Sevdalis, N., & Darzi, A. (2011). Mental Practice Enhances Surgical Technical Skills: A Randomized Controlled Study. *Annals of Surgery, 253*(2), 265–270. <https://doi.org/10.1097/SLA.0b013e318207a789>
- Bailes, F. (2002). *Musical imagery: Hearing and imagining music* [Tese de doutoramento, University of Sheffield]. White Rose eTheses Online. <http://etheses.whiterose.ac.uk/3452/>
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist, 55*(11), 1247–1263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>
- Barry, N., & McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers. *psychology of music, 22*(1), 44–55. <https://doi.org/10.1177/0305735694221004>
- Behncke, L. (2004). Mental skills training for sports: A brief review. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology 6*(1).
- Bernardi, N., De Buglio, M., Trimarchi, P., Chielli, A., & Bricolo, E. (2013). Mental practice promotes motor anticipation: evidence from skilled music performance. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00451>
- Bernardi, N., Schories, A., Jabusch, H., Colombo, B., & Altenmüller, E. (2013). Mental practice in music memorization: An ecological-empirical study. *Music Perception, 30*(3), 275–290. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.30.3.275>
- Blakeslee, M., & Goff, D. (2007). The effects of a mental skills training package on equestrians. *The Sport Psychologist, 21*(3), 288–301. <https://doi.org/10.1123/tsp.21.3.288>
- Brooks, R. (1995). Mental practice and the musician: A practical approach to practice. *Update: Applications of Research in Music Education, 13*(2), 4–8. <https://doi.org/10.1177/875512339501300202>
- Brotens, M. (1994). Effects of Performing Conditions on Music Performance Anxiety and Performance Quality. *Journal of Music Therapy, 31*(1), 63–81. <https://doi.org/10.1093/jmt/31.1.63>
- Brown, R., & Palmer, C. (2013). Auditory and motor imagery modulate learning in music performance. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00320>
- Burin, A. B., & Osório, F. L. (2017). Music performance anxiety: a critical review of etiological aspects, perceived causes, coping strategies and treatment. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo), 44*(5), 127–133. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000136>
- Cahn, D. (2008). The effects of varying ratios of physical and mental practice, and task difficulty on performance of a tonal pattern. *Psychology of Music, 36*(2), 179–191. <https://doi.org/10.1177/0305735607085011>
- Clark, T., & Williamon, A. (2011). Evaluation of a mental skills training program for musicians. *Journal of Applied Sport Psychology, 23*(3), 342–359. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.574676>
- Clark, T., Williamon, A., & Akstentijevic, A. (2012). Musical imagery and imagination: The function, measurement and application of imagery skills for performance. In D. Hargreaves, D. Miell & R.

- MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity* (pp. 351-365). Oxford University Press. [10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0022](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0022)
- Cocks, M., Moulton, C., Luu, S., & Cil, T. (2014). What surgeons can learn from athletes: Mental practice in sports and surgery. *Journal of Surgical Education*, 71(2), 262–269. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2013.07.002>
- Coffman, D. (1990). Effects of Mental Practice, Physical Practice, and Knowledge of Results on Piano Performance. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 187-196. <https://doi.org/10.2307/3345182>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6.a ed.). Routledge
- Connolly, C., & Williamon, A. (2004). Mental skills training. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 221-245). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.003.0012>
- Corbin, C. (1967). Effects of mental practice on skill development after controlled practice. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 38(4), 534–538. <https://doi.org/10.1080/10671188.1967.10616493>
- Coutinho, C. (2014) *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.) Almedina
- Coutinho, C., 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.
- Cotterill, S. (2010). Pre-performance routines in sport: current understanding and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3(2), 132–153. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2010.488269>
- Cruz, J., & Viana, M. (1996). O treino das competências psicológicas e a preparação mental para a competição. In J. Cruz (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 533-565). S.H.O- Sistemas Humanos e Organizacionais. <http://hdl.handle.net/1822/19504>
- Damas, C. (2017). *A confiança na diminuição da ansiedade de músicos eruditos* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/28060>
- Dangain, S. (s/ data). Marie-Jérôme-Vincent [Partitura para clarinete e piano]. Alphonse Leduc
- Daubney, G; Daubney, A. (2017). *Performance anxiety: A practical guide for music teachers* (1ª ed.). Incorporated Society of Musicians Trust.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1992). Surveying the coordinates of cognitive skills in music. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 392–413). MENC. https://www.researchgate.net/publication/281286265_Surveying_the_Coordinates_of_Cognitive_Skills_in_Music
- Driskell, J., Copper, C., & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal Of Applied Psychology*, 79(4), 481–492. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.481>
- Egstrom, G. H. (1964). Effects of an emphasis on conceptualizing techniques during early learning of a gross motor skill. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 35(4), 472–481. <https://doi.org/10.1080/10671188.1964.10613343>
- Feltz, D., & Landers, D. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology* 5(1), 25–57. <https://doi.org/10.1123/jsp.5.1.25>

- Feltz, D., Short, S., & Sullivan, P. (2008). *Self-efficacy in sport*. Human Kinetics. https://books.google.pt/books?id=nAuJ0CxA2SwC&printsec=frontcover&dq=Self-efficacy+in+sport&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEWjYwl3Ai_vAhVD1xoKHbg_DckQ6AEwAHoECAIQAg#v=onepage&q=Self-efficacy%20in%20sport&f=false
- Finch, K., & Moscovitch, D. (2016) Imagery-based interventions for music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 31(4), 222–231. <http://doi.org/10.21091/mppa.2016.4040>
- Finch, K., Oakman, J., Milovanov, A., Keleher, B., & Capobianco, K. (2019). Mental imagery and musical performance: Development of the musician’s arousal regulation imagery scale. *Psychology of Music*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/0305735619849628>
- Fine, P., Wise, K., Goldemberg, R., & Bravo, A. (2015). Performing musicians’ understanding of the terms “mental practice” and “score analysis”. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 25(1), 69–82. <https://doi.org/10.1037/pmu0000068>
- Frewen, K. (2010). Effects of familiarity with a melody prior to instruction on children’s piano performance accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 57(4), 320–333. <https://doi.org/10.1177/0022429409351178>
- Freyduth, M. (1993). Mental practice for musicians: Theory and application. *Medical Problems of Performing Artists*, 8(4), 141–143. http://www.benjaminbreakingbarriers.com/uploads/Article_for_MPPA.pdf
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Galyen, S. (2006). *Development of a structured method of mental practice and its effect on the performance of high school band students* [Tese de doutoramento, University of Florida]. Institutional Repository at the University of Florida. <https://ufdc.ufl.edu/UFE0013520/00001?search=galyen+=mental+=practice>
- García, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos*. Redbook Ediciones. https://play.google.com/store/books/details/Rafael_Garc%C3%ADa_Entrenamiento_mental_para_m%C3%BAsicos?id=-u54DwAAQBAJ&hl=pt_PT
- Gomes, A. (2012). Competências psicológicas e preparação mental de atletas de andebol. In M. Arraya & P. Sequeira (Eds.), *Andebol: Um caminho para o alto rendimento* (pp. 361–399). Visão e Contextos. <http://hdl.handle.net/1822/17317>
- Gomes, A., & Cruz, J. (2001). A preparação mental e psicológica dos atletas e os factores psicológicos associados ao rendimento desportivo. *Treino Desportivo*, 16. <http://hdl.handle.net/1822/4200>
- Gould, D., Medbery, R., Damarjian, N., & Lauer, L. (1999). A survey of mental skills training knowledge, opinions, and practices of junior tennis coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 28–50. <https://doi.org/10.1080/10413209908402949>
- Green, B., & Gallwey, W. (1986). *The inner game of music*. Anchor Press/ Doubleday.
- Gregg, M., & Clark, T. (2007, novembro 22-23). *Theoretical and practical applications of mental imagery*. [Artigo de comunicação] International Symposium on Performance Science, Portugal. <http://researchonline.rcm.ac.uk/id/eprint/228>
- 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. <https://doi.org/10.1177/102986490801200203>

- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety. In R. Singer, K. Tennant & M. Murphey (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 328–364). Macmillan.
- Hardy, L., & Callow, N. (1999). Efficacy of external and internal visual imagery perspectives for the enhancement of performance on tasks in which form is important. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21*(2), 95–112. <https://doi.org/10.1123/jsep.21.2.95>
- Hays, K. (2002). The enhancement of performance excellence among performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(4), 299–312. <https://doi.org/10.1080/10413200290103572>
- Hemayattalab, R., & Movahedi, A. (2010). Effects of different variations of mental and physical practice on sport skill learning in adolescents with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 31*(1), 81–86. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.07.022>
- Henley, P. (2001). Effects of modeling and tempo patterns as practice techniques on the performance of high school instrumentalists. *Journal of Research in Music Education, 49*(2), 169–180. <https://doi.org/10.2307/3345868>
- Heremans, E., Feys, P., Nieuwboer, A., Vercruyssen, S., Vandenberghe, W., Sharma, N., & Helsen, W. (2011). Motor imagery ability in patients with early- and mid-stage parkinson disease. *Neurorehabilitation and Neural Repair, 25*(2), 168–177. <https://doi.org/10.1177/1545968310370750>
- Highben, Z., & Palmer, C. (2004). Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 159*, 58–65. <https://www.jstor.org/stable/40319208>
- Hoffman, S., & Hanrahan, S. (2012). Mental skills for musicians: Managing music performance anxiety and enhancing performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1*(1), 17–28. <https://doi.org/10.1037/a0025409>
- Holmes, P., & Collins, D. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*(1), 60–83. <https://doi.org/10.1080/10413200109339004>
- Iorio, C., Brattico, E., Munk Larsen, F., Vuust, P., & Bonetti, L. (2021). The effect of mental practice on music memorization. *Psychology of Music, 49*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/0305735621995234>
- Jeannerod, M. (1994). The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery. *Behavioral and Brain Sciences, 17*(2), 187–202. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00034026>
- Kaczmarek, S. (2019). Mental practice of musically gifted adolescents. *Roczniki Psychologiczne, 22*(4), 353–371. <https://doi.org/10.18290/rpsych.2019.22.4-4>
- Keller, P. (2012). Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1252*(1), 206–213. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06439.x>
- Kenny, D. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of Music Research, 31*, 51–64.
- Kenny, D. (2009). The role of negative emoticons in performance anxiety. In P. Juslin, J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. (2016). *Music performance anxiety: Theory, assessment and treatment*. Lambert Academic Publishing.

- Kirchner, M., Bloom, A., & Skutnick-Henley, P. (2008). The relationship between performance anxiety and flow. *Medical Problems of Performing Artists*, 23(2), 59–66. <http://doi.org/10.21091/mppa.2008.2012>
- Lang, P. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16(6), 495–512. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1979.tb01511.x>
- Langendörfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G., & Bongard, S. (2006). Personality and Performance Anxiety Among Professional Orchestra Musicians. *Journal of Individual Differences*, 27(3), 162–171. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.27.3.162>
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of Audience on Music Performance Anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480–496. <https://doi.org/10.2307/3345541>
- Llaneza, C., & Larrinaga, A. (2016). Entrenamiento mental, relajación e intervención educativa para la reducción del miedo escénico en estudiantes de flauta travesera. *Revista Electrónica de LEEME*, 37, 63–80. <https://hdl.handle.net/2454/33143>
- Marangoni, H. (2016). *Avaliando a prática mental e as características da imagética musical na performance de crianças* [Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22529>
- McHugh-Grifa, A. (2011). A comparative investigation of mental practice strategies used by collegiate-level cello students. *Contributions to Music Education*, 38(1), 65–79. <https://www.jstor.org/stable/24127177>
- McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35. <https://doi.org/10.1177/0305735605048012>
- Mielke, S., & Comeau, G. (2017). Developing a literature-based glossary and taxonomy for the study of mental practice in music performance. *Musicae Scientiae*, 23(2), 196–211. <https://doi.org/10.1177/1029864917715062>
- Miksza, P. (2005). The effect of mental practice on the performance achievement of high school trombonists. *Contributions to Music Education*, 32(1), 75–93. <https://www.jstor.org/stable/24127237>
- Miksza, P., Watson, K., & Calhoun, I. (2018). The effect of mental practice on melodic jazz improvisation achievement. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 28(1), 40–49. <https://doi.org/10.1037/pmu0000206>
- Monteiro, D., Silva, L., Sá, P., Oliveira, A., Coriolano, M., & Lins, O. (2018). Prática mental após fisioterapia mantém mobilidade funcional de pessoas com doença de parkinson. *Fisioterapia e Pesquisa*, 25(1), 65–73. <https://doi.org/10.1590/1809-2950/17192425012018>
- O'Connor, J. (2001). *NLP & Sports*. Thorson
- Ohki, M. (2020, agosto 3-7). *Mental training in music: Comparative systematizing of methodic approaches under integration of sport psychology*. [Artigo de comunicação]. 34th World Conference on Music Education, Online. <https://www.isme.org/other-publications/draft-isme-34th-world-conference-proceedings>
- Osborne, M., Greene, D., & Immel, D. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>
- Pearson, J., & Kosslyn, S. M. (2013). Mental imagery. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00198>

- Pohl, C. (2015). Prática mental (K. Pfützenreuter & H. Schwebel, Trads.). *Percepta - Revista de Cognição Musical*, 3(1), 93–126.
- Post, P., Muncie, S., & Simpson, D. (2012). The effects of imagery training on swimming performance: An applied investigation. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(3), 323–337. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.643442>
- Poulenc, F. (1963). *Sonata* [Partitura para clarinete e piano] Chester Edition
- Randhawa, B., Harris, S., & Boyd, L. (2010). The kinesthetic and visual imagery questionnaire is a reliable tool for individuals with parkinson disease. *Journal of Neurologic Physical Therapy*, 34(3), 161–167. <https://doi.org/10.1097/NPT.0b013e3181e1aa71>
- Rodrigues, T. (2017). *Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote* [Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/57116>
- Ross, S. (1985). The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists. *Journal of Research in Music Education*, 33(4), 221. <https://doi.org/10.2307/3345249>
- Ryan, C. (1998). Exploring musical performance anxiety in children. *Medical Problems of Performing Artists*, 13, 83–88.
- Salmon, P. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 10. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1137&article=1375&action=3&search=true>
- Santos, M. (2016). *Altamente* (2.ª ed.). Edicare Editora.
- Schott, N., Frenkel, M., Korbus, H., & Francis, K. (2013). Mental practice in orthopedic rehabilitation: where, what, and how? A case report. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 82, 93–103. <https://doi.org/10.1051/sm/2013099>
- Schuster, C., Hilfiker, R., Amft, O., Scheidhauer, A., Andrews, B., Butler, J., Kischka, U., & Ettl, T. (2011). Best practice for motor imagery: a systematic literature review on motor imagery training elements in five different disciplines. *BMC Medicine*, 9(1), 75. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-9-75>
- Simon, J., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, 1, 160–169.
- Sinico, A., Winter, L. (2012). Ansiedade na performance musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPEL*, 5, 36–64.
- Sinico, A., & Winter, L. (2013). Music performance anxiety: use of coping strategies by tertiary flute players. *Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion*, 10.
- SMG - Conservatório de Guimarães. (2018). *Projeto educativo*. <https://smguimaraes.pt/documentos/>
- Sousa, S. (2020). *A prática mental como estratégia pedagógica na preparação para a performance musical* [Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho»]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192947>
- Steptoe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78(2), 241–249. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1987.tb02243.x>
- Suinn, R. (1993). Imagery. Em *Handbook of research on sport psychology* (pp. 492–510). Macmillan.

- Suinn, R. (1997). Mental practice in sport psychology: Where have we been, where do we go? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4(3), 189–207. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1997.tb00109.x>
- Valentine, E. (2002). The fear of performance. Em J. Rink (Ed.), *Musical Performance* (1.ª ed., pp. 168–182). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811739.013>
- Vines, S. (1988). The therapeutics of guided imagery: *Holistic Nursing Practice*, 2(3), 34–44. <https://doi.org/10.1097/00004650-198802030-00008>
- Wright, D., Wakefield, C., & Smith, D. (2014). Using PETTLEP imagery to improve music performance: A review. *Musicae Scientiae*, 18(4), 448–463. <https://doi.org/10.1177/1029864914537668>
- Weber, C. (sem data). *Concertino opus 26*. [Partitura para clarinete e piano] Urtext
- Weinberg, R., Chan, R., & Jackson, A. (1983). Mental preparation strategies and performance: Is a combination of techniques better than a single technique? *Journal of Sports Sciences*, 1(3), 211–216. <https://doi.org/10.1080/02640418308729682>
- Williamon, A., & Thompson, S. (2006). Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. *Psychology of Music*, 34(4), 411–430. <https://doi.org/10.1177/0305735606067150>
- Williams, J. M., & Leffingwell, T. R. (2002). Cognitive strategies in sport and exercise psychology. Em J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed.). (pp. 75–98). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10465-005>
- Wilson, G., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. Em *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press
- Zatorre, R., & Halpern, A. (2005). Mental concerts: Musical imagery and auditory cortex. *Neuron*, 47(1), 9–12. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.06.013>

Anexos

I. Autorização de identificação de escola



DECLARAÇÃO

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte 1, nº18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário Rita Cristina da Silva Almeida está autorizado a identificar o Conservatório de Guimarães (instituição onde decorreu o estágio profissional), no âmbito do seu Relatório de Estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Guimarães, 04 de junho de 2021



SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES | INF@GUIMARAES.PT | 003513142

II. Consentimento informado



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Consentimento Informado

Eu, Rita Cristina da Silva Almeida, portadora do Cartão de Cidadão n° 15475421, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, encontrando-me presentemente a estagiar no Conservatório de Guimarães e a elaborar o Relatório de Estágio, venho, por este meio, pedir autorização do Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação para a participação do seu educando no meu projeto de investigação. Este projeto tem como temática “A aplicação da prática mental como estratégia de regulação da ansiedade na *performance* de alunos do 3° ciclo e secundário de clarinete” e será inserido nas aulas lecionadas pelo professor estagiário.

Como parte integrante deste projeto propõe-se também a realização de entrevistas (realizadas em horário a determinar) aos alunos de 3° ciclo e Secundário de clarinete pelo que peço a colaboração do seu educando e a autorização de gravações áudio/vídeo das mesmas. Mais informo que as gravações são confidenciais, e em nenhum caso serão tornadas públicas sem o consentimento do aluno envolvido e do Encarregado(a) de Educação.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Atenciosamente,

Rita Cristina da Silva Almeida

O orientador cooperante

Tomei conhecimento e autorizo

O(a) Encarregado(a) de Educação

III. Entrevistas Pré-Intervenção e Pós-Intervenção

i. Aluno A

Entrevista pré-intervenção

- 1 Entrevistador (E): Antes de mais agradecer a tua colaboração e o tempo dispensado nesta entrevista.
2 Esta vai ser utilizada como um instrumento de recolha de dados para o meu projeto de investigação.
3 Este projeto tem como objetivo entender se a utilização da prática mental tem impacto na regulação de
4 ansiedade em alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete. Esta entrevista também vai ser gravada. Em
5 primeiro lugar quero pedir se autorização se posso gravar?
- 6 Aluno (A): Sim.
- 7 E: Obrigada. Tens alguma questão que queiras colocar antes de começar?
- 8 A: Não.
- 9 E: Antes de começar com as perguntas propriamente ditas gostava de questionar-te um pouco sobre o
10 teu percurso: que idade tens?
- 11 A: 12.
- 12 E: E quando é que começaste a estudar clarinete?
- 13 A: 8 ...
- 14 E: Então foi na iniciação correto?
- 15 A: Foi.
- 16 E: Tiveste sempre o mesmo professor ou tiveste diferentes professores ?
- 17 A: Foi sempre o mesmo.
- 18 E: Agora gostaria de me focar especificamente na temática da prática mental. Já alguma vez ouviste falar
19 no termo “prática mental”?
- 20 A: Não.
- 21 E: Então definindo a prática mental rapidamente, a prática mental, no fundo, é um ensaio mental que
22 acontece na ausência de um ensaio físico, é um ensaio que tu podes realizar fora do teu instrumento,
23 na ausência da prática física, sem tocar.
- 24 E: Se eu não te explicasse este termo, como tu definirias “prática mental”?
- 25 A: Não sei, uma coisa relacionada com o pensar ...
- 26 E: No fundo algo relativo com o pensar ?
- 27 A: Sim.
- 28 E: Agora falando noutra tema que está relacionado com a minha investigação: a “ansiedade na
29 *performance* musical”. O que é para ti a “ansiedade na *performance* musical”?
- 30 A: Não conseguimos tocar, ficamos nervosos...não sei explicar.
- 31 E: Já alguma vez sentiste ansiedade na *performance* musical ?

32 A: Já.

33 E: E em que contexto?

34 A: Nas primeiras audições e nas provas ...

35 E: E sentes que agora melhorou ou sentes que a ansiedade continua nos mesmo níveis ?

36 A: Não, agora tenho menos.

37 E: E achas que essa ansiedade tem um impacto positivo ou negativo?

38 A: Negativo.

39 E: E o que sentes quando estás sobre ansiedade na performance musical?

40 A: Sinto que não sou capaz e que toda a gente acha que eu não sou capaz e eu não consigo tocar.

41 E: E só sentes isso ? Não sentes outros sintomas ?

42 A: Começo a tremer ... e fico com as mãos suadas ...e parece que não estou naquele lugar

43 E: Parece que estás num mundo à parte ?

44 A: Sim ...

45 E: Utilizas alguma estratégia para amenizar a ansiedade?

46 A: Eu conto de 20 para trás...

47 E: Só utilizas essa estratégia ou utilizas outras ?

48 A: Tento respirar fundo antes de subir ao palco e depois quando chego ao palco fico uns segundos a ver se está toda a gente a olhar para mim e depois começo a contar.

49

50 E: Tu falaste na questão das primeiras audições e gostava de te questionar se achas que ficas ansiosa

51 nestes contextos que falaste ou noutros contextos como nas aulas ? É só mesmo nas audições e nas

52 provas geralmente ?

53 A: No início quando eu comecei a tocar eu tinha ... não era vergonha, mas é que eu não queria ir às

54 aulas porque eu sentia que não conseguia fazer as coisas, mas depois explicaram-me que era para isso

55 que vinha a escola, que era para aprender a fazer as coisas por isso eu no início também estava nervosa

56 e ficava ansiosa antes de vir para as aulas. mas agora não

57 E: Então agora sentes que passas as aulas tranquila ?

58 A: Sim.

59 E: Muito obrigada pela tua disponibilidade e tua colaboração! Tens alguma questão que queiras colocar

60 ou algo a adicionar neste tema?

61 A: Como é que as pessoas usam a prática mental ?

62 E: Então nós hoje vamos falar sobre isso porque eu em princípio eu hoje vou dar a aula. Há uma série

63 de exercícios que tu podes aplicar para ajudar não só a regulação da ansiedade como para outras coisas.

Entrevista pós-intervenção

64 Entrevistador (E): Antes de mais agradecer a tua disponibilidade e a tua colaboração durante a minha
65 estadia no Conservatório de Guimarães e toda a tua disponibilidade em colaborar desde as entrevistas e
66 nas aulas. A primeira pergunta que eu gostava de colocar é

67 Aluna(A): Para ser sincera, no início eu pensei que ia ser horrível... Eu estava com medo, mas depois eu
68 gostei. Eu acho que criamos uma ligação boa, é isso, e eu gostei das aulas e também gostei dos
69 exercícios.

70 E: Porque é que achavas que ia correr mal?

71 A: Acho que tinha a ver com não gostar. No início quando há coisas diferentes eu demoro a adaptar-me
72 e então para mim ia ser estranho ter outro professor na sala sem ser o meu professor, mas depois até
73 foi fixe.

74 E: Achas que a minha temática foi interessante e útil?

75 A: Na minha opinião sim porque eu sou muito “stressada” e então no teste de matemática, que eu estava
76 muito ansiosa, eu comecei a fazer alguns exercícios para ver se me acalmava e depois correu tudo bem
77 por isso eu acho que para me acalmar os exercícios resultaram. Na audição não consegui fazer os
78 exercícios, mas acho que já foi um bom começo.

79 E: Claro, eu compreendo. Utilizaste estes exercícios mais no teu estudo ou durante as situações que
80 ficas nervosa?

81 A: Eu uso quando toco clarinete porque eu acho que sinto-me mais segura para tocar clarinete para mim
82 não é o meu quarto, mas sim a sala 11 do conservatório porque é sempre lá que eu tenho aulas e então
83 eu imagino que estou lá e imagino que estou a tocar lá e antes de começar a tocar eu conto até 10 e
84 depois faço uma meditação estranha e depois toco e sinto-me melhor a fazer isso.

85 E: Tens algum exercício que gostasses de realçar ou achas que em geral os exercícios foram todos úteis?

86 A: Eu gostei de todos, mas aquele de imaginar um lugar que nós gostássemos e descrever cada coisa e
87 eu gosto desse exercício, é o que eu mais faço.

88 E: Então consideras que a temática ajuda a reduzir a ansiedade?

89 A: Sim, eu acho que sim, Também não posso falar muito ansiosa e fico stressada com todas as coisas,
90 mas para mim ajudou-me um bocadinho.

91 E: Então consideras estes exercícios importantes?

92 A: Sim.

93 E: Tiveste alguma dificuldade em relação aos exercícios?

94 A: Não é que não compreendesse, mas há um exercício que eu não consigo utilizar muito bem que é
95 aquele de concentrar na palavra quando estamos nervosos ou assim ou nos perdemos no pensamento
96 e então eu não consigo utilizar muito bem. Na audição a palavra era gelado e como eu cheguei mais
97 tarde eu não ouvi a explicação, mas também eu não consegui utilizar isso.

98 E: Por fim, tens alguma coisa a adicionar ou alguma pergunta?

99 A: Eu gostei das aulas

100 E: Então muito obrigada pela tua colaboração e disponibilidade.

ii. Aluno B

Entrevista pré-intervenção

- 101 Entrevistador (E): Antes de mais agradecer a tua colaboração e o tempo dispensado nesta entrevista.
102 Esta vai ser utilizada como um instrumento de recolha de dados para o meu projeto de investigação.
103 Este projeto tem como objetivo entender se a utilização da prática mental tem impacto na regulação de
104 ansiedade em alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete. Esta entrevista também vai ser gravada para
105 ser analisada posteriormente e comparar com uma segunda entrevista pós-intervenção. Em primeiro
106 lugar, quero perguntar se autorizas a gravação desta entrevista?
- 107 Aluno (A) – Sim.
- 108 E - Tens alguma questão que queiras colocar antes de começar?
- 109 A – Não.
- 110 E - Antes de começar com as perguntas propriamente ditas gostava de te questionar sobre o teu percurso.
111 Quando é que começaste a estudar clarinete?
- 112 A – Foi no 4º ano se não me engano...
- 113 E - Na iniciação correto?
- 114 A – Sim, sim.
- 115 E - E foi no Conservatório de Guimarães?
- 116 A – Foi, foi.
- 117 E - E foi sempre o mesmo professor?
- 118 A – Só tive dois.
- 119 E - Podes indicar quais foram?
- 120 A – Foi o professor Paulo Martins e outro professor que já não me lembro do nome mas só foi durante
121 o 4º ano.
- 122 E – E que idade tens?
- 123 A - Tenho 15 anos.
- 124 E - Quais são os teus principais objetivos quando terminares o 9º ano? Pretendes seguir música ou é
125 uma opção que não tens em mente?
- 126 A - Ainda estou um pouco indeciso se sigo ou não ou se fico só com certas aulas, mas ainda não sei
127 bem...se calhar fico só com instrumento, mas ainda não sei bem.
- 128 E - Agora gostaria de me focar especificamente na temática da prática mental. Já alguma vez ouviste
129 falar no termo “prática mental”?
- 130 A - Já ouvi falar nesse termo, sim, mas não sei muito bem o que quer dizer...
- 131 E – Sabes referir-me o contexto em que ouviste falar desse termo?
- 132 A - Acho que já não me lembro. Só tenho a ideia vaga que já ouvi falar, mas não sei onde foi.
- 133 E - Na tua opinião, o que é a prática mental?

134 A - Eu não sei muito bem, mas acho que tem a ver com praticar mais a área mental, mais a nível do
135 cérebro... ou até mais a nível psicológico talvez... não sei bem.

136 E - Para te resumir brevemente, a prática mental define-se como um ensaio cognitivo, um ensaio
137 relacionado e na ausência de movimento físico, ou seja, na ausência de movimento físico, ou seja, da
138 prática física (prática sem instrumento). Além da prática física que certamente realizas também podes
139 utilizar a prática mental para o teu estudo diário.

140 E - Agora vamos mudar completamente de tema falar um pouco sobre a ansiedade na *performance*
141 musical. Já alguma vez sentiste ansiedade na *performance* musical?

142 A - Sim.

143 E - Em que contexto sentiste?

144 A - Mais em audições e em provas.

145 E - O que consideras como sintomas da ansiedade?

146 A - Acho que começo a tremer um pouco, mais irrequieto talvez...

147 E: E a nível psicológico?

148 A: A nível psicológico se calhar penso muito no que vai acontecer e como vai correr.

149 E - E sentes que ficas desconfortável com isso?

150 A - Sim

151 E - E de que maneira é que consideras que a ansiedade tem impacto na tua performance? Achas que é
152 um impacto positivo ou negativo?

153 A - Acho que é um impacto negativo.

154 E - Sentes que isso afeta a tua performance?

155 A - Sim acho que fico com menos controlo e muitas vezes depois quando me engano começo a ficar
156 num género de bola de neve, começo a fazer cada vez mais erros.

157 E - E em relação a esses sintomas utilizas alguma estratégia que ajuda a aliviar essa ansiedade?

158 A - Não muito, tento respirar bem antes da prova, descontrair um pouco antes, não pensar muito nisso
159 e não tocar muito antes.

160 E - Para terminar, achas que a utilização da prática mental pode ter algum efeito na regulação da
161 ansiedade?

162 A - Sim.

163 E - Podes justificar? O que achas que pode ajudar?

164 A - Pode ajudar a ficar mais confiante para a audição...Acho que é isso.

165 E - Muito obrigada pela tua colaboração e disponibilidade. Tens algo que queiras adicionar ou algo a
166 questionar?

167 A - Não.

Entrevista pós-intervenção

- 168 Entrevistador (E): Antes de mais agradecer a tua disponibilidade e a tua colaboração durante a minha
169 estadia no Conservatório de Guimarães e toda a tua disponibilidade em colaborar desde as entrevistas e
170 nas aulas. A primeira pergunta que eu gostava de colocar é como é que te sentiste em relação a estas
171 aulas lecionadas por mim? Como foi a experiência ?
- 172 Aluno(A): Foi diferente, mas gostei, senti-me bem
- 173 E: Achaste que o tema escolhido foi útil?
- 174 A: Sim, achei que foi bastante útil. Senti melhorias ao usar isso.
- 175 E: E em relação às estratégias que eu abordei, conseguiste adaptar te bem aos exercícios?
- 176 A: Sim, acho que sim.
- 177 E: Houve alguma dificuldade que sentiste em específico que dificuldade?
- 178 A: Não, não houve assim nenhuma dificuldade.
- 179 E: E em casa conseguiste aplicar os exercícios?
- 180 A: Sim, apliquei um bocadinho.
- 181 E: Posso perguntar quais foram os exercícios utilizados?
- 182 A: Fiz aquele de imaginar como é que era e o que ia acontecer e também tentar acalmar-me e acho que
183 foi mais ou menos esse.
- 184 E: E em relação aos efeitos, o que sentiste em relação aos exercícios?
- 185 A: Senti-me menos nervoso e mais calmo e foi isso.
- 186 E: Sentiste diferenças ao nível da concentração então?
- 187 A: Senti, senti.
- 188 E: Então consideras que para ti foi uma diferença positiva?
- 189 A: Sim, sim
- 190 E: Consideras importante que estes exercícios sejam aplicados em sala de aula ou até fora de aula para
191 melhorares a tua prática?
- 192 A: Sim, acho que é importante.
- 193 E: Então sentiste que a prática mental ajudou a regular a ansiedade?
- 194 A: Senti, acho que ajudou bastante.
- 195 E: Quais foram os sintomas que foram amenizados e que detetas que melhoraram?
- 196 A: Sentia-me mais calmo... Muitas vezes eu até quando ia tocar em audições às vezes como estava
197 nervoso começava a tocar rápido demais e isso não aconteceu nestas últimas.
- 198 E: Então achas que por exemplo a nível técnico ajudou-te a ter mais controlo?

199 A: Sim, sim

200 E: Tu falaste na entrevista pré-intervenção as vezes tremias e que te sentias um pouco irrequieto? Achas
201 que a prática mental ajudou em algum desses aspetos?

202 A: Ajudou, ajudou. Sentia-me mais descontraído antes das audições, não me sentia tão irrequieto.

203 E: Na primeira entrevista também falaste “a nível psicológico se calhar penso muito no que vai acontecer
204 e como vai correr.” Sentiste que agora tens mais capacidade em controlar o que tu pensas e como as
205 coisas vão correr e se calhar mais foco na parte positiva?

206 A: Sim, sim, não estava assim muito preocupado com a audição, só treinei...estava só a pensar que ia
207 correr bem.

208 E: Tu falaste da questão de visualizar e achas que isso foi o melhor exercício para regular a ansiedade
209 ou achas que há outros exercícios com a mesma eficácia?

210 A: Sim, eu gostei desse, mas também gostei daquele básico o de concentrar na respiração, fechar os
211 olhos e acalmar-me também acho que ajudou bastante.

212 E: Então, muito obrigada pela tua colaboração e disponibilidade. Eu não tenho mais perguntas acho que
213 já entendi a tua visão sobre o assunto. Tens alguma dúvida que queiras colocar ou algo que queiras
214 adicionar sobre este tema?

215 A: Acho que não...Ah também usei aquela coisa de dizer uma palavra que caso me desconcentrasse
216 pensar nessa palavra para me voltar a concentrar e até usei isso mesmo sem ser no clarinete, na escola
217 e também resultou.

218 E: Boa, fico contente. Obrigada!

iii. Aluno C

Entrevista pré-intervenção

219 Entrevistador (E): Antes de mais agradecer a tua colaboração e o tempo dispensado nesta entrevista.
220 Esta vai ser utilizada como um instrumento de recolha de dados para o meu projeto de investigação.
221 Este projeto tem como objetivo entender se a utilização da prática mental tem impacto na regulação de
222 ansiedade em alunos do 3º ciclo e secundário de clarinete. Esta entrevista também vai ser gravada para
223 ser analisada posteriormente e comparar com uma segunda entrevista pós-intervenção. Em primeiro
224 lugar, quero perguntar se autorizas a gravação desta entrevista?

225 Aluno (A): Podes.

226 E: Obrigada. Em primeiro lugar, tens alguma questão que queiras colocar antes de começar?

227 A: Não.

228 E: Antes de começar com as perguntas propriamente ditas gostava de te questionar sobre o teu percurso.
229 Quando é que começaste a estudar clarinete?

230 A: Entrei no primeiro ano até ao terceiro ano e depois no quarto mudei para percussão e depois no 1º
231 grau voltei para clarinete até agora.

232 E: Tiveste sempre o mesmo professor de clarinete ou tiveste vários professores?

233 A: Sempre o mesmo.

234 E: Quais são os teus principais objetivos durante o Ensino Secundário?

235 A: Tirar boas notas.

236 E: Pretendes então seguir para o Ensino Superior?

237 A: Sim.

238 E: E pretendes seguir na área do clarinete ou noutra área da música?

239 A: Clarinete.

240 E: Agora gostaria de me focar especificamente na temática da prática mental. Já alguma vez ouviste falar
241 no termo “prática mental”?

242 A: Não.

243 E: Resumidamente, a prática mental é um tipo de estudo que podes realizar que no fundo utiliza a mente
244 para estudar. Pode ser um estudo de instrumento, pode ser um estudo psicológico para preparação da
245 performance etc. Ouvindo o termo “prática mental” como definirias?

246 A: Ouvindo o termo eu estava a pensar nos samurais ...

247 E: Consegues desenvolver um pouco mais essa perspetiva?

248 A: Treinam os movimentos e depois fazem treinos intensivos a concentrar-se...

249 E: Então tu sendo judoca já imaginaste certas imaginaste certos movimentos que realizas para te
250 prepares?

251 A: Não.

252 E: E no clarinete, como é que tu prepares uma peça para a audição?

253 A: Estudo...

254 E: Ok, mas podes descrever-me a tua rotina de estudo?

255 A: Salto os alongamentos, faço notas longas, vou para os exercícios mais rápidos como as escalas e
256 depois vou para o estudo e para as obras.

257 E: E consegues descrever por exemplo o trabalho que realizas nas obras?

258 A: Treino as partes rápidas, mais difíceis e também treino as dinâmicas.

259 E: Agora vamos mudar completamente o tema que estávamos a falar e vamos focarmo-nos na ansiedade
260 na performance musical. Em primeiro lugar, já alguma vez sentiste ansiedade na performance musical?

261 A: Sim.

262 E: Em que contexto sentiste?

263 A: Costumo sentir quando começo a tocar, nos primeiros segundos.

264 E: E achas que isso acontece em que situações? Achas que acontece mais antes da aula ou antes de
265 uma audição/prova?

266 A: Por acaso não só acontece quando vou mesmo tocar

267 E: Então mais em contexto de uma apresentação pública?

268 A: Sim...

269 E: E que tipo de impacto tem a ansiedade quando estás a tocar?

270 A: Impacto negativo.

271 E: Então sentes que a ansiedade afeta negativamente a tua performance?

272 A: Sim.

273 E: Podes descrever algumas sintomas que consideres como ansiedade?

274 A: Tremo muito especialmente nas mãos e acho que às vezes sinto que fica um bocado impercetível o
275 que eu toco...

276 E: Impercetível como?

277 A: A minha embocadura fica a tremer.

278 E: Então sentes que a ansiedade reage mais com a parte física?

279 A: Sim.

280 E: E que estratégias usas para amenizar a ansiedade? Tens alguma estratégia?

281 A: Não.

282 E: E achas que, por exemplo, a utilização prática mental poderia ter algum efeito na regulação da
283 ansiedade?

284 A: Sim.

285 E: Porquê?

286 A: Porque fico menos nervoso, fico mais concentrado naquilo que estou a fazer e não no que as pessoas
287 pensam...

288 E: Então para ti consideras que um dos principais efeitos da prática mental seria uma maior
289 concentração?

290 A: Sim.

291 E: Para terminar, tens alguma questão ou algo que queiras adicionar e que aches pertinente?

292 A: Não.

293 E: Muito obrigada pela tua disponibilidade e pela tua colaboração.

294 A: De nada!

Entrevista pós-intervenção

- 295 Entrevistador (E): Antes de mais agradecer a tua disponibilidade e a tua colaboração durante a minha
296 estadia no Conservatório de Guimarães e toda a tua disponibilidade em colaborar desde as entrevistas e
297 nas aulas. A primeira pergunta que eu gostava de colocar é se consideraste
- 298 Aluno(A): No desenvolvimento das aulas
- 299 E: Achas que te conseguiste adaptar bem aos exercícios? Compreendeste sem dificuldade os exercícios
300 ou tiveste alguma dificuldade algum dos exercícios utilizados?
- 301 A: Não, não tive dificuldades.
- 302 E: E em casa, conseguiste aplicar os exercícios?
- 303 A: Não apliquei.
- 304 E: E isso tem algum motivo em especial ?
- 305 A: Não...
- 306 E: Então não fizeste só porque não te apeteceu?
- 307 A: Sim...
- 308 E: Quais é que foram os efeitos que sentiste ?
- 309 A: Senti-me mais seguro...
- 310 E: Então achas que foi uma diferença positiva, correto?
- 311 A: Sim.
- 312 E: Tu referes-te a seguro, mais seguro tecnicamente por exemplo?
- 313 A: Sim.
- 314 E: Achas que essas estratégias ajudaram a regular a ansiedade?
- 315 A: Sim.
- 316 E: Então em relação à ansiedade, que tipo de sintomas é que tu achas que esses exercícios ajudaram?
317 Sentes que foi mais na parte psicológica ou na parte física?
- 318 A: Acho que foi mais na parte física.
- 319 E: Por exemplo, tu na primeira entrevista falaste na questão de tremer e de sentires algum descontrolo
320 na parte da embocadura e sentiste que isso melhorou?
- 321 A: Sim
- 322 E: Lembras-te de algum exercício que utilizamos e qual é que achas que foi o exercício que teve mais
323 eficácia?
- 324 A: Aquele em que eu imaginava a tocar num palco.
- 325 E: Ok, boa, e conseguiste aplicar algum dos exercícios na audição de classe ou sentiste que tiveste
326 dificuldade a aplicar na audição?
- 327 A: Senti que tive dificuldade em aplicar.

328 E: E isso teve algum motivo em especial? Como é que explicarias essa dificuldade?

329 A: É um bocadinho por causa da ansiedade e de estar distraído também.

330 E: Penso que já coloquei todas as perguntas que necessitava para entender o teu ponto de vista. Obrigada

331 pela tua colaboração, não só nesta entrevista, mas durante a implementação projeto. Tens alguma

332 questão que queiras colocar ou algo que queiras adicionar?

333 A: Não.

334 E: Ok, obrigada.

335 A: De nada.

iv. Aluno D

Entrevista pré-intervenção

336 Entrevistador (E): Olá. Antes de mais agradecer pela tua disponibilidade e pela tua colaboração neste
337 projeto que estou a realizar aqui no Conservatório de Guimarães. Esta entrevista vai ser utilizada para
338 efeitos de análise de dados e uma entrevista para antes da minha intervenção convosco para classe
339 clarinetes mais precisamente junto dos alunos do terceiro ciclo e secundário. O projeto tem como tema
340 a aplicação da prática mental na regulação da ansiedade em alunos do terceiro ciclo e secundário e tem
341 como objetivo perceber se a utilização da prática mental poderá ajudar amenizar situações de ansiedade
342 nesses mesmos alunos. Esta entrevista vai ser gravada como já te tinha explicado. Autorizas?

343 Aluno (A): Autorizo.

344 E: Obrigada. Tens alguma questão a colocar antes de começar?

345 A: Não. Podemos começar.

346 E: Então antes de começar especificamente com as perguntas sobre o tema gostava de te questionar
347 um pouco sobre o teu percurso. Quando é que começaste a estudar?

348 A: Comecei a estudar na Academia Valentim Moreira de Sá que agora se chama Conservatório de
349 Guimarães, mas na altura chamava-se Academia de Música Valentim Moreira de Sá e se não me engano
350 foi em 2011, na classe da professora Mariana Silva. No ano seguinte ingressei na classe do professor
351 Paulo Martins e é lá que eu tenho estado até agora 2021.

352 E: Então estás a estudar desde a Iniciação, certo?

353 A: Desde o terceiro ano da primária.

354 E: E agora no final do secundário quais são os principais objetivos?

355 A: Ingressar no Ensino Superior, clarinete e fazer um bom recital final e ter uma boa nota na prova de
356 aptidão artística. Acho que são uns três objetivos.

357 E: Olha agora especificando um pouco na questão da prática mental já alguma vez ouviste falar deste
358 termo?

359 A: Sim.

360 E: E em que contexto é que ouviste falar?

361 A: Bom, já ouço falar há bastante tempo até porque no meu quinto ano, por volta de 2014, tive uma
362 Workshop de treino mental da *performance* e acho que foi o meu primeiro contacto com o treino mental
363 e desde então, até porque sempre tive bastantes problemas de ansiedade no palco, com o palco, e com
364 momentos de avaliação, sempre procurei combater. Tenho tido aulas por vezes com a professora Janete
365 Ruiz da nossa escola realizava também workshops de treino mental na performance e desde o 11º ano
366 que tenho tido uma disciplina de movimento e consciência corporal que também nos ajuda nessa área.

367 E: Então para ti este tema já é usual. Já utilizaste ou tentaste aplicar esses conceitos que ouviste falar
368 em certos momentos de estudo ou até quando estás a tocar numa audição ou concertos?

369 A: Sim, naturalmente já apliquei. Não que tivessem um efeito desejado, mas sim já apliquei.

370 E: E como definirias prática mental se te perguntassem?

371 A: Portanto o nosso cérebro é aquilo que nos manda ou o que nos deixa fazer. Aliás tudo o que nós
372 fazemos é comandado pelo nosso cérebro. Por um lado, é o nosso melhor amigo, mas por vezes torna-
373 se nosso maior inimigo e por isso mesmo nós temos que saber moldá-lo e praticar para evitar que essas
374 situações em que o cérebro se vira contra nós sejam tão frequentes. Eu acho que a prática mental no
375 fundo é isso: tentar fazer um treino de modo que se possa combater essas situações.

376 E: Em relação aos efeitos sentidos sabes descrever algum efeito quando utilizaste a prática mental?

377 A: Bom até agora eu posso dizer que não sei se foi por não ter aplicado a forma correta. Não sei se foi
378 por não ter achado ainda o que é mais eficaz em mim, mas até agora acho que não tem tido muito
379 resultado aplicar o que eu já aprendi.

380 E: Agora vamos mudar completamente o tema que estávamos a falar e agora vamos focarmo-nos na
381 ansiedade. Eu iria perguntar se alguma vez sentiste ansiedade na performance musical, mas já percebi
382 que sim e então gostava de saber em que contextos sentiste ansiedade num nível superior? Se são mais
383 numa questão de situação de avaliação ou audição ou mais por exemplo em contexto aula antes da aula
384 ou em casa?

385 A: Acho que comigo passa um bocado pelo facto de só ter uma oportunidade e por isso mesmo acho
386 que nesse tipo de situações, audições, provas, em que só temos apenas uma oportunidade para mostrar
387 aquilo que nós trabalhamos. Acho que são nessas situações em que tendo ficar bastante ansioso e
388 muitas vezes a perder o controlo da situação e ser bastante prejudicado no momento de avaliação.

389 E: Então mais nos contextos da performance para o público?

390 A: Certo!

391 E: O que é que consideras como principais sintomas da ansiedade? No teu caso?

392 A: Eu diria: o acelerar do batimento cardíaco, as mãos suadas... às vezes até mesmo na visão, às vezes
393 até vão aparecendo algumas manchas quando atinjo níveis bastante altos. Eu sinto que há aqui um
394 limite. Naturalmente, sempre que nós estamos nessas situações a nossa adrenalina vai disparar um
395 bocado mais do que o normal. Sinto que há um limite em que a nossa adrenalina pode chegar e chega
396 até a ser bom porque nos ajuda a estar super concentrados naquilo que estamos a fazer mas
397 normalmente, infelizmente, a adrenalina costuma passar a se limite e o que acaba por levar a que nós
398 percamos um bocado o controlo. O que eu sinto muitas vezes é que estou em piloto automático e não
399 tenho qualquer noção nem controlo daquilo que estou a fazer. Já aconteceu várias vezes perguntarem
400 como é que correu o que é que aconteceu e eu não sei explicar porque às vezes não me lembro do que
401 aconteceu.

402 E: Já percebi que a ansiedade tem um impacto negativo maioritariamente na tua execução instrumental.
403 Utilizas algum tipo de estratégia que possa reduzir essa ansiedade?

404 A: O que tenho andado a fazer e que, pelo menos em gravações porque agora nós só fazemos gravações,
405 tem até dado resultado é imaginar o momento antes. Começar a imaginar semanas, uma semana ou
406 duas antes, tentar imaginar todos os dias o momento, mas ao máximo detalhe: entrar, imaginar as
407 paredes, as pessoas, montar, tudo e assim ter a certeza que não falha nada. Então em casos em que
408 nós conhecemos a sala é anda melhor e sinto que isso tem ajudado bastante.

409 E: Ia perguntar se já utilizaste a prática mental como estratégia para a regulação da ansiedade, mas
410 lembrei-me que já tínhamos falado anteriormente nessa questão. Vamos avançar para pergunta que é:
411 achas que a prática mental pode ser uma estratégia para controlar a ansiedade?

412 A: Claro que sim. Pode ainda não ter resultado comigo, mas sei que já resultou com muita gente e não
413 só músicos, também atletas e dançarinos etc., portanto sim sei que pode resultar. Comigo ainda não
414 teve grande resultado, mas quero acreditar que um dia vá ter.

415 E: Conheces alguma estratégia específica que seja considerada prática mental?

416 A: Conheço sim e acho que há várias. Uma que eu costumo usar às vezes, antes da prova, é tentar focar
417 num ponto (normalmente costumo usar os meus sapatos, começo a olhar para os meus sapatos e
418 começo a descrevê-los até à exaustão). Essa é uma boa técnica. Resulta a amenizar a ansiedade no
419 momento antes de entrar no palco. Acho que o pior momento é quando entras em palco. Isso de imaginar
420 o momento antes. Depois há várias coisas que não são prática mental como ter o sono regulado, ter
421 uma boa rotina, ter uma boa alimentação e estar bem emocionalmente mas isso já não engloba o que
422 estamos a falar, acho eu.

423 E: Sim... Olha muito obrigada pela tua colaboração e pela tua disponibilidade. Ficamos por aqui. Tens
424 alguma questão ou algo que queiras adicionar e que aches pertinente?

425 A: Não.

Entrevista pós-intervenção

426 Entrevistador (E): Antes de mais agradecer a tua disponibilidade e a tua colaboração durante a minha
427 estadia no Conservatório de Guimarães e toda a tua disponibilidade em colaborar desde as entrevistas e
428 nas aulas. A primeira pergunta que eu gostava de colocar é como é que te sentiste em relação a estas
429 aulas lecionadas por mim? Como foi a experiência ?

430 Aluno(A): Como sabes eu tenho aulas com o mesmo professor há cerca de nove anos e é sempre bom
431 ter aulas com alguém de fora, com alguém diferente, mesmo para variar um bocado e ouvir sempre
432 coisas novas. Acho que aquilo que realizamos nas aulas resultou muito bem mas acho que isso é alguma
433 coisa que vais perguntar mais à frente.

434 E: Consideraste interessante tema escolhido para a intervenção?

435 A: Sim, claro que sim, é algo bastante importante. Eu já tenho vindo a fazer esse tipo de trabalho
436 recorrentemente ao longo deste ano letivo, mas estou a pagar a uma pessoa para me ajudar nesse
437 processo, mas puder integrar isso na escola num ensino que é gratuito ia ajudar imensa gente tenho a
438 certeza, então sim, respondendo à tua pergunta sim, faz sentido e resulta esse teu trabalho.

439 E: Em relação aos exercícios que foram aplicados, conseguiste adaptar-te bem aos exercícios? Não
440 sentiste nenhum tipo de dificuldade na compreensão?

441 A: Não, senti que tu explicaste muito bem o que querias que nós fizéssemos e o que pretendias que nós
442 ganhássemos com esses exercícios e, portanto, tu também me ias guiando ao longo daquilo que íamos
443 fazendo e sim acho que resultou bem e não tive qualquer tipo de dificuldade.

444 E: E em casa, aplicaste os exercícios? Conseguiste aplicar?

445 A: Sim, sim... É sempre mais difícil, quando não estamos com alguém para nos ajudar e para nos lembrar
446 daquilo que estivemos a fazer na sala de aula, mas penso que se for um trabalho que é feito
447 recorrentemente acho que vai acabar por resultar.

448 E: E em relação aos efeitos sentidos, que efeitos é que enumeras quando utilizas a prática mental?

449 A: Eu senti que realmente havia uma diferença entre o antes e o depois. Senti que no depois estava mais
450 concentrado e mais atento aos detalhes, visto que estamos a trabalhar obras que já tenho vindo a
451 trabalhar e que estão bastante dominadas, mas senti que apesar de tudo temos de estar sempre bastante
452 concentrados e cientes daquilo que estamos a fazer e daquilo que pode acontecer e atentos a todos os
453 detalhes o máximo que conseguirmos e nesse aspeto o trabalho que fizemos antes de começar a tocar
454 ajudou a que eu me pudesse concentrar. Em contexto de sala de aula, essa parte de ficar nervoso não
455 acontece, portanto não posso dizer que tenha tido efeito nessa área. O que posso dizer é que fui fazendo
456 provas e fui usando técnicas de prática mental e ao longo deste ano eu sempre fui uma pessoa com
457 problemas nessa área, mas ao longo deste ano tenho vindo a realizar um trabalho contínuo e que tem
458 dado bastantes resultados. Posso dizer que este ano todas as provas presenciais que eu fiz e não se
459 compara ao *stress* que eu sentia nas provas transatas.

460 E: Tu falas nessa questão das provas e gostava de te perguntar se consegues aplicar bem exercícios na
461 hora da performance?

462 A: É claro que fazer as coisas na hora h é muito mais complicado e eu costuma não pensar tanto nessas
463 coisas, costumo tentar concentrar-me ao máximo naquilo que estou a fazer. Acho que na minha opinião

464 a parte da prática mental e preparação deve estar antes do momento de tocar no palco. Acho que
465 enquanto estamos no palco é esquecer tudo isso e focarmo-nos simplesmente em tocar. Se estivermos
466 nervosos é porque se calhar aquilo que devemos fazer antes não foi feito de certa forma ou se calhar os
467 exercícios que estávamos a fazer não se aplicam a nós e temos de tentar outra coisa mas nesse aspeto
468 da palavra que falaste para nos ajudar foi uma das coisas que pode ser utilizada no momento da
469 *performance* e posso dizer que comigo resultou, numa das minhas provas.

470 E: Tu falaste de como na aula não estás tão nervoso se calhar não teve tanto efeito mas achas importante
471 na mesma que os exercícios sejam abordados ou mais em contexto fora das aulas?

472 A: Se nós colocarmos isto nesta perspetiva: nós estamos a ter aulas e estamos prepararmo-nos para o
473 momento da *performance* porque o músico não é para estar a tocar a vida inteira na sala , nós temos
474 que tocar para um público da mesma forma que ao fazermos os exercícios na sala de aula vamos estar
475 a praticar pratica aquilo que vamos fazer depois no momento da *performance* já vamos estar preparados
476 e já vamos saber o que fazer. no dia estamos sempre mais nervosos e vamos saber controlar, vamos
477 estar preparados para controlar a situação e já não vamos ter aquele choque quando chega ao dia de
478 tocar para alguém.

479 E: Que tipo de estratégias é que utilizaste ?

480 A: O que eu faço passa muito por fazer as coisas no dia mas um trabalho que é feito antes e que passa
481 por dormir as horas certas, manter a atividade física estável emocionalmente nos dias antes da prova e
482 tudo isso vai influenciar aquilo que vou fazer no dia. Depois quando chega o dia é algo completamente
483 diferente, estou mais nervosos, estou com adrenalina e aí as estratégias que eu uso é tentar ao máximo,
484 desde o momento que acordo, replicar a rotina como se fosse um dia normal, tento chegar mais cedo
485 ao sítio da prova para me ambientar ao local, ver as caras, aquecer com tempo e para que possa fazer
486 os exercícios e que passam por fechar os olhos e imaginar o momento antes, isso costumo a fazer mais
487 antes da prova, mas no dia da prova imaginar o antes, no momento e no depois. No dia da prova passa
488 mais por tentar manter a calma e pensar “ok, estou a ficar nervoso mas isto é normal, faz parte, tem
489 que ser”. é normal estar nervoso , tenho é de saber controlar isto e se as coisas estiverem a descambar
490 muito o que eu costumo a fazer é pôr as mãos no peito, fechar os olhos e respirar pela boca, ajuda
491 bastante a que nós mantenhamos a calma pelo menos sinto isso comigo e pronto, o imaginar que o júri
492 teve a minha idade, já teve provas e já se enganou em provas e sabe o que se passa. Depois, no momento
493 da prova é tocar e se tocar mais que uma obra, toco uma obra chego ao fim e faço um “*reset*” e não
494 penso mais no que está para trás o que interessa agora é continuar. No fim de cada obra faço um *reset*
495 para depois me concentrar ao máximo em cada coisa que vou tocar e pronto passa um bocado por aí.

496 E: E qual achas que foi o exercício que mais colocaste em prática ?

497 A: Foi o de imaginar a *performance* antes de ela acontecer.

498 E: Consideras que a prática mental regulou a ansiedade?

499 A: Sim, sem dúvida, claro. É preciso a prática mental. A prática mental é extremamente necessária em
500 tudo o que seja momentos de oportunidade única desde desporto, música, teatro, dança... artes
501 performativas. Tudo isso exige prática mental, uns precisam mais que outros, mas os que precisam
502 menos também precisam nem que seja estar minimamente ... cada pessoa tem o seu ritual e cada

503 pessoa tem que fazer sempre alguma coisa, uns mais que o outros mas a prática mental é sempre
504 essencial.

505 E: Quais são os sintomas que consideras que foram regulados ?

506 A: Batimento cardíaco, foi o entrar em desespero ao mínimo erro e tremer. Antes das provas tinha o
507 hábito de chegar com uma perna a tremer e agora já não acontece.

508 E: E a nível psicológico, alguma coisa mudou?

509 A: Antes pensava sempre “estou na prova, não posso estar nervoso, tenho de me concentrar” e enquanto
510 estava a pensar nestas coisas todas não estava a pensar em nada daquilo que estava a fazer realmente
511 e agora sinto que me pude concentrar e focar muito mais naquilo que estava a fazer e usufruir também,
512 que é o mais importante

513 E: E em relação à parte da performance, o que sentes que mudou ?Sentes algumas diferenças na parte
514 técnica ou que demonstras outra postura por exemplo?

515 A: Sim, quem me conhece e quem já me viu a tocar em aula sabe que eu sou uma pessoa que me mexo
516 muito, demais até, e quando chegava às audições tinha o hábito de ficar muito estático e de me mexer
517 pouco e agora quando eu chego ao momento da *performance* sinto-me mais livre tanto a nível técnico
518 como a nível musical e antes era praticamente nulo no momento da *performance* porque antes só
519 conseguia preocupar-me com as notas certas.

520 E: Achas que há algum exercício mais adequado para a parte da regulação da ansiedade ?

521 A: Todos os exercícios são adequados, há uns que podem ter mais efeitos nas pessoas do que outros.
522 Há uns que são mais gerais e que têm efeitos em toda a gente do que outros. Acho que um que funciona
523 muito bem é esse de imaginar tudo, porque de certa forma vai nos preparar para aquilo que vamos fazer
524 e quando chegamos lá já não vai ser um choque tão grande porque já estivemos a imaginar várias
525 vezes... e acho que é importante também o respirar antes da prova, sentar e respirar muitas vezes até
526 nos sentirmos mais calmos e até fazer aquele exercício que já me disseste de ouvir os ruídos fora da
527 sala e depois dentro da sala e tentar ficar mais calmos e concentrados.

528 E: Acho que termino assim as minhas perguntas. Em primeiro lugar, agradecer-te toda a disponibilidade
529 Tens alguma pergunta que queiras colocar antes de terminarmos ou algum comentário que queiras
530 adicionar?

531 A: Não, não... Foi um gosto trabalhar contigo.