Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Teresa Vaz Nogueira Tenrinho

A imagética como ferramenta de preparação mental para a performance violinística

julho de 2024

A imagética como ferramenta de preparação mental para a performance violinística
Maria Teresa Vaz Nogueira Tenrinho
UMinho | 2024

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Teresa Vaz Nogueira Tenrinho

A imagética como ferramenta de preparação mental para a performance violinística

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música
Área de Especialização em Instrumento

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Eliot Lawson

julho de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.
Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.
Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

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

AGRADECIMENTOS

À Academia de Música de Costa Cabral pela oportunidade de poder estagiar e concretizar o projeto de intervenção.

Aos alunos e aos encarregados de educação pela sua disponibilidade e envolvimento, uma vez que sem a sua cooperação a realização deste trabalho não seria possível.

À professora Sara Veloso por me ter acolhido na sua classe de violino e por todo o apoio, disponibilidade, generosidade, amabilidade, carinho e amizade que tem demonstrado ao longo dos anos.

Ao professor Eliot Lawson pela confiança depositada, incentivo e auxílio.

À minha mãe por todo o apoio incondicional, pela presença em todos os momentos da minha vida e por me ter proporcionado as melhores oportunidades.

À minha irmã por ter sido um pilar gratificante nesta fase desafiadora, por toda a paciência, inspiração e assistência imprescindível.

Ao Sr. Rogério por me inspirar a ser cada vez melhor, por me guiar e zelar cuidadosamente por mim.

Ao Sr. Zé, ao Dr. André e a toda sua equipa pela fonte de inspiração inigualável, conselhos e ensinamentos valiosos e cruciais para a minha evolução e crescimento pessoal e profissional.

A minha sentida gratidão.

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 imagética como ferramenta de preparação mental para a performance violinística

RESUMO

A imagética assente no surgimento voluntário ou involuntário de representações mentais visuais, auditivas ou motoras na ausência de ação física parece incorporar grande parte das experiências vividas por estudantes de música, músicos e não-músicos. No entanto, no domínio musical, a preparação mental para a performance parece ser ainda bastante desvalorizada no contexto pedagógico. Neste sentido, o presente projeto de intervenção pedagógica inserido no relatório de estágio pretendeu averiguar o impacto que a ferramenta imagética pode ter ao longo de todo o processo de preparação a culminar na performance violinística.

Com base na metodologia de investigação-ação, o projeto incidiu na aplicação de uma estratégia imagética focada na escrita de uma narrativa associada ao conteúdo estrutural, musical e expressivo do repertório trabalhado com quatro alunos do 3º ciclo de ensino da classe de violino da professora Sara Veloso na Academia de Música de Costa Cabral no Porto. Posto isto, foram realizadas duas entrevistas (pré-intervenção e pós-intervenção) aos intervenientes, com vista a constatar a sua experiência com o estudo mental e a imagética, além de poder reunir o ponto de vista e o efeito desta abordagem nos alunos após a implementação de todo o projeto. Os registos das histórias criadas e associadas às obras em estudo serviram para agrupar a interpretação das peças através da sua própria linguagem. Por fim, as gravações-áudio foram utilizadas com o propósito de auxiliar posteriormente na análise e balanço crítico dos dados emergentes.

Os resultados obtidos na investigação revelaram que a ferramenta imagética, nomeadamente a estratégia incidente na criação de uma história inspirada no conteúdo de uma peça, pode ter um impacto positivo e benéfico no processo de ensino e aprendizagem, bem como no desempenho e na interpretação musical e performativa. Com efeito, concluiu-se que os alunos assimilaram de forma mais considerável diferentes conceitos musicais, alcançaram um maior domínio e motivação no estudo do instrumento e acima de tudo reuniram novas perspetivas de pensar a obra musical.

Palavras-chave: estudo mental, imagética, narrativa, performance, violino

Title: Imagery as a mental preparation tool for violin performance

ABSTRACT

Imagery based on the voluntary or involuntary emergence of visual, auditory or motor mental representations in the absence of physical action seems to incorporate a large part of the experiences lived by music students, musicians and non-musicians. However, in the musical domain, mental preparation for performance still seems to be undervalued in the pedagogical context. In this sense, the present pedagogical intervention project included in the internship report intended to investigate the impact that the imagery tool can have throughout the entire preparation process, culminating in the violin performance.

Using action-research methodology, the project focused on applying an imagery strategy based on writing a narrative associated with the structural, musical and expressive content of the repertoire worked with four students from the key stage 3 of teacher Sara's Veloso violin class at Academia de Música de Costa Cabral in Porto. Two interviews (pre-intervention and post-intervention) were carried out with those involved in order to verify their experience with mental study and imagery, in addition to being able to gather the point of view and the effect of this strategy on students after the implementation of the entire project. The records of the stories created and associated with the pieces served to gather an interpretation of the pieces through their own language. Finally, the audio recordings were used with the purpose of later assisting in the analysis and critical assessment of the emerging data.

The collected data revealed that the imagery tool, namely the strategy based on creating a story inspired by the content of a piece, can have a positive and beneficial impact on the teaching and learning process, as well as on musical and performative interpretation. In fact, it was concluded that the students considerably assimilated different musical concepts, achieved greater mastery and motivation in studying the instrument and, above all, gathered new perspectives on thinking about the musical repertoire.

Keywords: imagery, mental practice, narrative, performance, violin

Índice

Introdução 1

1. Enquadramento teórico 3

1.1. Imagética mental 3

1.1.1. Imagética visual 4

1.1.2. Imagética auditiva 6

1.1.3. Imagética motora 8

1.1.4. Imagética musical 11

1.1.5. Emoções e imagética 12

1.1.6. Atividade cerebral 15

1.2. Imagética na pedagogia 18

1.2.1. Benefícios e limitações da prática mental 19

1.2.2. Aplicação prática 21

1.2.2.1. Processo de ensino e aprendizagem 22

1.2.2.2. Estudo mental 24

1.2.2.3. Memorização 25

1.2.2.4. Combate à ansiedade na performance 28

1.2.2.5. Composição 30

1.2.2.6. Improvisação 31

1.2.3. Estratégias pedagógicas 32

1.2.4. A narrativa como ferramenta imagética 39

2. Metodologia 42

2.1. Enquadramento contextual 42

2.1.1. Academia de Música de Costa Cabral 42

2.1.2. Seleção e caracterização dos alunos intervenientes 43

2.2. Investigação 45

2.2.1. Investigação-ação como metodologia de investigação 45

2.2.2. Questões de investigação e objetivos 47

2.2.3. Instrumentos de recolha de dados 48
2.3. Intervenção 49
2.3.1. Planificação geral das aulas 50
2.3.2. Distribuição das aulas 59
3. Resultados 60
3.1. Entrevistas 60
3.1.1. Entrevista pré-intervenção 60
3.1.2. Entrevista pós-intervenção 67
3.2. Narrativas 72
3.3. Aulas implementadas 89
3.3.1. Aluno 1 89
3.3.2. Aluno 2 90
3.3.3. Aluno 3 91
3.3.4. Aluno 4 92
4. Discussão 94
Conclusão 103
Bibliografia 105
Anexos 127
Anexo 1 – Guião da entrevista pré-intervenção 127
Anexo 2 – Guião da entrevista pós-intervenção 130
Anexo 3 – Questionário de resposta aberta aos professores Jee Yeon Ryu e Peter Gouzouasis 132
Anexo 4 – Transcrições das entrevistas pré-intervenção 133
Anexo 5 – Transcrições das entrevistas pós-intervenção 144
Anexo 6 – Peças trabalhadas e respetivos esboços esquemáticos e narrativos 152
Anexo 7 – Narrativas transcritas 173
Anexo 8 – Consentimento informado dos encarregados de educação 178
Anexo 9 – Autorização de utilização de dados (professora cooperante) 179
Anexo 9 – Declaração de identificação da Academia de Música de Costa Cabral 180

Índice de tabelas

Tabela 1 - Plano de aula nº 1 51
Tabela 2 - Plano de aula nº 2 54
Tabela 3 - Plano de aula nº 3 57
Tabela 4 - Datas das aulas lecionadas 59
Tabela 5 - Análise temática das respostas dadas pelos alunos na entrevista pré-intervenção 63
Tabela 6 - Análise temática das respostas dadas pelos alunos na entrevista pós-intervenção 69
Tabela 7 - Análise narrativa (aluno 1) 75
Tabela 8 - Análise narrativa (aluno 2) 79
Tabela 9 - Análise narrativa (aluno 3) 83
Tabela 10 - Análise narrativa (aluno 4) 87

Introdução

O projeto de intervenção pedagógica integrado no relatório de estágio em apreço debruça-se sobre a aplicação da imagética enquanto ferramenta de preparação mental para a performance. Tendo sido desenvolvido e implementado na Academia de Música de Costa Cabral no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, no ano letivo 2023/2024, contou especificamente com a participação de quatro alunos do 3º ciclo de ensino pertencentes à classe de violino da professora cooperante Sara Veloso.

Identificando a escassa preparação mental dos alunos que se revela tão importante como a preparação física e técnica para a performance, este projeto surgiu da necessidade de introduzir uma abordagem divergente do modelo tradicional focado somente na aprendizagem técnica do instrumento. Desta forma, o propósito passava por o aluno reunir uma nova ótica e conceção musical de uma peça trabalhada inserida no plano de estudos designado pela professora cooperante para cada aluno.

Com base numa metodologia de investigação-ação, o plano de intervenção incidiu no recurso à estratégia imagética baseada na criação de uma história inspirada no conteúdo estrutural, musical e expressivo de uma peça. Com vista a que o discente se desprendesse parcialmente da técnica para dar vez a uma interpretação própria no momento da performance, teria assim a oportunidade de comunicar e transmitir a sua forma de pensar a obra musical. No fundo, pretendeu-se averiguar o impacto que esta estratégia poderia ter ao longo de toda a preparação a culminar no momento da performance.

O termo "imagética" refere-se a um processo mental baseado numa experiência consciente que ocorre na ausência de estimulação física. De uma forma geral, esta representação mental pode envolver diferentes sentidos tais como o sentido visual, auditivo, motor/cinestésico, sendo percecionada de diferentes ângulos de forma voluntária ou involuntária em diferentes cenários por estudantes de música, músicos e não-músicos (Bailes, 2007a; Paivio, 2009).

A realização de estudos em torno da natureza, do papel e da importância da imagética tem sido alargada, abrangendo áreas como as neurociências, psicologia cognitiva, desporto e as artes performativas. Contudo, ainda que a literatura tenha atribuído relevância a este campo, parece tratar-se de uma prática ainda pouco recorrente e explorada, neste caso, no ensino artístico especializado da música. O recurso a esta abordagem poderá ter múltiplas finalidades instrutivas aliadas à compreensão técnica do instrumento, incluindo o raciocínio concreto e abstrato, domínio motor, memorização,

preparação para a performance e desenvolvimento da criatividade, por exemplo (Connolly, 2002; Haddon, 2007; Kosslyn et al., 1995).

O presente relatório de estágio documenta diferentes secções, encontrando-se estruturado em quatro capítulos. Em primeiro lugar, inicia-se com o enquadramento teórico, no qual é apresentada uma definição do conceito de imagética, respetivas modalidades e aplicação prática em simultâneo com uma revisão da literatura existente sobre esta matéria. De seguida, inclui a metodologia que sustenta todo o projeto de intervenção pedagógica. Nesta secção, é descrito o enquadramento contextual, que incorpora a instituição e os alunos intervenientes, as questões de investigação, a metodologia de investigação-ação, os instrumentos de recolha de dados e a respetiva intervenção. O terceiro capítulo salienta os resultados obtidos, seguido do quarto capítulo, no qual é feita uma discussão dos mesmos, que pretendeu dar resposta às questões de investigação com ligação à literatura exposta. Finalmente, termina com uma conclusão que oferece um balaço crítico final do trabalho desenvolvido, abordando limitações e considerações finais.

1. Enquadramento teórico

1.1. Imagética mental

No contexto do presente estudo, revela-se pertinente apresentar numa primeira fase a definição do conceito de "imagética".

Na sua generalidade, a imagética parece estar associada à imagem concreta, que consiste em representações não-verbais relacionadas com a memória de objetos, eventos ou modos não-verbais do pensamento, como a imaginação, as quais são geradas e manipuladas pelo indivíduo (Paivio, 2009, p. 18). Por outras palavras, pode ser definida como uma experiência que procura reproduzir a realidade, na medida em que é formada uma imagem mental. Ainda assim, diferencia-se da imaginação, uma vez que esta última pode ou não integrar a própria imagética. Na literatura, são apresentados resultados opostos.

Por um lado, é defendida a ideia de a imagética não incorporar o conceito de imaginação essencialmente pelo facto de constituir um processo geralmente espontâneo ao contrário da imaginação que ocorre frequentemente sob um ato voluntário. Em segundo lugar, a imagética parece deter uma certa objetividade e independência, podendo ser examinada e levar a conclusões inesperadas com base nas suas características. Constituindo a imaginação essencialmente uma ação mental voluntária, o fator surpresa não estará presente. Por fim, evidencia-se a ideia de a imagética ter a suas particularidades específicas e precisas, ao contrário da imaginação que pode ser vaga e indefinida (White, 1990).

Por outro lado, estes argumentos são refutados à luz de a imaginação envolver necessariamente o exercício da imagética mental nos dois tipos de imaginação. Tal se verifica por exemplo no caso da imaginação sensorial baseada no uso de imagética consciente e na imaginação preposicional centrada na suposição de uma preposição elaborada com o auxílio da imagética (Nanay, 2023).

A par disso, a conceção da imaginação é referida como a capacidade de produzir imagens mentais do que não se encontra presente ou na própria experiência. Além da visão sugerida, pode ser acompanhada dos restantes sentidos, tais como o olfato, o paladar, a audição e o tato, incluindo o campo emocional. Contrariamente aos sonhos, esta experiência é real, na qual a consciência se faz

presente (Bailes, 2002; Clark et al., 2011; Hebb, 1968; Jakubowski, 2020; Paivio, 2009; Svard, 2023; White & Hardy, 1998).

Vários autores abordam o termo "imagética" de "imagética mental" (Aleman et al., 2000; Bunzeck et al., 2005; Paivio, 2009; Pearson & Kosslyn, 2013) precisamente por estar relacionada com diversos processos mentais na ausência de estimulação física, podendo agrupar-se em "imagética visual", "imagética auditiva" e "imagética motora". Neste âmbito, pretendo debruçar-me sobre estes conceitos numa perspetiva musical e performativa, partindo da defesa da ideia de este conceito integrar a imaginação.

1.1.1. Imagética visual

De uma forma geral, a imagética visual refere-se ao surgimento de uma experiência visual mental e consciente de um determinado objeto ou cenário na sua ausência. Tendo em conta a sua natureza subjetiva, esta pode ser caracterizada em três aspetos: vivacidade, no que diz respeito à nitidez da imagem criada; controlo, no sentido de ser manuseada e manipulada e, por último, precisão, ou seja, de que forma a imagem representa de facto o objeto. Comummente designada de "*seeing with the mind's eye*"[1], pode ser considerada uma ferramenta cognitiva, utilizada em múltiplos processos cognitivos quotidianos, tais como a memória e o raciocínio por exemplo (Dennis, 1991, citado em Clark et al., 2011, p. 358; Pearson, 2020, p. 175).

Svard (2023, pp. 158-159) coloca em evidência o conceito de perceção visual, que se encontra interligado ao conceito de imagética visual e que se aplica às restantes modalidades imagéticas. Neste sentido, o primeiro consiste na capacidade do cérebro em captar a informação que atravessa o olho humano. Por sua vez, o segundo abrange a memória dos diversos elementos observados. Neste último contexto, a experiência visual poderá inspirar-se na imagem original captada que permaneceu na memória e, neste caso, ser entendida como um "portador" da memória ou a "forma" na qual a memória é apresentada à mente (Vroegh, 2021). Por outras palavras, consiste numa variação criativa da informação armazenada ou numa imagem baseada em conteúdo com o qual existe familiaridade. A título de exemplo, uma sala de espetáculo pode ser imaginada com base nos diferentes elementos que a constituem, tais como o palco, as cadeiras, as portas, entre outros (Taruffi & Küssner, 2019; Vroegh, 2021).

[1] Citação original retirada de Samuels & Samuels (1975).

Apesar da revolução comportamentalista decorrente no final da década de 1950 na investigação da área da psicologia, que procurou negar a existência de possíveis representações mentais e imagens mentais visuais, ter tido um impacto negativo neste âmbito, assistiu-se a um retorno na investigação sobre os formatos representativos de uma imagem visual. Assim, verificou-se que esta poderia adquirir diferentes formatos, entre os quais o simbólico e o pictórico. Na primeira representação, o conteúdo da imagem poderia surgir sob a forma de símbolos, como palavras ou letras. Por outro lado, o formato pictórico consistia numa imagem, na qual as características espaciais do objeto representado se mantinham nessa mesma imagem. Concluiu-se, mais tarde, que as imagens poderiam ter uma diversidade de formatos (Kosslyn, 2005; Pearson & Kosslynb, 2015).

Os estudos de investigação feitos em torno da relação estabelecida entre a música e a imagética visual parecem centrar-se no seu surgimento aquando de um estado mental visual induzido pela audição musical, sobretudo no domínio terapêutico. Neste contexto, demonstrou-se que a combinação entre a imagética visual e a música constituía uma ferramenta fulcral na contribuição para a saúde psicológica e fisiológica (McKinney & Honig, 2017; Pearson et al., 2015).

A par disso, alguns estudos procuraram abordar a natureza e o predomínio da imagética visual deste contexto auditivo no domínio didático e performativo. Osborne (1981) demonstrou que a imagética visual era a resposta mais frequentemente relatada ao ouvir música eletrónica, entre outras categorias identificadas, incluindo pensamentos, emoções e sensações corporais. Por seu turno, observou-se que a música proporcionava a experiência imagética visual de forma mais significativa do que um exercício de relaxamento (Quittner & Glueckauf, 1983).

Outra evidência foi dada por Küssner e Eerola (2019) na importância da imagética visual para os ouvintes. Deste modo, constatou-se que esta modalidade se revelava uma representação comum durante a atividade auditiva. Porém, a sua frequência poderia diferir consoante o nível de estudo e a experiência musical de cada um. Um certo grau de envolvimento musical poderia igualmente ser essencial para que a imagética visual sucedesse. Além disso, concluiu-se que uma das funções da imagética visual passava possivelmente por mediar o estímulo emocional de forma voluntária. No estudo realizado por Lewis (2012), verificou-se que os indivíduos com maior tendência para a experiência imagética visual aquando da audição musical detinham um maior gosto pela música. Apesar de poder adquirir particularidades qualitativas diferentes num contexto quotidiano, Presicce e Bailes (2019) salientaram a ideia de a música poder promover a criação de imagens visuais.

Neste seguimento, o seu efeito nos processos afetivos e cognitivos foi colocado em análise. Foi sugerido que a imagética visual constitui um dos principais agentes na estimulação de emoções através da música (Juslin & Västfjäll, 2008; Taruffi & Küssner, 2019).

No fundo, esta modalidade consiste na capacidade de gerar e manipular representações mentais visuais na ausência de estímulos visuais. Embora a experiência imagética visual vivenciada durante a audição musical se poder revelar qualitativamente distinta da experiência imagética visual no quotidiano, a literatura salienta a contribuição da música no surgimento de imagética visual.

1.1.2. Imagética auditiva

Por sua vez, a imagética auditiva consiste numa experiência introspetiva de qualidades sensoriais auditivas na ausência de um estímulo auditivo (Hubbard, 2014; Intons-Peterson, 1992; Kosslyn et al., 1995). Por outras palavras, baseia-se na capacidade mental em ouvir som que não se encontra fisicamente audível. Ao contrário dos estímulos presentes na imagética visual, os estímulos auditivos são momentâneos e dinâmicos (Campos & Fuentes, 2016).

A imagética auditiva subdivide-se em dois tipos distintos de processamento – geração e transformação. Tal como na modalidade anterior, o primeiro refere-se ao surgimento de uma experiência percetiva, neste caso ao aparecimento de uma imagem auditiva – perceção auditiva. Por exemplo, esta pode ser observada na capacidade demonstrada pela maioria dos músicos em criar uma imagem auditiva a partir de uma única nota, frase ou obra completa, incluindo sons de instrumentos diferentes (Halpern,1989, 2004; Herholz et al., 2012; Lucas et al., 2010). Durante o processo ou após a imagem ser gerada, a transformação pode ser aplicada a uma representação mental – imagética auditiva -, quando por exemplo a imagem se converte na imaginação de uma melodia familiar numa tonalidade diferente (Halpern & Overy, 2019).

Além de assimilar o som produzido por estímulos ambientais, o ser humano possui a capacidade de compreender o próprio som gerado, sobretudo a vocalização, isto é, a fala e o canto. Assim como a vocalização e a audição de sons externos envolvem a voz ou o ouvido, a imagética auditiva requer a "voz interna" ou o "ouvido interno"[2], respetivamente (Hubbard, 2013, p. 227). Smith et al. (1995) apresentaram evidências de que o "ouvido interno" pode ser bloqueado por sons externos

[2] Tradução original: "inner voice" e "inner ear", respetivamente (Hubbard, 2013, p. 227).

irrelevantes e a "voz interna" pode ser bloqueada por tarefas simultâneas. Posto isto, demonstrou-se que na sua ausência poderia ocorrer uma experiência imagética auditiva.

A par disso, verificaram-se potenciais diferenças individuais na vivacidade e no próprio desenvolvimento da imagética auditiva. Neste âmbito, constatou-se que estudantes de música apresentavam maior vivacidade imagética (Campos & Fuentes, 2016). Este resultado foi ao encontro de outros estudos que mostraram que a experiência musical não se relacionava apenas com o processamento cognitivo auditivo, mas também com o processamento cognitivo geral (Aleman et al., 2000; Hubbard, 2010).

Nesta sequência, Keller e Appel (2010) abordaram a aplicação prévia da imagética auditiva como uma das aptidões cognitivas/motoras mais avançadas na determinação da coordenação musical. Desta forma, observou-se que o conceito envolvia o uso da imagética mental na idealização da produção do próprio som (Keller & Koch, 2006b, 2008). Além destes estudos, demonstrou-se que vários músicos recorriam a esta modalidade com o propósito de auxiliar a antecipação dos movimentos. Os resultados foram ao encontro da respetiva constatação, corroborando a sua eficiência na antecipação motora (Farah & Smith, 1983; Trusheim, 1991) Este aspeto foi igualmente comprovado em pequenos grupos ou *ensembles* musicais, nos quais o recurso à imagética auditiva desempenhou um papel relevante na sincronização musical entre todos os elementos (Pecenka & Keller, 2009).

Na presente tipologia, vários aspetos relacionados com diferentes elementos auditivos (tais como a altura, a intensidade sonora, o timbre, o ritmo e a pulsação) e características estruturais e temporais (por exemplo a melodia e o contorno melódico, a tonalidade, a harmonia e o texto) parecem preservar-se na representação mental auditiva (Hubbard, 2014).

No que diz respeito à altura, alguns autores mostraram que a imagem mental auditiva de uma determinada nota poderia facilitar ou contribuir para a precisão dessa mesma nota quando fosse produzida (Farah & Smith, 1983; Janata & Paroo, 2006; Okada & Matsuoka, 1992). Crowder (1989) destacou a semelhança entre o timbre musical captado e imaginado, mostrando que a idealização mental de um determinado som tímbrico instrumental poderia auxiliar na intuição do som produzido. Apesar de este conceito musical poder estar presente na representação imagética auditiva, acaba por não constituir uma dimensão recorrente (Bailes, 2007b, p. 21). Por seu turno, Bishop et al. (2013) verificaram que a intensidade sonora de uma determinada melodia estava significativamente presente na imagem auditiva. No entanto, constatou-se que o tempo necessário para imaginar diferentes sons não estava relacionado com a intensidade. Tal como no timbre, poderia constituir uma dimensão facultativa na imagética (Intons-Pererson, 1980). Por fim, a pulsação percecionada e imaginada de

uma melodia foram consideravelmente correlacionadas. Descobriu-se que estudantes de música demonstravam maior flexibilidade ao nível da pulsação imagética de uma melodia familiar e maior estabilidade metronómica quando recorriam a uma melodia diferente (Halpern, 1992).

Múltiplos estudos evidenciaram que os sons não são captados de forma isolada. Em vez disso, podem ser agrupados com outros elementos musicais. Relativamente à melodia e contorno melódico, parecem integrar regularmente a experiência imagética auditiva de forma intuitiva (Kraemer et al., 2005; Leaver et al., 2009; Zatorre et al., 2010). Este aspeto poderá estender à tonalidade e à harmonia (Vuvan & Schmuckler, 2011), bem como ao texto (Aziz-Zadeh et al., 2005; Kurby et al., 2009; Rudner et al., 2005) e à "audiação notacional" – referente ao estudo interior e imaginação audível das notas de uma determinada partitura (Brodsky et al., 2003, 2008; Kalakoski, 2007; Svard, 2023).

Em síntese, a imagética auditiva ("*hearing in the mind's ear*[3]") engloba o processo de imaginar mentalmente som, incluindo a audição de música ou a própria fala, revelando um impacto musical positivo na previsão dos movimentos, na sonoridade e, consequentemente, na musicalidade, além de incluir diferentes propriedades auditivas. O facto de a imagética auditiva registar informação baseada nos estímulos auditivos leva a que os indivíduos a representem semelhantemente à experiência real auditiva, que por sua vez poderá otimizar a resposta aos respetivos estímulos.

1.1.3. Imagética motora

Finalmente, a imagética motora ou gestual (Godøy, 2004) corresponde a um estado mental dinâmico, durante o qual a representação de um determinado movimento motor surge na memória de trabalho (responsável por armazenar temporariamente informação relevante na ausência de produção motora evidente (Decety, 1996; D'Esposito & Postle, 2015). Além de se encontrar interligada à imagética auditiva, consiste na capacidade em imaginar diferentes movimentos físicos sem recorrer na verdade à ação física. Inicialmente, ocorre uma simulação gestual na mente – perceção motora –, seguida de uma representação mental, na qual diferentes movimentos são reproduzidos – imagética motora (Godøy, 2004).

No que diz respeito à relação estabelecida entre a área motora e a imagética auditiva, existe um envolvimento significativo, na medida em que o movimento é utilizado para criar som. Este aspeto

[3] Citação original retirada de Zatorre et al. (1996).

pode ser observado em dois contextos, por exemplo quando um músico, além de ouvir mentalmente, imagina que se encontra a tocar o próprio instrumento ou quando vocaliza interiormente. Ainda assim, existe menos envolvimento motor nas duas situações do que quando ocorre de facto a imagética motora (Svard, 2023, p.161).

Geralmente evocado em conjunto ou alternado com este conceito, o sentido cinestésico fornece informação ao cérebro sobre movimento, posição (orientação espacial) e distribuição do peso. Traduz-se, assim, na capacidade em sentir especificamente o movimento de uma articulação ou membro corporal e pode ser intercalado também com o conceito de "propriocepção", proveniente da área da medicina. Apesar disso, possuem sentidos díspares. Enquanto a propriocepção se encontra ligada à perceção e reconhecimento da identidade de um indivíduo, respetiva posição e movimentos, a cinestesia aponta para o saber específico de como movimentar um determinado membro corporal (por exemplo, os braços ou as pernas) (Lotze, 2013; Svard, 2023, pp. 153–154).

Uma aplicação amplamente investigada da imagética motora diz respeito à "prática imagética motora". Este conceito define-se como um processo de simulação mental que envolve o uso sistemático de imagens, com o propósito de um movimento ser executado mentalmente. A diferença entre a imagética motora e respetiva prática passa justamente pelo recurso imagético frequente, a fim de contribuir para um impacto positivo posteriormente na performance (Rienzo et al., 2016; Moran & O'Shea, 2020).

A investigação feita em torno deste conceito prático abrangeu a sua eficácia no desempenho performativo, na aprendizagem motora e recuperação física em áreas tais como o desporto, a saúde e a música (Brown & Palmer, 2013; Driskell et al., 1994; Mateo et al., 2015).

Assim, surgiu a "teoria da simulação motora"[4] que procurou oferecer uma explicação elucidativa sobre a sua eficácia geral. De forma sucinta, esta teoria possui como mote a ideia de que o movimento imaginado envolve a simulação interna do movimento "real". Nesta ótica, destacam-se três dos seus princípios. Em primeiro lugar, considera-se que as ações implicam uma etapa "oculta" durante a qual as mesmas são simuladas mentalmente. Esta fase inclui o objetivo da ação e respetivas consequências ("[...] uma representação do futuro, que inclui o objetivo da ação, os meios para alcançá-lo e as suas consequências no organismo e no mundo exterior"[5] (Jeannerod, 2001, p. 103). Em segundo lugar, esta prática coloca a possibilidade de a ação mental e física partilharem uma representação motora de um comportamento intencional. Embora este seja convertido num movimento

[4] Tradução original: "motor simulation theory (MST)" (Moran & O'Shea, 2020)

[5] Citação original: "[...] a representation of the future, which includes the goal of the action, the means to reach it, and its consequences on the organism and the external world."(Jeannerod, 2001, p. 103)

no caso em que ocorre a manifestação física, este aspeto não se sucede em contexto mental. Por fim, pressupõe a existência de uma equivalência funcional entre a simulação e a execução. Em suma, o intuito passa por compreender que a imagética motora pode envolver mecanismos neurais semelhantes aos que se processam durante a ação física, dado que ambas são atribuídas ao mesmo veículo de representação motora (Jeannerod, 1994, 2001).

Apesar de a eficácia da prática imagética motora ter sido demonstrada numa diversidade de tarefas relacionadas com a sequência motora, entre as quais a extensão do punho e o bater dos dedos da mão (Gerardin et al., 2000; Wohldmann et al., 2008), o tempo motor (Pascual-Leone et al., 1995), o treino de força e equilíbrio (Paravlic et al., 2018; Taube et al., 2014) e flexibilidade (Guillot et al., 2010), poucos estudos compararam a influência de diferentes tipos de tarefas representadas mentalmente.

Uma descoberta geral apontou para a deterioração da qualidade da imagética motora em função da complexidade da tarefa em questão. Por exemplo, verificou-se que acrescentar peso extra significativo a uma tarefa motora interferia mais no aumento da duração dos movimentos imaginados do que dos movimentos físicos (Decety et al., 1989). Mais tarde, colocou-se a possibilidade de a razão para tal incompatibilidade estar relacionada com a falta de experiência em utilizar um peso mais elevado, levando a uma previsão incorreta sobre a carga motora resultante (Slifkin, 2008). Por oposição, a duração dos movimentos imaginados tornava-se inferior à execução física no caso de uma tarefa assimilada (Calmels et al., 2006). Esta perspetiva poderia ser resumida, eventualmente, pela complexidade do trabalho ou pelo processo cognitivo dependerem do domínio no mesmo.

Com foco na área da música, a evocação desta modalidade pode ser facilitada pela reprodução dos movimentos sonoros ou outro tipo de ação motora associada a uma obra musical, como a deslocação das mãos e dos dedos num teclado de piano, numa guitarra ou ainda o movimento da mão direita do arco no caso de um instrumentista de cordas friccionadas, por exemplo. Com efeito, os diferentes gestos possuem um papel inexorável e favorável no desencadeamento de imagens musicais (Godøy, 2004; Steenstrup et al., 2021).

É de salientar, contudo, que os movimentos representados mentalmente são restringidos pelas mesmas leis físicas e limitações fisiológicas que se aplicam aos comportamentos motores no quotidiano. A título de exemplo, um músico pode imaginar os movimentos ao tocar o respetivo instrumento, no entanto, fica impossibilitado de imaginar-se a tocar mais rápido do que efetivamente se revela capaz (Crammond, 1997).

Numa perspetiva macro, este tipo de imagética parece ser o menos utilizado por músicos, precisamente por tal como o ser humano não fica a imaginar geralmente a sensação física ao realizar uma determinada tarefa, por exemplo, por sua vez os instrumentistas acabam por não passar demasiado tempo a imaginar os movimentos corporais, quando se encontram a tocar uma determinada obra. Não obstante, este aspeto não se aplica a cantores, uma vez que neste caso a sensação corporal encontra-se intimamente conectada à técnica (Svard, 2023, p. 153).

Em suma, a imagética motora consiste num ensaio mental de uma ação motora, que parece partilhar uma ativação de estruturas cerebrais semelhantes à execução física. Apesar de ser utilizada de forma variada, podendo ser explicada pela capacidade e experiência adquirida, evidencia um possível impacto positivo no desempenho da performance.

1.1.4. Imagética musical

Diversos estudos de investigação têm vindo a remeter o conceito de imagética para a área da música (Bailes, 2002, 2006, 2007a; Chaves, 2011; Clark et al., 2011; Cotter et al., 2019; Gates, 2021; Jakubowski, 2020; Svard, 2023; Zatorre et al., 1996). Deste modo, a imagética musical pode adquirir diferentes designações, tendo em conta o propósito final para que é evocada.

Segundo Bailes (2002), a imagética pode proporcionar uma consciência musical alternativa, exclusivamente mental, quando a música não se encontra fisicamente audível. Trata-se, assim, de uma experiência consciente baseada numa representação interna da música ou na "audição interior"[6]. Enquanto a memória musical poderá estar conectada a acontecimentos externos independentemente de serem musicais, a imagética musical incorpora os diversos sentidos, que de alguma forma se conservam à parte da "realidade".

Gordon (1999) define o conceito de "audiação" como a capacidade de ouvir e compreender o fenómeno sonoro na ausência de uma fonte emissora de som. Autores como Steenstrup et al. (2021), Svard (2023), Trusheim (2022) e Zatorre et al. (1996) aplicam os dois conceitos com o mesmo significado. Ainda que as duas conceções estejam interligadas, na verdade, constituem patamares distintos. Além da imagética incidir na capacidade de "audiar", encontra-se relacionada com a manifestação de processos mentais, nos quais ocorre a visualização consciente de imagens associadas aos diferentes sentidos humanos (Godøy, 2004, p. 55).

[6] Tradução original: "mind's inner ear" (Bailes, 2002, p. 2)

Numa abordagem performativa, o conceito pode ser estabelecido como um ensaio cognitivo ou imaginário das competências físicas pré-adquiridas na ausência de atividade muscular. Assim, a imagética musical não se restringe apenas ao sentido auditivo, uma vez que permite por exemplo a perceção física dos movimentos, a visualização mental de uma partitura ou do respetivo instrumento, o local onde poderá decorrer a performance, incluindo a experiência emocional (Clark et al., 2011).

Apesar de a imagética e a prática mental partilharem funções e terem vindo a ser empregues com o mesmo sentido no âmbito da pedagogia instrumental, podem constituir processos diferentes. Por um lado, a imagética consiste num processo cerebral visual, auditivo ou motor, no qual existem áreas do cérebro envolvidas no processamento de cada tipo de imagética. Por outro lado, a prática mental corresponde a um processo cognitivo, contrário ao que se sucede na imagética, que poderá eventualmente ou não incluir a mesma. Caso se manifeste neste processo, poderá compreender a área cerebral (Svard, 2023). Ainda assim, ao longo da presente investigação, a abordagem do conceito de prática ou estudo mental procura incluir a imagética.

1.1.5. Emoções e imagética

Apesar de a imagética mental não constituir uma dimensão emocional, por vezes surge como uma forma de pensamento capaz de proporcionar um impacto particularmente marcante na emoção. Ainda que a relação entre estes dois conceitos tenha sido alvo de investigação científica e, consequentemente, utilizada em terapias ligadas à área da psicologia, na verdade, foi a partir dos anos 2000 que foi dado um maior foco à atividade imagética e emocional, reunindo diferentes perspetivas por parte de investigadores na área (Golla et al., 1943; Holmes & Mathews, 2005; Wolpe, 1961).

Uma possível explicação para o facto de a imagética poder gerar um efeito emocional advém da atividade cognitiva e neural envolvida na criação ou recuperação de uma imagem mental, que poderá suceder-se voluntaria ou involuntariamente (Pearson et al., 2015). Isto é, o facto de a criação imagética mental envolver a recuperação de diferentes representações sensoriais provenientes da memória, que poderão ser reexperimentadas ou restruturadas com outras para produzir uma nova imagem, poderá levar também à presença de respostas emocionais. No que diz respeito ao domínio musical, Scherer e Zentner (2001) argumentam que associar música a imagens através de processos ligados à imagética dependentes da memória constituía um trajeto através do qual os indivíduos poderiam ter uma experiência emocional como retorno à música percecionada.

No âmbito da psicologia, num estudo feito por Holmes e Mathews (2005) a um grupo de voluntários da respetiva área, o objetivo passou por perceber o nível de ansiedade através das respostas dadas a perguntas baseadas em informações imagéticas ou semânticas verbais, relativas a possibilidades de reações tidas em determinados acontecimentos menos positivos que poderiam ocorrer de forma inesperada, como por exemplo em acidentes. A par destas respostas, os participantes tiveram de avaliar a nitidez da imagem formada mentalmente ou a segurança sentida em relação à resposta concedida numa escala de um (nada) a sete (muito). Ainda neste estudo, numa outra tarefa, os voluntários foram incumbidos de avaliar o nível emocional experienciado novamente numa escala de um (nada emocional) a sete (muito emocional) em relação a outras descrições de acontecimentos focados implicitamente em resultados negativos. Concluiu-se, assim, que o processamento de estímulos emocionais negativos exteriorizados imageticamente levou ao aumento do estado de ansiedade em comparação com o processamento dos respetivos estímulos exteriorizados verbalmente. Esta constatação refletiu a possibilidade de a imagética ter uma repercussão mais considerável na emoção do que a própria manifestação verbal.

No que diz respeito à investigação feita em torno da ligação entre os dois conceitos em análise na área da música, os estudos parecem incidir maioritariamente no vínculo estabelecido entre a modalidade imagética visual e as emoções pelo facto de este tipo de imagética ter sido inicialmente proposto como um dos principais mecanismos envolvidos na estimulação de emoções no ouvinte durante a audição de música (Juslin & Västfjäll, 2008). No fundo, a imagética visual surge como um processo causal no qual uma emoção é induzida no ouvinte como resultado da possível interação criada entre música e imagem. Uma resposta emocional mais significativa à música poderá proporcionar um maior envolvimento com a mesma e, por sua vez, relacionar-se com a experiência imagética visual (Russell, 1980).

A ideia de a imagética permitir a simulação de representações mentais constitui um meio crucial para a compreensão dos papeis funcionais que a imagética mental emocional pode desempenhar no quotidiano. Além de poder proporcionar a recordação de momentos do passado, incluindo estados mentais e emocionais, também poderá levar o indivíduo a reproduzir ou a recriar um acontecimento futuro. Desta forma, ao antecipar eventuais resultados emocionais poderá prever, por exemplo, uma decisão e a probabilidade de o respetivo acontecimento se suceder posteriormente. Entre outras funções destacam-se a contribuição para o sentido de identidade e a regulação do humor e da motivação (Barsics et al., 2016; Blackwell, 2019; Carrera et al., 2012; Conway et al., 2004; McKinney et al., 1997).

Por outro lado, observou-se que uma das principais funções da imagética mental visual durante a audição de música consistia na modulação do estímulo emocional, sugerindo que tanto os participantes com e sem estudos e experiência musicais recorriam à imagética visual como forma de alcançar um estado de relaxamento. A par disso, os indivíduos providos de maior conhecimento musical utilizavam a ferramenta imagética para alcançar um estado mais dinâmico e alegre (Küssner & Eerola, 2019).

Assim como um sujeito pode ter uma experiência imagética emocional positiva ao prever um evento futuro, num outro caso poderá ocorrer uma experiência imagética emocional menos positiva, promovendo um aumento do estado de ansiedade e comportamentos relacionados com diversas perturbações mentais, nomeadamente perturbações do humor como a depressão. É importante ter em conta que, assim como existe uma variação da frequência e intensidade imagética de indivíduo para indivíduo, também existem diferenças no que diz respeito à propensão para o mesmo gerar uma experiência imagética emocional positiva ou menos positiva (Simplicio et al., 2016).

Numa perspetiva divergente, Balteş e Miu (2014) colocaram a possibilidade do surgimento de imagética visual estar associado a uma crescente experiência emocional prévia. A visualização da ópera "Madama Butterfly" de Giacomo Puccini levou os espectadores com maior propensão para a produção de imagética visual a experienciarem emoções mais intensas e a idealizarem espaços e acontecimentos evocados sobretudo pela letra, além da respetiva relação entre imagens visuais e a música (Garrido & Schubert, 2011). Nesta linha de pensamento, num estudo sobre o papel de elementos contextuais nos episódios emocionais proporcionadas pela audição musical verificou-se que mais de metade dos participantes relataram uma experiência imagética visual, quando a música foi combinada com descrições narrativas, sugerindo que a inclusão de informação descritiva focada em sentimentos mais e menos positivos durante a audição de uma determinada obra musical pode, na verdade, influenciar o tipo de experiência emocional gerada em relação à respetiva peça (Vuoskoski & Eerola, 2015).

Mais recentemente, durante a realização de uma atividade sobre a previsão de diversas passagens musicais de obras pertencentes ao repertório pianístico, Presicce e Bailes (2019) mostraram que o envolvimento emocional previa o aparecimento de imagética visual durante a audição musical. Por seu turno, numa experiência empírica observou-se que para a maioria dos ouvintes a imagética visual não constituía a causa primária para a resposta emocional, tendo surgido posteriormente à experiência emocional (Day & Thompson, 2019).

Outros autores afirmaram que o retorno emocional e a imagética visual ocorrem em simultâneo, apesar de constituírem dimensões díspares que permitem aos ouvintes a absorção musical (Tellegen & Atkinson, 1974). Dependendo deste estado de absorção, estas podem desenvolver ainda uma interdependência diferente (Vroegh, 2019).

De um modo geral, a literatura vai ao encontro da evidência destacada sobre a imagética visual surgir mais frequentemente numa fase posterior à experiência emocional aquando da audição musical. Na minha ótica, apesar de a ideia inicial defendida sobre a imagética visual integrar uma das principais causas para a manifestação emocional, na verdade, o facto de não constituir o principal mecanismo indutor de emoções levou certos autores a concluírem e a suportarem a ideia de a respetiva modalidade surgir num momento posterior à emoção enquanto resposta à música captada. Ainda assim, uma possível explicação para o acontecimento do fenómeno poderia passar pelo facto de os indivíduos se encontrarem mais absorvidos num determinado estado de espírito, enquanto a imagética visual eventualmente demoraria mais tempo a ser construída mentalmente (Eerola, 2017).

Apesar de a existência de evidências empíricas sobre a interligação entre a imagética visual e as emoções induzidas pela música, o processo relativo ao funcionamento do respetivo fenómeno parece ser compreendido ainda de forma incompleta. Tal poderá prender-se pela complexidade, subjetividade e falta de conhecimento sobre o tipo e frequência de imagética visual experienciada durante a audição musical, além das diferenças existentes entre os indivíduos e as imagens captadas. Tendo em conta estes pontos, a questão sobre a imagética visual surgir efetivamente antes, após ou em simultâneo com as emoções neste contexto carece ainda de profunda investigação. Além disso, é de realçar o facto de os estudos incidirem maioritariamente no vínculo estabelecido entre a modalidade visual e as emoções, demonstrando a pobreza de investigação feita até ao momento focada na ligação estabelecida especificamente entre as emoções e as restantes modalidades imagéticas.

1.1.6. Atividade cerebral

Embora a teoria comportamentalista se tenha baseado na ideia de a imagética não poder ser medida tendo em conta a sua natureza subjetiva, a teoria cognitivista demonstrou que poderiam ser obtidas medidas que constituíssem um princípio para o que se sucedia no interior da mente humana (Zatorre & Halpern, 2005).

Com o intuito de se obter um entendimento mais aprofundado sobre o possível efeito da imagética na performance musical, nomeadamente das modalidades visual, auditiva e motora, colocou-

se em destaque a ativação da rede neurológica e cerebral durante a imagética, revelando-se uma sobreposição significativa de determinadas áreas tanto no plano mental como na execução física. Para tal, vários estudos recorreram a técnicas de neuroimagem funcional[7], tais como por exemplo a imagem por ressonância magnética funcional[8] (Handy et al., 2004; Leaver et al., 2009; Lotze, 2013; Meister et al., 2004) e a magnetoencefalografia (MEG) (Hoshiyama et al., 2001). Ambas procuram detetar mudanças no fluxo sanguíneo decorrentes da atividade neural e cerebral, respetivamente, através do campo magnético.

Num estudo realizado por Handy et al. (2004) relacionado com a imagética visual e a memória, concluiu-se que uma série de tarefas imagéticas visuais ligadas a representações provenientes da memória pareciam reativar e intensificar atividade nas regiões do córtex visual – área responsável por processar as informações visuais -, principalmente o córtex frontal, que teriam sido ativadas inicialmente durante a perceção visual.

Tal se verificou de modo semelhante com o córtex auditivo – responsável por processar as informações auditivas – durante a imagética auditiva. Constatou-se que a perceção e a imagética em conjunto com diversos tipos de estímulos auditivos partilhavam substratos neurais (Kosslyn et al., 2001). Zatorre et al. (1996) observaram ativação bilateral do córtex auditivo nos participantes quando foram utilizadas canções familiares, possivelmente por existir imagética do texto cantado e do conteúdo musical. No entanto, demonstrou-se que existiu apenas ativação do córtex auditivo direito quando se recorreu apenas a música instrumental, eventualmente pelo papel relevante da estrutura no processamento da informação da altura do som (Halpern et al., 2004).

Alguns estudos revelaram ainda ativação neural apenas no córtex auditivo secundário[9] em vez do córtex auditivo primário[10] (Ohnishi et al., 2001; Schörmann et al., 2002; Zatorre et al., 1996, 1998), contrariamente a outros que detetaram em ambos os córtices auditivos (Dierks et al., 1999; Yoo et al., 2001). Tendo em conta a falta de capacidade para localizar de forma precisa as estruturas de cada indivíduo, o tipo e a exigência de cada tarefa e a função dos diferentes estímulos imagéticos presentes, esta região poderá ou não ser ativada (Zatorre & Halpern, 2005).

Em sintonia com a ideia da sobreposição neural na imagética auditiva, comprovou-se que a imagética motora ativava igualmente regiões cerebrais que se sobrepunham parcialmente às regiões

[7] Técnica de imagem que permite visualizar e estruturar a atividade cerebral durante a realização de determinadas tarefas ("O que é neuroimagem funcional", 2023).

[8] Tradução original: "Functional magnetic resonance imaging" (fMRI)

[9] Tal como o nome indica, encontra-se abaixo do córtex auditivo primário, é estimulado indiretamente pelas projeções derivadas do córtex auditivo primário e é onde o som é reconhecido como linguagem (Gentil, 2021)

[10] Corresponde ao fim da via auditiva, na qual a mensagem surge amplamente descodificada e é reconhecida, memorizada e eventualmente incorporada numa resposta motora (Pujol, 2020).

envolvidas na prática motora. Além disso, demonstrou-se que os movimentos imaginados eram funcionalmente equivalentes aos movimentos executados no que dizia respeito à intenção e envolvimento neural, tal como determinado anteriormente segundo a "teoria da simulação motora" (Hardwick et al., 2018; Jeannerod, 1994, 2001; Ladda et al., 2021). Do mesmo modo, Lacourse et al. (2005) enfatizaram o facto de a experiência numa determinada tarefa levar a uma maior sobreposição dos padrões de ativação durante o desempenho físico e imagético da respetiva tarefa.

No que concerne à performance musical física e imagética de instrumentistas, verificou-se uma correspondência idêntica das regiões corticais ativas, com exceção do córtex motor primário[11]. Ainda assim, de uma forma geral, num estudo realizado por Meister et al. (2004) a ativação foi menor durante a condição imagética, revelando uma ativação bilateral complementar no córtex visual.

Além disso, revelou-se a existência de uma ação do pré-cúneo[12] durante a condição física e imagética, enquanto parte do córtex parietal posterior[13] exibiu uma atividade mais significativa durante a execução musical. Segundo os investigadores, esta última região procura mediar essencialmente a transformação visual e motora correspondente às notas musicais em diferentes movimentos com base na experiência musical. O facto de ter exibido uma ativação mais notória durante a performance física reflete a necessidade de existir precisamente um maior nível de integração visual e motora neste contexto (Meister et al., 2004).

Em síntese, apesar de se verificar uma necessidade em aprofundar e expandir evidências experimentais referentes aos processos existentes no sistema neural, é possível destacar o potencial complemento da imagética mental à prática física dada a semelhança representacional cortical e as interações estabelecidas em ambos os cenários.

[11] Responsável pela realização de movimentos diretamente relacionados com diversos músculos corporais (Comunidade Sanar, 2021).

[12] Região cerebral na qual se dá a afluência de informações, nomeadamente diversas sensações, além de se encontrar conectada aos processos na memória de trabalho, responsável por armazenar temporariamente informação (Meister et al., 2004; Vieira, 2022).

[13] Responsável por interferir nos movimentos, orientação espacial, raciocínio e concentração (Palomero-Gallagher & Zilles, 2015)

1.2. Imagética na pedagogia

Num mundo dominado pela imagem, as construções visuais vão sendo desencadeadas ao longo do tempo com base no meio cultural em que cada um se insere. Este aspeto parece adquirir maior importância nas crianças, considerando a constante interação com imagens provenientes da televisão, dos jogos eletrónicos e/ou de outros produtos de consumo, levando a que estas comecem a criar formas padronizadas de ser, estar, pensar e agir. Neste seguimento, a comunidade escolar adquire um papel fundamental em incentivar e suscitar às crianças a vontade e o desejo por novas descobertas imagéticas, representações e significados, procurando desenvolver outros sentidos (Diefenthäler, 2008; Dornelles, 2005).

Numa visão idêntica, Ruiz e Vieira (2018) defendem o propósito da utilização imagética: o de apelar à imaginação enquanto método criativo e inovador. Com efeito, as imagens surgem como principais meios de intuição e manipulação do pensamento e da ação, revelando-se um potencial veículo alternativo aos limites determinados pela linguagem e pensamento lógico (Shepard, 1978, citado em Ruiz & Vieira, 2018).

A par disso, a ideia de emoções mais intensas (como o medo, a raiva e o desejo por exemplo) poderem desencadear imagens mentais mais nítidas e serem expressas dificilmente por meio da verbalização reforça o papel transformador da imagética (Clynes, 1977). No fundo, as imagens podem equivaler a "conceitos mentais híbridos reunindo propriedades percetivas e simbólicas, com maior valor afetivo e motivacional que as palavras, desempenhado um papel fundamental na cognição humana" (Ruiz & Vieira, 2018, p. 9).

No âmbito da pedagogia musical, a imagética parece adquirir uma função intrigante e notória no sentido de poder ser utilizada para diversos fins instrutivos, tais como a compreensão técnica, interpretativa e musical, o raciocínio concreto e abstrato, o controlo motor, a aquisição de competências, a consolidação da preparação para a performance e o desenvolvimento criativo, promovendo o fator da produtividade na prática (Connolly, 2002; Haddon, 2007; Kosslyn et al., 1995).

Além disso, segundo Barten (1998), esta ferramenta poderá sugerir o modo como a música deverá ser tocada e transmitida, permitindo que esta última seja compreendida a um nível significativo, em vez da simples assimilação das notas, frases e secções. A condição imagética tem a possibilidade de moldar o ouvido, sugerindo possíveis sensações físicas e contribuir para o resultado musical e performativo pretendido. Neste processo criativo, o aluno constrói um novo cenário concreto, através

de uma aprendizagem holística e dinâmica, conduzindo-o a uma exploração interpretativa e emocional da performance.

1.2.1. Benefícios e limitações da prática mental

No que diz respeito à eficácia e contribuição da prática mental, existem resultados adversos que abarcam igualmente a potencialidade da imagética. Neste sentido, vários estudos parecem sugerir o efeito positivo da combinação entre a prática física e mental quanto a prática física, embora o estudo mental por si só não se mostrar tão eficaz. Além disso, a junção das respetivas práticas mostrou ter um impacto positivo em diferentes parâmetros musicais, tais como a altura do som, o ritmo, a afinação, a qualidade sonora e sobretudo a expressividade musical (Bernardi et al., 2013; Coffman, 1990; Driskell et al., 1994; Highben & Palmer, 2004; Pascual-Leone et al., 1995; Ross, 1985; Steenstrup et al., 2021). Em contrapartida, Driskell et al. (1994) demonstraram que o estudo mental poderia contribuir de forma substancial para resultados mais favoráveis em tarefas cognitivas do que físicas.

Apesar de um conjunto de fatores – tais como as metodologias e os métodos implementados, a diferença etária nos grupos de participantes e o tipo de procedimento, nomeadamente a seleção das peças, a duração da experiência e os objetivos – determinar diferentes perspetivas por parte dos autores, verificou-se num consentimento geral que a prática mental possui um efeito significativo nos diferentes contextos musicais e que músicos recorrem à mesma de forma variável (Steenstrup et al., 2021; Williamon, 2004, pp. 221-225).

O exercício imagético cultivado e colocado em prática regularmente pode ter um papel considerável no desempenho e no desenvolvimento de várias competências. Num estudo empírico realizado por Holmes (2005), a contribuição da prática mental com foco para a imagética foi colocada em evidência. Posto isto, concluiu-se que é possível constituir um exemplo reflexivo da performance com o objetivo de auxiliar na memorização e na autoconfiança. Sendo uma prática alternativa ao estudo físico, poderia promover a concentração musical na ausência da manifestação da fadiga física, impossibilitando por exemplo possíveis lesões derivadas do estudo físico excessivo. Aliás, na década de 80, Hale (1982) descobriu que a imagética mental parecia evocar atividade muscular semelhante à ação física, tal como retratado anteriormente. Verificou-se ainda que o exercício imagético auditivo aquando da performance poderia contribuir para um maior controlo e domínio motor, entre outros

elementos tais como a articulação e a dinâmica (Bishop et al., 2013; Keller, 2012; Keller & Appel, 2010; Keller & Koch, 2006; Pecenka & Keller, 2009).

Williamon (2004, p. 226) expõe outras funções a fim de realçar o papel benéfico que a prática mental incluindo a imagética pode evidenciar na rotina diária e na performance. Neste sentido, permite:

- Superar dificuldades técnicas;
- Promover o reconhecimento sensorial;
- Promover maior interesse, motivação e envolvimento musical;
- Desenvolver maior concentração durante a performance;
- Trabalhar a expressividade e a forma como é exteriorizada;
- Fomentar a confiança e resiliência em palco;
- Alcançar melhor controlo sobre as emoções negativas;
- Estabelecer uma ligação e presença com o público;
- Ter uma experiência inédita.

Contudo, ressalta-se a ideia de que nem todas as funções apesentadas se poderão aplicar analogicamente a todos os estudantes de música ou músicos profissionais, tendo em conta as diferenças técnicas adquiridas, as preferências de aprendizagem, as condições sobre as quais uma determinada peça é tocada e essencialmente as técnicas de prática mental adotadas no contexto diário. O principal intuito passa por retirar o máximo proveito da abordagem física e mental, em vez de ser empregue apenas uma única abordagem. Neste seguimento, a prática mental pode ser eficaz nas primeiras fases da aprendizagem quando uma primeira imagem mental se revela necessária, assim como quando surgem novas ideias e perspetivas ou em fases posteriores com a finalidade de novas estratégias performativas serem promovidas (Williamon, 2004, p. 226).

Numa perspetiva divergente, Mackay (1981) defende que esta prática não parece ser tão eficaz quando o conteúdo a ser estudado ainda não se encontra significativamente assimilado e trabalhado, tendo em conta a inexperiência ao nível dos movimentos utilizados, por exemplo. O facto de não ser utilizada ação física por si só neste tipo de prática constitui uma outra desvantagem, além de o fator tempo ser empregue como motivo para não se recorrer ao estudo mental (Taylor, 2014).

Ainda assim, apesar de estas limitações poderem interferir no processo, importa reforçar o conjunto considerável e relevante de benefícios da prática mental. Assim, a sua aplicação e utilidade

parecem evidenciar uma repercussão mais positiva quando utilizada como complemento à prática física.

1.2.2. Aplicação prática

A imagética musical parece integrar uma parte significativa da vida quotidiana experienciada sobretudo de forma positiva, involuntária ou voluntária por grande parte dos estudantes de música, músicos e não músicos. Nesta esfera, aplica-se em numerosos contextos didáticos, laborais e performativos, nos quais competências visuais, auditivas, motoras, cognitivas, interpessoais, sociais e criativas são desenvolvidas e colocadas em prática voluntária (Bailes, 2006, 2007; Halpern & Bartlett, 2011).

No domínio pedagógico e performativo, a imagética pode constituir uma experiência espontânea ou ser empregue por músicos e estudantes de música, de modo frequente e intencional em vários cenários, nomeadamente no processo de ensino e aprendizagem e na preparação para a performance, no estudo mental e partilha de ideias, no processo de memorização de uma obra musical, no combate à ansiedade na performance, inclusive na composição musical e improvisação.

Num polo, a imagética musical involuntária pode manifestar-se de três formas distintas. Em primeiro lugar, pode ocorrer de forma não intencional - fenómeno designado frequentemente de "Earworm"[14] que consiste em processos involuntários, nos quais ocorre uma recordação mental espontânea, seguida de uma repetição contínua de uma determinada música. Em segundo lugar, pode surgir igualmente de forma involuntária, no entanto, sucede-se em consequência da decorrente atividade musical. Tome-se como exemplo a previsão de um excerto no seguimento da audição de um álbum musical ou a idealização interior da performance musical. Por fim, a imagética pode acontecer de forma "silenciosa", tal como na análise musical de uma partitura (Bailes, 2002).

Com efeito, a música pode desempenhar um papel predominantemente funcional e é vivida de forma diferente entre os indivíduos, de acordo com os diferentes contextos auditivos. Músicos e estudantes de música parecem estar particularmente mais propícios ao processo mental e imagético musical, refletindo a ideia de que quanto maior for a sua exposição a um certo ambiente quotidiano musical, maior será a sua frequência para imaginar música. A ligação entre a audição musical e consequente imaginação pode explicar a experiência gerada pelo fenómeno "Earworm" (DeNora,

[14] Na literatura, o termo é debatido e adquire várias designações. Pode ser definido como "tune on the brain" (Bailes, 2002, p. 1), "tune "stuck" in one's head" ou "imagética musical involuntária" (definição mais ampla que poderá incluir outros significados, tais como alucinações ou obsessões musicais) (Jakubowski, 2020, pp. 187–192)

2013; North et al., 2004; Sloboda et al., 2001). Concomitantemente, Bailes (2007) concluiu que a imagética involuntária ocorre com mais regularidade durante a interação com outros indivíduos e na atividade laboral musical.

Num polo oposto, com foco na preparação mental para a performance, são apresentadas três formas de representação mental que deverão ser aplicadas com o intuito de se obter uma consciência musical aprofundada. Em primeiro lugar, destaca-se a visualização, na qual existe uma memória visual da partitura, dos respetivos elementos e/ou da sua estrutura analítica, que decorre no momento anterior à prática física. De seguida, evidencia-se a audiação, tendo em consideração a importância do sentido auditivo no desenvolvimento de aspetos musicais, tais como a entoação e a pulsação, por exemplo. Nesta forma de representação mental, é salientada a necessidade do saber ouvir e entoar internamente a música para posteriormente ser tocada no instrumento. Por fim, é realçado o "ouvido fotográfico"[15], no qual as notas pertencentes a uma determinada peça podem ser ouvidas interna e mentalmente. O principal aspeto que o músico deverá transportar para a performance passa por conceber a atuação o mais próximo possível da representação mental da performance idealizada e simulada (Lehmann, 1997, citado em Clark et al., 2011, p. 354).

1.2.2.1. Processo de ensino e aprendizagem

No ensino artístico especializado da música, o aluno é instruído a aperfeiçoar aspetos técnicos ao longo do seu percurso académico e musical, tais como por exemplo a postura, a afinação e o ritmo, verificando-se uma escassa incidência e consequente desvalorização da prática mental. Ainda que seja negligenciada presentemente por grande parte das metodologias pedagógicas, alguns estudos têm vindo a comprovar um efeito positivo na aprendizagem instrumental e vocal e a reconhecer cada vez mais a sua integração didática, sublinhando a produtividade da prática física aliada à implementação da prática mental, tal como previamente comprovado (Gates, 2021; Haddon, 2007; Jakubowski, 2020; McPherson, 2005; Steenstrup et al., 2021; Vilnite & Marnauza, 2023).

Na verdade, a integração da imagética poderá auxiliar o desenvolvimento de competências mentais para aprimorar os elementos técnicos e, deste modo, contribuir para uma consciencialização dos processos internos inerentes às exigências práticas instrumentais de forma criativa e animadora (Kotchenruther, 1998; Vilnite & Marnauza, 2023). Simultaneamente, diferentes estratégias adequadas às necessidades individuais poderão promover o interesse na aprendizagem do instrumento musical e

[15] Tradução original: "photographic ear" (Lehmann, 1997, citado em Clark et al., 2011, p. 354)

de forma mais significativa no caso de o aluno deter uma determinada prática ou conhecimento sobre imagética (McPherson, 2005).

Num estudo realizado por Steenstrup et al. (2021), colocou-se em destaque a necessidade de os instrumentistas de sopros, nomeadamente de metais aprenderem o "canto mental"[16] enquanto tocam para iniciar a vibração precisa dos lábios, de modo a obter a frequência sonora pretendida. Este processo semelhante aos padrões de vibração vocal de um cantor deu origem a metodologias que enfatizam a importância de cantar mentalmente no momento da execução instrumental e durante a preparação de uma obra musical.

Num outro contexto, verificou-se que a utilização da imagética possuiu um papel substancialmente mais significativo na aprendizagem e compreensão da expressividade por alunos de instrumentos de sopro em relação a parâmetros expressivos como intensidade sonora, andamento e articulação, em comparação com outras abordagens pedagógicas (Vandewalker, 2022). Na mesma linha de pensamento, no ensino violinístico, um grupo de alunos demonstrou maior expressividade e musicalidade, obtendo uma compreensão mais eficiente do texto musical a par de uma possível libertação de movimentos e tensões associadas à prática física (Costa, 2016).

Por seu turno, no ensino da percussão, constatou-se que um grupo de alunos foi adquirindo autonomia e maior desempenho, além de o nível de aproveitamento ter aumentado a par da capacidade criativa, recetividade, motivação e predisposição para a realização de diferentes tarefas com a implementação de estratégias imagéticas. Simultaneamente, a perceção rítmica e tímbrica, bem como a direção expressiva das frases musicais foram alcançadas da forma pretendida, tendo levado a melhorias na performance musical (Ferreira, 2017).

Numa abordagem pianística, a exposição gradual a estratégias imagéticas inseridas no processo de ensino e aprendizagem levou a uma assimilação mais notória do caráter das obras, da respetiva interpretação e elementos musicais, tais como o contorno melódico, direção frásica e expressão, além de um maior grau de motivação (Shagalimova, 2015).

Segundo Gates (2021), o conjunto de métodos pedagógicos que procura promover o desenvolvimento da imagética é variado, podendo estar dividido em categorias baseadas em quatro funções cognitivas que se sobrepõem de forma reiterada na prática. Primeiramente, evidencia-se o estímulo do conteúdo imagético, tomando-se como exemplo o método da Teoria da Aprendizagem Musical estabelecido por Gordon, que visa desenvolver a capacidade mental de compreender os

[16] Tradução original: "mental sing" (Steenstrup et al., 2021, p. 12)

fenómenos auditivos (audiação) e o método de Kodály assente no solfejo mímico através da associação de gestos manuais à altura das notas musicais (Choksy, 1974).

Em segundo lugar, poderá ser feito um incentivo à codificação do significado do conteúdo musical armazenado na memória, com o intuito de intervir na qualidade da conceção interna do som, tal como se sucede em técnicas baseadas na audição e consciência tonal. As estruturas musicais são assimiladas e compiladas em categorias conectadas à memória que acabam por contribuir para a qualidade interna da imagética musical. O mesmo ocorre com a codificação semântica que afeta a forma como os sons externos são captados, visto que as estruturas armazenadas são ativadas na qualidade de imagens durante a audição. Por sua vez, esta ativação irá permitir a perceção, manipulando a informação e a concentração. Esta categoria diferencia-se da primeira, na medida em que o estímulo implícito de estruturas musicais consideráveis não assegura a codificação e recuperação semântica proveniente da memória na imagética (Hubbard, 2010).

A terceira abordagem envolve um leque variado de tarefas e métodos que surgem sob a forma de orientação destinada a promover imagética, enquanto o som é gerado internamente. Tal se verifica por exemplo através da subvocalização e de um sistema de solmização, no qual é feita uma associação de uma sílaba a uma nota de uma escala musical independente da sua afinação. Uma outra abordagem incide sobre o método Dalcroze que emprega estratégias apoiadas em movimentos, com o propósito de desenvolver ligações intermodais para gerar imagética (Godøy, 2004).

Por fim, evidencia-se a aquisição de conhecimentos focada na expansão e enriquecimento do espaço mental essencial para as representações imagéticas que pode ser retratada, mais uma vez, na abordagem de Gordon (Gates, 2021).

A condição imagética poderá permitir, assim, uma aprendizagem eficiente, eficaz e produtiva, além de uma experiência criativa, afetando positivamente o desempenho dos alunos. Ao transportar a possibilidade de estes usufruírem de uma perceção musical alternativa, esta ferramenta poderá, deste modo, complementar e acrescentar à conceção interpretativa uma nova experiência musical (Shkolar & Goryunova, 2021).

1.2.2.2. Estudo mental

No estudo mental, a abordagem imagética aparenta ser gerada e trabalhada de forma diferenciada por cada aluno ou músico profissional, dependendo de fatores como a sua formação, personalidade, preferências e objetivo musical. Contudo, de um modo geral, a sua utilização parece

levar à colmatação de diferentes obstáculos resultantes da prática física. Assim, pode auxiliar no desenvolvimento de competências e de uma conexão musical, além da interpretação e compreensão de aspetos musicais, incluindo elementos estruturais e harmónicos (Haddon, 2007; Klickstein, 2010).

Esta prática complementar à prática física procura explorar a relação estabelecida entre os diferentes tipos de imagética (visual, auditiva e motora/cinestésica), podendo ser utilizada para diversos fins neste contexto. Assim, sendo multimodal, pode ser usada no estudo inicial de uma obra a partir de um esboço mental da estrutura para simular a execução física. Ao ser instalada uma representação mental, poderá ser criada uma experiência multissensorial com o objetivo de absorver e ouvir mentalmente as frases musicais e anotar sensações táteis e de movimento (Jakubowski, 2020; Klickstein, 2010; Vilnite & Marnauza, 2023).

No caso de um instrumentista de cordas friccionadas, este será capaz de imaginar a escala do instrumento e experimentar diferentes dedilhações a fim de conseguir obter a dedilhação ideal para uma determinada passagem, além de imaginar os movimentos da mão direita referente ao arco. Um pianista poderá recorrer à imagética auditiva e motora, evocando o movimento das mãos, dos dedos e do pé para o pedal, enquanto mentalmente a música será reproduzida pelas respetivas partes corporais como consequência dos movimentos pretendidos. De modo idêntico, estas experiências mentais sucedem-se com percussionistas que aplicam as respetivas modalidades imagéticas, relembrando igualmente o conteúdo auditivo e a execução motora em simultâneo (Jakubowski, 2020, p. 196; Klickstein, 2010; Steenstrup et al., 2021).

Em comparação com pianistas, instrumentistas de cordas e percussionistas que empregam o domínio motor de grupos musculares periféricos, os vocalistas necessitam de recorrer a atividade motora localizada no centro do corpo com foco para os músculos responsáveis pelas funções vitais (por exemplo, respiração) e pela produção da fala. Os instrumentistas de sopro utilizam especialmente componentes periféricas e do corpo como os dedos, os músculos faciais (embocadura), incluindo a língua e a parte respiratória (Steenstrup et al., 2021).

1.2.2.3. Memorização

Tal como os diferentes tipos de imagética, a memória parece ter um papel crucial na preparação musical, no processo de memorização de uma obra e na performance. Na verdade, uma das formas de aprimorar a memória passa essencialmente pelo recurso à imagética (Oliver et al., 2016).

Neste contexto, destacam-se quatro tipos de memória: memória visual, por exemplo da postura do corpo necessária a adotar ou ainda da partitura musical e/ou da notação musical; memória auditiva de como a música deve soar; memória muscular, relativa aos movimentos realizados no respetivo instrumento ou no aparelho vocal e a memória afetiva relacionada com elementos sensoriais e emocionais em particular, experienciados e vivenciados através da música (Chaffin et al., 2014).

Entre os vários modelos de memória defendidos, salienta-se o modelo de Atkinson e Shiffrin, de 1968, no qual foram propostas três divisões distintas constituintes da memória humana: sensorial, a curto prazo e a longo prazo (Sternberg, 2010) . Numa primeira instância, o armazenamento sensorial procura guardar, por períodos muito breves, informação sensorial relativa aos sentidos (visão, audição, tato, entre outros), possuindo a particularidade vital de se renovar rapidamente pela possibilidade de existir uma sobrecarga de informação para o processamento consciente. Por sua vez, o armazenamento a curto prazo envolve processos relacionados com a perceção, que procuram delinear e examinar determinados elementos captados, organizando-os para certos fins. A este contexto dá-se o nome de memória de trabalho, referindo-se à memória que num determinado momento se encontra no armazenamento a curto prazo e pode ser manipulada (Baddeley, 2010). Finalmente, a memória a longo prazo é aparentemente de capacidade ilimitada, engloba as memórias que permanecem durante um longo período ou até ao final da vida (Williamon, 2004). Nesta divisão, evidenciam-se os conhecimentos procedimentais, alusivos à capacidade de compreender a forma mais correta de execução; os conhecimentos semânticos, referentes ao significado de diferentes aspetos e, finalmente, a memória episódica relacionada com os detalhes da experiência particular de cada indivíduo.

O facto de as três divisórias disporem um certo nível de fluxo de informações, a memória contida no armazenamento sensorial pode ser transferida para o armazenamento a curto prazo e, por consequência, para o de longo prazo. Assim, o processo de construção, compreensão e execução de uma obra musical passa por reunir a informação visual, auditiva e motora captada pelos sentidos, de forma consciente ou inconsciente, contribuindo para a criação de formas de reter essa informação no armazenamento a longo prazo (Sternberg, 2010).

A imagética parece assumir maior importância na relação estabelecida com o processo de memorização. Por conseguinte, a memorização da música pode ocorrer através da representação mental, a partir da visualização de uma partitura e respetiva audição interior. O desenvolvimento da capacidade de aprender a memorizar a música mentalmente com recurso à imagética multimodal revela-se essencial para um músico ou estudante de música, na medida em que permitirá um mecanismo eficaz para a memorização: o de poder substituir uma informação mental imagética por

outra no caso em que poderá ocorrer uma falha neste processo (Miklaszewski, 2017; Saintilan, 2014; Williamon, 2004).

Um estudo feito por Finney e Palmer (2003) a pianistas teve o objetivo de estudar o processo de memorização com a privação de *feedback* auditivo. O procedimento consistiu em tocar num piano elétrico desligado para que a sensação auditiva e motora estivesse presente, no entanto, sem que os participantes pudessem ouvir na verdade o som resultante dos respetivos movimentos. Concluiu-se que os pianistas tiveram o processo de memorização prejudicado, comparando com os que puderam ouvir enquanto aprendiam e tocavam. Contudo, verificou-se que o desempenho dos participantes com capacidade imagética auditiva no processo de memorização com privação de *feedback* auditivo não se mostrou em desvantagem, possivelmente por terem recorrido à imagética para preencher a respetiva ausência.

Na mesma sequência, numa experiência feita a guitarristas, Spinelli e Dos Santos (2019) corroboraram a ideia da importância do *feedback* auditivo durante a aprendizagem de uma obra musical e na respetiva contribuição potencial para o processo de memorização. Observou-se, igualmente, que na ausência do respetivo *feedback* seria essencial a ativação de um certo mecanismo substituto, tal como a imagética, para que este processo pudesse ocorrer (Repp, 1999).

A investigação feita em torno dos mecanismos cognitivos através dos quais a imagética se desenvolve tem sido prolongada. Todavia, verificou-se que esta ferramenta musical ocorre a partir dos processos cognitivos que atuam na performance de memória. A fim de se obter uma compreensão das estruturas onde a imagética musical se desenvolve, Keller (2012) refere que esta requer que as representações mentais ligadas ao ritmo, à altura, ao timbre e à intensidade sonora possam estar disponíveis, mantidas de forma temporária e manipuladas de acordo com a exigência de uma determinada tarefa. As respetivas representações que se encontram na memória a longo prazo devem, por sua vez, ser transferidas para a memória de trabalho, na qual poderão ser mantidas e manipuladas no processo imaginativo. A par disso, a memória sensorial irá transportar a informação à memória de trabalho.

Na relação estabelecida com a imagética musical involuntária, revelou-se a importância da memória episódica nas diversas experiências imagéticas. Além disso, demonstrou-se que a ativação da memória autobiográfica (relativa a uma memória temporária de um episódio específico do passado) e semântica não musical (baseada numa ocorrência de informação do conhecimento semântico) poderia resultar em episódios de imagética musical involuntária (Bailes, 2007a; Liikkanen, 2008; Williamson et al., 2012).

Outros estudos mais recentes na literatura procuraram esclarecer outras relações criadas entre a memória e a imagética. Neste seguimento, foi feita uma investigação sobre o papel da memória de trabalho e da imagética auditiva na sincronização sensório-motora em contextos musicais. Os resultados sugeriram que a vivacidade imagética assume uma função importante na compreensão e controlo da sincronização, na qual a memória de trabalho se encontra envolvida (Colley et al., 2018).

Por seu turno, foi discutido o papel potencial da imagética musical em facilitar a procura, a seleção e a avaliação de ideias durante a performance musical em grupo e, consequentemente, fomentar a criatividade musical. Tal se explicou pelo facto de a imagética musical incluir a ativação multimodal do conhecimento musical e a produção de estímulos musicais na memória de trabalho permitir o auxílio na coordenação do produto musical criativo (Bishop, 2018).

Em suma, a imagética parece desempenhar um papel fulcral essencialmente no processo de memorização de uma obra, sendo utilizada para solidificar o registo mental, na medida em que as secções musicais são representadas mentalmente antes de se recorrer à prática física. Ao nível da performance, parece existir uma visualização mental da partitura, do público e do local da mesma, contribuindo para uma representação mental mais completa (Jakubowski, 2020, pp. 196–197).

1.2.2.4. Combate à ansiedade na performance

Comummente, a ansiedade na performance musical parece ser definida como uma experiência intensa, persistente e inquietante, sendo vivenciada e experienciada por músicos e estudantes de música independentemente do seu nível musical e experiência profissional, além de interferir no seu desempenho neste tipo de contexto (Finch et al., 2021; Finch & Oakman, 2023; Kenny, 2010; Papageorgi et al., 2013).

Apesar de existir uma fraca incidência na relação estabelecida entre a experiência imagética e a ansiedade na literatura, alguns estudos afirmam que este estado emocional pode diferir entre os diferentes indivíduos e encontra-se igualmente associado à capacidade de gerar imagética. Estas diferenças também podem variar consoante os diversos tipos de imagética e ansiedade, tal como se verifica por exemplo na criação de autoimagens, uma das características da ansiedade social centrada precisamente neste tipo de emoção desencadeada por eventos sociais, nos quais os indivíduos acreditam que são concebidas opiniões de teor negativo sobre os mesmos (Finch et al., 2021; Ulor et al., 2022; Ulor, 2020).

Por um lado, foi demonstrado unanimemente que sujeitos com maior propensão a ter ansiedade apresentam frequentemente mais episódios de imagética musical involuntária considerada negativa e intrusiva. Por outro lado, colocou-se a hipótese de as respetivas experiências poderem contribuir para a concentração noutras atividades e simultaneamente para a rejeição de possíveis pensamentos menos positivos relacionados com a presença de ansiedade. Outras evidências mostraram que estes indivíduos exibem menor capacidade para gerar voluntariamente imagética comparativamente com indivíduos com menor propensão para ter ansiedade, no que diz respeito por exemplo à modalidade imagética visual (Hyman et al., 2015; Morrison et al., 2011; Tallon et al., 2020; Ulor et al., 2022).

Tendo em conta o possível impacto e a ligação com as emoções, a imagética parece vir a ser utilizada neste âmbito para auxiliar músicos e estudantes de música na diminuição de diferentes experiências de ansiedade (ou seja, não orientadas para uma performance específica), na preparação para uma performance em particular ou na obtenção de determinados objetivos no respetivo contexto (Cohen & Bodner, 2019; Sisterhen, 2005; Stanton, 1994).

Uma intervenção imagética focada em atenuar a ansiedade neste tipo de população e em não músicos baseia-se na imagética guiada, considerada uma forma de tratamento que procura induzir um estado de relaxamento e uma perceção da interação entre a mente e o corpo. No contexto performativo, tem sido aplicada enquanto técnica de preparação mental a fim de contribuir para uma maior confiança no momento da execução e para o controlo emocional positivo e menos positivo que se possa tentar apoderar do desempenho musical (Finch et al., 2021; Finch & Oakman Jonathan M., 2023; Ulor, 2020).

Outras aplicações incidiram somente na exposição recorrente de imagética mental focada em estímulos ligados à ansiedade num estado induzido de relaxamento com o intuito de reduzir precisamente esta condição emocional. Em contrapartida, alguns estudos mostraram que este tipo de estratégia deveria ser evitado, uma vez que ao ser despertado um estado de ansiedade em conjunto com um estado de relaxamento poderia suprimir o aparecimento de sentimentos menos positivos relacionados com a performance, que por sua vez se revelam necessários no processo de confronto, envolvimento e superação de este tipo de emoção (Finch et al., 2021; Finch & Oakman, 2023; Foa et al., 2006; Ulor, 2020).

É importante notar que se revela essencial uma prática mais consistente de intervenções que possam atenuar e até colmatar a condição de ansiedade e sentimentos associados que têm vindo a afetar uma grande parte de alunos e músicos no seu percurso académico e profissional. A par disso,

estas práticas devem premir por uma inclusão das exigências cognitivas e motoras associadas à prática de um instrumento musical (Osborne et al., 2014).

1.2.2.5. Composição

Dado que a criatividade parece estar intimamente conectada à capacidade de formar imagens mentais de objetos que não se encontram fisicamente presentes, colocou-se a possibilidade de o recurso a esta estratégia poder promover o domínio criativo na composição musical. A natureza multifacetada da imagética musical parece ser utilizada semelhantemente neste processo criativo composicional, no qual vários procedimentos imagéticos voluntários ou involuntários são incluídos e incorporados em diferentes rotinas de estudo mental. Na verdade, nos séculos passados, músicos e compositores ilustres parecem ter recorrido de modo frequente à imagética mental para compor um leque variadíssimo de obras consideradas verdadeiras obras-primas até à atualidade (Jakubowski, 2020, pp. 197–198; Vilnite & Marnauza, 2023; Wong & Lim, 2017).

Entre estes destacam-se, por exemplo W. A. Mozart ou L. van Beethoven que após perder praticamente a totalidade do sentido auditivo revelou uma capacidade invulgar de compor recorrendo à imagética musical. Tal como R. Shumann, descreveu a importância desta estratégia mental no domínio composicional, evidenciando o desenvolvimento da capacidade auditiva e da escrita notacional, bem como a inspiração que poderia surgir no momento da execução musical no instrumento. Um outro exemplo debruça-se sobre R. Wagner que parece ter recorrido frequentemente à imagética visual e auditiva como forma de visualizar diferentes cenários e personagens, além de audiar o conteúdo musical de diversas óperas compostas (Agnew, 1922; Cotter, 2019; Jakubowski, 2020; Mountain, 2001).

Por conseguinte, a imagética pode contribuir para a exploração variada de estímulos imagéticos visuais e auditivos a par do desenvolvimento e exploração consequente de ideias musicais criativas. A experiência e o desenvolvimento de competências imagéticas poderá levar a uma organização mental e aplicação mais eficiente do material musical e de técnicas composicionais (Kozbelt, 2005; Mountain, 2001).

Neste sentido, um estudo realizado por Kratus (1991) incidiu na utilização da imagética como abordagem pedagógica na composição, explorando de forma significativa a capacidade de audiação e as ideias musicais de alunos dos cinco aos treze anos de idade, incluindo a coesão tonal e métrica. Num outro estudo, no qual alunos do segundo e terceiro ano de Licenciatura foram instruídos a

recorrer à ferramenta imagética para compor uma determinada obra, observou-se que a sua utilização poderia promover a composição criativa (Adachi & Chino, 2004). Mais recentemente, foi realizada uma experiência com alunos entre os cinco e oito anos, na qual o objetivo passou por os mesmos recorrerem à imaginação dos movimentos e dos sons de um determinado animal antes de transformarem os elementos imaginados numa composição musical escrita baseada numa sequência de notas. Após a análise dos resultados, concluiu-se que as obras denotaram uma certa criatividade por parte dos alunos que recorreram à imagética visual e auditiva, corroborando a ideia de este domínio criativo poder ser otimizado através do uso de técnicas cognitivas como a imagética (Wong & Lim, 2017).

Os resultados comprovados nos respetivos estudos demonstram a potencialidade da imagética mental no desenvolvimento da criatividade dos alunos na pedagogia composicional, revelando constituir novamente uma valiosa ferramenta mental neste caso na composição - considerada uma forma de expressão musical e de criação própria significativa por parte de educadores e investigadores na aprendizagem musical (Berkley, 2001; Paynter, 1992; Wong & Lim, 2017).

1.2.2.6. Improvisação

Apesar da insuficiente literatura incidente na utilização da imagética no domínio da improvisação, esta ferramenta tem vindo a ser utilizada na área das artes performativas para dar ênfase e contribuir para uma descoberta individualizada de diferentes conexões, fortalecer a confiança adquirida e fomentar o espírito criativo.

Segundo um estudo realizado por Batson e Sentler (2017) a alunos de dança, a aplicação da imagética num exercício de improvisação levou a uma influência positiva na prática individual, promovendo maior motivação e sentido criativo. Além disso, os alunos puderam "libertar-se" de noções pré-concebidas sobre a forma de improvisação, levando-os a enfrentar o desconhecido e a sair da zona de conforto.

No âmbito da área da música, algumas evidências mostraram que a prática mental incluindo a imagética aliada à prática física poderia constituir uma técnica eficaz no desenvolvimento de competências relacionadas com a improvisação *jazz* em alunos universitários e músicos. Por exemplo, constatou-se a importância da existência de uma representação mental enquanto espécie de guia para se conseguir obter uma improvisação mais fluída (Miksza et al., 2018; Tarr, 2016).

Assim, apesar de a abordagem imagética poder ter um papel relevante nas atividades ligadas à improvisação, acaba por não ser muito utilizada neste domínio pelo facto de constituir precisamente uma prática mais livre baseada essencialmente na experimentação em vez de estratégias específicas (Tarr, 2016; Watson, 2015).

1.2.3. Estratégias pedagógicas

Desde há várias décadas, as abordagens holísticas baseadas na preparação intrínseca do corpo e da mente têm sido consideravelmente adotadas por atletas e treinadores do mundo do desporto no desenvolvimento de competências físicas e mentais, acabando por contribuir para um desempenho revelador na performance desportiva (Williamon, 2004a).

Em analogia, músicos e estudantes de música lidam com uma multiplicidade de fatores psicológicos incidentes por exemplo na comunicação musical e interpretativa e ansiedade na performance musical. Assim, tal como no desporto, as competências mentais aliadas às competências musicais neste caso necessitam de ser fomentadas e colocadas em prática frequentemente, podendo ser obtidas também através da autorreflexão e da experiência adquirida (Williamon, 2004a).

Para que a prática mental possa demonstrar uma determinada relevância e eficiência, Sousa (2020) apresenta os aspetos essenciais que deverão ser colocadas em prática no estudo: capacidade de imaginação, concentração, motivação e definição de objetivos. A primeira particularidade revela-se crucial no sentido de as imagens mentais e sensações experienciadas na prática física poderem ser recriadas numa determinada tarefa imagética e para tal se suceder o próprio indivíduo necessita de se encontrar focado. No âmbito pedagógico, o docente ocupa um papel importante na assistência imagética, permitindo direcionar o aluno para certos elementos que necessitam de ser representados na mente durante a prática.

A par disso, a motivação adquire um papel fundamental na realização de atividades mentais, a fim de os resultados pretendidos serem alcançados. Independentemente do cenário de estudo, a definição de objetivos deverá estar sempre presente com o propósito de a prática mental se revelar eficaz, segundo o investigador. A sua eficiência poderá depender paralelamente de um nível elevado de consciência sensorial, uma vez que quanto mais existir uma perceção dos efeitos sensoriais durante a prática física, mais fácil se tornará eventualmente a imaginação da execução musical. Por seu turno, à medida que o trabalho mental se intensifica mais facilmente poderá influenciar a execução e posteriormente a performance musical (Freymuth, 1999).

Na esfera da pedagogia instrumental e vocal, diferentes estratégias mentais aliadas à prática física parecem ter sido propostas em alguns estudos e livros dedicados ao tópico da prática mental e a sua importância, incluindo o domínio imagético (Ferreira, 2017; Freymuth, 1999; Presicce, 2023; Shagalimova, 2015; Williamon, 2004).

A variedade de abordagens e exercícios imagéticos apresentados de seguida estão divididos em quatro categorias: imagética visual, auditiva, motora/cinestésica e multimodal. Na sua generalidade, foram aplicados num contexto pedagógico, nomeadamente nas aulas de instrumento e introduzidos no estudo individual, constituindo um ponto de partida para futuros cenários, incluindo na preparação para a performance. Tendo em conta as diferenças individuais, necessidades e realidade de cada aluno, estas estratégias poderão ser moldadas, adaptadas e discutidas inclusivamente na sala de aula, servindo como sugestões a fim de se obter um trabalho mental imagético eficaz. Em consenso, constituíram igualmente propostas didáticas que foram e poderão ser implementadas com o propósito de impulsionar a criatividade e encorajar a exploração individual e interpretativa musical.

Em relação à imagética visual, Freymuth (1999, pp. 36-38) apresenta cinco exercícios baseados na representação mental visual destinados a alunos ou músicos que iniciem pela primeira vez o estudo mental. O primeiro resume-se na visualização mental de uma partitura pertencente a uma obra trabalhada ou uma nova partitura através da qual o objetivo consiste em compor uma pequena melodia ou alguns acordes. Este foco dado à partitura pode ser útil em parte no desenvolvimento da memória visual, tal como defendido por Sousa (2020) numa perspetiva idêntica. Esta estratégia pode ser utilizada com o intuito de contribuir para a memorização de uma determinada obra e, deste modo, o aluno adquirir mais segurança e um maior domínio do texto musical. Em contexto de sala de aula, o professor deverá conduzir o aluno na memorização gradual e seccional da obra em análise.

No segundo exercício, é sugerida a formação da imagem mental do respetivo instrumento musical. Numa primeira fase, procede-se ao exame pormenorizado nas suas variações de cor, forma, textura e reflexos luminosos. De seguida, toda a informação visual recolhida deve ser representada mentalmente.

A seguinte estratégia centra-se na observação detalhada da posição de preparação para tocar o instrumento alternada com a imagem mental da respetiva análise. É sugerido que esta última tarefa mental seja realizada com os olhos fechados e que com a prática passe a ser feita com os olhos abertos. Numa segunda etapa, o indivíduo pode alternar entre o estudo de uma passagem musical e a representação mental visual. O facto de serem rememorados sons e emoções sentidas poderá tornar a sequência mais nítida e completa na experiência mental.

No penúltimo exercício, é destacada a necessidade de o aluno ou músico prestar atenção ao ambiente e ao contexto onde se encontra quando estiver a tocar. Por exemplo, se integrar um grupo de música de câmara/*ensemble*, o foco deverá incidir neste cenário para que a representação mental seja estimulada e a experiência possa ser complementada.

Finalmente, a ideia de tocar e estudar recorrendo à perspetiva de terceira pessoa é evidenciada, visto que neste caso existe a possibilidade de ser feita uma observação minuciosa de movimentos e partes corporais, além da manipulação de diferentes imagens em diversos ângulos que possuem relevância na análise da técnica performativa. Segundo a investigadora, apesar de a perspetiva na primeira pessoa constituir uma dimensão mais importante, considerando a viabilidade de a experiência mental ser reforçada com a prática física e facilitar a aprendizagem a par do resultado sensorial obtido em conjunto com o desenvolvimento de novas competências, uma perspetiva externa pode ser benéfica durante a preparação para a performance. O facto de o alvo incidir maioritariamente no aperfeiçoamento de aspetos técnicos musicais, o impacto da presença em palco muitas vezes é negligenciado. Neste sentido, este ponto de vista adquire importância no estudo do comportamento e postura adotada em palco na presença de público, da forma como este último é encarado pelo próprio indivíduo e da linguagem corporal transmitida no momento da performance.

Tal como em Freymuth (1999), este exercício é suportado por outros investigadores através de uma orientação escrita guiada, podendo ser adaptada consoante diferentes objetivos como o estudo de uma obra, a preparação para a performance musical e o combate à ansiedade na respetiva performance, por exemplo (Sousa, 2020; Williamon, 2004a).

Ainda no domínio visual, foi proposta a abordagem do figuralismo, uma técnica utilizada sobretudo por J. S. Bach na sua obra "Paixão segundo São Mateus", na qual se se dá uma conjugação entre figurações musicais descritivas e diferentes efeitos. Tome-se como exemplo a associação de contornos e linhas melódicas a uma montanha. Com a sua implementação num projeto pedagógico desenvolvido por Ferreira (2017) com alunos de percussão entre os nove e os onze anos de idade, estes demonstraram uma melhoria na perceção contextual das obras musicais estudadas, na direção e na fluidez das frases musicais e sobretudo na expressividade musical.

A par disto, neste último projeto foi realizado um exercício baseado na apresentação de imagens e vídeos relacionados com o contexto musical das obras estudadas e respetiva ligação às mesmas. Inicialmente, o aluno teve de interpretar o significado da imagem antes de fazer a respetiva associação. Após uma análise individual e em conjunto com o professor, também foram referidas sensações e emoções que as imagens/vídeos sugeriam. Neste caso em particular, foi exposta a

imagem de uma canoa ao pôr do sol que transmitia tranquilidade e simplicidade associada a um estudo técnico de caixa. A beleza do pôr do sol foi relacionada com a qualidade sonora e tímbrica que teria de ser evocada quando os alunos fossem percutir as baquetas na caixa (Ferreira, 2017, p. 85).

Ambas as estratégias implementadas procuraram incidir na estimulação do ambiente tímbrico, dinâmico e de caráter do estudo, a fim de os alunos alcançarem uma contextualização das obras em análise.

Apesar de no projeto desenvolvido por Shagalimova (2015) com alunos de piano com idades compreendidas entre os oito e os onze anos terem sido utilizadas estratégias visuais semelhantes, nomeadamente a visualização mental da partitura e associação de imagens/vídeos às peças trabalhadas em sala de aula, optou-se por incluir a conceção de um desenho representativo das obras e alcançar outros objetivos como o de memorizar o respetivo repertório e improvisar a partir das temáticas apresentadas nas imagens (temática da dança, por exemplo).

Segundo Freymuth (1999, pp. 38–42), a capacidade de imaginar sons musicais parece depender do desenvolvimento do "ouvido interno". Posto isto, no âmbito da imagética auditiva destacam-se alguns exercícios baseados em elementos musicais, que podem ser colocados em prática e incluídos posteriormente em diferentes cenários ao longo do tempo.

Como primeiro passo, revela-se a necessidade de consolidar o sentido auditivo, devendo o aluno ou músico ter como ponto de partida a memorização da nota "Lá", utilizada como referência de afinação para outras notas. Esta estratégia passa por interiorizar esta nota para que possa ser evocada de forma precisa e instantânea e numa fase seguinte outras notas sejam descobertas a partir da nota base. No princípio, o procedimento consiste em tocar a respetiva nota no instrumento e de seguida representar mentalmente sem alterar o timbre e a dinâmica, de modo que seja memorizada eficazmente. Aconselha-se que este tipo de trabalho seja introduzido na rotina de estudo a fim de a execução se tornar conscientemente intuitiva.

Após este exercício, é sugerido tocar ou entoar intervalos musicais e ouvir mentalmente os respetivos intervalos. Depois, o próprio indivíduo deve certificar-se que consegue escutar interiormente a nota base em diferentes oitavas e incluir os intervalos no registo idêntico, verificando no instrumento as notas correspondentes. Este tipo de exercício deve ser alternado entre a prática física e mental numa sequência contínua.

Quando a audição interior de diferentes intervalos estiver assimilada, poderá incluir-se o estudo mental de acordes, frases melódicas e harmónicas. No começo, estes elementos musicais podem ser estudados de forma isolada e incorporados gradualmente como um todo à medida que o "ouvido

interno" for estimulado e aperfeiçoado. Mais uma vez, é recapitulada a necessidade de existir a todo o momento a alternância entre a representação mental e a execução física, de modo que a memória seja solidificada.

Por fim, é dado foco à prática física intercalada com a prática mental, propondo-se a imaginação de uma frase musical, seguida da execução instrumental da segunda frase, a representação mental posterior da terceira frase e assim sucessivamente. Com o intuito de se reunir uma compreensão mais aprofundada do exercício, destaca-se o exemplo prático de uma gravação quando é interrompida, devendo o conteúdo seguinte continuar a ser representado na mente.

Nas aulas desenvolvidas por Ferreira (2017), foi implementada uma estratégia mental relacionada com a análise da partitura por secções estruturais coloridas e atribuídas com letras, tendo em conta as dinâmicas e o caráter musical, com o objetivo de os alunos desenvolverem a capacidade de imaginar interiormente o som. No fundo, esta abordagem serviu como um fator impulsionador de audiação pretendida, recorrendo ao conteúdo musical exposto na partitura, através da qual o aluno teve a oportunidade de explorar mentalmente o ambiente musical sugerido. De uma forma geral, estes demonstraram maior capacidade de memorização da partitura e menor dependência em memorizar visualmente o desenho melódico no instrumento, a par de um controlo auditivo e sentido de orientação musical, revelando constituir um potencial exercício a ser utilizado em contexto de sala de aula.

Num ângulo similar, Shagalimova (2015) procurou recorrer à pulsação rítmica com palmas, a fim de envolver e estimular a imagética auditiva nos alunos incluindo a exposição prévia de um filme baseado numa coreografia correspondente a uma marcha, evidenciando um impacto notável na assimilação do ritmo.

A consciência sobre os movimentos e o seu uso parece constituir da mesma forma uma dimensão essencial tanto no estudo de um determinado aspeto técnico instrumental ou vocal como na projeção mental. Neste sentido, é proposta uma sequência de exercícios com vista a ampliar a sensibilidade mental dos movimentos (Freymuth, 1999, pp. 42–49). No primeiro exercício guiado, é apresentado um conjunto de orientações para que uma análise corporal possa ser feita a par da evocação de imagens mentais associadas a um cenário de relaxamento, a fim de que a tensão acumulada em diferentes partes do corpo possa ser reduzida.

Em segundo lugar, apresenta-se um outro exercício assente na representação imagética de diferentes movimentos. A base desta estratégia parte do exercício anterior com a exceção de que neste caso o propósito consiste num maior foco e consciência mental dos músculos utilizados em movimentos específicos ascendentes e descendentes dos braços e em diferentes velocidades,

alternando entre a ação física e mental. Além disso, é sugerida a evocação de imagens mentais criativas que relembrem diferentes movimentos, no sentido de ser explorada uma gama variada de sensações cinestésicas.

Por fim, propõe-se que o aluno se coloque na posição de preparação para começar a tocar e imagine vários movimentos utilizados na execução técnica instrumental e respetiva sonoridade. Inicialmente, aconselha-se que seja realizada mímica do estudo técnico de escalas e arpejos no instrumento, por exemplo, e após se obter a imagética auditiva pretendida seja dado foco à prática mental sem recurso a gestos.

Do mesmo modo, recomenda-se o estudo mental de diferentes passagens e obras num andamento lento, revelando-se benéfico nas primeiras fases de aprendizagem, como por exemplo no trabalho da técnica de *spiccato* ou *ricochet*, que dependem maioritariamente de velocidade e impulso. No caso de um instrumentista de cordas friccionadas, a prática física num tempo mais lento interfere positivamente na técnica da mão direita, exigindo uma utilização diferente da respetiva mão no controlo do impulso do arco. Contudo, este exercício mental revela a vantagem de poder ser feita uma análise da técnica sem a necessidade de existir uma correção física, constatando-se a título de exemplo a inibição do impulso instantâneo do arco pela tensão na mão. Além disso, pode ser utilizado na análise de outras possíveis tensões e consequentes soluções para uma prática mais eficiente. Numa fase posterior, poderá proceder-se ao estudo mental parcial ou total da obra ao andamento final (Freymuth, 1999, pp. 72–73).

Ainda no domínio da imagética motora, Ferreira (2017) incluiu um exercício direcionado à associação de ideias figurais e imagéticas a um andamento específico. Relativamente a um andamento *Andante*, o aluno teria de corresponder a uma velocidade intermédia comparável à caminhada no dia-a-dia. Por sua vez, num andamento *Scherzo*, este poderia relacionar a um momento em que se encontrasse a brincar, uma vez que estaria com mais energia e recorreria a movimentos rápidos e assim sucessivamente. Numa fase posterior, a atividade incidiu na execução musical em andamentos contrastantes com a ligação a diversos estados de espírito. Este exercício teve o intuito de aprimorar a perceção intuitiva dos alunos do tempo de uma peça musical, o caráter implícito, a qualidade da intensidade sonora e tímbrica da articulação, a compreensão do ritmo e o movimento motor corporal e gestual das baquetas na marimba.

Em conformidade com Ferreira (2017), Shagalimova (2015) recorreu à aplicação de associações verbais (imagética e metáfora) com a intenção de fazer evocar representações mentais gestuais e motoras. Por exemplo, foi pedido aos alunos para imaginarem os seus dedos transformados

em agulhas a picarem as teclas do piano, a fim de assimilarem a articulação correta de *staccato*. No caso em que se pretendia obter uma sonoridade mais forte e intensificar acentos (articulação), foi sugerido aos alunos para imaginarem o momento em que assustam alguém, entre outros exemplos.

No âmbito da imagética multimodal referente à inclusão dos diversos tipos de imagética, foram criados alguns exercícios guiados focados na representação mental de diferentes imagens visuais, auditivas e motoras relacionadas com ambientes físicos, elementos e objetos do quotidiano, visando incidir na aquisição de um maior controlo e experiência da prática mental, bem como no desenvolvimento de uma maior consciência geral e reflexão pessoal (Sousa, 2020; Williamon, 2004a).

Ainda assim, as estratégias concebidas encontram-se sobretudo canalizadas na preparação, simulação e desenvolvimento de qualidades e competências mentais na performance musical. Neste seguimento, são sugeridas representações imagéticas guiadas de todo o processo de preparação para o estudo, cenários performativos e estados emocionais com o objetivo de combater ou pelo menos atenuar a ansiedade na performance (Sousa, 2020, pp. 85–95; Williamon, 2004a, pp. 229–239).

Para tal, recorreu-se em parte ao modelo PETTLEP, fundado por Holmes e Collins (2001) no âmbito da psicologia do desporto com vista a fornecer um conjunto de diretrizes utilizadas nas intervenções imagéticas guiadas no trabalho de preparação para a performance. Em 2014, este modelo foi adaptado à área da música, tendo demonstrado resultados benéficos em diferentes cenários (Wright et al., 2014).

A sigla inglesa corresponde ao elemento "físico", ao "ambiente, à "tarefa", ao "*timing*", à "aprendizagem", à "emoção" e à "perspetiva". De modo sucinto, o primeiro elemento refere-se a uma consciência imagética do movimento e da execução motora. O "ambiente" diz respeito ao local onde a representação mental imagética é realizada, devendo ser idêntico ou constituir o local exato da performance. A "tarefa" aponta para a imagética mental que deverá remeter para a representação semelhante à da performance que se irá realizar. O "*timing*" indica a velocidade ou o tempo utilizado na experiência imagética, idêntico ao da prática física. A "aprendizagem" relaciona-se com o tipo de imagética experienciada pelo indivíduo, adaptada às suas necessidades individuais a fim de serem alcançadas competências de aprendizagem. A "emoção" refere-se à recriação mental de emoções vivenciadas na prática física e durante a performance com a finalidade de a atividade neural e fisiológica semelhante ao processo decorrente da performance física ser reproduzida. Por fim, a "perspetiva" aborda o ponto de vista sobre o qual a imagética deverá ser realizada, isto é, em primeira ou em terceira pessoa (Holmes & Collins, 2001; Sousa, 2020).

Tome-se como exemplo uma das estratégias guiadas baseada na experiência mental da performance musical. Recorrendo ao modelo PETTLEP, o elemento "físico" corresponde à representação mental de o movimento corporal semelhante ao movimento utilizado na execução física; o "ambiente" refere-se ao local de concerto; a "tarefa" diz respeito à simulação da performance de sucesso; o "*timing*" representa o tempo real utilizado; a "aprendizagem" aponta para uma performance de qualidade; a "emoção" equivale à representação das emoções sentidas no momento da performance em palco e a "perspetiva" utilizada é a primeira e a terceira pessoa (Sousa, 2020, p. 93).

Em jeito de conclusão, importa reforçar que as abordagens expostas integram propostas representativas de competências mentais que podem ser aplicadas e adaptadas em diferentes circunstâncias pedagógicas e performativas, consoante os objetivos e especificidades de cada um. O diálogo e a reflexão individual e em conjunto adquire igualmente uma importância significativa neste domínio para que o desempenho académico e performativo possa ser trabalhado. A partir de um olhar multidisciplinar, algumas das estratégias parecem ter tido um papel marcante na otimização do ensino e na preparação para a performance, proporcionando uma nova visão e o desenvolvimento de imagética musical no aluno. Desta forma, este conceito mental pode constituir uma ferramenta pedagógica importante e eficaz em diferentes etapas da aprendizagem e na assimilação de múltiplos elementos e conceitos técnicos e musicais em sala de aula, contribuir para a inspiração técnica e musical e colmatar dificuldades inerentes à prática física (Ferreira, 2017; Freymuth, 1999; Shagalimova, 2015; Silva, 2021; Sousa, 2020; Williamon, 2004).

1.2.4. A narrativa como ferramenta imagética

Tendo em consideração a incidência na narrativa como principal ferramenta imagética utilizada em contexto de sala de aula no âmbito do projeto de intervenção pedagógica inserido no relatório de estágio, será dado um foco primordial a esta estratégia imagética na presente secção.

A ligação estabelecida entre o conteúdo musical e a conceção de histórias, experiências e representações mentais parece integrar a própria natureza do ser humano. Neste sentido, a aptidão inata em criar narrativas encontra-se intrinsecamente ligada à ampla procura de significados musicais em múltiplas obras (Dukić, 2022).

O significado semântico da música parece ter vindo a ser investigado mais recentemente na área da psicologia e da neurociência. Inicialmente, num estudo realizado por Koelsch et al. (2004)

constatou-se que o sentido musical foi experienciado e relacionado com o significado das palavras. Mais tarde verificou-se, por exemplo, que os padrões harmónicos de tensão-resolução na música produziam retornos cognitivos e neurais semelhantes ao processamento da linguagem (Steinbeis & Koelsch, 2008).

Ainda assim, a forma narrativa – geralmente definida como uma sequência de acontecimentos significativos com a estrutura configuração-confronto-resolução, proveniente maioritariamente de obras literárias – foi reconhecida com uma importância fundamental na compreensão da função da música. Nesta ótica, esta última foi comparada a uma espécie de drama, na qual os elementos musicais foram perspetivados como um tipo de discurso, uma sucessão ou representação reordenada, repetitiva ou condensada de eventos inseridos numa história. A par disso, foi sugerida a ideia de uma obra musical poder ter um tipo de "enredo musical", demonstrando um impacto emocional particularmente marcante num indivíduo (Maus, 1988, citado em Dukić, 2022; Robinson & Hatten, 2012).

Embora a partir da década de 1960, na procura de uma "linguagem" para a música se tenha reconhecido que esta não englobava um léxico simples, a convicção de que evocava associações extramusicais dominava sob várias visões. Na tentativa de compreender o tipo de envolvimento que os indivíduos podiam estabelecer com a música, concluiu-se que a narrativa se afirmava um dos principais meios através dos quais a poderiam experienciar. Além disso, comprovou-se que ouvintes possuem uma tendência generalizada para interpretar a música na forma de uma narrativa, tendo em conta a relação estabelecida entre características musicais e elementos narrativos específicos (Cooke, 1990; Greenberg & Rentfrow, 2015; Hashim et al., 2023; Margulis, 2017; Nattiez, 2013; Robinson & Hatten, 2012).

Um dos aspetos musicais que mais parece fazer gerar o envolvimento narrativo é o contraste, ou seja, a existência de algum tipo de mudança significativa na música. Com efeito, Graesser et al. (1994) confirmaram a ideia de que sujeitos que recorrem ao conceito narrativo parecem deter mais sensibilidade à ação, aos eventos e às mudanças do que à estabilidade musical. Consistente com esta perspetiva, Burnham (2000) argumentou que o intenso contraste dinâmico e temático por exemplo na música de Beethoven a torna particularmente provável de ser experienciada em forma de narrativa, considerando as mudanças sonoras abruptas de instrumento e de andamento. Apesar disso, demonstrou-se que independentemente da presença do fator de contraste, existe uma predisposição para a representação narrativa da música (Heider & Simmel, 1944; Margulis, 2017).

Nas estratégias utilizadas no ensino de música, promover o conhecimento musical através das experiências pessoais dos alunos, recorrendo a uma linguagem imagética, metafórica e analógica

parece ter sido uma abordagem proposta desde há várias décadas. Na verdade, acabou por ser considerada a estratégia mais adequada comparada com a comunicação verbal focada no propósito de colocar em prática certos conceitos musicais como a expressividade e musicalidade, por exemplo (Tait, 1992; Woody, 2002).

Segundo Nielsen (2009), as crianças parecem obter indubitavelmente uma consciência mais aprofundada de diferentes constituintes a partir da interação criada com elementos imagéticos, nomeadamente a aplicação de ferramentas cognitivas como a narrativa, revelando um possível impacto positivo na concentração e no prazer no ato de aprendizagem. Assim, a construção de uma história pode constituir uma metodologia vantajosa no sentido de poder ser dado o encadeamento a uma ideia que se desenvolve na interpretação musical. No fundo, o papel desta estratégia passa não só por auxiliar o intérprete a desmitificar emoções com o propósito de comunicar, expressar e transmitir a sua interpretação ao público de formas distintas, como também por contribuir para a capacidade de reunir a própria conceção, agrupando novas perspetivas de pensar a obra musical (Correia, 2007; Dukić, 2022).

Neste seguimento, é defendida a ideia de que a experiência na aprendizagem instrumental deve ser consentida como o desenrolar de uma história. Os princípios valorizados pelo docente neste processo devem ser colocados em segundo plano para dar vez à aprendizagem "extramusical", tal como o conhecimento adquirido através do diálogo e da partilha de narrativas, vivências e emoções (Gouzouasis & Ryu, 2015).

Apesar de não ser dado um uso substancial a esta estratégia e de não ser aplicada frequentemente, a narrativa transporta a possibilidade de oferecer uma nova forma de aprendizagem e uma conexão criativa e expressiva à prática instrumental, através das quais os alunos desenvolvem competências expressivas, criativas e imagéticas. Para que tal se suceda, é essencial ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, considerando as suas realidades e culturas em que se inserem. Pretende-se, assim, que estes possam explorar e experimentar significados e ideias musicais, para que seja fomentado em simultâneo o interesse pelo instrumento e as experiências de aprendizagem se revelem mais significativas, positivas e marcantes de alguma forma no seu percurso musical (Ryu, 2017).

2. Metodologia

2.1. Enquadramento contextual

2.1.1. Academia de Música de Costa Cabral

O projeto de intervenção pedagógica foi implementado na Academia de Música de Costa Cabral (AMCC). Esta instituição fundou-se em 1995 e possui a sua sede social na Rua de Costa Cabral, nº 877 e uma extensão do nº 972 a 990 na cidade do Porto. Oficializada pelo Ministério da Educação no ano 2000, passou a integrar a rede nacional de escolas do ensino artístico especializado da música (Academia de Música de Costa Cabral, s. d.).

Atualmente, a AMCC abrange os três regimes de frequência: supletivo, integrado e articulado, além do curso livre, oferecendo uma variedade de cursos no âmbito da sua oferta educativa. Entre os quais destaca-se o pré-escolar, direcionado a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos; a iniciação musical para os alunos que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico; o curso básico para o 2º e o 3º ciclo e o curso secundário, incluindo os cursos profissionais de cordas e tecla, sopros e percussão e técnico de produção e tecnologias da música promovido no presente ano letivo 2023/2024. A instituição engloba as seguintes variantes: flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, saxofone, trompa, trompete, trombone, tuba/eufónio, percussão, violino, viola d'arco, violoncelo, contrabaixo, harpa, guitarra, piano, órgão e canto (AMCC, s. d.).

A escola possui ainda um quadro de professores de elevada qualificação pedagógica e artística, os quais têm conduzido os alunos à obtenção de diversos prémios nacionais e internacionais, tendo vindo anualmente a ser destacada nos *rankings* das escolas do ensino básico como uma das mais bem classificadas do país. Dada a sua importância, a apresentação das atividades culturais conta com parcerias e protocolos de várias instituições de renome, tais como por exemplo Fundação Casa da Música, Câmara Municipal do Porto, Teatro Municipal do Porto (Rivoli e Campo Alegre), Coliseu do Porto, Museu Nacional Soares dos Reis, Fundação de Serralves, Banda Sinfónica Portuguesa, entre outras (AMCC, s. d.).

Assim, procura incitar a aquisição de competências nos domínios da criação, interpretação, execução, escuta, improvisação, reflexão e fruição artístico-musical, com o objetivo fundamental de formar e desenvolver um sentido estético e crítico musical nos indivíduos. Mais pretende educar para a

autonomia e ação, fomentando a autoconfiança e a autonomia dos alunos. Deste modo, propõe-se que estes possam progredir a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais ao nível da performance, contribuindo para a sua formação. No sentido de responder às necessidades imperativas dos sujeitos no processo global de ensino e aprendizagem, a AMCC reforça estes princípios e valores, num dever de enriquecimento nas áreas de formação geral e artística, impulsionando o sucesso escolar dos discentes e da escola enquanto comunidade coletiva (AMCC, s. d.).

2.1.2. Seleção e caracterização dos alunos intervenientes

A classe de violino da professora Sara Veloso acompanhada durante o estágio profissional abrangeu um nível variado e heterogéneo de alunos. Assim, optou-se por incidir sobre quatro alunos pertencentes ao 3º ciclo de ensino. A seleção da amostra surgiu pelo facto de integrarem um grupo etário que se encontra a vivenciar o período antecedente ao ensino secundário, uma fase de transição que considero relevante e decisiva no percurso académico e na qual terão de determinar a área profissional a seguir. Assim, a experiência dos alunos no respetivo projeto poderia eventualmente constituir o mote motivacional na escolha da área da música como curso profissional a abraçar no ensino secundário.

Dois dos alunos frequentam o 3º grau (7º ano) em regime articulado e integrado e os restantes integram o 4º grau (8º ano) e o 5º grau (9º ano) em regime integrado. De um modo geral, são empenhados, interessados e demonstram gosto em aprender, embora revelem as suas dificuldades como característico no processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, destacam-se alguns aspetos que os diferenciam enquanto estudantes de música. Segue-se uma caracterização de cada um, assinalados com um número diferente para uma identificação percetível.

O primeiro aluno, "aluno 1" (A1), frequenta o 3º grau em regime articulado. Embora seja responsável, atento e concentrado, é bastante introvertido e pouco comunicativo. Apesar de corresponder aos pedidos da professora, duvida bastante e demonstra falta de confiança e receio em arriscar. Além disso, revela bastantes dificuldades rítmicas, expressivas e técnicas, sobretudo relacionadas com a afinação e leitura do texto musical. Por outras palavras, geralmente não consegue detetar e corrigir a afinação, evidenciando o sentido auditivo ainda pouco desenvolvido. Ainda assim, procura assimilar o conteúdo e o conhecimento adquirido em contexto de sala de aula. Ao longo do ano, demonstrou falta de consistência no estudo do instrumento, que por um lado o impediu de ter alcançado o nível esperado e de ter tido maior evolução musical e performativa.

O segundo aluno, "aluno 2" (A2), frequenta igualmente o 3º grau, no entanto em regime integrado. De uma forma geral revela empenho, interesse e perspicácia nas aulas de violino. Destaca regularmente a ambição notória e por vezes um pouco precipitada em querer executar as tarefas propostas pela professora no momento, exteriorizando, contudo, uma certa facilidade a vários níveis como na precisão rítmica, no caráter e na interpretação musical. Ainda que transmita confiança, manifesta por vezes uma certa apatia e distração momentânea que o impossibilita de alcançar os objetivos traçados, prejudicando-o de certa forma a longo prazo. Inicialmente, começou por desvalorizar também um pouco a postura corporal, a afinação e a posição técnica da mão direita no arco. Porém, acabou por demonstrar um progresso consistente ao longo do ano, apresentando melhorias significativas em relação a estes aspetos.

O terceiro aluno, "aluno 3" (A3), frequenta o 4º grau em regime integrado. É interessado e ativo, não obstante expresse uma dificuldade patente em manter o foco e a concentração. Os momentos marcados pela interrupção dada pelo aluno acabam por interferir substancialmente no encadeamento da aula e, consequentemente, na realização das tarefas propostas e no seu progresso instrumental. Ao longo do ano, o seu percurso foi assinalado por algumas interferências que acabaram também por influenciar de alguma forma o seu trajeto e interferir na sua evolução académica. No entanto, foi transmitindo facilidade na aprendizagem prática, na compreensão e assimilação de conceitos musicais, além da confiança em palco. De um modo geral, é afinado, rítmico e preocupado com a projeção sonora. O facto de estar a aprender piano em simultâneo contribuiu para um desenvolvimento mais significativo de competências musicais, mentais e criativas, a par de uma maturidade musical e interesse para o estudo do violino.

Por fim, o último aluno, "aluno 4" (A4), integra o 5º grau em regime integrado. Trata-se de um aluno igualmente dedicado e empenhado, mostrando-se ativo e dinâmico em contexto de sala de aula. Além disso, está sempre atento e concentrado, procurando corresponder de imediato, melhor e sem receio às tarefas solicitadas pela docente. Contudo, evidencia por vezes alguma falta de cuidado e preocupação em corrigir a afinação e em manter a pulsação. No decorrer das aulas, foi revelando em simultâneo alguma falta de estudo técnico e de responsabilidade em relação à organização das partituras. Ainda que não seja muito comunicativo, foi estabelecendo um diálogo com a professora ao expor as suas dúvidas e obstáculos, transmitindo uma certa autonomia e iniciativa própria na procura de ideias e soluções para colmatar as suas dificuldades e alcançar os respetivos objetivos. Apesar de ter sofrido alguns altos e baixos no seu desempenho, conseguiu aprimorar a sua conceção interpretativa e transmitir ao público a sua perspetiva musical na performance.

2.2. Investigação

2.2.1. Investigação-ação como metodologia de investigação

O estudo em apreço seguiu a metodologia de investigação-ação, considerada um processo através do qual os professores envolvidos na própria investigação procuram enfrentar um problema centrado no contexto educacional específico, com o intuito de controlar, retificar e refletir rigorosamente sobre a sua própria prática, nomeadamente a tomada de decisões e procedimentos. Além de ser utilizada na área das ciências sociais e na psicologia, na atualidade tem sido empregue também nas ciências da educação, surgindo como resultado à necessidade de interligar a teoria à prática docente (Corey, 1953; Watts, 1986, citado em Coutinho, 2014).

Neste sentido, "[...] o resultado de investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores" (Simões, 1990, p. 43). Por outras palavras, trata-se de uma abordagem que procura reunir uma consciência do contexto de ensino em que o docente se encontra inserido, a fim de contribuir para a essência do conhecimento do processo de ensino e aprendizagem. A par disso, foi designada para desenvolver e aperfeiçoar a prática de ensino e o plano educativo na procura de soluções para colmatar as adversidades que surgem na natureza educacional ("[...] uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança [...]" (Coutinho, 2014, p. 406)).

Segundo Coutinho (2014), sendo uma metodologia que envolve ação ou mudança e investigação ou compreensão em simultâneo, ou seja, teoria e prática, inclui um processo que se desenvolve ciclicamente ou em espiral numa conjugação entre a ação e a reflexão crítica. Posteriormente, este ciclo é novamente implementado e aperfeiçoado com base na experiência anterior e assim sucessivamente. A aplicação reiterada das etapas advém da necessidade por parte do investigador em averiguar e analisar os resultados e as relações estabelecidas com consistência, incluindo os desvios, para proceder a reajustes na abordagem do problema em estudo. Deste modo, resume-se no seguinte conjunto sequencial de fases: definição de um problema; investigação preliminar focada na pesquisa de literatura, na observação não participante e no reconhecimento das necessidades; elaboração de uma hipótese; realização de um plano de ação; implementação do respetivo plano; recolha de dados; avaliação e reflexão (Engel, 2000).

Assim, numa primeira fase do estágio, no âmbito das aulas de violino, foi possível constatar a insuficiente preparação dos alunos para a performance, sobretudo a nível mental, uma componente

essencial a par da preparação física e técnica instrumental. Definido o problema, foi feita uma revisão da literatura centrada na abordagem que seria utilizada, colocando-se a hipótese de a ferramenta imagética, nomeadamente a estratégia baseada na criação de uma narrativa inspirada na obra trabalhada pelos alunos poder vir a ser benéfica e demonstrar um impacto positivo em todo o processo de preparação instrumental a culminar no momento da performance violinística. Posto isto, delineou-se o plano de ação com foco para a aplicação da respetiva abordagem imagética nas aulas de violino. Procedeu-se, de seguida, à lecionação com a apropriação do exercício narrativo, da qual os dados foram recolhidos e analisados e, por fim, a discussão dos resultados.

Neste contexto pedagógico, além de ser sido implementado apenas um ciclo, surgiram outras implicações associadas à limitação temporal, tais como a amostra reduzida de alunos, a conjugação da investigação e implementação das aulas com a disponibilidade e necessidades demonstradas pelos alunos e professores, além das atividades escolares. Neste sentido, o suporte dado pelos resultados obtidos sofreu também limitações tendo em conta todos estes aspetos.

A evolução no tempo é marcada por uma necessidade imperativa de acompanhar as diferentes realidades educativas em que se inserem os alunos. Posto isto, revela-se indispensável um trabalho de investigação contínuo e consistente, para que de facto se verifique uma evolução na prática docente e no desempenho dos respetivos alunos. Assim, a escolha da metodologia em análise parte da ambição de querer contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos métodos que devem ser aplicados e moldados ao contexto de sala de aula, indo ao encontro das necessidades, experiências e vivências dos alunos. No fundo, pretende-se incentivar e assinalar uma transformação positiva na comunidade escolar e colocar em evidência o verdadeiro papel da educação: o de promover o desenvolvimento integral pessoal e profissional do aluno.

Neste seguimento, surgiu igualmente o interesse em implantar uma nova abordagem pedagógica no âmbito do estágio, diferente da tradicional, em sintonia com a ideia de o aluno poder reunir uma nova conceção e interpretação musical, aliada à prática física do instrumento. Com a aplicação da ferramenta imagética mental pretendeu-se complementar o estudo e a performance, promovendo novas experiências didáticas, a exploração e a assimilação de conceitos musicais. Consequentemente, depreendia-se a obtenção de um maior controlo em palco e a diminuição de implicações físicas como, por exemplo a libertação de possíveis tensões musculares associadas a um estado de ansiedade na performance e à prática instrumental em excesso.

2.2.2. Questões de investigação e objetivos

Durante a investigação, pretendeu-se dar resposta à seguinte questão primordial:

1. Qual o impacto da aplicação da imagética como ferramenta de preparação mental para a performance violinística?

A partir da questão principal, surgiram as seguintes questões secundárias:

2. Será que a criação de uma narrativa inspirada no conteúdo estrutural, musical e expressivo de uma obra enquanto estratégia imagética poderá influenciar o desempenho performativo?
3. Qual o efeito da introdução à prática mental no contexto pedagógico em análise?
4. Qual a repercussão do exercício imagético mental no percurso dos alunos?

No âmbito do presente trabalho, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

1. Averiguar se a aplicação da ferramenta imagética em contexto de sala de aula pode contribuir, posteriormente, para uma performance de qualidade;
2. Verificar se a construção de uma narrativa associada ao conteúdo musical de uma obra, enquanto estratégia de ensino, evidencia impacto musical e pessoal e de que forma tal acontece;
3. Aferir se o exercício da prática mental pode beneficiar os alunos a curto prazo.

Em relação aos objetivos de intervenção, destacam-se:

1. Desenvolver a autonomia na análise estrutural e interpretativa;
2. Desenvolver a capacidade de imaginação dos alunos no decorrer da atividade mental;
3. Estimular o estudo imagético e criativo na aprendizagem instrumental, através da criação e partilha de histórias relacionadas com o repertório trabalhado;
4. Fomentar a motivação e o interesse para o estudo do instrumento;
5. Promover a superação técnica e desenvolvimento de novas competências.

2.2.3. Instrumentos de recolha de dados

De modo a responder às questões de investigação e a seguir os respetivos objetivos, inicialmente foram concebidas duas entrevistas semiestruturadas (pré-intervenção e pós-intervenção) aos alunos intervenientes, um inquérito por questionário de resposta aberta aos professores internacionais Jee Yeon Ryu e Peter Gouzouasis, o registo escrito das histórias criadas pelos alunos, as gravações-áudio das aulas implementadas e a observação participante (relato escrito) no final de cada aula lecionada.

No que diz respeito ao primeiro instrumento de recolha de dados, a entrevista pré-intervenção (anexo 1) foi realizada aos quatro alunos, a fim de obter uma perceção mais aprofundada sobre o seu nível de conhecimento em relação ao estudo mental e respetiva experiência com este tipo de prática, incluindo o recurso e frequência a estratégias imagéticas utilizadas pelos mesmos. No final, a entrevista pós-intervenção (anexo 2) teve o propósito de reunir uma conclusão do impacto da utilização da ferramenta imagética ao longo da fase de intervenção e no momento da performance violinística. A par disso, pretendeu-se constatar a visão dos alunos em relação à introdução do estudo mental no processo de ensino e aprendizagem e a presença de alguma mudança nas estratégias e hábitos de estudo e na performance aplicados pelos mesmos. No fundo, o intuito passou também por perceber de que forma estes iriam encarar o instrumento a partir daquele momento e futuramente.

A escolha do inquérito por questionário de resposta aberta aos professores Jee Yeon Ryu e Peter Gouzouasis (anexo 3) passou por considerar uma mais-valia pela experiência pedagógica demonstrada pelos respetivos docentes nos seus estudos e experiências empíricas e pela incidência na utilização da abordagem imagética centrada na criação e partilha de histórias concebidas pelos discentes (Gouzouasis & Ryu, 2015; Ryu, 2017, 2018). Além disso, destacaram-se outros fatores como o amor nutrido pela arte do ensino musical e instrumental, o seu ponto de vista musical, a importância da relação entre professor-aluno e aluno-professor e o cuidado em ir ao encontro das particularidades, ideias e interesses dos alunos. Além de poder servir de inspiração para a fase de intervenção, viria a constituir uma forma de explorar, validar e enriquecer todo o meu propósito didático com a implementação do projeto de intervenção e enquanto futura docente. Infelizmente, após várias tentativas não foi possível estabelecer o contacto com os respetivos docentes, pelo que o inquérito acabou por ficar sem efeito.

Por fim, o registo escrito das narrativas criadas pelos alunos teve a finalidade de perceber de que forma os mesmos poderiam interpretar a obra atribuída, transmitindo experiências e sentimentos

associados, reais ou fictícios, evocados na sequência escrita através da sua própria linguagem (anexo 6). As gravações-áudio e o relato escrito das aulas implementadas serviram para análise posterior e balanço crítico dos resultados obtidos, tendo em conta o envolvimento, o empenho e o interesse manifestados pelos intervenientes, além do impacto revelado no percurso académico dos mesmos.

2.3. Intervenção

O período de intervenção decorreu entre a última semana de abril e a última semana de maio, finalizando com a implementação de uma audição de violino no dia 6 de junho. O plano inicial idealizado contava com a lecionação de dezasseis aulas distribuídas de forma equitativa pelos quatro alunos intervenientes, no entanto, apenas foram concretizadas doze aulas. Desta forma, cada aluno teve a possibilidade de ter três aulas com a duração de quarenta e cinco minutos cada uma ao longo de um mês, em virtude da disponibilidade e flexibilidade comunicada pela professora cooperante, dos alunos envolvidos e do tempo facultado para a realização das diferentes tarefas propostas.

Assim, a fase de intervenção foi composta por duas etapas – estudo mental e execução instrumental –, tal como inicialmente planeado. Contudo, foram distribuídas, compactadas e adaptadas às necessidades e realidades de cada aluno ao longo das três aulas. A primeira fase dedicada à introdução do estudo mental focou-se na elaboração de uma breve análise estrutural e repartida das obras previamente introduzidas e trabalhadas com a professora cooperante e, posteriormente, na utilização da ferramenta imagética baseada na criação de uma história pelos alunos inspirada no conteúdo técnico, musical e expressivo das respetivas peças. É importante mencionar que as obras selecionadas e estudadas no presente projeto foram escolhidas antecipadamente pela professora cooperante, considerando o plano previamente concebido para o nível e aprendizagem de cada aluno, tendo em conta as suas particularidades, dificuldades e evolução. Ainda assim, procurou-se incentivar a novos desafios em relação ao repertório designado.

A segunda fase centrou-se essencialmente na interiorização mental da narrativa através da execução prática instrumental reiterada das diferentes passagens e secções, na qual se partiu da evocação da análise realizada e das diferentes partes sequenciais da história criada, a par de uma memorização segmentada, a fim de o aluno explorar, alcançar, desenvolver e transmitir uma interpretação musical própria e significativa para o mesmo a resultar num momento performativo em público.

Importa registar que estas duas etapas se foram inevitavelmente intercalando e complementando sucessivamente tendo em conta o tipo de tarefas e atividades realizadas. Não é por acaso que Fritz Kreisler, um prestigiado violinista e compositor de renome, defendia desde o seu tempo a ideia de a execução instrumental partir de processos mentais. Além disso, o facto de tecer uma crítica à pedagogia instrumental focada na ideia enraizada de um estudante de música ou músico necessitar de se dedicar várias horas à prática física instrumental, enfatiza a importância da prática mental complementar à execução física (Havas, 1983, p. 125).

2.3.1. Planificação geral das aulas

A estrutura de cada uma das três aulas serviu de base a todos os alunos, tendo sido apenas adaptada em relação ao tipo de discurso adotado, exemplos e aspetos técnicos fornecidos na abordagem das diferentes peças. As seguintes tabelas apresentam o esquema-base das três aulas estruturadas com a minutagem aproximada, seguidas da organização e descrição metodológica pormenorizada das tarefas e respetivos objetivos específicos.

Aula nº 1		
Parte da aula	**Conteúdo**	**Tarefas**
Inicial (6 min)	**Abordagem introdutória do conteúdo** (2 min)	- Apresentação inicial e explicação geral dos tópicos constituintes da aula
	1ª Audição musical (4 min)	- Colocação de uma gravação musical da peça em análise
Fundamental (32 min)	**2ª Audição musical** (4 min)	- Segunda colocação da gravação acompanhada da idealização mental de uma divisão por partes/secções da peça pelo aluno
	Estrutura e divisão analítica (10 min)	- Breve divisão da obra por frases/secções/partes anotadas

		em rascunho na partitura - Esquema/Desenho das respetivas secções
	Criação narrativa (1ª parte) (18 min)	- Escrita da primeira parte de uma história inspirada no conteúdo da peça - Correspondência escrita de cada parte narrativa às diferentes frases/secções/partes
Final (7 min)	**Revisão estrutural e narrativa** (4 min)	- Revisão em conjunto da criação narrativa e respetiva correspondência analítica - Possíveis ajustes narrativos e/ou estruturais
	Conclusão sumativa (3 min)	- Breve diálogo final sobre a continuação do trabalho a ser feito na aula seguinte e aplicação da ferramenta imagética no estudo em casa

Tabela 1 - Plano de aula nº 1

Descrição das tarefas e objetivos

- **Abordagem introdutória do conteúdo:** A fim de apontar e descrever brevemente as diferentes tarefas a serem elaboradas e os principais pontos a serem assimilados, procede-se a uma apresentação inicial e explicação geral dos tópicos constituintes da aula focada no estudo mental:

  - Audição musical da obra a ser trabalhada, via *YouTube;*

  - Breve desenho/esboço esquemático da estrutura analítica: divisão da obra por partes/secções e possíveis anotações;

- Primeira parte da criação de uma história baseada e inspirada no conteúdo da obra em análise e respetiva correspondência escrita de cada parte da história a uma secção.

- **1ª Audição musical:** Para que o aluno relembre e assimile auditivamente o conteúdo geral e os elementos constituintes da obra de forma mais aprofundada, é colocada uma gravação musical da peça em análise retirada do *YouTube,* acompanhada da visualização da partitura do aluno.

- **2ª Audição musical:** Nesta segunda audição, com o intuito diferente de este poder elaborar mentalmente uma ideia estrutural e analítica da obra, nomeadamente uma possível divisão em partes/secções, é colocada novamente a referente gravação retirada do *YouTube*, acompanhada igualmente da visualização da partitura.

- **Estrutura e divisão analítica:** Nesta tarefa, pretende-se obter uma compreensão estrutural de modo a auxiliar o processo criativo seguinte. Para tal, é realizada uma breve divisão da peça por frases, secções e/ou partes constituintes demarcadas a lápis em rascunho na partitura, seguida do desenho/esquema da respetiva divisão numa folha branca, recorrendo à atribuição de letras e cores paras as diferentes fragmentações tanto no esboço esquemático como na partitura com o auxílio da professora.

- **Criação narrativa (1º parte):** Prossegue-se com a escrita da primeira parte de uma história livre e coerente - com início, meio e fim, enredo, personagens reais ou fictícias, tempo e espaço -, baseada e inspirada no conteúdo estrutural, musical e expressivo da obra em análise, se necessário com o auxílio da professora, e respetiva correspondência escrita de cada parte narrativa às secções da estrutura analítica concebida em papel. Nesta fase, o objetivo passa por o aluno desenvolver uma nova perspetiva de pensar a obra musical, estabelecendo uma interpretação própria através da narrativa. Além disso, pretende-se fomentar a imaginação, a criatividade e o sentido crítico e lógico.

- **Revisão estrutural e narrativa:** No final, é feita uma revisão em conjunto com o aluno da criação narrativa e respetivos elementos analíticos com ligação à peça, a par de possíveis

ajustes narrativos e/ou estruturais, a fim de que uma ligação coesa narrativa e musical seja alcançada.

- **Conclusão sumativa:** Por último, encerra-se a aula com um breve diálogo sobre a continuação do plano a ser feito na aula seguinte, nomeadamente o seguimento da criação narrativa com ligação às diferentes secções e o trabalho mental a desenvolver durante o estudo das respetivas passagens em casa, aplicando a estratégia imagética mental. No fundo, propõe-se que o aluno absorva o conceito de prática mental e a criação imagética, além da necessidade de dar continuidade ao processo mental no estudo do instrumento.

Assim, esta primeira aula destina-se à introdução/consolidação de conceitos como a forma (estrutura analítica) e a imagética (estudo mental), através dos quais a professora assume o papel de facilitadora, orientadora e mediadora em todo o processo, promovendo os meios necessários para o desenvolvimento de novas competências nos alunos. Espera-se que estes possam ter autonomia na realização das tarefas e reúnam acima de tudo uma noção mais aprofundada do conceito de estudo mental, da sua importância e utilidade em todo o processo, além de uma interpretação musical própria, para que a possam transmitir posteriormente no momento da performance.

Aula nº 2		
Parte da aula	**Conteúdo**	**Tarefas**
Inicial (7 min)	**Descrição do conteúdo da aula** (2 min)	- Explicação geral das tarefas a serem realizadas (continuação)
	Revisão analítica e narrativa (5 min)	- Revisão em conjunto da criação narrativa desenvolvida até ao momento e respetiva correspondência analítica - Possíveis ajustes narrativos e/ou analíticos
Fundamental (28 min)	**Criação narrativa (2ª parte)** (10 min)	- Escrita da segunda parte da história inspirada no conteúdo

		da peça - Correspondência escrita de cada parte narrativa às diferentes frases/secções/partes
	Revisão final analítica e narrativa (3 min)	- Revisão final em conjunto da criação narrativa com ligação às diferentes partes da peça
	Afinação e aquecimento instrumental (5 min)	- Afinação do violino - Execução instrumental de uma escala e respetivo arpejo da tonalidade da peça
	Consolidação técnica (10 min)	- Trabalho técnico instrumental repartido frásico/seccional
Final (10 min)	**Consolidação prática e mental** (10 min)	- Trabalho prático e mental instrumental das diferentes passagens trabalhadas anteriormente com associação ao conteúdo narrativo

Tabela 2 - Plano de aula nº 2

Descrição das tarefas e objetivos

- **Descrição do conteúdo da aula:** Com vista a dar continuidade às tarefas realizadas na primeira aula e a resumir as diferentes partes constituintes da segunda aula, no início é feita uma abordagem e descrição geral das atividades a serem concretizadas:

  - Revisão analítica e narrativa em conjunto;

  - Segunda parte da criação de uma história baseada e inspirada no conteúdo da obra em análise e respetiva correspondência escrita de cada parte da história a uma secção;

- Revisão final analítica e narrativa em conjunto;
- Trabalho técnico instrumental;
- Trabalho prático e mental.

- **Revisão analítica e narrativa:** Com o objetivo de analisar e relembrar o conteúdo analítico e escrito desenvolvido até ao momento, é feita uma revisão em conjunto com o aluno da criação narrativa e elementos estruturais com ligação à peça, a par de possíveis ajustes narrativos e/ou estruturais, tais como apontamentos específicos de determinadas passagens (por exemplo contraste de dinâmicas *p* (piano)/*f* (forte)) no esquema analítico.

- **Criação narrativa (2ª parte):** Prossegue-se com a escrita da segunda parte da história criada, se necessário com o auxílio da professora, e respetiva correspondência de cada parte narrativa às secções da estrutura analítica concebida em papel, visando dar continuidade ao trabalho interpretativo e ao desenvolvimento de competências criativas e críticas.

- **Revisão final analítica e narrativa:** Nesta fase, é feita uma revisão final em conjunto com o aluno da história elaborada com associação às partes da peça, no sentido de ser feita uma última análise geral do conteúdo escrito relacionado com a divisão lógica estrutural e musical.

- **Afinação e aquecimento instrumental:** Com o propósito de o aluno passar à prática instrumental e iniciar o aquecimento técnico, procede-se à afinação do violino e à execução da escala e do arpejo correspondentes à tonalidade da peça trabalhada.

- **Consolidação técnica:** De seguida, dá-se um trabalho técnico repartido frásico e seccional da primeira parte da obra, no qual aspetos como a afinação e diferentes tipos de articulação, a par de nuances dinâmicas e caráter musical são aperfeiçoados. Neste sentido, pretende-se que seja feita uma assimilação das passagens, respetiva afinação e articulação.

- **Consolidação prática e mental:** Finalmente, é realizado um trabalho prático e mental instrumental das diferentes passagens aprimoradas anteriormente com associação ao conteúdo narrativo. Isto é, sucede-se a prática reiterada das passagens em simultâneo com a ligação estabelecida com cada parte da história criada, numa alternância entre a exposição verbal da narrativa e a consecutiva execução instrumental interpretativa. Desta forma, propõe-se que a relação criada entre o conteúdo e as diferentes secções narrativas seja colocada em prática instrumental, a fim de o aluno absorver e transmitir o espírito musical, a expressividade e a musicalidade pretendida.

A segunda aula pretende dar continuidade ao desenvolvimento dos conceitos de imagética (estudo mental) e introduzir o estilo musical, expressividade e musicalidade, no sentido de consolidar e colocar em prática o conteúdo musical e imagético mental, com vista a alcançar a conceção de uma interpretação própria e significativa. Assim, nesta segunda fase, espera-se que o aluno possua uma consciência mais concreta e reveladora do conceito de estudo mental e da ferramenta imagética, para que este possa refletir e complementar a sua própria ideia musical, dominar o processo concomitante físico e mental e usufruir de uma aprendizagem "extramusical" focada na partilha de experiências, vivências e emoções.

Aula nº 3		
Parte da aula	**Conteúdo**	**Tarefas**
Inicial (7 min)	**Descrição do conteúdo da aula** (2 min)	- Explicação geral das tarefas a serem realizadas (continuação)
	Afinação e aquecimento instrumental (5 min)	- Afinação do violino - Execução instrumental de uma escala e respetivo arpejo da tonalidade da peça
Fundamental (25 min)	**Consolidação técnica** (15 min)	- Trabalho técnico instrumental repartido frásico/seccional (continuação)

	Consolidação prática e mental (10 min)	- Trabalho prático e mental instrumental das diferentes passagens trabalhadas anteriormente com associação ao conteúdo narrativo (continuação)
Final (13 min)	**Memorização frásica** (8 min)	- Trabalho prático e mental instrumental de memorização frásica
	Memorização seccional (5 min)	Trabalho prático e mental instrumental de memorização seccional

Tabela 3 - Plano de aula nº 3

Descrição das tarefas e objetivos

- **Descrição do conteúdo da aula:** A fim de dar continuidade às tarefas realizadas na segunda aula e dar início a novas atividades, inicia-se pela descrição geral das partes constituintes da última aula:
  - Continuação do trabalho técnico instrumental;
  - Continuação do trabalho prático e mental;
  - Trabalho prático e mental de memorização de diferentes frases musicais da peça;
  - Trabalho prático e mental de memorização das secções repartidas da peça.

- **Afinação e aquecimento instrumental:** Procede-se a aula com a afinação do violino e o aquecimento técnico focado na execução da escala e do arpejo correspondentes à tonalidade da peça trabalhada.

- **Consolidação técnica:** Após o aquecimento, dá-se continuidade ao trabalho técnico repartido frásico e seccional das restantes partes da obra, na qual aspetos como

afinação, articulação, precisão rítmica, intensidade sonora e intenção musical são assimilados.

- **Consolidação prática e mental:** Do mesmo modo, é dada continuidade ao trabalho prático e mental instrumental das diferentes passagens aprimoradas anteriormente com associação ao conteúdo narrativo. Em primeiro lugar, procede-se igualmente à prática reiterada das passagens em simultâneo com a ligação estabelecida com cada parte da história criada, numa alternância entre a exposição verbal da narrativa e a consecutiva execução instrumental interpretativa. Assim, propõe-se que a relação criada entre o conteúdo e as diferentes secções narrativas seja colocada em prática instrumental, a fim de o aluno absorver e transmitir o espírito musical, a expressividade e a musicalidade pretendida.

- **Memorização frásica:** Na última parte, é dado foco ao trabalho prático e mental de memorização frásica, nomeadamente, a execução instrumental mnemónica das diferentes frases musicais com associação mental às partes da história criada. De modo a promover a relação mental estrutural, analítica e narrativa, o aluno deve procurar executar de memória pequenas frases musicais.

- **Memorização seccional:** Finalmente, pretende-se dar sequência ao trabalho anterior, por sua vez, constituindo um maior desafio ao abranger secções em vez de frases musicais isoladas. Neste sentido, o propósito passa por o aluno executar de memória partes mais extensas da peça, complementando a relação mental estrutural, analítica e narrativa, com vista a alcançar a independência da partitura e o desenvolvimento de competências mentais, interpretativas e criativas.

Por fim, o culminar das aulas procura estabelecer o ponto de partida para o aluno incluir a prática mental e imagética na rotina de estudo do instrumento. Além dos conceitos trabalhados e desenvolvidos nas duas primeiras aulas, considerou-se incluir o conceito de memorização aliado à imagética estimulada a todo o momento. Assim, é feita uma consolidação prática e mental do conteúdo técnico e narrativo, privilegiando a conceção de um mapa mental da estrutura imagética

memorizada, a exploração sonora, a intenção das ideias expressivas e musicais através da experiência retirada e da própria interpretação musical transmitida a partir do violino.

2.3.2. Distribuição das aulas

As datas repartidas da intervenção foram acordadas em conjunto com a professora cooperante, para que decorresse num período no qual os alunos tivessem assimilado de uma forma geral as bases técnicas da peça escolhida e trabalhada até ao momento em contexto de sala de aula com a respetiva professora. Assim, pretendeu-se dar maior foco à atividade imagética escrita, considerando o eventual conhecimento que estes detivessem da obra em estudo. Além disso, a intenção passava por promover a concentração e o desenvolvimento de outros conceitos como a expressividade, musicalidade e o caráter pretendido, permitindo que o aluno se pudesse "libertar" de certa forma da técnica, que geralmente surge como principal e único intuito a alcançar e a dominar na aprendizagem do instrumento.

A distribuição das três aulas lecionadas aos quatro alunos intervenientes são apresentadas na seguinte tabela.

Aluno	Aula nº 1	Aula nº 2	Aula nº 3
Aluno 1	24/04/2024	15/05/2024	29/05/2024
Aluno 2	26/04/2024	10/05/2024	31/05/2024
Aluno 3	26/04/2024	10/05/2024	31/05/2024
Aluno 4	24/04/2024	22/05/2024	29/05/2024

Tabela 4 - Datas das aulas lecionadas

3. Resultados

Este capítulo encontra-se organizado por instrumentos de recolha de dados. Os resultados foram recolhidos e tratados de forma categorizada, tendo em conta os dados emergentes.

3.1. Entrevistas

Tal como descrito, foram realizadas duas entrevistas aos alunos intervenientes: uma entrevista pré-intervenção e uma entrevista pós-intervenção, cujas transcrições são apresentadas em anexo 4 e 5 respetivamente no final do relatório. Uma vez que se optou por recorrer a uma estrutura semiestruturada, procedeu-se a uma análise temática das respostas fornecidas pelos alunos, recorrendo a uma divisão por categorias, temas e subtemas de forma a obter uma análise sistemática dos dados recolhidos.

3.1.1. Entrevista pré-intervenção

Os temas que surgiram com base na análise temática foram organizados na tabela seguinte. De seguida, foram analisados e explorados de modo mais aprofundado.

Categorias	Temas/subtemas	Exemplos
Formação instrumental (violino)	Idade inicial	"Com 10/11 anos." (l. 10, A1); "Com cinco anos." (l. 10, A2)
Estudo	Frequência	"5 vezes por semana." (l. 15, A4); "Estudo com a frequência, mais ou menos, de 3 dias por semana." (l. 12, A2)
	Duração	"Durante a semana estudo

		meia hora, mas ao fim de semana toco mais um bocado." (l. 14, A1); "45 minutos." (l. 17, A4)
	Estratégias	
	Segmentação	"No início, fui vendo mais pauta por pauta, fui conhecendo melhor cada parte da sonata também." (l. 20-21, A4)
	Solfejo	"[...] lia as notas." (l. 21, A3)
	Canto	"Cantei, comecei por ver o tom para ver como seria." (l. 23, A2)
	Audição	"Ia ver se encontrava a peça no *Youtube* e ia vendo para conseguir superar as dificuldades." (l. 18-19, A1)
	Prática mental (imaginação)	" [...] vou tentando imaginar também como é que é a peça na minha cabeça." (l. 24, A4)
	Prática mental (memorização)	"[...] estava sempre focado nos dedos, como é que eu fazia e por isso decorava." (l. 41, A2)

Estudo mental	Definições	"[...] ver como é que a pessoa estuda mentalmente, como é que ela organiza a peça." (l. 32, A3); "O estudo que envolve a mente das pessoas, aquilo que elas pensam [...] como é que decidem fazer as coisas." (l. 27-29, A2)
Imagética	Aplicação	"[...] no estudo de violino já usei." (l. 44, A4);
	Experiências visuais	"[...] muitas vezes acontece estar a tocar e imaginar, por exemplo, pessoas a dançar a música." (l. 69-70, A4); "Eu imaginava essas notas na partitura." (l. 21, A3)
	Experiências auditivas	"E quando eu estou a pensar na peça, em algum pormenor, eu consigo ouvi-la, eu a tocar dentro da minha cabeça, quando quero." (l. 45-47, A3)
	Experiências motoras	"Antes estou sempre ali a pensar nos dedos, a ver se não me engano" (l. 52, A2)
	Emoções/Sentimentos	"Senti-me bem e calmo a tocar, a ouvir" (l. 43, A2); "Fiquei muito feliz. Eu pensei:

	Impacto performativo	"Ui, como é que eu fiz isto?" (l. 64, A3) "Acho que me ajudou. Teve um bom impacto, ou seja, ajudou-me na performance a estar mais concentrado" (l. 65-66, A4)

Tabela 5 - Análise temática das respostas dadas pelos alunos na entrevista pré-intervenção

Formação instrumental (violino):

- Idade inicial

No que diz respeito à formação de cada aluno, nomeadamente a idade inicial em que começaram os seus estudos no violino, as respostas foram semelhantes entre si, com a exceção do aluno 1. Tal como o aluno 2, o aluno 4 começou os seus estudos no violino aos cinco anos de idade. O aluno 3 parece ter começado aproximadamente aos quatro anos de idade ("Quatro anos, mais ou menos", l. 9, A3). Por sua vez, o aluno 1 iniciou mais tardiamente com dez/onze anos de idade.

Estudo:

- Frequência

Ao nível da frequência de estudo do instrumento, os alunos demonstram uma rotina diferente entre si. Em primeiro lugar, o aluno 2 admite estudar cerca de três dias por semana, enquanto o aluno 3 refere estudar quatro dias. O aluno 4 afirma que estuda cinco vezes por semana e por fim o aluno 1 procura estudar todos os dias, variando o tempo de estudo em cada dia ("Eu estudo todos os dias, mas alguns dias estudo mais e outros menos", l. 12, A1).

- Duração

Em relação ao tempo dedicado a cada sessão de estudo, as respostas rondaram praticamente a mesma duração: entre os trinta e os sessenta minutos ("Depende. Se tiver pouco tempo, meia hora. Se tiver muito tempo, 45 minutos a 1 hora.", l. 16, A3; "Meia hora.", l. 14, A2; "Durante a semana estudo meia hora, mas ao fim de semana toco mais um bocado", l. 14, A1; "45 minutos.", l. 17, A4).

- Estratégias

Tendo em conta as várias estratégias de estudo utilizadas pelos alunos, destacam-se: a segmentação, o solfejo, o canto, a audição e a prática mental (imaginação e memorização). A segmentação constitui a técnica mais utilizada pelos mesmos no estudo do violino, tal como referido pelos alunos 2,3 e 4: "Estudei aos pouquinhos, nas partes em que eu tinha mais dificuldade voltava para trás e repetia até sair mais ou menos bem", l. 20-21, A2; "Dividi por partes. Primeiro tocava do princípio ao fim e depois trabalhava cada pormenor", l. 25, A3; "Fui vendo parte por parte", l. 21-22, A4). O solfejo em conjunto com o canto é o segundo método mais aplicado, sendo referido pelos alunos 2,3 e 4: "Cantei, comecei por ver o tom para ver como seria", l. 23, A2; "[...] lia as notas", l. 21 A3; "Vou sempre pensando na minha cabeça as notas e cantando", l. 24, A4. A aluna 1 parece recorrer de forma mais considerável à audição das obras via *YouTube* ("Ia ver se encontrava a peça no *Youtube* e ia vendo para conseguir superar as dificuldades", l. 18-19, A1). Por fim, a prática mental focada na imaginação e na memorização das passagens foi a última estratégia mencionada pelos alunos 2 e 4: "[...] estava sempre focado nos dedos, como é que eu fazia e por isso decorava", l. 41, A2; "[...] vou tentando imaginar também como é que é a peça na minha cabeça", l. 24, A4.

Estudo mental:

- Definições

Relativamente às diferentes definições dadas ao conceito de estudo mental, no geral os alunos foram ao encontro de uma conceção semelhante focada na tomada de decisões e na forma mental de estudo adotada pelos indivíduos. Deste modo, destacam-se as seguintes respostas: "Eu sei que deve ter alguma coisa a ver com a mente", l. 29, A1; "O estudo que envolve a mente das pessoas, aquilo

que elas pensam [...] como é que decidem fazer as coisas", l. 27-29, A2; "[...] ver como é que a pessoa estuda mentalmente, como é que ela organiza a peça", l. 32, A3; "Como é que nós pensamos, estudar como nós pensamos ou como devemos pensar para melhorar alguma coisa ou algo assim", l. 32-33, A4.

Imagética:

- Aplicação

A ferramenta imagética parece ser aplicada algumas vezes pelos alunos, de forma variada e em diversos contextos pedagógicos e lúdicos, nomeadamente em testes e provas de formação geral assim como em audições de instrumento e idas a concertos para entretenimento ("Por exemplo, quando eu vou ver também concertos da Banda Sinfónica Portuguesa eu começo a imaginar uma pessoa, como se fosse um filme, a acontecer mesmo e penso na continuação", l. 80-81, A3; "Nas audições, nas provas, mesmo durante um teste de formação geral.", l. 59, A4).

- Experiências visuais

Entre as diferentes modalidades imagéticas, os alunos demonstraram ter mais experiências visuais comparativamente com as restantes modalidades. Posto isto, estas experiências incidiram sobretudo na visualização mental da partitura e na representação mental de personagens fictícias inspiradas nas obras trabalhadas ("Num dia de concerto, eu chego ao concerto, fecho os olhos e começo a visualizar a partitura mesmo com os pormenores tudo escrito. Por exemplo, nas minhas partituras, às vezes tenho coisas a cores anotadas, azuis e vermelhas. Vermelho mais para o *forte* e azuis a rodear o *piano* e visualizo completamente a partitura", l. 40-43, A3; "Por exemplo, no *Infante Paganini* eu pensei que fosse o infante Paganini mais ou menos da minha idade, um pouco menos acho.", l. 62-64, A2).

- Experiências auditivas

As experiências auditivas direcionaram-se para o desenvolvimento do sentido auditivo, principalmente para a técnica da mão esquerda a fim de os alunos alcançarem a afinação correta de

determinadas passagens ("Vou imaginando e vou principalmente ouvindo na minha cabeça a peça e tentando ver como é que eu devia estar a tocar, se está desafinado, se está afinado", l. 44-45, A4). Noutros casos, o foco debruçou-se na concentração em certos pormenores: "E quando eu estou a pensar na peça, em algum pormenor, eu consigo ouvi-la, eu a tocar dentro da minha cabeça, quando quero", l. 45-47, A3.

- Experiências motoras

Em relação às experiências motoras, destaca-se a sua utilização na área do desporto, além da música. Assim, apesar de ser a menos vivenciada pelos alunos, abrange outras possibilidades performativas ("[...] por exemplo, eu jogo basquete e também muitas vezes vou pensando na minha cabeça os movimentos que tenho que fazer, como mexer na bola, como lançar e essas coisas", l. 46-47, A4).

- Emoções/Sentimentos

Algumas das emoções e sentimentos mais experienciados nas diversas representações imagéticas relatadas variaram entre um estado relaxado, de concentração e sensação de dever cumprido. Por exemplo, o aluno 2 refere ter-se sentido bem, relaxado e focado a tocar e a ouvir mentalmente. Por sua vez, o aluno 3 conseguiu alcançar um estado de felicidade ao constatar que tinha ultrapassado um dos seus maiores obstáculos ("Senti-me feliz em saber que já tinha uma forma de evitar as brancas e as falhas", l. 52, A3). Por oposição, o aluno 4 admite não ter percecionado qualquer sentimento associado à experiência tida: "Acho que não senti nada especial", l. 61, A4.

- Impacto performativo

Por um lado, o impacto da aplicação imagética demonstrado nos intervenientes ao nível da performance revelou ser positivo, contribuindo para melhorar aspetos como a concentração, segurança em palco, técnica e musicalidade. Tome-se como exemplo as seguintes citações: "Comecei a visualizar com 5 anos, ou seja, quando eu comecei mais a fazer audições e concertos e sentia-me mais seguro, porque essas brancas e essas falhas já não tinha", l. 49-50, A3; "[...] melhorou muito a minha

performance [...] a não errar tanto e a conseguir ser mais musical", l. 67, 75, A3. Ainda assim, o aluno 2 afirmou não ter revelado praticamente um efeito significativo ("Não teve muito (impacto)", l. 59, A2).

3.1.2. Entrevista pós-intervenção

Assim como na entrevista pré-intervenção, os temas emergentes na entrevista pós-intervenção foram organizados na tabela seguinte e, posteriormente, analisados e explorados.

Categorias	Temas/subtemas	Exemplos
Impacto do projeto	Aprendizagem musical	"Foi um impacto positivo. Foi mais fácil de saber como tocar as peças, mais musical.", l. 14, A3 "[...] fui estudando também como encarar de outra forma a música.", l. 13-14, A4
	Imaginação/Criatividade	"[...] quando vimos isso da história, quando eu estudo, eu já consigo imaginar a história.", l. 7-8, A1 "Ajudou-me na criatividade [...]", l. 18, A2
	Memorização	"[...] a música já fica... a melodia já fica mais na minha cabeça, por isso acho que ajudou.", l. 8-9, A1
	Perspetiva do violino	"Como uma história.", l. 41, A2

		"É um instrumento que tem todos os sentimentos ao mesmo tempo e nós é que temos de escolher para o momento...", l. 36-37, A3
Performance	Impacto/Aplicação imagética	Não, naquela audição não.", l. 21, A1 "Eu, em algumas partes, eu lembrei-me da história, em outras eu não lembrei porque estava mesmo muito focado na peça.", l. 20-21, A2
	Emoções/Sentimentos	
	Nervosismo	"Nervoso.", l. 23, A1
	Confiança	"Senti-me confiante.", l. 24, A3
	Felicidade/Entusiasmo	"Senti-me feliz porque eu já tinha tocado esta música e acho que foi a vez que me correu melhor.", l. 33, A4
	Tranquilidade	"Foi mais relaxado [...]", l. 29, A4
Imagética	Aplicação futura no estudo	"Sim.", l. 31, A1 "Tentarei.", l. 36, A2
	Aplicação futura na performance	"Na performance? Não sei.", l. 38, A2

		"Sim.", l. 34, A3

Tabela 6 - Análise temática das respostas dadas pelos alunos na entrevista pós-intervenção

Impacto do projeto:

- Aprendizagem musical

No que concerne ao impacto na aprendizagem, os alunos 3 e 4 referiram o contributo positivo da ferramenta imagética na compreensão e na forma de perspetivar a música. Por exemplo, o aluno 3 admite ter usufruído da aprendizagem com a introdução das estratégias de estudo mental ("Gostei de como a professora utilizou aquelas técnicas para eu entender [...] Por exemplo, aquilo da história, para entender mais a música.", l. 9, 11, A3), além de ter alcançado um maior domínio no instrumento ("Aprendi também a dominar melhor o instrumento.", l. 37, A3). O aluno 4 afirma ter conseguido alcançar maior expressividade musical no instrumento: "Eu acho que o ponto em que este projeto mais me ajudou foi a tocar a música, assim, em particular, falando agora da música, é tocar a música num instrumento com mais emoção, a sentir mais as passagens, a sentir mais as dinâmicas e eu acho que me ajudou bastante.", l. 7-9, A4).

- Imaginação/Criatividade

Três dos alunos parecem ter desenvolvido a sua imaginação em simultâneo com a criatividade no estudo do instrumento ao evocarem a história criada durante a execução musical. Além de o aluno 1 e 2 terem mencionado a associação mental estabelecida e o complemento criativo ("[...] quando vimos isso da história, quando eu estudo, eu já consigo imaginar a história.", l. 7-8, A1; "Ia pensando na história e lembrava-me das partes.", l. 15, A2; "Mudou a minha criatividade [...]", l. 43, A2), o aluno 4 alega ter procurado imaginar a narrativa à medida que ia estudando as passagens: "Eu, durante o meu estudo, eu ia, à medida que ia tocando, ia tentando imaginar a história [...]", l. 12, A4.

- Memorização

Um outro aspeto reportado pelos alunos em relação ao impacto demonstrado da utilização imagética no seu estudo incidiu na interiorização da melodia e na facilidade em memorizar o texto

musical. Tal como revelado pelo aluno 1, o aluno 2 apontou para a previsão mental musical das passagens e para a memorização da peça: "Tipo na parte de estarem a dançar eu já estava a pensar logo "ta ta ta" (entoação das notas) naquela parte.", l. 15-16, A2; "Ajudou-me [...] no violino ao decorar.", l. 18, A2.

- Perspetiva do violino

Depois da sua participação neste projeto, os alunos encaram o violino, o estudo e a performance de diferentes formas. O aluno 1 referiu ter alterado a sua estratégia de estudo, enquanto o aluno 2 declarou perspetivar o violino como o desenrolar de uma história, além de ter contribuído para a sua motivação em tocar ("Como uma história.", l. 42, A2; "Deu-me ânimo para tocar.", l. 10, A2; "[...] deu-me mais vontade de tocar, porque tinha lá uma história e cativa mais.", l. 43-44, A2). O aluno 3 descreveu o que o violino representava para si, anotando um misto de emoções que se apodera do instrumento ("É um instrumento que tem todos os sentimentos ao mesmo tempo e nós é que temos de escolher para o momento...", l. 36-37, A3). Por seu turno, o aluno 4 acabou por expor a sua perspetiva em relação ao violino, forma de tocar e transmitir a sua própria interpretação, realçando a liberdade técnica e musical e o prazer na arte de tocar ("Não é uma coisa que eu tenho tanto de estar preso ou tenho de fazer isto direitinho ou tenho de tocar assim, tenho de tocar assado.... [...]", l. 41-42, A4; "É uma coisa que eu tenho mais de desfrutar de tocar, tenho mais de sentir, tenho de relaxar mais a tocar [...]", l. 42-43, A4).

Performance:

- Impacto/Aplicação imagética

Relativamente à performance, três dos alunos afirmaram ter recorrido à narrativa associada à peça trabalhada como ferramenta imagética no momento da audição de violino. Este último aspeto verificou-se com o aluno 2, mostrando que algumas vezes acabou por se concentrar mais na técnica instrumental ("Eu, em algumas partes, eu lembrei-me da história, em outras eu não lembrei porque estava mesmo muito focado na peça.", l. 20-21, A2). No que diz respeito aos alunos 3 e 4, a performance parece ter sido marcada por uma experiência única e pelo recurso recorrente à imagética ("Porque eu consegui imaginar a história na minha cabeça...", l. 22, A3; "Sim, por acaso eu senti

mesmo que ajudou nessa questão. Ainda ontem estava... Os meus pais gravaram a audição, eu tive a ver a gravação e estive a comparar e acho que foi assim mais emotivo do que, por exemplo, no recital também quando estávamos a iniciar o projeto.", l. 18-20, A4; "Sentia mais a música [...]", l. 29, A4; "Estou a ser sincero mesmo, acho que isto me ajudou bastante e relaxar e tocar com calma e a sentir mais a música.", l. 43-45, A4). Contrariamente a estes cenários, o aluno 1 constatou que a estratégia imagética não teve repercussões na performance.

- Emoções/Sentimentos

Entre as várias emoções *versus* sentimentos experienciados pelos alunos na performance, destacam-se resultados opostos, comparando o aluno 1 com os restantes. Neste sentido, o aluno 1 referiu sentir-se nervoso a todo o momento, isto é, antes, durante e depois da performance. Por outro lado, a confiança apoderou-se do aluno 2 e 3, que mostraram ter consciência da sua preparação para a audição ("Sabia que sabia tocar a música. Não estava mal e por isso ia correr bem.", l. 29, A2; "Senti-me confiante.", l. 24, A3). Além disso, a felicidade e o entusiasmo integraram as experiências dos alunos depois de considerarem uma performance com qualidade ("Depois fiquei entusiasmado com o que é que os meus pais me iriam dizer, porque eu ao tocar não consigo ouvir-me, as pessoas que me estão a ouvir, ouvem melhor do que quando eu estou a tocar e por isso fiquei ansioso para ver o que é que os meus pais me iriam dizer ou a professora.", l. 31-33, A2; "Feliz.", l. 28, A3). O aluno 4 acrescenta ter experienciado um sentimento de tranquilidade e uma sensação de relaxamento ("Não estava nada nervoso mesmo. Por acaso, estava a comentar isso também um bocado com os meus pais que no recital eu até te tinha contado que fui pôr as partituras e estava mesmo a tremer e as partituras até caíram e ontem estava bastante calmo, estava mais tranquilo, estava... correu-me de outra forma.", l. 24-27, A4; "Foi mais relaxado [...]", l. 29, A4).

Imagética:

- Aplicação futura no estudo

Todos os alunos referem procurar aplicar a ferramenta imagética futuramente no estudo do instrumento. Ainda assim, o aluno 2 não se mostra tão convencido como os restantes ("Tentarei.", l. 35, A2).

- Aplicação futura na performance

O mesmo se verifica na sua utilização no momento da performance. Os alunos 1, 2 e 3 confirmam a aplicação imagética, ao contrário do aluno 2 que admite não ter a certeza e apenas poder vir a utilizar por vezes ("Na performance? Não sei.", l. 37, A2; "Às vezes posso utilizar.", l. 39, A2).

3.2. Narrativas

Os registos escritos das histórias criadas pelos alunos foram compilados e transcritos para texto corrido, visando obter uma melhor compreensão do desenrolar e enredo da narrativa, bem como do seu conteúdo escrito. Ainda assim, poderão ser consultados, a par das transcrições, os rascunhos originais da história escrita em papel e repartida em diferentes partes associadas às secções da obra trabalhada com cada aluno (anexos 6 e 7). Tendo em conta a especificidade e diversidade do tipo de material relativamente à estrutura, descrição e linguagem própria utilizada no respetivo contexto musical, recorreu-se a uma análise narrativa das histórias desenvolvidas pelos alunos, sobretudo através de uma abordagem indutiva conduzida pelos dados emergentes com uma dupla função. Em primeiro lugar, procurou-se obter uma compreensão e interpretação do conteúdo a par da perspetiva em relação ao repertório em análise. Em segundo lugar, pretendeu-se identificar temas, significados e padrões comuns subjacentes nas várias histórias criadas.

As tabelas seguintes apresentam os diversos componentes constituintes da estrutura narrativa baseada no modelo narrativo de William Labov centrado em seis partes (resumo, orientação, confronto, resolução, avaliação e *coda*) (Simpson, 2014), a par dos temas e subtemas destacados em cada história. Inicialmente, optou-se por analisar individualmente cada história. Na fase seguinte, recorreu-se a uma descrição analítica final comparativa entre os elementos narrativos diversificados e destacados, a par de padrões e diferenças constatadas nas categorias narrativas, considerando as peças trabalhadas.

Em relação às categorias narrativas, segue-se uma descrição de cada uma para uma captação mais significativa. O "resumo" refere-se à parte introdutória da história centrada num breve resumo dos acontecimentos decorrentes, descrito numa ou duas linhas que pretendem despertar o interesse do leitor. A "orientação" corresponde ao cenário da história: tempo, espaço e personagens. O

"confronto" descreve os eventos e as ocorrências do enredo. A "avaliação" aponta para a situação ou razão pela qual a história está a ser contada. A "resolução" equivale à conclusão e a uma ação final. Por fim a "coda" alude para a relevância final da história, geralmente dada por uma breve frase relacionada com eventos ou ações externas ao enquadramento da mesma. É de mencionar que as partes não necessitam de estar incluídas em todas as histórias. Além disso, não precisam de se encontrar organizadas por uma ordem exata e cada uma pode estar presente de diversas formas (UKEssays, 2018).

Neste sentido, retirou-se a categoria "avaliação", uma vez que a criação de cada uma das histórias se desenvolveu no contexto pedagógico em análise como proposta de atividade baseada no conteúdo do repertório de violino e, por esse motivo, a secção não se encontrava indiretamente inserida na narrativa.

Categorias narrativas	Temas/subtemas	Exemplos
Resumo	Casamento real	"Num dia de sol, decorriam os preparativos para o casamento real [...]", l. 1
Orientação	Tempo	"Num dia de sol [...]", l. 1 "A festa foi a noite toda, uma noite incrível.", l. 17
	Espaço	"[...] na sala [...]", l. 10 "[...] no altar [...]", l. 14
	Personagens	
	Principais	"[...] princesa Diana [...]", l. 18 "[...] príncipe Vasco.", l. 18
	Secundárias	"Os empregados falavam entre si [...]", l. 1-2

		"A rainha chega apressada [...]", l. 7 "Os convidados entram [...]", l. 7
Confronto	Cerimónia real	
	Preparativos	"Os empregados falavam entre si e repetiam que teria de estar tudo perfeito para o grande casamento. Os empregados estão a dar o seu toque final para ficar tudo perfeito. Os empregados trazem o bolo de casamento para a mesa.", l. 1-4 "Os convidados entram, a cerimónia está prestes a começar. Os convidados reais falam entre si, dizendo que a decoração da cerimónia está fabulosa.", l. 7-9
	Emoções (entusiasmo)	"Os convidados estão excitados para ver a princesa.", l. 10-11 "Tudo prestes a começar, a emoção à flor da pele.", l. 11-12
	Chegada do noivo	"O noivo entra na sala junto com os seus acompanhantes,", l. 10

	Chegada da noiva	"A princesa entra em direção ao altar.", l. 13
	Votos de casamento	"Ali, no altar disseram os seus votos e finalmente deram o beijo de união.", l. 14
	Celebrações	"Depois o ritmo começou a soar e os convidados também a dançar. Abriu-se o *buffet*. Os noivos abriram o bolo e comeram muito! A festa foi a noite toda, uma noite incrível.", l. 16-17
Resolução	União matrimonial concretizada	"Foi nessa noite que o casamento uniu a princesa Diana e o príncipe Vasco..." l. 18
	Desfecho feliz	"E viveram felizes para sempre!", l. 19
Coda	-	-

Tabela 7 - Análise narrativa (aluno 1)

Categorias narrativas	Temas/subtemas	Exemplos
Resumo	Dança da nobreza	"Num dia de sol, os nobres estavam a dançar alegremente com o Rei e a

		Rainha.", l. 1
Orientação	Tempo	"Num dia de sol [...]", l. 1 "Até que umas nuvens apareceram e cuspiram raios.", l. 15 "O sol voltou aos céus [...]", l. 20
	Espaço	"[...] no palácio [...]", l. 17 "[...] ao parque [...]", l. 8 "O caminho tinha muitas pedras [...]", l. 9
	Personagens	
	Principais	"[...] o Rei [...]", l. 1 "Até que apareceu a filha [...]", l. 1-2
	Secundárias	"[...] os nobres estavam a dançar [...]", l. 1 "Os nobres e a Rainha [...]", l. 12
Confronto	Discussão entre o Rei e a filha	
	Argumento inicial	"- Agora estamos a dançar e não vamos parar só para te levar ao parque – disse o Rei.
	Contra-argumento	- Mas eu queria ir muito ao parque em vez de ficar no quarto – disse a filha tímida.

	Impaciência	- Não vamos! Vai já para o teu quarto – respondeu o Rei.
	Segundo contra-argumento	- Assim fico sem ar e preciso de apanhar sol e de me divertir como tu estás – respondeu a filha menos tímida do que antes.", l. 3-7
	Decisão final	"O Rei convencido leva a filha ao parque.", l. 8
	Caminho até ao parque	
	Turbulência	"O caminho tinha muitas pedras e fazia com que a carruagem saltasse. Até que chegaram lá.", l. 9-10
	Chegada ao parque	
	Emoções (felicidade e cansaço)	"Quando chegam a filha começa logo a brincar feliz. Continuou só que mais cansada do que antes.", l. 10-11
	Saída do parque	
	Insistência/Impaciência da filha	"- Tenho fome! Tenho sede! Quando é que chegamos? –

		perguntou a filha. “, l. 13
	Apaziguamento do pai	“- Já vais comer, já vais beber e também estamos quase a chegar – respondeu o pai.”, l. 14
	Chegada ao palácio	
	Estado físico provocado pela chuva	“Até que eles entram no palácio encharcados da ponta do cabelo até ao pé.”, l. 17
	Incêndio	“Continuam a ouvir a música e a ver os nobres a dançar. Até que derrubaram uma vela e incendeia tudo, deixando tudo desarrumado e queimado. Tentam fugir todos para não se magoarem.”, l. 17-19
Resolução	Desfecho final	
	Abraço familiar	“O sol voltou aos céus e abraçaram-se todos a dar graças a Deus por não terem morrido.”, l. 20
	Fuga do culpado pelo incêndio	“Até que o Rei pergunta quem é que deitou a vela ao chão e todos olham para a mesma pessoa. Ele fugiu até o Rei

		parar de o perseguir.", l. 21-22
Coda	-	-

Tabela 8 - Análise narrativa (aluno 2)

Categorias narrativas	Temas/subtemas	Exemplos
Resumo	Ida ao parque	"Era uma vez um menino de dez anos. Num sábado ele foi ao parque à beira de casa dele. Ele estava a andar de bicicleta no parque cheio de flores à sua volta e pessoas.", l. 1-2
Orientação	Tempo	"Num sábado [...]", l. 1 "Passadas muitas horas [...]", l. 24 "Dezasseis anos depois [...]", l. 30
	Espaço	"[...] ele foi ao parque à beira de casa dele.", l. 1-2 "Chegou a casa [...]", l. 7 "Saltaram da porta da cozinha e foram passear. Voltaram ao parque e voltaram depois para casa.", l. 27-28 "(Avanço no tempo)", l. 29
	Personagens	

	Principais	"Era uma vez um menino de dez anos [...]", l.1 "A rapariga veio a correr ajudá-lo.", l. 17-18
	Secundárias	"Os pais disseram-lhe que só podia brincar mais dez minutos para irem embora.", l. 5-6
Confronto	Ida ao parque	
	Passeio de bicicleta	"Num sábado ele foi ao parque à beira de casa dele. Ele estava a andar de bicicleta no parque cheio de flores à sua volta e pessoas.", l. 1-2
	Emoções (serenidade, desassossego e prazer)	"Tudo estava muito calmo quando se assustou. Não via os pais, até que depois de menos de um minuto, eles saltaram de um arbusto e assustaram-no. Ele acalmou-se e foi voltar a andar de bicicleta.", l. 3-5 "Divertiu-se durante muito tempo, tipo uma hora.", l. 5
	Chegada a casa (menino)	
	Jantar	"Chegou a casa e foi jantar

		para dormir.", l. 7
	Sonhos	"Já a dormir, sonhava que no dia seguinte ia outra vez ao parque, mas caía de bicicleta e uma rapariga muito bonita aparecia e apaixonava-se por ele.", l. 7-9 "Voltou a adormecer e voltou a sonhar com a rapariga. A rapariga dizia alguma coisa que ele não conseguia entender.", l. 12-13
	Despertar	"Até que uma mão o puxa e era a mãe a acordá-lo a dizer: - Vamos ao parque!", l. 13-14
	Segunda ida ao parque	
	Encontro com a menina dos sonhos	"Já no parque estava a andar na bicicleta e viu a rapariga! Era a mesma do sonho. Ele não queria acreditar!!!", l. 15-16
	Queda	"Estava a andar sempre a olhar para ela até que... Catrapum! Caiu! [...]", l. 17
	Auxílio	"A rapariga veio a correr ajudá-lo. Ele esqueceu

		imediatamente a dor. [...]", l.17-18
	Passeio e conversa	"A rapariga também reparou nele e ficaram a olhar um para o outro. Os dois começaram a correr e foram para as bicicletas e começaram a andar. Começaram a conversar sobre a vida deles e descobriram que eram vizinhos e faziam anos um dia depois do outro e os pais eram amigos de infância. A rapariga tinha-se mudado há pouco tempo.", l. 18-22
	Convite da menina	"- Amanhã podes vir a minha casa brincar, tenho muitas coisas fixes! – disse a rapariga.", l. 23
	Despertar inesperado (menina)	"Passadas muitas horas, a menina foi dormir. Estava a sonhar com ele quando... BUM! Passados dois segundos... BUM! E outra vez BUM, BUM, BUM! Tinha acordado por causa de um barulho estranho.", l. 24-26

	Declaração de amor	"Era o rapaz a tentar abrir a janela. A rapariga abriu e perguntou o que se passava. Ele declarou-se a ela e ela aceitou. Beijaram-se. [...]", l. 26-27
Resolução	Casamento e constituição de família	"Dezasseis anos depois estavam a casar-se e tinham dois filhos e ela estava grávida. Estavam muito felizes, eram dois meninos e duas meninas. Os meninos gémeos e as meninas também, só que dentro da barriga da mãe. Os meninos já tinham um ano.", l. 30-32
Coda	Seguimento num outro contexto musical	"A história continua no concerto para violino nº 1 e 2, de Mlynarski. Até lá!", l. 33

Tabela 9 - Análise narrativa (aluno 3)

Categorias narrativas	Temas/subtemas	Exemplos
Resumo	Subida ao banco de casa	"Num dia de chuva, Tomás encontra-se em casa a explicar ao seu filho que não pode subir para o banco. [...]", l. 1-2
Orientação	Tempo	"Num dia de chuva [...]", l. 1 "Lá fora, a chuva continua a cair e faz-se ouvir. De repente,

		caiu um relâmpago muito forte, seguido de mais dois desta vez mais fracos.", l. 19-20
	Espaço	"[...] Tomás encontra-se em casa [...]", l. 1 "Nisto, entra Gabriela, mulher de Tomás, que estava na sala [...]", l. 5 "Este, quando chega ao quarto [...]", l. 9
	Personagens	
	Principais	"[...] Tomás encontra-se em casa [...]", l. 1 "O seu filho, André, com uma voz mais tímida, explica [...]", l. 2
	Secundárias	"Nisto, entra Gabriela, mulher de Tomás [...]", l. 5
Confronto	Conversa entre pai e filho	
	Argumento	"Tomás encontra-se em casa a explicar ao seu filho que não pode subir para o banco.", l. 1-2
	Contra-argumento	"O seu filho, André, com uma voz mais tímida, explica que

		apenas tinha subido ao banco para ir buscar o seu brinquedo.", l. 2-3
	Argumento	"Tomás diz ao seu filho que devia ter pedido ajuda, pois podia magoar-se.", l. 3-4
	Repreensão da mãe ao filho	"Nisto, entra Gabriela, mulher de Tomás, que estava na sala a ouvir a conversa e começa a berrar com André, pois já lhe tinha avisado dos perigos da sua ação.", l. 5-6
	Intervenção do pai	"Tomás interveio imediatamente e aumentou a sua voz para se fazer ouvir no meio daquela barulheira, pediu para a esposa se acalmar e mandou o seu filho para o quarto.", l. 6-8
	Lamentação do filho	"Este, quando chega ao quarto, começa a lamentar a sua ação, mas não entendia a atitude dos pais. [...]", l. 9-10
	Irritação do filho	"De seguida começa a atirar os objetos do seu quarto, pois estava zangado.", l. 10

	Repreensão do pai ao filho	"Seguidamente, Tomás foi ao quarto do filho e começou a berrar com este. André é obrigado a arrumar o seu quarto e o pai manda-o pensar no que fez.", l. 11-12
	Choro	"Durante as suas reflexões, André chora, uma vez que não compreende as suas próprias atitudes.", l. 13-14
	Discussão entre o pai e a mãe	"Ao mesmo tempo encontram-se os seus pais numa discussão para tomarem uma decisão quanto ao filho. O pai defende que não deve haver castigo. A mãe apresenta os seus argumentos, defendendo que o filho deve ficar sem brincar. [...]", l. 14-16
	Decisão	"Os pais continuam a discutir o futuro do filho e finalmente chegam a uma conclusão.", l. 17-18
Resolução	Enumeração das consequências	"Nisto entram os seus pais no quarto e enumeram as consequências: ficará sem poder brincar sem autorização e terá que arrumar os

		brinquedos sempre que brincar. [...]", l. 21-23
	Compreensão do filho	"André finalmente diz compreender a decisão dos pais e os três encontram-se felizes.", l. 23-24
	Brincadeira em família	"Os três decidem em família brincar. [...]", l. 25
	Descanso	"Cada um dirige-se para o seu quarto. André acaba por adormecer.", l. 26-27
Coda	-	-

Tabela 10 - Análise narrativa (aluno 4)

Resumo

Todos os alunos recorreram a uma frase introdutória direcionada para o foco de cada uma das histórias criadas. O aluno 1 e 2 evocaram historicamente, de modo semelhante, uma época da nobreza e da realeza centradas num casamento real e numa dança nobre, respetivamente. Por sua vez, o aluno 3 incidiu numa ida de um menino ao parque, enquanto o aluno 4 recorreu a um episódio familiar entre pais e filho.

Orientação

Em relação aos aspetos temporais, os alunos utilizaram momentos do dia opostos e condições meteorológicas igualmente contrastantes. Por exemplo, enquanto o aluno 1 optou por retratar um dia de sol e a noite, o aluno 2 preferiu descrever semelhantemente um dia de sol a par de uma mudança repentina de tempo relativamente ao aparecimento de chuva e trovões. O aluno 4 incidiu somente num

dia de chuva, enquanto o aluno 3 decidiu apontar apenas para diferentes momentos temporais como um dia da semana ("Num sábado"), avanço de horas e de vários anos ("Dezasseis anos depois").

No que diz respeito aos vários espaços representados nas histórias, estes variam entre um e dois no máximo. A aluna 1 apresentou apenas um cenário implícito referente ao espaço onde decorreu o casamento real, anotando somente para uma "sala" e para o "altar". O aluno 2 utilizou o palácio como cenário principal e o caminho e o parque como espaços secundários. A par do aluno 2, o aluno 3 recorreu igualmente a um parque, no entanto, este surge como espaço principal e as casas das personagens principais permanecem como cenários secundários. Por fim, o aluno 4 preferiu nomear apenas a casa e as divisórias constituintes como a sala e o quarto como espaços predominantes.

As personagens retratadas pelos alunos nos respetivos cenários são apresentadas pelos nomes próprios, relação familiar e/ou estatuto. Por exemplo, o aluno 1 incluiu "[...] a princesa Diana e o príncipe Vasco", além da rainha, dos empregados e dos convidados. O aluno 2 idealizou, do mesmo modo, a rainha a par do rei, a filha e os nobres. Por seu turno, a história criada pelo aluno 3 circunscreveu-se apenas a um menino e a uma menina com dez anos e aos pais do menino. A história do aluno 4 incidente numa situação familiar incluiu o pai "Tomás", a mãe "Gabriela" e o filho "André".

Confronto

Nos enredos produzidos, os alunos procuraram descrever diferentes acontecimentos e eventos positivos, menos positivos e emocionais. A título de exemplo, os alunos 2 e 4 optaram por focar em contextos e ocorrências familiares que podem acontecer, sugeridos pelos motivos musicais e expressivos a par das mudanças rítmicas e de andamento notórias apontadas pelos mesmos nas respetivas peças. O aluno 2 apresentou um exemplo de uma breve discussão entre pai e filha sobre o pedido que a mesma fez sobre a vontade de ir brincar para o parque. O aluno 4 centrou-se num conflito igualmente familiar sobre a atitude do filho que poderia ter trazido consequências lamentáveis, nomeadamente uma queda perigosa. Os alunos 1 e 3, no fundo, inspiraram-se em cenas amorosas sugeridas pelos elementos musicais (linhas melódicas e acompanhamento harmónico) e direção frásica das respetivas obras, retratando dois contextos diferentes emergentes numa relação entre dois seres: o início de uma paixão convertida num sentimento de amor (aluno 3) e uma união matrimonial (aluno 1).

Resolução

Na sua generalidade, os acontecimentos sequentes resultaram em desfechos promissores. O aluno 1 realça a união de amor eterno estabelecida entre os príncipes, a par do aluno 3 que por sua vez destaca o casamento e a família constituída por duas pessoas que se conheceram em crianças e deram origem a uma história de amor. Apesar de na história criada pelo aluno 2 o resultado tenha sido positivo, dado pela constatação de que todos os membros da corte se encontravam bem, incluindo a família, a fuga do indivíduo culpado pelo incêndio no palácio deixou um mistério por resolver. Por último, a compreensão do filho em relação à decisão tomada pelos pais seguida do momento unido em família constituiu juntamente um final feliz. O caráter musical e expressivo proveniente das passagens finais de cada peça inspirou os alunos a terminarem a narrativa de forma animada e prometedora.

Coda

Relativamente à *coda*, apenas o aluno 3 decidiu fazer referência ao contexto e à relevância da escrita da história, deixando em aberto a continuação da mesma num outro repertório, nomeadamente em concertos do respetivo compositor da peça trabalhada em sala de aula.

3.3. Aulas implementadas

3.3.1. Aluno 1

A obra trabalhada com o aluno 1 foi o primeiro andamento do Concertino nº 5 em Ré Maior, op. 22, de F. Seitz. Depois das audições da respetiva obra, retiradas do *YouTube*, o aluno mostrou-se um pouco retraído na realização da primeira tarefa, que consistia numa divisão por partes/secções apontada na partitura a lápis. Dado este cenário, optei por encorajá-lo a fazer e a não ter receio de dividir o andamento, acabando por intervir em conjunto com o mesmo na realização do exercício. Tal como no primeiro, o aluno revelou uma certa dificuldade em iniciar a escrita narrativa dada a sua personalidade introvertida e retraída. Mais uma vez, decidi dar algumas sugestões, relembrando os diferentes aspetos narrativos sequenciais que uma história deveria reunir. Com esta ajuda, o aluno conseguiu dar início à história.

Na segunda aula, na qual se deu continuidade à criação narrativa, este rapidamente iniciou o processo de escrita. Porém, em consequência do prolongamento desta atividade e os poucos minutos que restavam para terminar a aula, optei por interromper a escrita da história, que seria finalizada posteriormente e serviria como trabalho de casa, passando diretamente para as duas últimas tarefas da aula planeada: a consolidação técnica e mental da história desenvolvida até ao momento. Assim, depois do aquecimento técnico instrumental centrado na execução da escala e arpejo da respetiva tonalidade do andamento (Ré Maior numa oitava), foram apenas trabalhadas as passagens até ao compasso 34, tendo em conta o tempo limitado. Após a consolidação técnica focada na afinação e nos diferentes tipos de articulação (acentos iniciais, *legato* e *staccato)*, realizou-se um trabalho mais minucioso, relembrando verbalmente e alternando cada parte da história com a execução instrumental das respetivas partes. Apesar de ter continuado a demonstrar algumas dificuldades técnicas, o aluno procurou transmitir musicalmente a parte inicial da narrativa focada no tempo solarengo e na agitação evidenciada pelos empregados durante os preparativos para o casamento real.

Este rapidamente se mostrou interessado em apresentar-me a última parte da história no início da última aula. Por isso, fez-se uma breve revisão da narrativa com associação à estrutura analítica e seguiu-se para o aquecimento técnico instrumental. Posteriormente, deu-se continuidade à consolidação técnica de forma repartida das restantes passagens até ao final do andamento (cc. 34 a 61; 62 a 80; 81 a 97), com destaque para o contorno melódico e *dolce*, precisão rítmica (semicolcheias), distribuição do arco (meio do arco) e caráter brilhante, recorrendo várias vezes à exemplificação musical com o intuito de o aluno assimilar o resultado pretendido. Seguidamente, deu-se sequência à consolidação mental e prática da história, tal como iniciado na aula anterior. O facto de se ter incidido no aperfeiçoamento técnico das passagens mais tempo do que planeado, tendo em consideração as necessidades e dificuldades demonstradas pelo aluno, a última tarefa baseada na memorização frásica e seccional acabou por não ser concretizada.

3.3.2. Aluno 2

O plano de ação com o aluno 2 debruçou-se sobre o primeiro andamento do *Concertino in the style of Antonio Vivaldi*, em Ré Maior, op. 15, de F. Küchler. De uma forma geral, o aluno demonstrou uma certa facilidade na divisão da obra por partes e atribuição de letras iguais para cada passagem similar, considerando os padrões rítmicos e melódicos, e letras diferentes para frases distintas. Em relação à tarefa seguinte correspondente à elaboração da história, este sentiu-se inspirado e rapidamente a finalizou na primeira aula.

Na aula seguinte fez-se uma breve revisão estrutural e analítica, verificando se o mesmo teria alcançado a coerência narrativa e aprofundado o sentido crítico e lógico. Após esta constatação, afinei o violino do aluno e este iniciou o aquecimento com a escala de Ré Maior em duas oitavas e o respetivo arpejo. Assim, deu-se início a um trabalho técnico do primeiro andamento até ao compasso 32 (primeira parte) com especial atenção para a afinação dos compassos 13 a 16 e 27 a 32 e articulação (*tenuto* e *legato*). Tendo em consideração as dificuldades reveladas pelo aluno em afinar os últimos compassos com mudanças de posição (primeira e terceira posição), realizou-se um exercício focado somente na execução das oitavas ascendentes representadas no início de cada compasso. De seguida, acrescentou-se a restante sequência descendente de cada um. Na última parte da aula direcionada para a alternância entre a evocação verbal de cada parte da história e a execução instrumental, o aluno procurou intensificar as nuances e os contrastes dinâmicos, transmitindo a discussão entre o rei e a filha em simultâneo com a impaciência da mesma em querer sair do palácio e depois em querer voltar rapidamente.

Na última aula, após a execução da escala de Ré Maior em duas oitavas e o respetivo arpejo, a consolidação técnica foi repartida em três secções (cc. 33 a 48; 49 a 56; 57 a 65). Além da incidência na afinação e na articulação, foi realizado um exercício fragmentado baseado no padrão rítmico das semicolcheias ligadas, no qual as mesmas foram executadas com diferentes ritmos, tais como por exemplo colcheia pontuada e semicolcheia e o inverso, colcheia pontuada e três semicolcheias e o inverso, com e sem ligaduras. Com a assimilação e o domínio técnico dos fragmentos, deu-se igualmente seguimento à apropriação da história, rememorando as condições meteorológicas intensas de chuva, os trovões e o incêndio no palácio. Por fim, nos poucos minutos restantes da aula, procurou-se reproduzir de memória algumas frases entre os compassos 1 e 17. Desde logo, o aluno afirmou que não iria conseguir tocar sem o auxílio da partitura. No entanto, depois de ter tocado de memória as primeiras frases e toda a secção correspondente, embora com certas notas trocadas, revelou que este tipo de trabalho mnemónico o auxiliou na execução instrumental do andamento.

3.3.3. Aluno 3

Apesar de a distração característica do aluno 3 ter interferido um pouco no decorrer da primeira aula, este revelou facilidade nas diversas tarefas propostas com base na peça trabalhada *Mazur* em Sol Maior, op. 7, de E. Mlynarski. Este rapidamente visualizou mentalmente a sua estrutura, identificando de forma autónoma a presença de temas e variações. Depois de explicar o objetivo do exercício analítico, este esforçou-se por atribuir letras às diferentes frases e secções repartidas. Durante

a conceção da história, o mesmo pediu-me para continuar a reproduzir a gravação da peça (introduzida na primeira tarefa de audição musical) como sonoridade de fundo, pelo que permiti a reprodução durante a realização do exercício. Em determinados momentos, este mostrou-se um pouco indeciso na sequência narrativa e, por isso, acabei por sugerir alguns acontecimentos e personagens que poderiam intervir, tais como por exemplo a primeira vez em que o menino visualiza e sonha com a menina por quem se apaixonou – momento mais arrebatador sugerido na frase c e c' (anexo 6).

Na segunda aula, a conclusão da história acabou por demorar mais do que o tempo previsto e, por esse motivo, apenas se revelou possível concretizar a consolidação técnica e mental da história nos sete minutos finais da aula. Assim, foram trabalhadas as quatro primeiras frases da peça (até c. 24) com ênfase para a técnica da mão direita referente ao arco e a necessidade de utilizar de forma mais expressiva o *vibrato*, como por exemplo na execução de cada acorde. O aluno encontrava-se também a levantar demasiado o arco no motivo temático repetitivo e saltitante (*spiccato*) das colcheias, tendo sido pedido para manter o arco mais na corda que por si mesmo acabaria por saltar. O resultado sonoro parece ter sido evidente: um som mais projetado, preenchido e energético, relembrando o misto de emoções vivido pelo menino durante o seu primeiro passeio de bicicleta no parque.

Na última aula, o aluno encontrava-se bastante mais concentrado e interessado em cumprir os objetivos propostos, revelando uma atitude diferente a comparar com a primeira aula. Deste modo, acabou por assimilar de forma mais significativa o caráter intenso, dramático e expressivo das partes, a articulação (com foco para os acentos) e a distribuição do arco pretendida para conseguir sustentar o som, uma vez que estava a fazer paragens sempre que mudava cada arcada (cc. 25 a 69; 73 a 132; 132 a 196). Na fase seguinte, a evocação verbal da história foi sendo feita à medida que ia tocando. Uma vez que no estudo individual o aluno já tinha memorizado a peça na íntegra, segundo a sua referência, optei por o desafiar a tocar toda a obra, relembrando mentalmente a história criada pelo mesmo. Além de ter revelado facilidade na performance de memória, espelhou uma certa liberdade expressiva e musical resultante da ausência da partitura, além de uma maior concentração na sua própria interpretação a par de contrastes dinâmicos.

3.3.4. Aluno 4

Com o aluno 4, as tarefas decorreram de uma forma mais prolongada precisamente pela extensão do Concertino em lá menor, op. 21, de O. Rieding, obra trabalhada com o aluno. Posto isto, a análise estrutural e a criação da história acabaram por ser finalizadas pelo mesmo em casa. Ainda que

tivesse demonstrado uma determinada facilidade, autonomia e independência nas tarefas, a elaboração da narrativa acabou por constituir o processo mais demorado por parte do aluno.

Na segunda aula, foi feita uma revisão em conjunto com o mesmo do esquema analítico e da divisão por partes a par da história desenvolvida até ao momento. Apesar de se ter dado continuidade ao processo escrito, este foi interrompido, tal como no aluno 1, devido ao plano de rever e assimilar o conteúdo técnico e mental com associação à parte da história elaborada. Desta forma, foi realizado um trabalho técnico repartido até ao compasso 25, sobretudo direcionado para a correção da afinação, seguido da execução reiterada das passagens aprimoradas anteriormente com ligação às partes da história.

O aluno apenas conseguiu finalizar a conceção da história durante o estudo individual em casa. A última aula iniciou, assim, com a revisão final analítica e narrativa, na qual o mesmo me apresentou o desfecho feliz em família sugerido nas últimas partes do concertino. Relativamente à consolidação técnica das restantes passagens da obra (cc. 25 a 54; 63 a 158; 159 a 248), trabalhou-se a articulação, sobretudo os impulsos dados pelos acentos presentes que não estavam a ser produzidos, além de se ter incidido no contorno melódico e expressivo a par do caráter dramático. O aluno procurou utilizar substancialmente mais arco e realçar as dinâmicas presentes, quando foi relembrada a discussão acesa familiar e a atitude de lamento e choro do filho revoltado. Face à escassez de tempo e ao alongamento das tarefas anteriores, não foi possível concretizar a última atividade dividida entre a memorização frásica e seccional.

4. Discussão

Neste capítulo, os resultados serão discutidos de acordo com os dados recolhidos e apresentados, estabelecendo uma relação com a literatura revista. Deste modo, o intuito passa por explorar, aprofundar, interpretar e comparar os resultados com vista a responder ordenadamente às questões de investigação traçadas, anotando pontos convergentes, diferenças e aspetos que possam ser descortinados no decorrer deste processo.

Ao longo dos anos, o valor de construções visuais parece assumir um papel substancial, sobretudo na vida das crianças e no meio cultural em que cada uma se insere, considerando a relação de afinidade estabelecida com as imagens praticamente presentes em tudo o que nos rodeia. Por sua vez, esta interação criada leva a que sejam instituídas diversas formas de ser, estar, pensar e agir. No fundo, a imagem surge como principal intermediário do pensamento e da ação, equivalente a um potencial veículo aos limites impostos pela linguagem por exemplo (Diefenthäler, 2008; Dornelles, 2005; Shepard, 1978, citado em Ruiz & Vieira, 2018).

Apesar de não ser aplicada pelos alunos 1 e 2, pelo menos numa primeira constatação, a ferramenta imagética parece ser utilizada inconscientemente e voluntariamente pelos alunos 3 e 4. Tal surge em consequência do decorrente meio e atividade musical nos mais diversos contextos didáticos e lúdicos, no âmbito da formação geral e vocacional em caso de testes, provas e/ou audições e em momentos de lazer tais como idas a concertos. Esta utilização revela desde logo a presença e a potencialidade da imagem através do desenvolvimento de diferentes competências colocadas em prática, tal como perspetivado igualmente por Bailes (2002, 2007) e Halpern e Bartlett (2011).

De um modo geral, os alunos assinalaram mais experiências imagéticas visuais em comparação com as restantes modalidades, possivelmente pelo sentido visual ser o mais utilizado e previsível. Estas experiências incluíram a visualização da partitura, na qual as respetivas particularidades e os vários apontamentos se mantiveram representados na sua totalidade segundo o aluno 3, além de terem sido formadas imagens mentais baseadas em associações de personagens fictícias às obras musicais (alunos 2,3 e 4). Apesar de não se poder verificar na íntegra, esta constatação parece ir ao encontro da ideia defendida de que estudantes de música experienciam maior nitidez e vivacidade imagética (Campos & Fuentes, 2016).

Tal como demonstrado por Keller e Koch (2006, 2008) em relação ao uso da imagética mental na idealização da produção do som, o aluno 2 e sobretudo o aluno 4 parecem ter recorrido precisamente a uma experiência imagética auditiva a fim de anteciparem a sonoridade pretendida,

nomeadamente a altura das notas. Na verdade, alguns autores mostraram que a aplicação desta modalidade imagética no alcance da afinação poderia facilitar ou contribuir para a precisão das respetivas notas quando se recorresse à execução musical (Farah & Smith, 1983; Janata & Paroo, 2006; Okada & Matsuoka, 1992).

No que diz respeito à utilização da imagética motora, esta foi a menos empregue pelos alunos, assim como constatado por Svard (2023) ao salientar que este tipo de imagética é o menos utilizado e explorado por músicos e estudantes de música pelo facto de os mesmos não permanecerem muito tempo a imaginar os movimentos e as sensações corporais aquando da prática física instrumental. Ainda assim, no caso do aluno 2, a reprodução motora mental teve a finalidade de o auxiliar a alcançar a ação técnica necessária na prática do instrumento. Numa outra área, nomeadamente desportiva, o aluno 4, praticante da modalidade de basquetebol, admitiu recorrer à imagética motora para antecipar os movimentos e alcançar a técnica igualmente necessária na performance desportiva. Assim como na área da música, a investigação feita em torno da imagética motora abrangeu a sua eficácia igualmente no mundo do desporto (Brown & Palmer, 2013).

A implementação consciente e voluntária da imagética mental ao longo das aulas planeadas foi juntamente experienciada de formas diferentes, mas também de modo semelhante entre os alunos. No conjunto dos vários temas destacados na análise temática, entre os quais a imaginação e criatividade, a aprendizagem musical e a memorização, assinalaram-se diferentes aspetos.

Além da influência positiva da utilização desta estratégia no domínio da imaginação e da criatividade declarada pelos alunos 1 e 2, os alunos 3 e 4 admitiram a potencialidade da ferramenta imagética na compreensão do papel da música no repertório trabalhado e na assimilação de conceitos como a musicalidade e a expressividade. Relativamente a este aspeto, este resultado parece ter ido mais uma vez ao encontro de diversos estudos que mostram como a aplicação desta abordagem imagética contribui para a compreensão e transmissão musical dos respetivos conceitos apontados (Costa, 2016; Ferreira, 2017; Shagalimova, 2015; Vandewalker, 2022).

A par disso, o conhecimento adquirido por parte dos alunos sobre o propósito do texto musical nas obras corrobora o ponto de vista apresentado por Barten (1998) em relação ao facto de a técnica imagética poder sugerir o modo como a música deverá ser tocada, sentida, interpretada e comunicada. Com efeito, a condição imagética permitiu que fossem criadas diferentes formas de pensar a música, contribuindo possivelmente para o resultado musical pretendido.

Um dos modos de trabalhar a memória parece passar sobretudo pelo recurso à imagética, adquirindo maior relevância no processo de memorização de uma obra e na performance (Oliver et al.,

2016). Posto isto, a contribuição desta ferramenta musical reconhecida pelos alunos 1 e 2 na interiorização da melodia, na memorização das diferentes secções e na antecipação do conteúdo musical confirma a evidência defendida.

No que concerne ao impacto emocional vivido pelos alunos 2, 3 e 4 nas diferentes representações imagéticas prévias na rotina de estudo e na performance, este vai ao encontro das emoções e dos sentimentos experienciados pelos mesmos nos respetivos cenários após a implementação das aulas. Os alunos registaram uma sensação de tranquilidade e relaxamento, concentração, segurança, confiança e felicidade tanto nas experiências imagéticas comuns como na performance. Por oposição, apesar de o aluno 1 não ter tido qualquer tipo de representação imagética mental antes da implementação das aulas e por sua vez emoções associadas, reconheceu um sentimento de nervosismo posteriormente na performance certamente relacionado com a ansiedade presente neste contexto, ainda que não tenha tido ligação com o impacto imagético.

Relativamente ao cenário performativo, importa mencionar que as respetivas emoções/sentimentos e a imagética surgiram em momentos diferentes. Verificou-se que antes da performance e do aparecimento de imagética foram despertadas diferentes emoções. Durante o desempenho, as últimas parecem ter permanecido aquando da experiência imagética que acabou por findar quando os alunos acabaram de tocar a obra. Poderá supor-se que a imagética apenas se manifestou posteriormente ao aparecimento de emoções possivelmente pelo estado de concentração em que os alunos se encontravam envolvidos antes da performance. A par disso, o momento em que começaram a tocar e a ouvir pode ter constituído efetivamente a causa para o aparecimento da mesma, neste caso a evocação essencialmente visual da história criada pelos mesmos.

Ainda que existam poucos estudos sobre a relação estabelecida entre emoções e imagética, esta análise parece sustentar em parte a conclusão retirada sobre a imagética visual surgir mais frequentemente numa fase posterior à emoção no ouvinte no momento da audição musical (Day & Thompson, 2019; Eerola, 2017; Presicce & Bailes, 2019) e em simultâneo (Tellegen & Atkinson, 1974), rejeitando possivelmente a visão defendida por Juslin e Västfjäll (2008) ao proporem esta modalidade como um dos principais mecanismos envolvidos na estimulação de emoções. Por outro lado, salienta-se ainda assim que além de os alunos estarem a ouvir, também se encontravam a tocar, conferindo-se que a audição musical constituiu, na verdade, uma consequência da execução performativa. Aliás, não se poderá concluir definitivamente se os alunos experienciaram apenas a modalidade visual aquando da visualização mental da história associada à peça, o que demonstra em contrapartida uma constatação diferente dos resultados dos estudos revelados até ao momento. No

entanto, confirma-se que os intervenientes experienciaram algumas emoções, maioritariamente positivas, que se seguiram pela representação imagética mental, nomeadamente da narrativa com ligação ao repertório, e se mantiveram durante, após a performance e a experiência imagética e musical terminar.

Neste domínio performativo, à exceção do aluno 1, atendendo a inexistente experiência imagética e do aluno 2, que revelou previamente a escassa repercussão neste cenário, o recurso voluntário à representação imagética nas experiências relatadas pelos alunos 3 e 4 antes da implementação do projeto interferiu de forma positiva e significativa no desempenho evidenciado pelos mesmos neste contexto. Tal como comunicado pelos discentes, esta estratégia proporcionou um estado de concentração mais eficiente, maior confiança e segurança em palco, musicalidade e superação técnica no momento da execução. Os respetivos participantes referem inclusive terem alcançado uma performance de maior qualidade, na medida em que conseguiram ultrapassar as falhas de memória e dominar as passagens tecnicamente mais complexas.

Após a aplicação e a incidência na abordagem imagética focada na construção narrativa nas aulas lecionadas, os resultados parecem ter coincidido de certa forma com o impacto relatado pelos alunos 2, 3 e 4 nas experiências prévias, exceto com o aluno 1 novamente. Este último, depois de ter tido a oportunidade de incluir uma experiência imagética, confessou não ter existido qualquer impacto, considerando o estado de ansiedade predominante neste âmbito. Num outro ângulo, o aluno 2 revelou uma breve interferência e motivação ao ter relatado o ânimo concedido e a vontade de tocar, ainda que só tenha usufruído de uma experiência imagética passageira no momento, o que por sua vez não poderá revelar se o sucesso performativo dependeu somente da utilização da estratégia imagética. Os alunos 3 e 4 complementaram as suas experiências ao expressarem a notável representação imagética durante toda a performance, sobretudo o aluno 4 ao reforçar uma performance mais fluída, emotiva, relaxada, expressiva e musical.

Nesta sequência, os resultados na performance não foram tão animadores na generalidade, ainda que o impacto imagético tenha sido experienciado sob vários níveis e de diferentes formas entre os alunos. Na verdade, o resultado geral poderá comparar-se a uma escala gradual, na qual os mesmos se encontram precisamente organizados pela respetiva ordem (do 1 ao 4) e o impacto se revelasse menor inicialmente no aluno 1 e aumentasse progressivamente ao culminar no aluno 4, evidenciando um efeito mais notável e marcante neste último.

Na década de 1960, a ideologia marcada pelo princípio de a música evocar uma ligação extramusical prevaleceu sob várias visões. Com efeito, na tentativa de compreender o tipo de

envolvimento que os indivíduos podiam estabelecer com a música, concluiu-se que a narrativa constituía um dos principais meios através dos quais os sujeitos a poderiam experienciar (Cooke, 1990).

Desta forma, a possibilidade dada aos alunos de conceberem uma história permitiu uma sequência de ideias na transmissão da sua própria interpretação musical da obra. No primeiro andamento do Concertino nº 5 em Ré Maior, op. 22, de F. Seitz, o aluno 1 inspirou-se num enredo direcionado para os preparativos e para a cerimónia de um casamento real entre a princesa e o príncipe possivelmente pelo caráter decidido e dinâmico, conduzido igualmente pelos motivos rítmicos, melódicos e harmónicos e que se mantém praticamente *brillante* até ao final do andamento na tonalidade preenchida e jubilosa de Ré Maior.

O aluno 2 deixou-se levar pela sonoridade típica barroca, motivada pelo desenho rítmico e melódico contrastante, ao imaginar uma discussão familiar acesa igualmente num ambiente real a terminar posteriormente num incêndio na corte do Rei, todavia num desenlace feliz no primeiro andamento do Concertino em Ré Maior op. 15, de F. Küchler, compositor influenciado precisamente pelo estilo de António Vivaldi pertencente ao período musical barroco.

O aluno 3 analisou a peça *Mazur* de Mlynarski como um belo começo de uma verdadeira história de amor entre duas pessoas que se conheceram na infância e se uniram como casal, descrevendo alguns episódios vividos pelos mesmos no início da sua relação. O caráter energético assinalado por um movimento curto e fluído marcado pela articulação e intercalado com leveza e graciosidade sugeridas por uma segunda melodia parece ter motivado o aluno a idealizar este cenário harmonioso.

Tal como o aluno 2, o aluno 4 experienciou o Concertino em Lá menor op. 21 de O. Rieding como o desenrolar de um desentendimento familiar entre pai, mãe e filho, presumivelmente pela intenção mais dramática presente a todo o momento sugerida pela tonalidade menor e o movimento rítmico constante de semicolcheias marcado por uma articulação acentuada.

Em síntese, os alunos optaram por criar enredos mais complexos a nível emocional, introduzindo elementos espaciais pouco variados, elementos temporais contrastantes e diferentes personagens fictícias, no entanto com um padrão repetitivo: o da inclusão de elementos familiares. Esta ligação estabelecida com sujeitos da família poderá ter levado justamente à evocação de diferentes tipos de sentimentos positivos mais intensos, tais como o amor, o entusiasmo e a felicidade e menos positivos como a frustração, a irritação, a impaciência e a tristeza.

Em ligação com as obras trabalhadas, as diferentes partes na história marcadas pelos conflitos destacados, emoções mais carregadas e mudanças de tempo mais abruptas e contrastantes foram incentivadas também pelas mudanças sonoras e pelos contrastes dinâmicos na música. Aliás, assim como interpretado por Heider e Simmel (1944), um dos parâmetros musicais que mais parece fazer gerar o envolvimento e a intensidade narrativa é o contraste.

Tal como demonstrado anteriormente, o impacto da imagética teve repercussões diferentes entre os alunos. No entanto, a implementação da estratégia imagética em específico foi ao encontro do objetivo traçado ao ser constatado pelos mesmos que a música pode ser pensada e interpretada de diferentes formas. Além disso, através das diferentes histórias examinadas e relacionadas com o conteúdo musical, verificou-se como estes se envolvem de forma mais emocional com as obras, acabando por adquirir maior domínio técnico e uma compreensão interpretativa e musical, tal como verificado por exemplo mais uma vez no estudo realizado por Costa (2016) a alunos violinistas do ensino secundário que alcançaram um maior entendimento do texto musical.

O ponto de vista defendido por Nielsen (2009) baseado na ideia de as crianças adquirirem uma consciência mais alargada de várias componentes a partir da interação criada com elementos imagéticos, particularmente a aplicação de ferramentas cognitivas como a narrativa, poderá revelar um possível impacto favorável no domínio da concentração e no prazer no ato de aprendizagem. Ora, os resultados revelados anteriormente pelos alunos 2, 3 e 4 em relação a este tópico, nomeadamente o facto de terem usufruído de toda esta experiência narrativa e criativa e de esta abordagem imagética ter contribuído para uma performance de maior qualidade, pelo menos definitivamente para os alunos 3 e 4, comprova a perspetiva apresentada pelo investigador.

Desde o início do planeamento da ação à intervenção, o intuito passou por estabelecer a todo o momento uma conjugação entre a prática física e a prática mental, quer ao longo do processo de ensino e aprendizagem, quer no estudo do instrumento em casa, a fim de introduzir gradualmente o conceito de imagética, tendo em consideração também a inexperiência relatada pelos alunos na aplicação voluntária do estudo mental. Esta escolha adveio em simultâneo do propósito de retirar um maior aproveitamento da abordagem física e mental, em vez de ser aplicada uma única abordagem tal como defendido por Williamon (2004a). A par disso, vários estudos mostraram um efeito positivo da combinação entre a prática física e a prática mental, sinalizando um resultado benéfico em diferentes elementos musicais tais como por exemplo a altura do som, o ritmo e a qualidade sonora (Bernardi et al., 2013; Coffman, 1990; Driskell et al., 1994b; Highben & Palmer, 2004; Pascual-Leone et al., 1995b; Ross, 1985; Steenstrup et al., 2021).

Segundo Williamon (2004a), o estudo mental pode ter uma utilidade relevante nas primeiras fases da aprendizagem, quando uma primeira imagem mental se revela necessária, ou em fases posteriores com o objetivo de novas estratégias performativas serem promovidas. Neste sentido, tendo em vista o foco na abordagem imagética escrita da narrativa com ligação ao repertório, optou-se por introduzir este conceito num período em que os alunos tivessem assimilado substancialmente as obras a vários níveis.

No caso de o aluno 1, que tinha revelado a falta de experiência com a prática mental e o conceito de imagética, a implementação da respetiva abordagem foi feita de modo mais demoroso ao longo das aulas, considerando a sua personalidade introvertida juntamente com a falta de confiança e as dificuldades técnicas persistentes na peça em análise. Por seu turno, esta condição levou a uma maior incidência num trabalho técnico nas duas últimas aulas. Estes aspetos mostram como este processo poderá não ter sido tão eficaz neste quadro, reforçando a ótica apresentada por Mackay (1981) ao sustentar a ideia de o estudo mental não ser tão útil e vantajoso quando o conteúdo técnico e musical ainda não se encontra consideravelmente trabalhado e assimilado, dada a inconsciência dos movimentos necessários a serem utilizados e o sentido auditivo pouco desenvolvido por exemplo.

No caso dos restantes alunos 2, 3 e 4, a introdução ao conceito de estudo mental seguido da imagética foi feita de forma progressiva, ainda que estes tivessem demonstrado igualmente as suas dificuldades técnicas, tal como característico neste tipo de ensino. Nos cenários revelados pelos alunos 2 e 3, estes transmitiram uma certa facilidade na divisão da obra por partes e na escrita da narrativa, o que possibilitou que as tarefas fossem todas realizadas, ainda que a minutagem tenha sofrido pequenas alterações. Além disso, estes indicaram dar continuidade a este tipo de trabalho mental e imagético no estudo do instrumento em casa, permitindo que as restantes tarefas ao longo das aulas prosseguissem como inicialmente planeado.

No contexto do aluno 4, o processo foi mais prolongado neste caso devido à extensão da obra trabalhada (Concertino em Lá menor, op. 21, O. Rieding), constituindo a causa principal para todas as tarefas não terem sido realizadas na sua plenitude, além da falta de tempo apontada pelo aluno em concluir e colocar em prática de forma mais considerável a história associada à obra. Ainda assim, este manifestou igualmente facilidade em conceber o esboço analítico do Concertino, apesar de ter tido algumas dificuldades em organizar a sequência das partes narrativas com ligação às secções repartidas da obra. Ao longo da consolidação prática e mental da história, foi procurando corresponder ao caráter dramático e expressivo.

Assim, mais uma vez todo este processo de preparação mental parece ter contribuído em parte para uma performance de maior qualidade dos alunos intervenientes 2,3 e 4, refletindo um efeito positivo no contexto pedagógico em específico. Na verdade, permitiu fomentar a autoconfiança, a concentração, o interesse, a motivação e o envolvimento musical, além de trabalhar a expressividade e a forma como é exteriorizada, tal como exposto pelos mesmos. Apesar de estes pontos não se terem verificado analogicamente com todos os alunos, considerando as particularidades de cada um, as diferenças e dificuldades percetíveis, as preferências de aprendizagem, o estudo mental colocado em prática e o tempo de intervenção, este resultado parece ter ido ao encontro do papel vantajoso que o estudo mental pode ter na rotina de estudo do instrumento e na performance (Holmes, 2005; Williamon, 2004a).

Numa perspetiva futura, os alunos declararam dar uso à ferramenta imagética quer no estudo do instrumento, quer no momento da performance, evidenciando um impacto diferente em relação à forma como encaram o violino após o projeto. Ainda que não tenha revelado um efeito ao nível da performance, o aluno 1 afirmou uma mudança no seu método de estudo do instrumento. Por seu turno, ao figurar o violino "como uma história", o aluno 2 parece interpretar a execução instrumental como um desenrolar de diferentes acontecimentos que podem ser compreendidos, transmitidos e experienciados de diferentes modos através do seu próprio espírito musical enquanto artista. O aluno 3 compara o violino a um instrumento de cariz essencialmente emocional, realçando o papel do intérprete em ter a sabedoria de selecionar e espelhar a emoção mais significativa no momento interpretativo. O aluno 4 perspetiva a forma de tocar como uma experiência que deve ser desfrutada e vivida também no momento. Mais realça a liberdade, a descontração e o sentimento que o intérprete deve rememorar na performance.

Posto isto, o exercício imagético mental parece ter sensibilizado os alunos em relação ao seu método de estudo, à sua forma de tocar, expressão e individualidade enquanto artistas, apontando para uma repercussão reveladora no percurso académico e musical dos alunos.

Desde o início, numa primeira fase, esperava-se que estes procedessem a uma análise e divisão geral das obras em estudo, com o intuito de auxiliar o processo mental seguinte e, nesta sequência, se mostrassem capazes de elaborar uma história inspirada e baseada no respetivo repertório. Assim, no processo de ensino e aprendizagem do instrumento, pretendia-se que estes pudessem reunir uma visão diversificada da peça e compreender que o estudo do instrumento não se limita apenas à prática física. Por consequência, revelava-se importante que cada um dos intervenientes pudesse reconhecer a potencialidade que este tipo de trabalho mental pode evidenciar

no desempenho da performance musical, ao terem a possibilidade de alcançar uma experiência única e um maior controlo físico e mental em palco, libertando-se de possíveis tensões musculares associadas a um estado ansiedade na performance, por exemplo. Não menos importante, idealizava-se que esta aplicação imagética demonstrasse um efeito positivo neste caso a curto prazo no percurso artístico violinístico de cada um.

Em síntese, com base nos resultados expostos poderá concluir-se que existiu um impacto imagético mais promissor e significativo no estudo e na preparação para a performance do que propriamente no momento da performance, possivelmente pelos mesmos estarem mais preocupados com a execução e a afinação das notas, ou seja, a técnica instrumental (alunos 1 e 2), do que a experiência interpretativa, a par do aluno 1 se ter deixado apoderar pelo nervosismo. Outros fatores tais como por exemplo a pouca (alunos 1 e 2) e a mais elevada (alunos 3 e 4) experiência com o estudo mental e o auxílio da partitura na performance (à exceção do aluno 3 que tocou de memória) poderão ter interferido igualmente no impacto imagético experienciado por cada discente. No entanto, o ponto de vista defendido sobre o facto de músicos e estudantes de música estarem mais propícios ao processo mental e imagético musical poderá enquadrar-se neste contexto, transmitindo a ideia de que quanto maior for a sua exposição a um certo ambiente musical, maior será a sua frequência para imaginar música (DeNora, 2013; North et al., 2004; Sloboda et al., 2001).

Numa perspetiva macro, caso existisse a possibilidade de implementar um outro ciclo de investigação-ação, teria sido interessante dar maior ênfase a este tipo de estratégia mental, nomeadamente implementar um maior número de aulas incidentes na abordagem imagética de exercícios específicos baseados, por exemplo, na simulação da performance, com foco idêntico para o combate à ansiedade neste último cenário. Assim, o professor deve procurar por ir ao encontro das necessidades, especificidades e realidades dos alunos, a fim de que cada um possa desfrutar da aprendizagem e comunicar a sua própria visão interpretativa ao complementar a sua experiência musical, desenvolvendo diferentes tipos de competências mentais, visuais, auditivas, motoras, cognitivas, interpessoais, sociais e criativas.

Conclusão

O presente projeto de investigação-ação focado na abordagem imagética teve como principais objetivos de investigação: averiguar se a aplicação da imagética em contexto de sala de aula poderia contribuir para um melhor desempenho na performance; verificar se a construção de uma narrativa associada ao conteúdo musical de uma obra, enquanto estratégia de ensino, evidenciaria impacto musical e pessoal e de que forma tal acontece e aferir se o estudo mental poderia beneficiar os alunos a curto prazo.

Concomitantemente, o intuito passava por constatar se esta ferramenta poderia constituir o principal veículo para desenvolver a imaginação, o estudo imagético e criativo na aprendizagem do instrumento, fomentando a motivação e o interesse no estudo do violino a par de a superação técnica e o desenvolvimento de competências mentais. Com a utilização da respetiva estratégia, seria fundamental comprovar a potencialidade da mesma ao fornecer a possibilidade de os alunos reunirem novas perspetivas interpretativas e novas formas de as transmitirem através da escrita narrativa e por sua vez na performance musical.

A fim de reunir um balanço crítico sobre estes aspetos, será feita uma reflexão guiada pelas questões de investigação estabelecidas, procurando reunir de forma sucinta as respetivas respostas e salientar aspetos associados.

Tal como verificado, a imagética pode ter um efeito positivo em diferentes cenários, nomeadamente na preparação para a performance, inclusive no momento da performance. Porém, neste estudo poderá afirmar-se que a sua eficácia nomeadamente a estratégia imagética narrativa não abrangeu significativamente os dois contextos, na medida em que se verificou um impacto consideravelmente maior nos alunos e no seu método de estudo ao longo da preparação para a performance e nas aulas lecionadas do que propriamente no desempenho performativo. Ainda assim, o processo focado no estudo mental contribuiu para uma assimilação mais significativa de diferentes conceitos técnicos e musicais, evidenciando o desenvolvimento de várias competências nos alunos intervenientes. Após a intervenção, concluiu-se que esta ferramenta pode ter uma utilidade significativa aliada à prática física do instrumento, revelando um potencial impacto no percurso artístico e musical dos alunos ao reconhecerem igualmente a aplicação futura no seu estudo e na performance.

Neste ciclo de investigação-ação, apesar de todas as limitações existentes tais como a amostra reduzida de alunos, o tempo limitado e a impossibilidade de concretizar o inquérito aos professores inicialmente idealizados e realizar todas as atividades propostas com todos os intervenientes, poderá

declarar-se que os objetivos de investigação e de intervenção foram maioritariamente cumpridos. Ainda assim, certifica-se que esta abordagem carece de maior exploração e aprofundamento na área educativa, nomeadamente no ensino artístico especializado da música, apesar de este tipo de prática vir a ser cada mais vez reconhecido e administrado por professores, estudantes de música e músicos.

Futuros docentes e investigadores que se proponham a estudar e a explorar esta estratégia imagética poderão certamente abarcar uma amostra mais representativa de alunos, de vários ciclos e de diferentes faixas etárias noutros contextos educativos, comparando os resultados obtidos do impacto demonstrado tanto no processo de ensino e aprendizagem como na performance. Além disso, seria interessante tomar como ponto de partida o efeito a curto prazo para averiguar o efeito a longo prazo, adotando uma intervenção mais expandida e outro tipo de exercícios imagéticos como complemento de preparação para a performance. Não menos vantajoso seria investigar as emoções e os sentimentos experienciados nas diferentes técnicas e modalidades imagéticas empregues, tendo em conta a falta de estudos em torno deste último tópico em relação aos diferentes tipos de imagética, tal como exposto anteriormente.

Em jeito de conclusão, é imperativo fazer alusão à necessidade de a prática pedagógica adotada pelo professor dever ir ao encontro da principal função educativa: o de promover o desenvolvimento do aluno a todos os níveis. Neste caso, o intuito passou por incentivar os alunos a adquirirem diferentes representações imagéticas mentais e musicais, para que cada um pudesse ter uma "voz" própria que complementasse a experiência interpretativa e musical. Geralmente, o professor adquire o papel primordial em todo o processo de ensino e aprendizagem, impossibilitando o aluno de adquirir igualmente responsabilidade neste contexto. Além disso, a natureza artificial do modelo tradicional, por consequência, acaba por negligenciar o domínio criativo e mental em prol do interesse e tecnicismo adotado pelo docente. É neste hiato entre as formas arcaicas de pensar a obra musical e as novas interpretações narrativas da mesma que se eleva o poder da criatividade e da expressão, levando o intérprete a poder exteriorizar o seu próprio meio de contar a história musical (Dukić, 2022).

Em suma, considero que este último agente educativo deve assumir a posição de facilitador, orientador e mediador do conhecimento apreendido pelos alunos, oferecendo oportunidades que encorajam à imaginação, à experimentação e ao prazer na aprendizagem. Na verdade, o professor é aquele que cria mestres e tira o melhor partido dos alunos.

Bibliografia

Academia de Música de Costa Cabral. (s. d.). *Historial*. https://www.costacabral.com/amcc/historial/

Academia de Música de Costa Cabral. (s. d.). *Projeto educativo 2023/2026*. https://www.costacabral.com/projeto-educativo/

Adachi, M., & Chino, Y. (2004). Inspiring creativity through music. *Creativity: When east meets west* (pp. 305–340). World Scientific Publishing Co. https://doi.org/10.1142/9789812567192_0013

Agnew, M. (1922). The auditory imagery of great composers. *The Psychological Monographs*, *31*(1), 279–287. https://doi.org/10.1037/H0093171

Aleman, A., Nieuwenstein, M. R., Böcker, K. B. E., & De Haan, E. H. F. (2000a). Music training and mental imagery ability. *Neuropsychologia*, *38*(12), 1664–1668. https://doi.org/10.1016/S0028-3932(00)00079-8

Aleman, A., Nieuwenstein, M. R., Böcker, K. B. E., & De Haan, E. H. F. (2000b). Music training and mental imagery ability. *Neuropsychologia*, *38*(12), 1664–1668. https://doi.org/10.1016/S0028-3932(00)00079-8

Aziz-Zadeh, L., Cattaneo, L., Rochat, M., & Rizzolatti, G. (2005). Covert speech arrest induced by rTMS over both motor and nonmotor left hemisphere frontal sites. *Journal of cognitive neuroscience*, *17*(6), 928–938. https://doi.org/10.1162/0898929054021157

Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, *20*(4), R136–R140. https://doi.org/10.1016/J.CUB.2009.12.014

Bailes, F. (2007a). The prevalence and nature of imagined music in the everyday lives of music students. *Psychology of Music*, *35*(4), 555–570. https://doi.org/10.1177/0305735607077834

Bailes, F. (2007b). Timbre as an elusive component of imagery for music. *Empirical Musicology Review*, *2*(1), 21–34. https://doi.org/10.18061/1811/24476

Bailes, F. A. (2002a). *Musical imagery: Hearing and imagining music* [PhD Thesis, University of Sheffield]. University of Sheffield.

Bailes, F. A. (2002b). *Musical Imagery: Hearing and Imagining Music*.

Bailes, F. A. (2006). The use of experience-sampling methods to monitor musical imagery in everyday life. *Musicae Scientiae*, *10*(2), 173–190. https://doi.org/10.1177/102986490601000202

Balteş, F. R., & Miu, A. C. (2014). Emotions during live music performance: Links with individual differences in empathy, visual imagery, and mood. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *24*(1), 58–65. https://doi.org/10.1037/PMU0000030

Barsics, C., Van der Linden, M., & D'Argembeau, A. (2016). Frequency, characteristics, and perceived functions of emotional future thinking in daily life. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *69*(2), 217–233. https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1051560

Barten, S. S. (1998). Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, *32*(2), 89. https://doi.org/10.2307/3333561

Batson, G., & Sentler, S. (2017). How visual and kinaesthetic imagery shape movement improvisation: A pilot study. *Journal of Dance and Somatic Practices*, *9*(2), 195–212. https://doi.org/10.1386/JDSP.9.2.195_1

Berkley, R. (2001). Why is teaching composing so challenging: A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, *18*(2), 119–138. https://doi.org/10.1017/S0265051701000225

Bernardi, N. F., De Buglio, M., Trimarchi, P. D., Chielli, A., & Bricolo, E. (2013). Mental practice promotes motor anticipation: evidence from skilled music performance. *Frontiers in Human Neuroscience*, *7*(JUL). https://doi.org/10.3389/FNHUM.2013.00451

Bishop, L. (2018). Collaborative musical creativity: How ensembles coordinate spontaneity. *Frontiers in Psychology*, *9*(1285), 1–17. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.01285/BIBTEX

Bishop, L., Bailes, F., & Dean, R. T. (2013). Musical expertise and the ability to imagine loudness. *PloS one*, *8*(2), 1–12. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0056052

Blackwell, S. E. (2019). Mental imagery: From basic research to clinical practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, *29*(3), 235–247. https://doi.org/10.1037/INT0000108

Brodsky, W., Henik, A., Rubinstein, B. S., & Zorman, M. (2003). Auditory imagery from musical notation in expert musicians. *Perception and Psychophysics*, *65*(4), 602–612. https://doi.org/10.3758/BF03194586/METRICS

Brodsky, W., Kessler, Y., Rubinstein, B. S., Ginsborg, J., & Henik, A. (2008). The mental representation of music notation: Notational audiation. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, *34*(2), 427–445. https://doi.org/10.1037/0096-1523.34.2.427

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

Bunzeck, N., Wuestenberg, T., Lutz, K., Heinze, H. J., & Jancke, L. (2005). Scanning silence: Mental imagery of complex sounds. *NeuroImage*, *26*(4), 1119–1127. https://doi.org/10.1016/J.NEUROIMAGE.2005.03.013

Burnham, S. G. (2000). *Beethoven hero*. Princeton University Press.

Calmels, C., Holmes, P., Lopez, E., & Naman, V. (2006). Chronometric comparison of actual and imaged complex movement patterns. *Journal of motor behavior*, *38*(5), 339–348. https://doi.org/10.3200/JMBR.38.5.339-348

Campos, A., & Fuentes, L. (2016). Musical studies and the vividness and clarity of auditory imagery. *Imagination, Cognition and Personality*, *36*(1), 75–84. https://doi.org/10.1177/0276236616635985

Carrera, P., Caballero, A., & Muñoz, D. (2012). Future-oriented emotions in the prediction of binge-drinking intention and expectation: The role of anticipated and anticipatory emotions. *Scandinavian Journal of Psychology*, *53*(3), 273–279. https://doi.org/10.1111/J.1467-9450.2012.00948.X

Chaffin, R., Demos, A. P., & Logan, T. R. (2014). Performing from memory. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2.ª ed., pp. 559–571). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.34

Chaves, R. P. (2011). Imagética musical: Aspetos cognitivos da prática musical. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *11*(3), 1050–1057. https://doi.org/10.12957/EPP.2011.8357

Choksy, L. (1974). *Kodaly method: Comprehensive music education from infant to adult*. Pearson Education Canada.

Clark, T., Williamon, A., & Aksentijevic, A. (2011). Musical imagery and imagination: The function, measurement, and application of imagery skills for performance. Em D. Hargreaves, D. Miell, & R. MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception* (pp. 351–366). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780199568086.003.0022

Clynes, M. (1977). *Sentics: The touch of emotions*. Anchor Press/Doubleday. https://psycnet.apa.org/record/1978-04639-000

Coffman, D. 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, S., & Bodner, E. (2019). Music performance skills: A two-pronged approach – facilitating optimal music performance and reducing music performance anxiety. *Psychology of Music*, *47*(4), 521–538. https://doi.org/10.1177/0305735618765349

Colley, I. D., Keller, P. E., & Halpern, A. R. (2018). Working memory and auditory imagery predict sensorimotor synchronisation with expressively timed music. *Quarterly journal of experimental psychology*, *71*(8), 1781–1796. https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1366531

Comunidade Sanar. (2021, outubro 14). *Neurofisiologia motora e enfermidades associadas*. sanar. https://sanarmed.com/neurofisiologia-motora-e-enfermidades-associadas-colunistas/

Connolly, C. (2002). Mental skills to optimize musical performance. Em C. J. Stevens, D. K. Burnham, G. McPherson, E. Schubert, & J. Renwick (Eds.), *Proceedings of the 7th international conference on music perception and cognition* (pp. 97–100). Causal Productions. https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A2228/

Conway, M. A., Singer, J. A., & Tagini, A. (2004). The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social Cognition*, *22*(5), 491–529. https://doi.org/10.1521/SOCO.22.5.491.50768

Cooke, D. (1990). *The language of music*. Oxford University Press.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Correia, J. S. (2007). Um modelo teórico para a compreensão e o estudo da performance musical. Em *Interpretação musical: Teoria e prática* (pp. 63–107). Edições Colibri.

Costa, A. F. A. (2016). *A metáfora e a imagética: Um contributo para a expressividade musical no ensino do violino* [Master's Thesis, Universidade do Minho]. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45195

Cotter, K. N. (2019). Mental control in musical imagery: A dual component model. *Frontiers in Psychology*, *10*(1904), 1–13. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.01904/BIBTEX

Cotter, K. N., Christensen, A. P., & Silvia, P. J. (2019). Understanding Inner Music: A Dimensional Approach to Musical Imagery. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *13*(4), 489–503. https://doi.org/10.1037/ACA0000195

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Almedina.

Crammond, D. J. (1997). Motor imagery: Never in your wildest dream. *Trends in Neurosciences*, *20*(2), 54–57. https://doi.org/10.1016/S0166-2236(96)30019-2

Crowder, R. G. (1989). Imagery for musical timbre. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *15*(3), 472–478. https://doi.org/10.1037/0096-1523.15.3.472

Day, R. A., & Thompson, W. F. (2019). Measuring the onset of experiences of emotion and imagery in response to music. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *29*(2–3), 75–89. https://doi.org/10.1037/PMU0000220

Decety, J. (1996). Neural representations for action. *Reviews in the neurosciences*, *7*(4), 285–297. https://doi.org/10.1515/REVNEURO.1996.7.4.285

Decety, J., Jeannerod, M., & Prablanc, C. (1989). The timing of mentally represented actions. *Behavioural brain research*, *34*(1–2), 35–42. https://doi.org/10.1016/S0166-4328(89)80088-9

DeNora, T. (2013). Music in everyday life. Em *http://journals.openedition.org/volume* (Vol. 10, Número 10: 1). Éditions Mélanie Seteun. https://doi.org/10.4000/VOLUME.3600

D'Esposito, M., & Postle, B. R. (2015). The cognitive neuroscience of working memory. *Annual review of psychology*, *66*, 115–142. https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-010814-015031

Di Rienzo, F., Debarnot, U., Daligault, S., Saruco, E., Delpuech, C., Doyon, J., Collet, C., & Guillot, A. (2016). Online and offline performance gains following motor imagery practice: A comprehensive review of behavioral and neuroimaging studies. *Frontiers in Human Neuroscience*, *10*(315), 1–15. https://doi.org/10.3389/FNHUM.2016.00315

Di Simplicio, M., Renner, F., Blackwell, S. E., Mitchell, H., Stratford, H. J., Watson, P., Myers, N., Nobre, A. C., Lau-Zhu, A., & Holmes, E. A. (2016). An investigation of mental imagery in bipolar disorder: Exploring «the mind's eye». *Bipolar disorders*, *18*(8), 669–683. https://doi.org/10.1111/BDI.12453

Diefenthäler, D. L. (2008). Cultura visual: Provocações imagéticas. *Revista Digital do LAV*, *1*(1), 100–115. https://doi.org/10.5902/198373482154

Dierks, T., Linden, D. E. J., Jandl, M., Formisano, E., Goebel, R., Lanfermann, H., & Singer, W. (1999). Activation of heschl's gyrus during auditory hallucinations. *Neuron*, *22*(3), 615–621. https://doi.org/10.1016/S0896-6273(00)80715-1

Dornelles, L. Vieira. (2005). *Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber*. Editora Vozes. https://books.google.com/books/about/Inf%C3%A2ncias_que_nos_escapam.html?hl=pt-PT&id=f6cuAAAACAAJ

Driskell, J. E., Copper, C., & Moran, A. (1994a). Does Mental Practice Enhance Performance? *Journal of Applied Psychology*, *79*(4), 481–492. https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.481

Driskell, J. E., Copper, C., & Moran, A. (1994b). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, *79*(4), 481–492. https://doi.org/10.1037//0021-9010.79.4.481

Dukić, H. (2022). Music, meaning and narrative. *The Journal of Music Education of the Academy of Music in Ljubljana*, *18*(36), 81–91. https://doi.org/10.26493/1318-6876.18(36)81-91

Eerola, T. (2017, junho 8). *Music, visual imagery, and emotions*. Music & Science Lab. https://musicscience.net/2017/06/08/music-visual-imagery-and-emotions/

Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar, Curitiba*, *16*, 181–191. https://docplayer.com.br/1121665-Pesquisa-acao-guido-irineu-engel-resumo.html

Farah, M. J., & Smith, A. F. (1983). Perceptual interference and facilitation with auditory imagery. *Perception & Psychophysics*, *33*(5), 475–478. https://doi.org/10.3758/BF03202899/METRICS

Ferreira, T. (2017). *Imagética no ensino de percussão*. Universidade de Aveiro.

Ferreira, T. M. A. (2017). *Imagética no ensino de percussão* [Master's Thesis, Universidade de Aveiro]. https://ria.ua.pt/handle/10773/23103

Finch, K. K., Oakman, J. M., Milovanov, A., Keleher, B., & Capobianco, K. (2021). Mental imagery and musical performance: Development of the Musician's Arousal Regulation Imagery Scale. *Psychology of Music*, *49*(2), 227–245. https://doi.org/10.1177/0305735619849628

Finch, K. K., & Oakman Jonathan M. (2023). Applied mental imagery and music performance anxiety. Em *Music and Mental Imagery* (pp. 221–230). Routledge.

Finney, S. A., & Palmer, C. (2003). Auditory feedback and memory for music performance: Sound evidence for an encoding effect. *Memory and Cognition*, *31*(1), 51–64. https://doi.org/10.3758/BF03196082/METRICS

Foa, E. B., Huppert, J. D., & Cahill, S. P. (2006). Emotional processing theory: An update. Em B. O. Rothbaum (Ed.), *Pathological Anxiety: Emotional Processing in Etiology and Treatment* (pp. 3–24). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2005-16244-001

Freymuth, M. (1999). Basic training of mental practice skills. Em E. J. Crandall (Ed.), *Mental Practice and Imagery for Musicians: a practical guide for optimizing practice time, enhancing performance and preventing injury*. Integrated Musician's Press.

Garrido, S., & Schubert, E. (2011). Individual differences in the enjoyment of negative emotion in music: A literature review and experiment. *Music Perception*, *28*(3), 279–295. https://doi.org/10.1525/MP.2011.28.3.279

Gates, S. (2021). Developing musical imagery: Contributions from pedagogy and cognitive science. *Music Theory Online*, *27*(2), 155–179. https://doi.org/10.30535/MTO.27.2.3

Gentil, F. (2021, fevereiro 23). *Sistema auditivo central: Aspetos da sua anatomia e fisiologia*. Stop cancer portugal. https://stopcancerportugal.com/2021/02/23/sistema-auditivo-central-aspetos-da-sua-anatomia-e-fisiologia/

Gerardin, E., Sirigu, A., Lehericy, S., Poline, J. B., Gaymard, B., Marsault, C., Agid, Y., & Le Bihan, D. (2000). Partially overlapping neural networks for real and imagined hand movements. *Cerebral cortex*, *10*(11), 1093–1104. https://doi.org/10.1093/CERCOR/10.11.1093

Godøy, R. I. (2004a). Gestural imagery in the service of musical imagery. *Lecture Notes in Artificial Intelligence (Subseries of Lecture Notes in Computer Science)*, *2915*, 55–62. https://doi.org/10.1007/978-3-540-24598-8_5

Godøy, R. I. (2004b). Gestural imagery in the service of musical imagery. *Lecture Notes in Artificial Intelligence (Subseries of Lecture Notes in Computer Science)*, *2915*, 55–62. https://doi.org/10.1007/978-3-540-24598-8_5

Golla, F., Hutton, E. L., & Walter, W. G. (1943). The Objective Study of Mental Imagery: I. Physiological Concomitants. *Journal of Mental Science*, *89*(375), 216–223. https://doi.org/10.1192/BJP.89.375.216

Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal*, *86*(2), 41–44.

Gouzouasis, P., & Ryu, J. Y. (2015). A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research. *Music Education Research*, *17*(4), 397–420. https://doi.org/10.1080/14613808.2014.972924

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371–395. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371

Greenberg, D. M., & Rentfrow, P. J. (2015). Rules of engagement: The structure of musical engagement and its personality underpinnings. Em J. Ginsborg, A. Lamont, M. Phillips, & S. Bramley (Eds.), *Proceedings of the Ninth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Manchester, United Kingdom* (pp. 17–22).

Guillot, A., Tolleron, C., & Collet, C. (2010). Does motor imagery enhance stretching and flexibility? *Journal of sports sciences*, *28*(3), 291–298. https://doi.org/10.1080/02640410903473828

Haddon, E. (2007). What does mental imagery mean to university music students and their professors? *International Symposium on Performance Science*, 301–306. https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/what-does-mental-imagery-mean-to-university-music-students-and-th

Hale, B. D. (1982). The effects of internal and external imagery on muscular and ocular concomitants. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *4*(4), 379–387. https://doi.org/10.1123/JSP.4.4.379

Halpern, A. (1992). Musical aspects of auditory imagery. Em *Auditory imagery* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum. https://digitalcommons.bucknell.edu/fac_books/128

Halpern, A. R. (1989). Memory for the absolute pitch of familiar songs. *Memory & Cognition*, *17*(5), 572–581. https://doi.org/10.3758/BF03197080/METRICS

Halpern, A. R., & Bartlett, J. C. (2011). The persistenceof musical memories: A descriptive study of earworms. *Music Perception*, *28*(4), 425–431. https://doi.org/10.1525/mp.2011.28.1.425

Halpern, A. R., & Overy, K. (2019). Voluntary auditory imagery and music pedagogy. Em M. Grimshaw-Aagaard (Ed.), *The Oxford Handbook of Sound and Imagination, Volume 2* (pp. 391–407). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/OXFORDHB/9780190460242.013.49

Halpern, A. R., Zatorre, R. J., Bouffard, M., & Johnson, J. A. (2004a). Behavioral and neural correlates of perceived and imagined musical timbre. *Neuropsychologia*, *42*(9), 1281–1292. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.017

Halpern, A. R., Zatorre, R. J., Bouffard, M., & Johnson, J. A. (2004b). Behavioral and neural correlates of perceived and imagined musical timbre. *Neuropsychologia*, *42*(9), 1281–1292. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.017

Handy, T. C., Miller, M. B., Schott, B., Shroff, N. M., Janata, P., Van Horn, J. D., Inati, S., Grafton, S. T., & Gazzaniga, M. S. (2004). Visual imagery and memory: Do retrieval strategies affect what the mind's eye sees? *European Journal of Cognitive Psychology*, *16*(5), 631–652. https://doi.org/10.1080/09541440340000457

Hardwick, R. M., Caspers, S., Eickhoff, S. B., & Swinnen, S. P. (2018). Neural correlates of action: Comparing meta-analyses of imagery, observation, and execution. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, *94*, 31–44. https://doi.org/10.1016/J.NEUBIOREV.2018.08.003

Hashim, S., Stewart, L., Küssner, M. B., & Omigie, D. (2023). Music listening evokes story-like visual imagery with both idiosyncratic and shared content. *PloS one*, *18*(10), 1–24. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0293412

Havas, K. (1983). The art of practising. Em *Stage fright: Its causes and cures, with special reference to violin playing*. Bosworth.

Hebb, D. O. (1968). Concerning imagery. *Psychological Review*, *75*(6), 466–477. https://doi.org/10.1037/H0026771

Heider, F., & Simmel, M. (1944). An experimental study of apparent behavior. *The American Journal of Psychology*, *57*(2), 243–259. https://doi.org/10.2307/1416950

Herholz, S. C., Halpern, A. R., & Zatorre, R. J. (2012). Neuronal correlates of perception, imagery, and memory for familiar tunes. *Journal of cognitive neuroscience*, *24*(6), 1382–1397. https://doi.org/10.1162/JOCN_A_00216

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*, 58–68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138467&info=resumen&idioma=ENG

Holmes, E. A., & Mathews, A. (2005). Mental imagery and emotion: A special relationship? *Emotion*, *5*(4), 489–497. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.4.489

Holmes, P. (2005). Imagination in practice: A study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers. *British Journal of Music Education*, *22*(3), 217–235. https://doi.org/10.1017/S0265051705006613

Holmes, P. S., & Collins, D. J. (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

Hoshiyama, M., Gunji, A., & Kakigi, R. (2001). Hearing the sound of silence: A magnetoencephalographic study. *Neuroreport*, *12*(6), 1097–1102. https://doi.org/10.1097/00001756-200105080-00010

Hubbard, T. L. (2010). Auditory imagery: Empirical findings. *Psychological Bulletin*, *136*(2), 302–329. https://doi.org/10.1037/A0018436

Hubbard, T. L. (2013). Auditory imagery contains more than audition. Em S. Lacey & R. Lawson (Eds.), *Multisensory Imagery* (pp. 221–247). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5879-1_12

Hubbard, T. L. (2014). Auditory aspects of auditory imagery. Em *Multisensory Imagery* (pp. 51–76). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5879-1_4

Hyman, I. E., Cutshaw, K. I., Hall, C. M., Snyders, M. E., Masters, S. A., Au, V. S. K., & Graham, J. M. (2015). Involuntary to intrusive: Using involuntary musical imagery to explore individual differences and the nature of intrusive thoughts. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *25*(1), 14–27. https://doi.org/10.1037/PMU0000075

Intons-Pererson, M. J. (1980). The role of loudness in auditory imagery. *Memory & Cognition*, *8*(5), 385–393. https://doi.org/10.3758/BF03211134

Intons-Peterson, M. (1992). Components of auditory imagery. Em D. Reisberg (Ed.), *Auditory imagery* (pp. 45–71). Psychology Press Book.

Jakubowski, K. (2020a). Musical Imagery. Em *The Cambridge Handbook of the Imagination* (pp. 187–206). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108580298.013

Jakubowski, K. (2020b). Musical Imagery. Em A. Abraham (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Imagination* (pp. 187–206). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108580298.013

Janata, P., & Paroo, K. (2006). Acuity of auditory images in pitch and time. *Perception & psychophysics*, *68*(5), 829–844. https://doi.org/10.3758/BF03193705

Jeannerod, M. (1994a). The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery. *Behavioral and Brain Sciences*, *17*(2), 187–202. https://doi.org/10.1017/S0140525X00034026

Jeannerod, M. (1994b). The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery. *Behavioral and Brain Sciences*, *17*(2), 187–202. https://doi.org/10.1017/S0140525X00034026

Jeannerod, M. (2001a). Neural simulation of action: A unifying mechanism for motor cognition. *NeuroImage*, *14*(1), 103–109. https://doi.org/10.1006/NIMG.2001.0832

Jeannerod, M. (2001b). Neural simulation of action: a unifying mechanism for motor cognition. *NeuroImage*, *14*(1 Pt 2). https://doi.org/10.1006/NIMG.2001.0832

Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008a). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *The Behavioral and brain sciences*, *31*(5). https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293

Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008b). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, *31*(5), 559–575. https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293

Kalakoski, V. (2007). Effect of skill level on recall of visually presented patterns of musical notes. *Scandinavian journal of psychology*, *48*(2), 87–96. https://doi.org/10.1111/J.1467-9450.2007.00535.X

Keller, P. E. (2012). Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1252*(1), 206–213. https://doi.org/10.1111/J.1749-6632.2011.06439.X

Keller, P. E., & Appel, M. (2010). Individual differences, auditory imagery, and the coordination of body movements and sounds in musical ensembles. *Music Perception*, *28*(1), 27–46. https://doi.org/10.1525/MP.2010.28.1.27

Keller, P. E., & Koch, I. (2006a). Exogenous and endogenous response priming with auditory stimuli. *Advances in Cognitive Psychology*, *2*(4), 269–276. https://doi.org/10.2478/V10053-008-0061-9

Keller, P. E., & Koch, I. (2006b). The planning and execution of short auditory sequences. *Psychonomic bulletin & review*, *13*(4), 711–716. https://doi.org/10.3758/BF03193985

Keller, P. E., & Koch, I. (2008). Action planning in sequential skills: Relations to music performance. *Quarterly journal of experimental psychology*, *61*(2), 275–291. https://doi.org/10.1080/17470210601160864

Kenny, D. T. (2010). The role of negative emotions in performance anxiety. Em *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 425–451). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780199230143.003.0016

Klickstein, G. (2010, julho 4). *Mental Imaging*. MusiciansWay.com. https://www.musiciansway.com/blog/2010/07/mental-imaging/

Koelsch, S., Kasper, E., Sammler, D., Schulze, K., Gunter, T., & Friederici, A. D. (2004). Music, language and meaning: Brain signatures of semantic processing. *Nature neuroscience*, *7*(3), 302–307. https://doi.org/10.1038/NN1197

Kosslyn, S. M. (2005). Mental images and the brain. *Cognitive neuropsychology*, *22*(3), 333–347. https://doi.org/10.1080/02643290442000130

Kosslyn, S. M., Behrmann, M., & Jeannerod, M. (1995). The cognitive neuroscience of mental imagery. *Neuropsychologia*, *33*(11), 1335–1344. https://doi.org/10.1016/0028-3932(95)00067-D

Kosslyn, S. M., Ganis, G., & Thompson, W. L. (2001). Neural foundations of imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, *2*(9), 635–642. https://doi.org/10.1038/35090055

Kotchenruther, M. J. (1998). A descriptive study of the rehearsal priorities of middle school string teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *196*, 25–44. http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/131251

Kozbelt, A. (2005). Factors affecting aesthetic success and improvement in creativity: A case study of the musical genres of Mozart. *Psychology of Music*, *33*(3), 235–255. https://doi.org/10.1177/0305735605053732

Kraemer, D. J. M., Macrae, C. N., Green, A. E., & Kelley, W. M. (2005). Musical imagery: Sound of silence activates auditory cortex. *Nature*, *434*, 158. https://doi.org/10.1038/434158A

Kratus, J. (1991). Orientation and intentionality as components of creative musical activity. *Research Perspectives in Music Education*, 4–8. https://www.researchgate.net/publication/234621464_Orientation_and_Intentionality_as_Components_of_Creative_Musical_Activity

Kurby, C. A., Magliano, J. P., & Rapp, D. N. (2009). Those voices in your head: Activation of auditory images during reading. *Cognition*, *112*(3), 457–461. https://doi.org/10.1016/J.COGNITION.2009.05.007

Küssner, M. B., & Eerola, T. (2019). The content and functions of vivid and soothing visual imagery during music listening: Findings from a survey study. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *29*(2–3), 90–99. https://doi.org/10.1037/PMU0000238

Lacourse, M. G., Orr, E. L. R., Cramer, S. C., & Cohen, M. J. (2005). Brain activation during execution and motor imagery of novel and skilled sequential hand movements. *NeuroImage*, *27*(3), 505–519. https://doi.org/10.1016/J.NEUROIMAGE.2005.04.025

Ladda, A. M., Lebon, F., & Lotze, M. (2021). Using motor imagery practice for improving motor performance: A review. *Brain and Cognition*, *150*. https://doi.org/10.1016/J.BANDC.2021.105705

Leaver, A. M., Van Lare, J., Zielinski, B., Halpern, A. R., & Rauschecker, J. P. (2009a). Brain activation during anticipation of sound sequences. *The Journal of Neuroscience*, *29*(8), 2477–2485. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4921-08.2009

Leaver, A. M., Van Lare, J., Zielinski, B., Halpern, A. R., & Rauschecker, J. P. (2009b). Brain activation during anticipation of sound sequences. *Journal of Neuroscience*, *29*(8), 2477–2485. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4921-08.2009

Lewis, B. E. (2012). University Non-Major Student Reactions to Music Appreciation Course Content and Instructional Methods. Em *Advances in Social-Psychology and Music Education Research* (1.ª ed., pp. 39–52). Ashgate.

Liikkanen, L. A. (2008). Music in everymind: Commonality of involuntary musical imagery. *Proceedings of the 10th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC 10)*.

Lotze, M. (2013). Kinesthetic imagery of musical performance. *Frontiers in Human Neuroscience*, *7*(280), 1–9. https://doi.org/10.3389/FNHUM.2013.00280/BIBTEX

Lucas, B. J., Schubert, E., & Halpern, A. R. (2010). Perception of emotion in sounded and imagined music. *Music Perception*, *27*(5), 399–412. https://doi.org/10.1525/MP.2010.27.5.399

Mackay, D. G. (1981). The problem of rehearsal or mental practice. *Journal of motor behavior*, *13*(4), 274–285. https://doi.org/10.1080/00222895.1981.10735253

Margulis, E. H. (2017). An exploratory study of narrative experiences of music. *Music Perception*, *35*(2), 235–248. https://doi.org/10.1525/MP.2017.35.2.235

Mateo, S., Di Rienzo, F., Bergeron, V., Guillot, A., Collet, C., & Rode, G. (2015). Motor imagery reinforces brain compensation of reach-to-grasp movement after cervical spinal cord injury. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *9*(September), 1–12. https://doi.org/10.3389/FNBEH.2015.00234

McKinney, C. H., Antoni, M. H., Kumar, M., Tims, F. C., & et al. (1997). Effects of guided imagery and music (GIM) therapy on mood and cortisol in healthy adults. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, *16*(4), 390–400. https://doi.org/10.1037//0278-6133.16.4.390

McKinney, C. H., & Honig, T. J. (2017). Health outcomes of a series of bonny method of guided imagery and music sessions: A systematic review. *Journal of music therapy*, *54*(1), 1–34. https://doi.org/10.1093/JMT/THW016

McPherson, G. E. (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

Meister, I. G., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Müller, M., Töpper, R., & Thron, A. (2004). Playing piano in the mind: An fMRI study on music imagery and performance in pianists. *Cognitive Brain Research*, *19*(3), 219–228. https://doi.org/10.1016/J.COGBRAINRES.2003.12.005

Miklaszewski, K. (2017). What and why do we need to know about music psychology research to improve music instrument teaching? Em *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (pp. 27–36). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315085807-3

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

Moran, A., & O'Shea, H. (2020). Motor imagery practice and cognitive processes. *Frontiers in Psychology*, *11*(394), 1–5. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00394/BIBTEX

Morrison, A. S., Amir, N., & Taylor, C. T. (2011). A behavioral index of imagery ability in social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, *35*(4), 326–332. https://doi.org/10.1007/S10608-009-9274-6/FIGURES/2

Mountain, R. (2001). Composers and imagery: Myths and realities. Em *Musical Imagery* (pp. 271–288). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203059494-17

Nanay, B. (2023). Mental imagery versus imagination. Em *Mental imagery: Philosophy, psychology, neuroscience* (pp. 165–171). Oxford University Press.

Nattiez, J.-J. (2013). The narrativization of music. Music: narrative or proto-narrative? *Human & Social Studies. Research and Practice*, *2*(2), 61–86. https://doi.org/10.2478/HSSR-2013-0004

Nielsen, T. W. (2009). Imaginative and culturally inclusive first nation education: Some LUCID insights. Em S. Blenkinsop (Ed.), *The Imagination in Education: Extending the boundaries of theory and practice* (pp. 128–164). Cambridge Scholars Publishing .

North, A. C., Hargreaves, D. J., & Hargreaves, J. J. (2004). Uses of Music in Everyday Life. *Music Perception*, *22*(1), 41–77. https://doi.org/10.1525/MP.2004.22.1.41

O que é neuroimagem funcional. (2023). Glossário de Psicologia. https://minhasaudeemocional.com.br/glossario/o-que-e-neuroimagem-funcional/

Ohnishi, T., Matsuda, H., Asada, T., Aruga, M., Hirakata, M., Nishikawa, M., Katoh, A., & Imabayashi, E. (2001). Functional anatomy of musical perception in musicians. *Cerebral cortex*, *11*(8), 754–760. https://doi.org/10.1093/CERCOR/11.8.754

Okada, H., & Matsuoka, K. (1992). Effects of auditory imagery on the detection of a pure tone in white noise: Experimental evidence of the auditory perky effect. *Perceptual and motor skills*, *74*(2), 443–448. https://doi.org/10.2466/PMS.1992.74.2.443

Oliver, M. C., Bays, R. B., & Zabrucky, K. M. (2016). False memories and the DRM paradigm: Effects of imagery, list, and test type. *The Journal of general psychology*, *143*(1), 33–48. https://doi.org/10.1080/00221309.2015.1110558

Osborne, J. W. (1981). The mapping of thoughts, emotions, sensations, and images as responses to music. *Journal of Mental Imagery*, *5*(1), 133–136. https://psycnet.apa.org/record/1982-06921-001

Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being*, *4*(1), 1–17. https://doi.org/10.1186/S13612-014-0018-3

Paivio, A. (2009). Preliminary definitions. Em *Imagery and Verbal Processes*. Routledge. https://books.google.pt/books?id=oxouAgAAQBAJ&lpg=PA1934&hl=pt-PT&pg=PA1934#v=onepage&q&f=false

Palomero-Gallagher, N., & Zilles, K. (2015). Isocortex. Em G. Paxinos (Ed.), *The Rat Nervous System* (pp. 601–625). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374245-2.00022-X

Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, *41*(1), 18–41. https://doi.org/10.1177/0305735611408995

Paravlic, A. H., Slimani, M., Tod, D., Marusic, U., Milanovic, Z., & Pisot, R. (2018). Effects and dose-response relationships of motor imagery practice on strength development in healthy adult populations: A systematic review and meta-analysis. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, *48*(5), 1165–1187. https://doi.org/10.1007/S40279-018-0874-8

Pascual-Leone, A., Dang, N., Cohen, L. G., Brasil-Neto, J. P., Cammarota, A., & Hallett, M. (1995a). Modulation of muscle responses evoked by transcranial magnetic stimulation during the acquisition of new fine motor skills. *Journal of neurophysiology*, *74*(3), 1037–1045. https://doi.org/10.1152/JN.1995.74.3.1037

Pascual-Leone, A., Dang, N., Cohen, L. G., Brasil-Neto, J. P., Cammarota, A., & Hallett, M. (1995b). Modulation of muscle responses evoked by transcranial magnetic stimulation during the acquisition of new fine motor skills. *Journal of neurophysiology*, *74*(3), 1037–1045. https://doi.org/10.1152/JN.1995.74.3.1037

Paynter, J. (1992). Sound and structure. *British Journal of Music Education*, *9*(3), 259–262. https://doi.org/10.1017/S0265051700009153

Pearson, J. (2020). The Visual Imagination. Em A. Abraham (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Imagination* (pp. 175–186). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108580298.012

Pearson, J., & Kosslyn, S. M. (2013). Mental imagery. *Frontiers in Psychology*, *4*(198), 1. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2013.00198

Pearson, J., & Kosslynb, S. M. (2015). The heterogeneity of mental representation: Ending the imagery debate. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *112*(33), 10089–10092. https://doi.org/10.1073/PNAS.1504933112

Pearson, J., Naselaris, T., Holmes, E. A., & Kosslyn, S. M. (2015). Mental imagery: Functional mechanisms and clinical applications. *Trends in cognitive sciences*, *19*(10), 590–602. https://doi.org/10.1016/J.TICS.2015.08.003

Pecenka, N., & Keller, P. E. (2009). Auditory pitch imagery and its relationship to musical synchronization. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1169*(1), 282–286. https://doi.org/10.1111/J.1749-6632.2009.04785.X

Presicce, G. (2023). The image behind the sound. Em *Music and Mental Imagery* (pp. 241–254). Routledge.

Presicce, G., & Bailes, F. (2019). Engagement and visual imagery in music listening: An exploratory study. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *29*(2–3), 136–155. https://doi.org/10.1037/PMU0000243

Pujol, R. (2020, fevereiro 15). *Cérebro auditivo*. Viagem ao mundo da audição. https://www.cochlea.eu/po/cerebro-auditivo

Quittner, A., & Glueckauf, R. (1983). The facilitative effects of music on visual imagery: A multiple measures approach. *Journal of Mental Imagery*, *7*(1), 105–119. https://psycnet.apa.org/record/1984-14103-001

Repp, B. H. (1999). Effects of auditory feedback deprivation on expressive piano performance. *Music Perception*, *16*(4), 409–438. https://doi.org/10.2307/40285802

Robinson, J., & Hatten, R. S. (2012). Emotions in music. *Music Theory Spectrum*, *34*(2), 71–106. https://doi.org/10.1525/MTS.2012.34.2.71

Ross, S. L. (1985). The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists. *Journal of Research in Music Education*, *33*(4), 221–230. https://doi.org/10.2307/3345249

Rudner, M., Rönnberg, J., & Hugdahl, K. (2005). Reversing spoken items: Mind twisting not tongue twisting. *Brain and Language*, *92*(1), 78–90. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.05.010

Ruiz, J. C. S. C., & Vieira, M. H. (2018a). *Entre a palavra, a imaginação e o som: Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil*. https://doi.org/10.34624/MUSICHILDREN.V0I0.1111

Ruiz, J. C. S. C., & Vieira, M. H. (2018b). Entre a palavra, a imaginação e o som: Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. *Proceedings of the 1st International Conference Music for and by children*, *1*(1), 88–95. https://doi.org/10.34624/MUSICHILDREN.V0I0.1111

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(6), 1161–1178. https://doi.org/10.1037/H0077714

Ryu, J. Y. (2017). *Exploring music and piano playing with young children: A piano teacher's pedagogical stories* [PhD Thesis, University of British Columbia]. University of British Columbia.

Ryu, J. Y. (2018). View of I wish, I wonder, and everything I like: Living stories of piano teaching and learning with young children. *LEARNing Landscapes*, *11*(2), 319–330. https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/965/962

Saintilan, N. (2014). The use of imagery during the performance of memorized music. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *24*(4), 309–315. https://doi.org/10.1037/PMU0000080

Samuels, M., & Samuels, N. (1975). *Seeing with the mind's eye: The history, techniques, and uses of visualization*. Random House. https://books.google.com/books/about/Seeing_with_the_Mind_s_Eye.html?hl=pt-PT&id=JR8lAQAAIAAJ

Scherer, K. R., & Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: Production rules. Em *Music And Emotion: Theory and research* (pp. 361–392). Oxford University PressNew York, NY. https://doi.org/10.1093/OSO/9780192631886.003.0016

Schörmann, M., Raij, T., Fujiki, N., & Hari, R. (2002). Mind's ear in a musician: Where and when in the brain. *NeuroImage*, *16*(2), 434–440. https://doi.org/10.1006/nimg.2002.1098

Shagalimova, T. (2015). *A imagética no ensino de piano* [Master's Thesis, Universidade de Aveiro].

Shkolar, L., & Goryunova, L. (2021). Developing children's artistic Thinking with images in music lessons. *The Quarterly Journal for Music Teaching and Learning* , *16*(28), 30–32.

Silva, R. C. A. (2021). *A aplicação da prática mental como estratégia de regulação da ansiedade na performance de alunos do 3ºciclo e secundário de clarinete* [Master's Thesis, Universidade do Minho]. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/78423

Simões, A. (1990). A investigação-ação: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIV*, 39–51.

Simpson, P. (2014). Narrative stylistics. Em *Stylistics: A resource book for students* (2.ª ed., pp. 18–21). Routledge.

Sisterhen, L. A. (2005). *The use of imagery, mental practice, and relaxation techniques for musical performance enhancement* [PhD Dissertation, University of Oklahoma]. https://shareok.org/handle/11244/892

Slifkin, A. B. (2008). High loads induce differences between actual and imagined movement duration. *Experimental Brain Research*, *185*(2), 297–307. https://doi.org/10.1007/S00221-007-1154-2/FIGURES/3

Sloboda, J. A., O'neill, S. A., & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method. *Musicae Scientiae*, *5*(1), 9–32. https://doi.org/10.1177/102986490100500102

Smith, J. D., Wilson, M., & Reisberg, D. (1995). The role of subvocalization in auditory imagery. *Neuropsychologia*, *33*(11), 1433–1454. https://doi.org/10.1016/0028-3932(95)00074-D

Sousa, S. L. de. (2020). *A prática mental como estratégia pedagógica na preparação para a performance musical* [PhD Thesis. Universidade Estadual Paulista].

Spinelli, J., & Dos Santos, R. A. T. (2019). Memória e imagética na prática violonística. *Opus*, *25*(3), 1–29. https://doi.org/10.20504/OPUS2019C2501

Stanton, H. E. (1994). Reduction of performance anxiety in music students. *Australian Psychologist*, *29*(2), 124–127. https://doi.org/10.1080/00050069408257335

Steenstrup, K., Haumann, N. T., Kleber, B., Camarasa, C., Vuust, P., & Petersen, B. (2021). Imagine, sing, play: Combined mental, vocal and physical practice improves musical performance. *Frontiers in Psychology*, *12*(757052), 1–17. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.757052/BIBTEX

Steinbeis, N., & Koelsch, S. (2008). Shared neural resources between music and language indicate semantic processing of musical tension-resolution patterns. *Cerebral Cortex*, *18*(5), 1169–1178. https://doi.org/10.1093/CERCOR/BHM149

Sternberg, R. J. (2010). Memória: Modelos e métodos de pesquisa. Em *Psicologia cognitiva* (pp. 155–158). Cengage CTP.

Svard, L. (2023). Imagery: Music in the mind's eye, ear, body. Em *The Musical Brain* (pp. 149–168). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/OSO/9780197584170.003.0008

Tait, M. J. (1992). Teaching strategies and styles . Em R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 525–534). Schirmer Books.

Tallon, K., Ovanessian, M. M., Koerner, N., & Dugas, M. J. (2020). Mental imagery in generalized anxiety disorder: A comparison with healthy control participants. *Behaviour Research and Therapy*, *127*, 1–11. https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2020.103571

Tarr, C. (2016). Practising jazz performance: An investigation into the process that underpins optimal instrumental practice in the jazz idiom [Master's Thesis, Edith Cowan University]. Em *Theses: Doctorates and Masters*. https://ro.ecu.edu.au/theses/1921

Taruffi, L., & Küssner, M. B. (2019a). A review of music-evoked visual mental imagery: Conceptual issues, relation to emotion, and functional outcome. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *29*(2–3), 62–74. https://doi.org/10.1037/PMU0000226

Taruffi, L., & Küssner, M. B. (2019b). A review of music-evoked visual mental imagery: Conceptual issues, relation to emotion, and functional outcome. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *29*(2–3), 62–74. https://doi.org/10.1037/PMU0000226

Taube, W., Lorch, M., Zeiter, S., & Keller, M. (2014). Non-physical practice improves task performance in an unstable, perturbed environment: Motor imagery and observational balance training. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*(972), 1–10. https://doi.org/10.3389/FNHUM.2014.00972/BIBTEX

Taylor, J. (2014, dezembro 17). *5 reasons athletes don't do mental training*. Psychology Today. https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-power-prime/201412/5-reasons-athletes-don-t-do-mental-training

Tellegen, A., & Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences. *Journal of Abnormal Psychology*, *83*(3), 268–277. https://doi.org/10.1037/H0036681

Trusheim, W. (1991). Audiation and Mental Imagery: Implications for Artistic Performance. *Visions of Research in Music Education*, *16*(2), 138–147. https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss2/18

Trusheim, W. (2022). Audiation and mental imagery: Implications for artistic performance. *Visions of Research in Music Education*, *16*(2), 138–147. https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss2/18

UKEssays. (2018, julho 20). *Labov's model of narrative analysis*. UKEssays.com. https://www.ukessays.com/essays/english-language/labovs-model-narrative-analysis-2563.php

Ulor, M., Bailes, F., & O'Connor, D. B. (2022). An investigation into the relationship between musical imagery and anxiety. *Imagination, Cognition and Personality*, *42*(1), 5–23. https://doi.org/10.1177/02762366221083234

Ulor, M. N. (2020). *Is voluntary musical imagery an effective intervention for anxiety?* [PhD thesis, University of Leeds].

Vandewalker, D. (2022). *Imagery and metaphor: Effective wind band pedagogy for expressive musical performance*. Sam Houston State University. https://www.shsu.edu/academics/music/center-for-music-education/praxis/articles/imagery-and-metaphor.html#

Vieira, N. (2022, novembro 30). *Pré-cúneo: Estímulos nesta área do cérebro ajudam a conter Alzheimer*. terra. https://www.terra.com.br/byte/pre-cuneo-estimulos-nesta-area-do-cerebro-ajudam-a-conter-alzheimer,79a270592d5e4c03d23bd676dedf8565en3fgrxp.html

Vilnite, F. M., & Marnauza, M. (2023). Thinking ahead: The use of mental training in young violinists' skill development. *Music Education Research*, *25*(5), 545–561. https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2272166

Vroegh, T. (2019). Zoning-in or tuning-in: Identifying distinct absorption states in response to music. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *29*(2–3), 156–170. https://doi.org/10.1037/PMU0000241

Vroegh, T. (2021). Visual imagery in the listener's mind: A network analysis of absorbed consciousness. *Psychology of Consciousness: Theory Research, and Practice*, *11*(1), 46–70. https://doi.org/10.1037/CNS0000274

Vuoskoski, J. K., & Eerola, T. (2015). Extramusical information contributes to emotions induced by music. *Psychology of Music*, *43*(2), 262–274. https://doi.org/10.1177/0305735613502373

Vuvan, D. T., & Schmuckler, M. A. (2011). Tonal hierarchy representations in auditory imagery. *Memory and Cognition*, *39*(3), 477–490. https://doi.org/10.3758/S13421-010-0032-5/FIGURES/6

Watson, K. E. (2015). Relationships among selected practice behaviours and achievement in jazz improvisation. *Music Education Research*, *17*(1), 57–70. https://doi.org/10.1080/14613808.2014.986080

White, A., & Hardy, L. (1998). An in-depth analysis of the uses of imagery by high-level slalom canoeists and artistic gymnasts. *The Sport Psychologist*, *12*(4), 387–403. https://psycnet.apa.org/record/1998-11909-002

White, A. R. (1990). *The language of imagination*. Basil Blackwell, Oxford.

Williamon, A. (2004a). Mental skills training. Em *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 221–246). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780198525356.003.0012

Williamon, A. (2004b). Strategies for Memorizing Music. Em *Musical Excellence Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 123–142). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780198525356.003.0007

Williamson, V. J., Jilka, S. R., Fry, J., Finkel, S., Müllensiefen, D., & Stewart, L. (2012). How do «earworms» start: Classifying the everyday circumstances of involuntary musical imagery. *Psychology of Music*, *40*(3), 259–284. https://doi.org/10.1177/0305735611418553

Wohldmann, E. L., Healy, A. F., & Bourne, L. E. (2008). A mental practice superiority effect: Less retroactive interference and more transfer than physical practice. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, *34*(4), 823–833. https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.823

Wolpe, J. (1961). The systematic desensitization treatment of neuroses. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *132*(3), 189–203. https://doi.org/10.1097/00005053-196103000-00001

Wong, S. S. H., & Lim, S. W. H. (2017). Mental imagery boosts music compositional creativity. *PLOS ONE*, *12*(3), 1–16. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0174009

Woody, R. H. (2002). Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, *4*(2), 213–224. https://doi.org/10.1080/1461380022000011920

Wright, D. J., Wakefield, C. J., & Smith, D. (2014). Using PETTLEP imagery to improve music performance: A review. *http://dx.doi.org/10.1177/1029864914537668*, *18*(4), 448–463. https://doi.org/10.1177/1029864914537668

Yoo, S. S., Lee, C. U., & Choi, B. G. (2001). Human brain mapping of auditory imagery: Event-related functional MRI study. *Neuroreport*, *12*(14), 3045–3049. https://doi.org/10.1097/00001756-200110080-00013

Zatorre, R. J., & Halpern, A. R. (2005). Mental concerts: Musical imagery and auditory cortex. *Neuron*, *47*(1), 9–12. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.06.013

Zatorre, R. J., Halpern, A. R., & Bouffard, M. (2010). Mental reversal of imagined melodies: A role for the posterior parietal cortex. *Journal of cognitive neuroscience*, *22*(4), 775–789. https://doi.org/10.1162/JOCN.2009.21239

Zatorre, R. J., Halpern, A. R., Perry, D. W., Meyer, E., & Evans, A. C. (1996). Hearing in the mind's ear: A PET investigation of musical imagery and perception. *Journal of cognitive neuroscience*, *8*(1), 29–46. https://doi.org/10.1162/JOCN.1996.8.1.29

Zatorre, R. J., Perry, D. W., Beckett, C. A., Westbury, C. F., & Evans, A. C. (1998). Functional anatomy of musical processing in listeners with absolute pitch and relative pitch. *Proceedings of the*

National Academy of Sciences of the United States of America, *95*(6), 3172–3177. https://doi.org/10.1073/PNAS.95.6.3172

Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista pré-intervenção

Domínio	Questões	*Probes*
Introdução	Agradecer a presença e a colaboração na entrevista. Explicar que será utilizada no relatório de estágio inserido no Mestrado em Ensino de Música e que o objetivo passa por perceber o nível de conhecimento sobre o estudo mental e a experiência com este tipo de estudo. Reforçar que não se trata de um teste, não existindo, por isso, respostas certas ou erradas. Perguntar se tem alguma questão antes de começar.	
"Aquecimento"	Vamos começar por falar sobre a tua formação e o estudo de violino. Com que idade começaste os teus estudos em violino? Com que frequência estudas violino? Em média, quanto tempo dedicas ao estudo?	Quantas vezes por semana?
Estratégias de estudo	Em relação à peça que tocaste no período passado, que estratégias utilizaste no teu estudo, por exemplo quando começaste a ler inicialmente a peça?	De que forma estudaste a peça? Por exemplo, utilizaste algum tipo de exercício?
Estudo/Prática mental	Alguma vez ouviste falar ou tens conhecimento sobre o conceito de estudo ou prática mental?	Se não: O que achas que poderá significar? Se sim: Em que contexto? (por exemplo, nas aulas, nas aulas de instrumento, em conversa com amigos, em

		conversa com a família, na internet, ...) Descreve o que significa para ti.
	(Para os que responderam sim anteriormente) Já recorreste ou costumas recorrer ao estudo mental? Refere estratégias mentais que utilizaste ou costumas utilizar.	 Por exemplo, analisar a partitura, visualizar/ouvir mentalmente a peça, ...)
Experiência imagética	Já ouviste falar sobre imagética? A imagética corresponde a uma estratégia de estudo mental que envolve o aparecimento de imagens mentais visuais, auditivas e/ou motoras relacionadas com movimentos e gestos. Alguma vez recorreste a este tipo de ferramenta mental? Se sim: Em que contexto é que tiveste contacto com a imagética pela primeira vez? Alguma vez tiveste alguma imagem mental durante o estudo? E na performance (provas, audições, concertos, concursos ...)?	Se sim: descreve o que significa para ti. Por exemplo, nas aulas de instrumento com a professora, no estudo individual, no estudo com colegas, ... Se sim: Como te sentiste durante a(s) experiência(s)? Como te sentiste após a(s) experiência(s)? Se sim: Como te sentiste durante a(s) experiência(s)? Como te sentiste após a(s) experiência(s)? Qual foi o impacto que

	Alguma vez tentaste criar uma história baseada no conteúdo musical das peças que estavas a estudar?	esta(s) experiência(s) teve/tiveram no teu estudo/performance? Se sim: Em que contexto? (por exemplo, por iniciativa própria, a pedido da professora, ...)
Conclusão	Referir que a entrevista está a terminar e não existem mais questões. Perguntar se tem mais alguma questão/algo a acrescentar em relação ao tema. Agradecer a colaboração.	

Anexo 2 – Guião da entrevista pós-intervenção

Domínio	Questões	*Probes*
Introdução	Agradecer a presença e a colaboração na entrevista. Explicar que será utilizada no relatório de estágio inserido no Mestrado em Ensino de Música e que o objetivo passa por perceber o impacto da utilização da ferramenta imagética no estudo e na performance. Reforçar que não se trata de um teste, não existindo, por isso, respostas certas ou erradas. Perguntar se tem alguma questão antes de começar.	
Experiência no projeto	O que podes retirar da tua experiência neste projeto? Qual foi o impacto que a criação de uma história inspirada na peça que estavas a tocar teve no teu estudo de violino?	Por exemplo, consideras que alterou a forma como estudas e como te sentes ao estudar? Porquê?
Performance	Na audição, no momento da performance, o impacto foi o mesmo? Como te sentiste antes da performance? Como te sentiste durante a performance? Como te sentiste após a performance?	Se não: Porquê? Ou O que mudou? Ou Consideras que esta estratégia interferiu em quais aspetos da tua performance?
Aplicação imagética	Daqui para a frente, pensas aplicar esta ferramenta imagética no teu estudo de violino? E na performance?	

Perspetiva do violino	Depois de esta experiência, como encaras o violino?	
Conclusão	Referir que a entrevista está a terminar e não existem mais questões. Perguntar se tem mais alguma questão/algo a acrescentar em relação ao tema. Agradecer a colaboração.	

Anexo 3 – Questionário de resposta aberta aos professores Jee Yeon Ryu e Peter Gouzouasis

(sem efeito)

1. Há quanto tempo dá aulas de música?

2. A que grupo(s) etário(s) já deu aulas e costuma dar?

3. Ao longo desse período e até ao momento, que tipo de abordagens/estratégias mentais imagéticas procurou aplicar nas aulas de música?

4. Tendo em conta a(s) respetiva(s) estratégia(s), considera que pode(m) ser empregue(s) a todos os grupos etários? Porquê?

5. Costuma recorrer à criação de histórias pelos alunos enquanto estratégia imagética?

   5.1. Em que contexto?

   5.2. Porquê?

   5.3. Considera que esta estratégia imagética poderá ser aplicada a todas as faixas etárias? Porquê?

   5.4. Com base na sua experiência musical e profissional, que impacto considera que esta ferramenta mental evidencia ou poderá evidenciar ao nível da performance musical?

6. Qual foi a sua inspiração/ O que o levou a adotar ou a incidir numa abordagem não somente focada na técnica?

7. Gostaria de acrescentar algo em relação a este tema?

Anexo 4 – Transcrições das entrevistas pré-intervenção

Aluno 1 (A1)

Entrevistador: Quero agradecer então a tua presença e a tua colaboração nesta entrevista. Vai ser usada no meu relatório de estágio, que está inserido no Mestrado, e eu quero perceber o teu nível de conhecimento sobre o estudo mental e a tua experiência com este tipo de estudo. Não se trata de um teste e por isso não há respostas certas nem respostas erradas. Tens alguma questão antes de começarmos?

Aluno 1: Não.

E: Vamos começar por falar um bocadinho sobre a tua formação em violino.

A1: Ok.

E: Com que idade é que começaste os teus estudos em violino?

A1: Com 10/11 anos.

E: Com que frequência estudas violino?

A1: Eu estudo todos os dias, mas alguns dias estudo mais e outros menos.

E: Quanto tempo dedicas ao estudo?

A1: Durante a semana estudo meia hora, mas ao fim de semana toco mais um bocado.

E: Em relação à peça que tocaste no período passado, que estratégias de estudo utilizaste quando começaste a ler a peça inicialmente?

De que forma é que estudaste a peça?

A1: Em casa, estudava como a professora me explicava e ia ver se encontrava a peça no Youtube e ia vendo para conseguir superar as dificuldades.

E: Tentaste, por exemplo, solfejar, analisar a partitura, imaginaste mentalmente a peça quando estavas a estudar, utilizaste alguma destas estratégias?

A1: Solfejar eu não solfejo muito...

E: Mas procuraste utilizar outras estratégias?

A1: Não...

E: Alguma vez ouviste falar ou tens algum conhecimento sobre o conceito de estudo mental ou prática mental?

A1: Não, não.

E: O que achas que poderá significar?

A1: Eu sei que deve ter alguma coisa a ver com a mente.

E: O que poderá ser mais?

A1: Não sei... Eu acho que tem a ver com a mente, tentarmos perceber alguma coisa... Neste caso sobre mim... Como me sinto em relação a algumas coisas...

E: Já ouviste falar sobre imagética?

A1: Não.

E: Vou passar a explicar: a imagética é uma estratégia de estudo mental que consiste, por exemplo, no aparecimento de imagens mentais, que podem ser visuais, auditivas ou motoras relacionadas com os movimentos e gestos. Por exemplo, quando visualizas mentalmente uma peça, quando te imaginas a tocar sem executar fisicamente, quando ouves auditivamente. Alguma vez tiveste alguma imagem mental durante o estudo?

A1: Não.

E: E na performance, em audições, provas, concertos... já tiveste alguma imagem mental?

A1: Não.

E: Alguma vez tentaste criar uma história, uma narrativa baseada, por exemplo, no conteúdo musical das peças que tu estavas a estudar?

A1: Também não, nunca tinha pensado nisso.

E: Não tenho mais questões. Queres acrescentar algo em relação a este tema? Tens alguma pergunta?

A1: Não.

E: Agradeço a tua colaboração!

Aluno 2 (A2)

Entrevistador: Quero agradecer então a tua presença e a tua colaboração nesta entrevista. Vai ser usada no meu relatório de estágio, que está inserido no Mestrado, e eu quero perceber o teu nível de conhecimento sobre o estudo mental e a tua experiência com este tipo de estudo. Não se trata de um teste e por isso não há respostas certas nem respostas erradas. Tens alguma questão antes de começarmos?

Aluno 2: Não.

E: Vamos começar por falar um bocadinho sobre a tua formação em violino.

A2: Ok.

E: Com que idade é que começaste os teus estudos em violino?

A2: Com cinco anos.

E: E com que frequência estudas violino?

A2: Estudo com a frequência, mais ou menos, de 3 dias por semana.

E: E em média quanto tempo?

A2: Meia hora.

E: Agora em relação à peça que tocaste no período passado, que estratégias é que utilizaste no teu estudo, por exemplo quando começaste a ler a peça?

A2: As estratégias que a professora me deu.

E: Consegues dar exemplos?

De que forma estudaste a peça?

A2: Estudei aos pouquinhos, nas partes em que eu tinha mais dificuldade voltava para trás e repetia até sair mais ou menos bem. Sabia que depois ia ver com a professora e melhorar.

E: Tentaste também, por exemplo, solfejar, cantar, analisar ou dividir por secções a partitura...?

A2: Sim, cantei, comecei por ver o tom para ver como seria.

E: Agora, já ouviste falar ou tens conhecimento sobre o conceito de estudo mental ou prática mental?

A2: Não

E: O que achas que poderá significar?

A2: Hmm... O estudo que envolve a mente das pessoas, aquilo que elas pensam... não sei. Estudar a mentalidade das pessoas, estudar o cérebro, como é que pensam, como é que decidem fazer as coisas, o porquê.

E: Já ouviste falar sobre imagética?

A2: Não.

E: Vou passar a explicar: a imagética consiste no aparecimento de imagens mentais que podem ser visuais, auditivas ou motoras relacionadas com os movimentos. Por exemplo, quando visualizas mentalmente uma peça, quando te imaginas a tocar sem executar fisicamente, quando ouves auditivamente. Já alguma vez recorreste a este tipo de ferramenta?

A2: Não.

E: Alguma vez tiveste alguma imagem mental no teu estudo, por exemplo?

A2: Sim, auditiva

E: Só auditiva?

A2: Sim. Quando eu comecei a tocar e era mais pequeno, eu fixava tudo, nunca olhava para a partitura, não sei porquê, estava sempre focado nos dedos, como é que eu fazia e por isso decorava.

E: Em relação a essas imagens auditivas, como te sentiste?

A2: Relaxado.... Senti-me bem e calmo a tocar, a ouvir.

E: E após a experiência?

A2: Após? Depois?

E: Sim.

A2: Depois tive de continuar com a minha vida!

E: E por exemplo na performance (em provas, audições, concertos...) já tiveste também alguma imagem mental?

A2: Sim, dos dedos.

E: Em que contexto? Audições, provas, concertos...?

A2: Em concertos. Antes estou sempre ali a pensar nos dedos, a ver se não me engano.

E: E como te sentiste?

A2: Hmm.... Senti-me... Ah! Senti-me focado.

E: E após?

A2: Após, às vezes, normalmente, eu concentro-me noutra coisa e esqueço-me disso e fico focado nessa outra coisa.

E: Qual foi o impacto que essas experiências tiveram no teu estudo ou na performance?

A2: Não teve muito.

E: Já alguma vez tentaste criar uma história, uma narrativa, baseada no conteúdo musical das peças que estavas a estudar?

A2: Não, mas já pensei nalgumas peças o que é que significava o título. Por exemplo, no *Infante Paganini* eu pensei que fosse o infante Paganini mais ou menos da minha idade, um pouco menos acho.

E: E associaste isso à peça?

A2: Sim.

E: Já estamos a terminar, não existem mais questões. Tens alguma coisa a acrescentar em relação a isto? Tens alguma pergunta?

A2: Não.

E: Muito obrigada pela tua colaboração!

Aluno 3 (A3)

Entrevistador: Quero agradecer então a tua presença e a tua colaboração nesta entrevista. Vai ser usada no meu relatório de estágio, que está inserido no Mestrado, e eu quero perceber o teu nível de conhecimento sobre o estudo mental e a tua experiência com este tipo de estudo. Não se trata de um teste e por isso não há respostas certas nem respostas erradas. Tens alguma questão antes de começarmos?

A3: Não

E: Vamos então começar por falar um bocadinho sobre a tua formação em violino. Com que idade é que começaste os teus estudos em violino?

A3: Quatro anos, mais ou menos.

E: E com que frequência estudas violino neste momento?

A3: É porque é assim... Eu não tenho tido tempo para estudar neste tempo. Quando tenho tempo é todos os dias.

E: Mas em média quantos dias?

A3: Quatro dias.

E: E quanto tempo dedicas ao estudo?

A3: Depende. Se tiver pouco tempo, meia hora. Se tiver muito tempo, 45 minutos a 1 hora.

E: Agora em relação à peça que tocaste no período passado, que estratégias é que utilizaste no teu estudo, por exemplo quando começaste a ler a peça?

A3: Ler a peça, como se fosse em formação musical.

E: Consegues explicar melhor?

A3: Sim, tipo lia as notas. Eu imaginava essas notas na partitura e lia.

E: Solfejar ou cantar?

A3: Sim, solfejar e cantar.

E: E mais? Tentaste, por exemplo, dividir por secções, imaginar mentalmente a peça?

A3: Sim. Dividi por partes. Primeiro tocava do princípio ao fim e depois trabalhava cada pormenor.

E: A tocar?

A3: Sim, que tivesse reparado que...

E: Já alguma vez ouviste falar ou tens conhecimento sobre o estudo mental ou prática mental?

A3: Não sei.

E: O que é que achas que poderá significar?

A3: Estudar a mente da pessoa? Estudar os seus princípios? Depende do que for... Se for, tipo, no violino, ver como é que a pessoa estuda mentalmente, como é que ela organiza a peça.

E: Já viste falar sobre imagética?

A3: Não.

E: Então, eu vou explicar: a imagética consiste no aparecimento de imagens mentais que podem ser visuais, auditivas ou motoras relacionadas com os movimentos. Por exemplo, quando visualizas mentalmente uma peça (interrupção pelo aluno durante a explicação)

A3: Ah sim, já fiz isso perfeitamente. Eu até às vezes quando estou a pensar em alguma. Eu penso, por exemplo, nos concertos. Por exemplo, muitas vezes o dia anterior, começo a errar num lugar, ou a dar-me uma branca num lugar, ou a avançar para outro lugar. Num dia de concerto, eu chego ao concerto, eu fecho os olhos e começo a visualizar a partitura, mesmo com os pormenores tudo escrito. Por exemplo, nas minhas partituras, às vezes tenho coisas a cores anotadas, azuis e vermelhas. Vermelho mais para o *forte* e azuis a rodear o *piano* e visualizo completamente a partitura.

E: Isto não é o caso do piano, porque estudas também piano, não é?

A3: Sim e no violino também e portanto, eu consigo visualizar perfeitamente a partitura. E quando eu estou a pensar na peça, em algum pormenor, eu consigo ouvi-la, eu a tocar dentro da minha cabeça, quando quero.

E: Em relação a essas experiências, como é que te sentiste?

A3: Comecei a visualizar com 5 anos, ou seja, quando eu comecei mais a fazer audições e concertos e sentia-me mais seguro, porque essas brancas e essas falhas já não tinha.

E: E após essas experiências, como é que te sentiste?

A3: Senti-me feliz em saber que já tinha uma forma de evitar as brancas e as falhas.

E: Recordas-te de mais alguma experiência em que tenhas tido imagens mentais?

A3: Eu lembro-me perfeitamente que estava num concurso de piano e que eu estava a tocar no dia anterior e deu-me uma falha que eu não estava a conseguir corrigir. Eu cheguei ao concerto e eu estava a pensar noutras outras coisas, porque eu tenho essa mania. Quando estou a tocar, começo a pensar em outras coisas, parece que o mundo quer me distrair mesmo e eu penso: “Não, agora tenho que me focar na peça”. Eu começo a pensar na peça e quando eu digo “Peça”, aparece-me a partitura. Eu fecho os olhos para pensar melhor e começo a pensar na partitura e consigo visualizá-la e esse erro que eu tinha feito no dia anterior, consegui evitar.

E: Na própria performance?

A3: Na própria performance.

E: E como é que te sentiste ao ter essa experiência?

A3: Fiquei muito feliz. Eu pensei: "Ui, como é que eu fiz isto?" Depois, nos dias seguintes comecei a tentar e vi que não era assim tão difícil.

E: Qual foi o impacto que essas experiências tiveram no teu estudo e na performance?

A3: Ah, melhorou muito a minha performance.

E: Em que sentido?

A3: Mas é que eu visualizo a partitura quando quero. Às vezes quando estou demasiado distraído com alguma coisa ou pensar em algo que aconteceu, não consigo visualizar tão facilmente, tenho de puxar mais pela cabeça. Por exemplo, quando vou para a casa de um amigo meu dormir no dia seguinte e estou muito feliz e não consigo parar de pensar nisso, na performance é mais difícil pensar na partitura nessa altura porque estou a pensar que quero ir para casa do meu amigo.

E: Ainda há pouco estavas a dizer que melhorou a tua performance, em que sentido?

A3: A não errar tanto e a conseguir ser mais musical.

E: Já alguma vez tentaste criar uma história, uma narrativa baseada, por exemplo, no conteúdo musical das peças que tu estavas a estudar?

A3: Eu faço isso quase sempre em todas em todas as peças que eu troco.

E: A sério?

A3: Por exemplo, quando eu vou ver também concertos da Banda Sinfónica Portuguesa eu começo a imaginar uma pessoa, como se fosse um filme, a acontecer mesmo e penso na continuação.

E: E foi sempre por iniciativa própria?

A3: Não. Uma vez eu e o meu pai estávamos num concerto da Banda Sinfónica e o meu pai disse-me: "Imagina que isto é uma história" e foi aí que eu comecei mais a pensar.

E: Pronto, já estamos a terminar.

A3: Já professora?

E: Sim... Não sei se tens algo a acrescentar em relação a este tema ou tens alguma questão?

A3: Não.

E: Muito obrigada pela tua colaboração.

A3: Obrigado!

Aluno 4 (A4)

Entrevistador: Quero agradecer então a tua presença e a tua colaboração nesta entrevista. Vai ser usada no meu relatório de estágio, que está inserido no Mestrado, e eu quero perceber o teu nível de conhecimento sobre o estudo mental e a tua experiência com este tipo de estudo. Não se trata de um teste e por isso não há respostas certas nem respostas erradas. Tens alguma questão antes de começarmos?

Aluno 4: Não.

E: Vamos começar por falar um bocadinho sobre a tua formação em violino.

A4: Ok.

E: Com que idade é que começaste os teus estudos em violino?

A4: Com cinco anos.

E: Com que frequência estudas violino?

A4: Eu tento estudar diariamente, mas há alguns dias que eu não consigo por causa dos treinos de basquetebol

E: Mas em média?

A4: 5 vezes por semana.

E: E quanto tempo dedicas ao estudo?

A4: 45 minutos.

E: Agora em relação à peça que tocaste no período passado, que estratégias é que utilizaste no teu estudo, por exemplo quando começaste a ler a peça?

A4: No início, fui vendo mais pauta por pauta, fui conhecendo melhor cada parte da sonata também, foi assim que a professora me aconselhou e acho que resultou. Fui vendo parte por parte.

E: Procuraste, por exemplo, solfejar? Imaginar mentalmente a peça? Analisar a partitura?

A4: Sim, vou sempre pensando na minha cabeça as notas e cantando. Por acaso não tenho o hábito de solfejar mesmo, mas vou tentando imaginar também como é que é a peça na minha cabeça.

E: Enquanto estás a estudar ou quando estás parado?

A4: Enquanto estou parado.

E: Já alguma vez ouviste falar ou tens conhecimento sobre o estudo mental ou prática mental?

A4: Não. Mas em relação ao violino e isso?

E: Por exemplo, sim. Já ouviste falar?

A4: Não.

E: O que achas que poderia significar?

A4: Como é que nós pensamos, estudar como nós pensamos ou como devemos pensar para melhorar alguma coisa ou algo assim.

E: Consegues dar exemplos?

A4: Não sei.

E: Já viste falar sobre imagética?

A4: Não.

E: Então, a imagética consiste no aparecimento de imagens mentais que podem ser visuais, auditivas ou motoras relacionadas com os movimentos. Por exemplo, quando visualizas mentalmente uma peça, quando te imaginas a tocar sem executar fisicamente, quando ouves auditivamente. Já alguma vez recorreste a este tipo de ferramenta?

A4: No estudo do violino em específico?

E: Sim, mas se quiseres dar outros exemplos também podes.

A4: Sim, no estudo de violino já usei. Vou imaginando e vou principalmente ouvindo na minha cabeça a peça e tentando ver como é que eu devia estar a tocar, se está desafinado, se está afinado. Mas também não só, por exemplo, eu jogo basquete e também muitas vezes vou pensando na minha cabeça os movimentos que tenho que fazer, como mexer na bola, como lançar e essas coisas.

E: Além de teres utilizado no estudo, também já recorreste por exemplo nas aulas de instrumento ou com colegas?

A4: Que eu me recorde, agora não. Devo ter usado, eventualmente, mas já não me recordo.

E: Em relação ao estudo, como te sentiste?

A4: Não lembro.

E: E após a experiência?

A4: Foi uma coisa normal.

E: E na performance, por exemplo, em provas, audições, concertos, já tiveste alguma imagem mental?

A4: Vou principalmente ouvindo na minha cabeça o que a professora me vai dizer durante as aulas, o que tenho de melhorar e me concentrar.

E: Mas em que contexto? Audições, provas, concertos, ...?

A4: Nas audições, nas provas, mesmo durante um teste de formação geral.

E: Como é que te sentiste durante as imagens mentais?

A4: Acho que não senti nada especial.

E: E após?

A4: Também.

E: Qual foi o impacto que essas experiências tiveram no teu estudo e na performance?

A4: Acho que me ajudou. Teve um bom impacto, ou seja, ajudou-me na performance a estar mais concentrado. Até pode ter ajudado mais, mas não me lembro.

E: Alguma vez tentaste criar uma história, uma narrativa baseada, por exemplo, no conteúdo musical das peças que tu estavas a estudar?

A4: Não, mas muitas vezes acontece estar a tocar e imaginar, por exemplo, pessoas a dançar a música. Criar uma história, nunca criei, mas imagino pessoas a dançar.

E: A entrevista está a terminar, não existem mais questões. Tens alguma coisa a acrescentar em relação a este tema? Ou queres perguntar algo?

A4: Não, acho que não.

E: Muito obrigada pela tua colaboração.

A4: Obrigado.

Anexo 5 – Transcrições das entrevistas pós-intervenção

Aluno 1 (A1)

Entrevistador: Quero agradecer então a tua presença e a tua colaboração nesta entrevista. Vai ser usada no meu relatório de estágio, que está inserido no Mestrado, e eu quero perceber o impacto da ferramenta imagética aplicada nas aulas e na performance. Tens alguma questão antes de começarmos?

Aluno 1: Não.

E: Então, o que podes retirar da tua experiência nesse projeto?

A1: Hmm... Não sei bem, mas quando vimos isso da história, quando eu estudo, eu já consigo imaginar a história e isso e a música já fica... a melodia já fica mais na minha cabeça, por isso acho que ajudou.

E: Acabaste por responder um bocadinho à questão seguinte que era perceber o impacto que a criação da história inspirada na peça que estavas a tocar teve no teu estudo. Portanto, tal como dizes, ajudou-te a interiorizar a melodia. O que é que achas que podes acrescentar ao nível do teu estudo de violino em geral?

Qual foi o impacto?

Por exemplo, consideras que alterou a forma como estudas e como te sentes ao estudar?

A1: Não muito.

E: E na audição, no momento da performance, o impacto também foi o mesmo? Também conseguiste interiorizar a melodia?

A1: Na audição?

E: Sim. Consideras que essa estratégia interferiu em algum aspeto?

A1: Não, naquela audição não.

E: Como é que te sentiste antes da performance?

A1: Nervoso.

E: E durante?

A1: Também.

E: E depois?

A1: Também...

E: Ficaste sempre nervosa do início ao fim?

A1: Sim...

30 E: Daqui para a frente, pensas aplicar esta ferramenta no teu estudo de violino?

31 A1: Sim.

32 E: E na performance também?

33 A1: Sim.

34 E: E depois desta experiência, como é que encaras o violino daqui para a frente?

35 A1: Não sei, eu nunca tinha pensado.

36 E: Mas se pensares nisso agora, o que poderás dizer sobre isso?

37 A1: Eu acho que não vai mudar muita coisa, vai mudar só o meu método de estudo.

38 E: Já estamos a terminar, queres acrescentar algo? Tens alguma pergunta?

39 A1: Não.

40 E: Muito obrigada!

Aluno 2 (A2)

Entrevistador: Quero agradecer então a tua presença e a tua colaboração nesta entrevista. Vai ser usada no meu relatório de estágio, que está inserido no Mestrado, e eu quero perceber o impacto da ferramenta imagética aplicada nas aulas e na performance. Tens alguma questão antes de começarmos?

Aluno 2: Não.

E: O que podes retirar da tua experiência neste projeto?

A2: Que me lembrei da história quando tocava.

E: E qual foi o impacto que a criação da história inspirada na peça que tu estavas a tocar teve no teu estudo?

A2: Nada mais. Deu-me ânimo para tocar. Dá-me mais vontade de tocar ao pensar que dá para fazer criar histórias com a música.

E: Consideras que alterou a forma como tu estudas e como te sentes ao estudar?

A2: Sim.

E: Porquê?

A2: Porque ia pensando na história e lembrava-me das partes. Tipo na parte de estarem a dançar eu já estava a pensar logo "ta ta ta" (entoação das notas) naquela parte.

E: Queres acrescentar alguma coisa?

A2: Ajudou-me na criatividade e no violino ao decorar.

E: E na audição, no momento da performance, o impacto foi o mesmo?

A2: Eu, em algumas partes, eu lembrei-me da história, em outras eu não lembrei porque estava mesmo muito focado na peça.

E: Em quais aspetos?

A2: Nas notas.

E: Nesses momentos não te lembraste da história?

A2: Não.

E: E como é que te sentiste antes da performance?

A2: Não estava muito nervoso.

E: E durante?

A2: Senti-me normal. Sabia que sabia tocar a música. Não estava mal e por isso ia correr bem.

E: E depois da performance?

A2: Depois fiquei entusiasmado com o que é que os meus pais me iriam dizer, porque eu ao tocar não consigo ouvir-me, as pessoas que me estão a ouvir, ouvem melhor do que quando eu estou a tocar e por isso fiquei ansioso para ver o que é que os meus pais me iriam dizer ou a professora.

E: daqui para a frente, pensas aplicar esta ferramenta imagética no teu estudo?

Tentarei.

E: E na performance também?

A2: Na performance? Não sei.

E: Achas que não vais usar?

A2: Às vezes posso utilizar.

E: E depois desta experiência, como é que encaras o violino?

A2: Como uma história.

E: Depois disto, qual o impacto no violino?

A2: Mudou a minha criatividade e deu-me mais vontade de tocar, porque tinha lá uma história e cativa mais.

E: Já estamos a terminar, queres acrescentar algo? Tens alguma pergunta?

A2: Não.

E: Muito obrigada!

Aluno 3 (A3)

Entrevistador: Quero agradecer então a tua presença e a tua colaboração nesta entrevista. Vai ser usada no meu relatório de estágio, que está inserido no Mestrado, e eu quero perceber o impacto da ferramenta imagética aplicada nas aulas e na performance. Tens alguma questão antes de começarmos?

Aluno 3: Não.

E: Então, o que podes retirar da tua experiência nesse projeto?

A3: Gostei.

E: Consegues explorar um pouco mais? Do que gostaste?

A3: Gostei de como a professora utilizou aquelas técnicas para eu entender.

E: Para entender o quê?

A3: Por exemplo, aquilo da história, para entender mais a música.

E: E qual foi o impacto da criação da história que fizeste inspirada na peça que estavas a tocar. teve no teu estudo?

A3: Foi um impacto positivo. Foi mais fácil de saber como tocar as peças, mais musical.

E: Consideras que alterou a forma como estudas e como te sentes ao estudar?

A3: Sim.

E: Em que sentido?

A3: É mais fácil estudar.

E: E na audição, no momento da performance, o impacto também foi o mesmo?

A3: Foi.

E: Sim? Porquê?

A3: Porque eu consegui imaginar a história na minha cabeça...

E: Como é que te sentiste antes da performance?

A3: Senti-me confiante.

E: E durante?

A3: Também estava confiante.

E: E após?

A3: Feliz.

E: Porquê?

A3: Porque correu-me bem.

E: E daqui para a frente, pensas aplicar esta ferramenta imagética que eu estudo?

A3: Sim.

E: E na performance também?

A3: Sim.

E: E depois desta experiência, como é que encaras o violino?

A3: De uma forma diferente. É um instrumento que tem todos os sentimentos ao mesmo tempo e nós é que temos de escolher para o momento.... Aprendi também a dominar melhor o instrumento.

E: Já estamos a terminar, queres acrescentar algo? Tens alguma pergunta?

A3: Não.

E: Muito obrigada!

Aluno 4 (A4)

Entrevistador: Quero agradecer então a tua presença e a tua colaboração nesta entrevista. Vai ser usada no meu relatório de estágio, que está inserido no Mestrado, e eu quero perceber o impacto da ferramenta imagética aplicada nas aulas e na performance. Tens alguma questão antes de começarmos?

Aluno 4: Não.

E: Então o que podes retirar da tua experiência nesse projeto?

A4: Eu acho que o ponto em que este projeto mais me ajudou foi a tocar a música, assim, em particular, falando agora da música, é tocar a música num instrumento com mais emoção, a sentir mais as passagens, a sentir mais as dinâmicas e eu acho que me ajudou bastante.

E: E qual foi o impacto que a criação da história inspirada na peça que estava a tocar teve no teu estudo?

A4: Eu, durante o meu estudo, eu ia, à medida que ia tocando, ia tentando imaginar a história e vai um bocado de encontro ao que eu disse ao bocado, que fui aplicando mais dinâmicas e fui estudando também como encarar de outra forma a música.

E: Isso que descreves é um impacto positivo?

A4: Sim, sim.

E: E na audição, por exemplo, na performance, o impacto também foi o mesmo?

A4: Sim, por acaso eu senti mesmo que ajudou nessa questão. Ainda ontem estava... Os meus pais gravaram a audição, eu tive a ver a gravação e estive a comparar e acho que foi assim mais emotivo do que, por exemplo, no recital também quando estávamos a iniciar o projeto.

A3: E como é que te sentiste antes da performance?

A4: Antes?

E: Sim, antes.

A4: Não estava nada nervoso mesmo. Por acaso, estava a comentar isso também um bocado com os meus pais que no recital eu até te tinha contado que fui pôr as partituras e estava mesmo a tremer e as partituras até caíram e ontem estava bastante calmo, estava mais tranquilo, estava... correu-me de outra forma.

E: E durante a audição?

A4: Também. Foi mais relaxado. Sentia mais a música, não estava tão preso a fazer isto direitinho.

E: Referes-te à técnica?

A4: Sim, exato. Soltei-me mais.

E: E após a audição? Como é que te sentiste?

A4: Senti-me feliz porque eu já tinha tocado esta música e acho que foi a vez que me correu melhor.

E: Sim?

A4: Pelo menos foi o que eu senti.

E: E daqui para a frente, pensas aplicar esta ferramenta imagética no teu estudo?

A4: Sim.

E: Na performance também?

A4: Sim.

E: Depois desta experiência toda, como é que encaras o violino?

A4: Encaro talvez de uma forma... Não é uma coisa que eu tenho tanto de estar preso ou tenho de fazer isto direitinho ou tenho de tocar assim, tenho de tocar assado.... É uma coisa que eu tenho mais de desfrutar de tocar, tenho mais de sentir, tenho de relaxar mais a tocar e acho que.... Estou a ser sincero mesmo, acho que isto me ajudou bastante e relaxar e tocar com calma e a sentir mais a música. No futuro, se eu continuar a aplicar da mesma forma...

E: E no futuro pretendes continuar a...?

A4: A tocar violino?

E: Sim, por exemplo, já que falas nisso.

A4: No secundário... Ainda estou em negociações com os meus pais, mas estou indeciso por causa da carga horária, estou a ver se ainda fico no supletivo ou no curso supletivo.

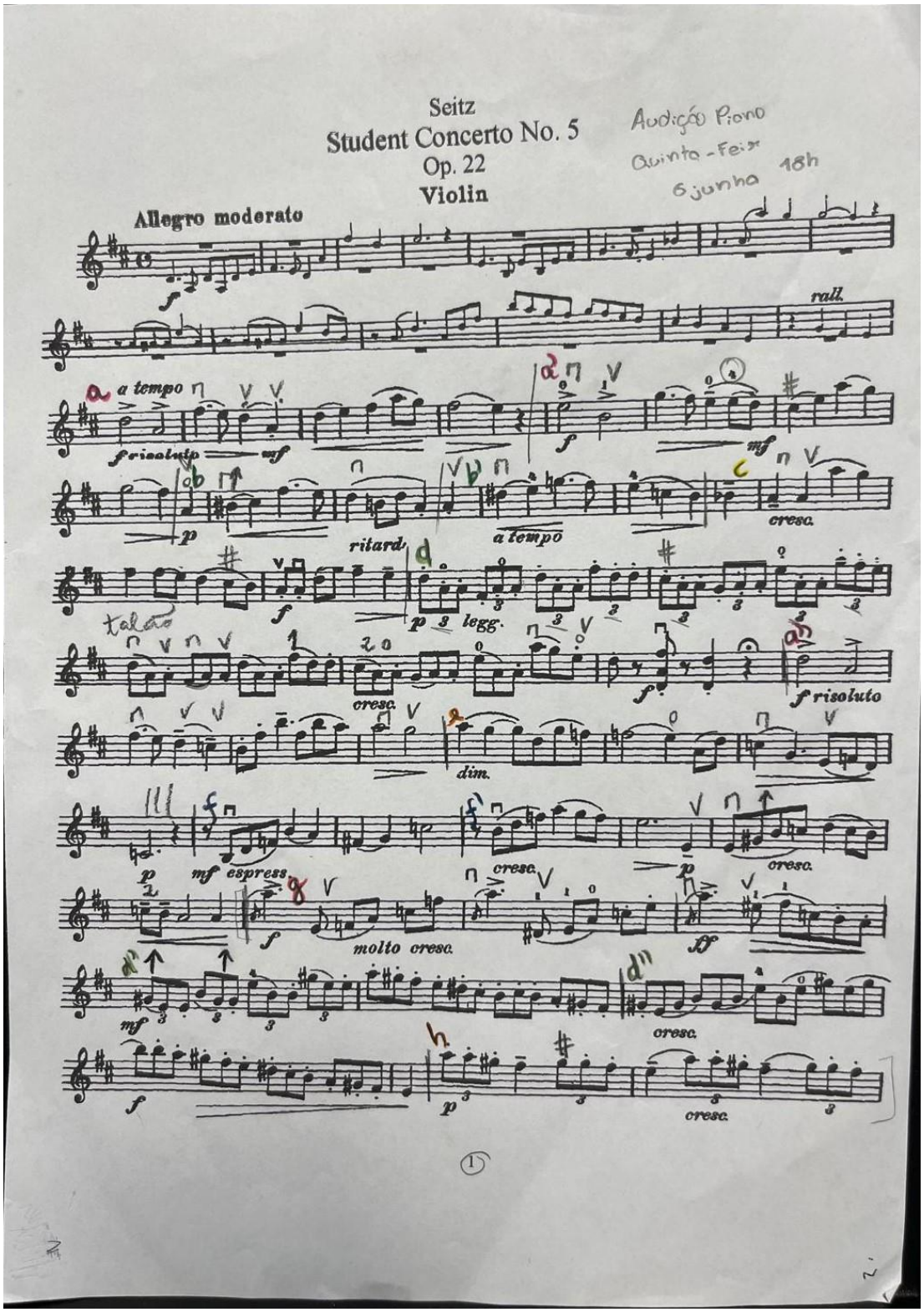
E: Já estamos a terminar, queres acrescentar algo?

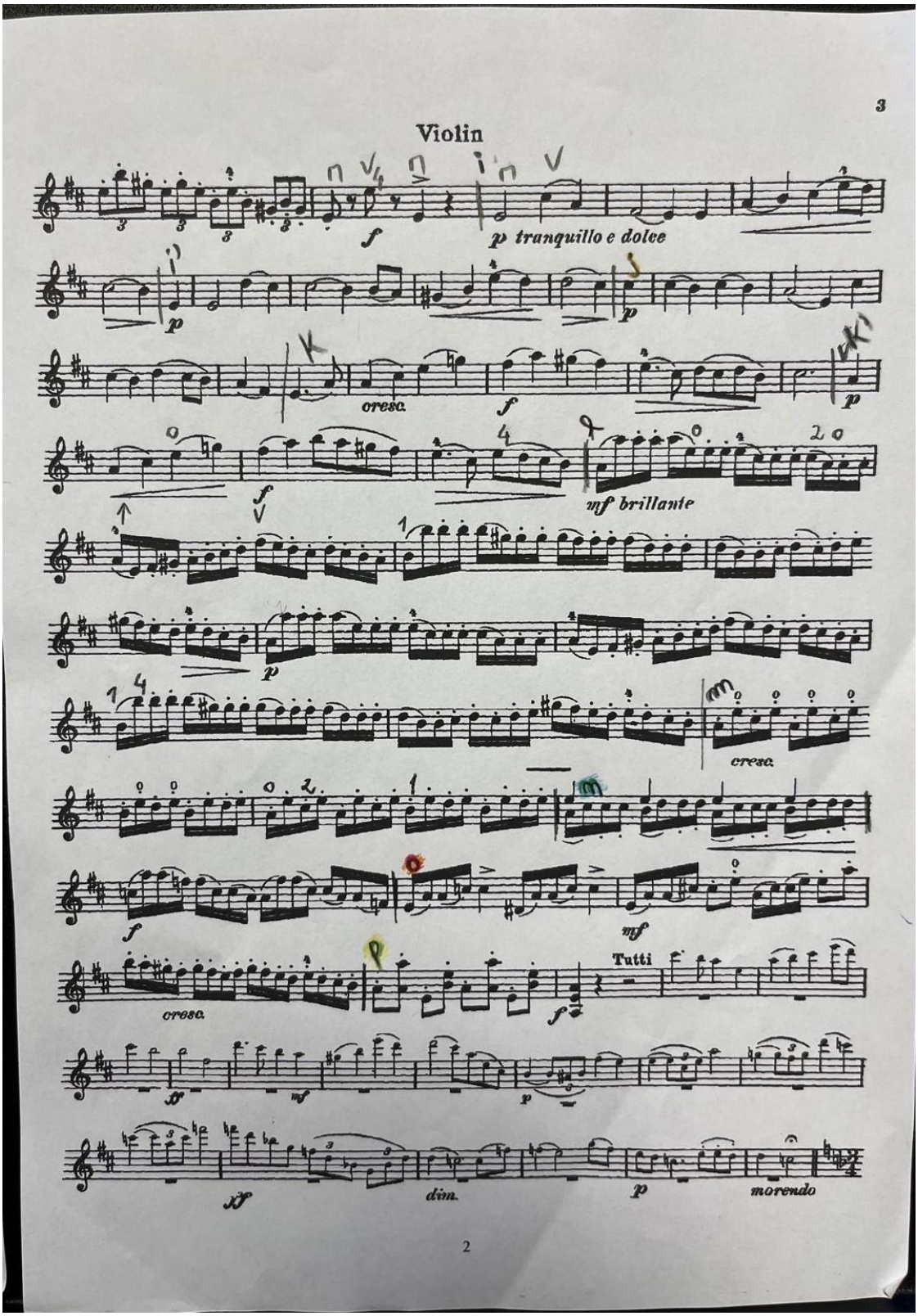
A4: Acho que não.

E: Muito obrigada!

Anexo 6 – Peças trabalhadas e respetivos esboços esquemáticos e narrativos

Aluno 1




Violin
f
p tranquillo e dolce
p
p
cresc.
f
p
mf brillante
p
p
cresc.
f
mf
cresc.
Tutti
f
mf
p
ff
dim.
p
morendo

a Um dia de sol, decorriam os preparativos para o casamento real

a' Os empregados falavam entre si e referiam que teria que estar tudo perfeito para o grande casamento.

b Os empregados estão a dar o seu toque final para ficar tudo perfeito

b' Os empregados trazem o bolo de casamento para a mesa.

c Os empregados avisam-se uns aos outros: - A rainha vem aí!

d A rainha chega apressada dizendo que a princesa vem aí

a'' Os convidados entram, a cerimónia está prestes a começar

e Os convidados reais falam entre si dizendo que a decoração da Cerimónia está fabulosa

f O noivo entra na sala junto com os seus acompanhantes.

f' Os convidados estão excitados para ver a princesa

g A música começa a tocar a princesa está prestes a entrar.

d' Tudo prestes a começar, a emoção à flor da pele

d'' A princesa entra em direção ao altar.

h Finalmente estam ali os dois, chegou o dia que tanto esperavam

i Ali, no altar disseram os seu votos

i'' E Finalmente deram o beijo de união

j - Que as celebrações comessem! disseram os noivos

K A música suave tocava e só os noivos dançavam

K' Depois o ritmo começou a soar e os convidados também a dançar

l Abriu-se o bupet

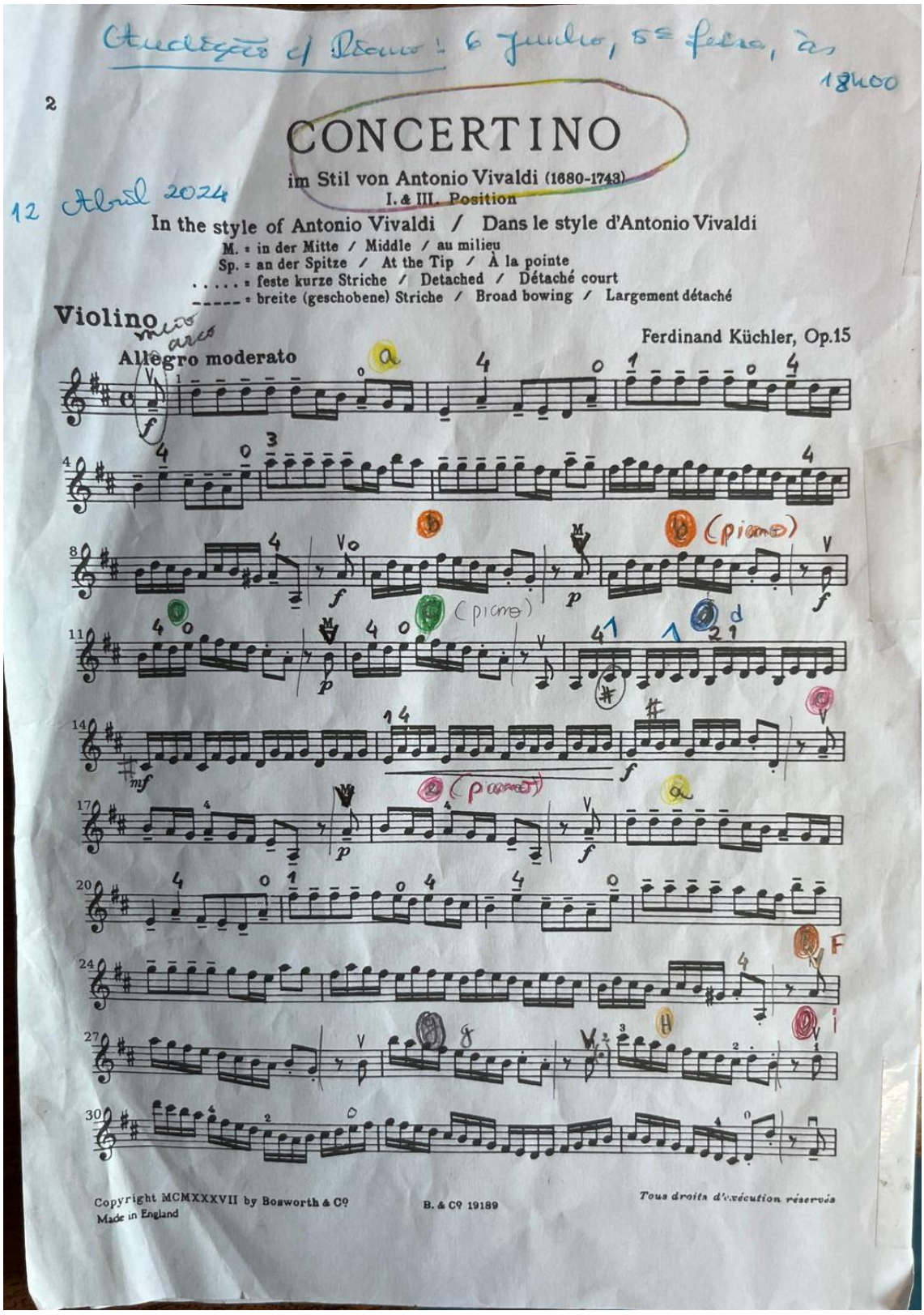
m Os noivos abriram o bolo e comeram Muito!

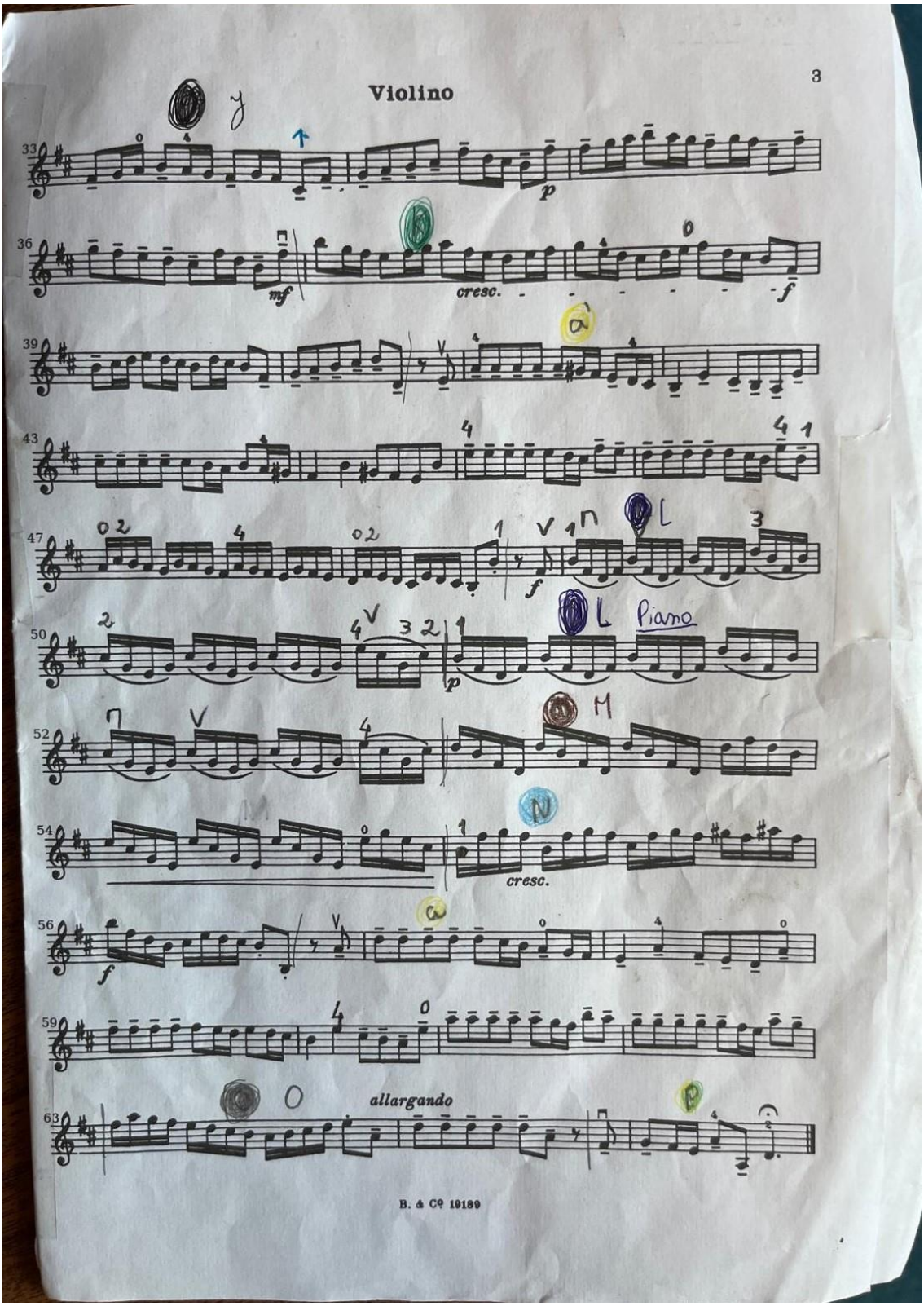
m A festa foi a noite toda. uma noite inesrível

e Foi nessa noite que o casamento uniu A princesa Diana e o príncipe Vasco...

p E viveram felizes para SEMPRE! ♡

Aluno 2


Audição ao Piano: 6 junho, 5ª feira, às 18h00
2
CONCERTINO
im Stil von Antonio Vivaldi (1680-1743)
I. & III. Position
12 Abril 2024
In the style of Antonio Vivaldi / Dans le style d'Antonio Vivaldi
M. = in der Mitte / Middle / au milieu
Sp. = an der Spitze / At the Tip / À la pointe
. . . . . = feste kurze Striche / Detached / Détaché court
_____ = breite (geschobene) Striche / Broad bowing / Largement détaché
Violino
Ferdinand Küchler, Op.15
Allegro moderato
(piano)
Copyright MCMXXXVII by Bosworth & Co
Made in England
B. & Co 19189
Tous droits d'exécution réservés


Violino
3
33
p
36
mf
cresc.
f
39
43
47
f
50
p
Piano
52
54
cresc.
56
f
59
allargando
63
B. & Cº 19189

a Num dia de sol os Nobres estavam a dançar alegremente com o Rei e a Rainha. Até que apareceu a filha a dizer que queria brincar. Com isso começou uma discussão.

b Rei – agora estamos a dançar e não vamos parar só para te levar ao parque.

b (piano)
Filha-(tímida)
Mas eu queria ir muito ao parque em vez de ficar no quarto.

c Rei – Não vamos! Vai já para o teu quarto

c (piano)
Filha (menos tímida do que antes) – Assim fico sem ar e preciso de apanhar sol e de me divertir como tu estás.

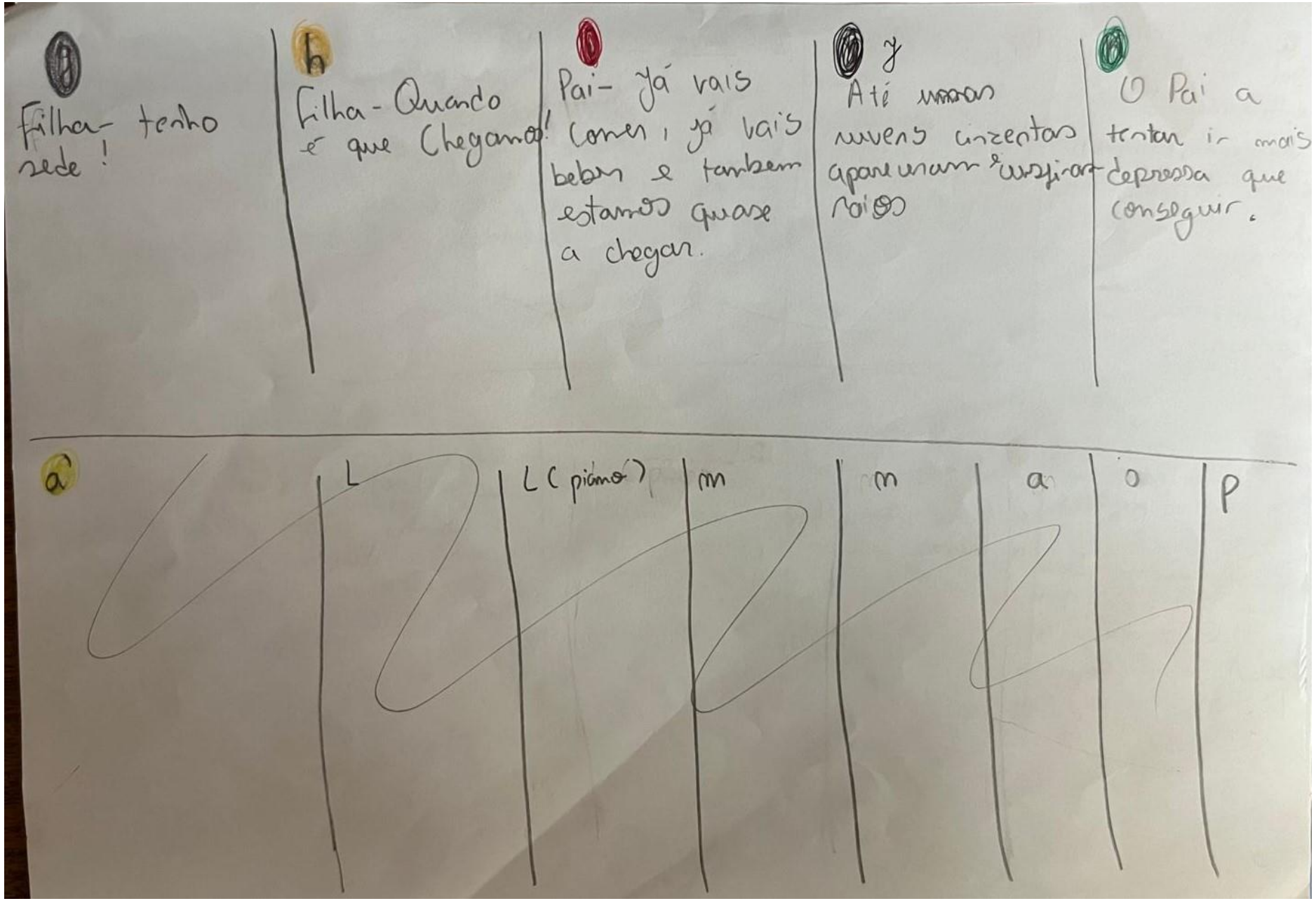
d (Rei convencido leva a filha ao parque)
O caminho tinha muitas pedras e fazia com que a carruagem saltasse. Até que chegaram lá.

e Quando chegam a filha começa logo a brincar feliz.

e (piano)
Continuação mas só que mais cansada do que antes.

a Os nobres e a Rainha continuam a dançar alegremente no seu palácio.

f Filha – Tenho fome!


a
Filha- tenho sede!
b
Filha- Quando é que Chegamos!
Pai- já vais comer, já vais beber e também estamos quase a chegar.
Até umas nuvens cinzentas apareceram e assustaram os pais
O Pai a tentar ir mais depressa que conseguir.
a
L
L (piano)
m
m
a
o
p

a

Até que eles entram no palácio enchaneados da ponta do cabelo até ao pé. Continuam a ouvir a Musica e a ver os Nobres a Dançar.

l

até que derrubam uma vela e incendeiam tudo deixando tudo desarrumado e queimado.

(piano)

m

tentam fugir todos para não se magoarem.



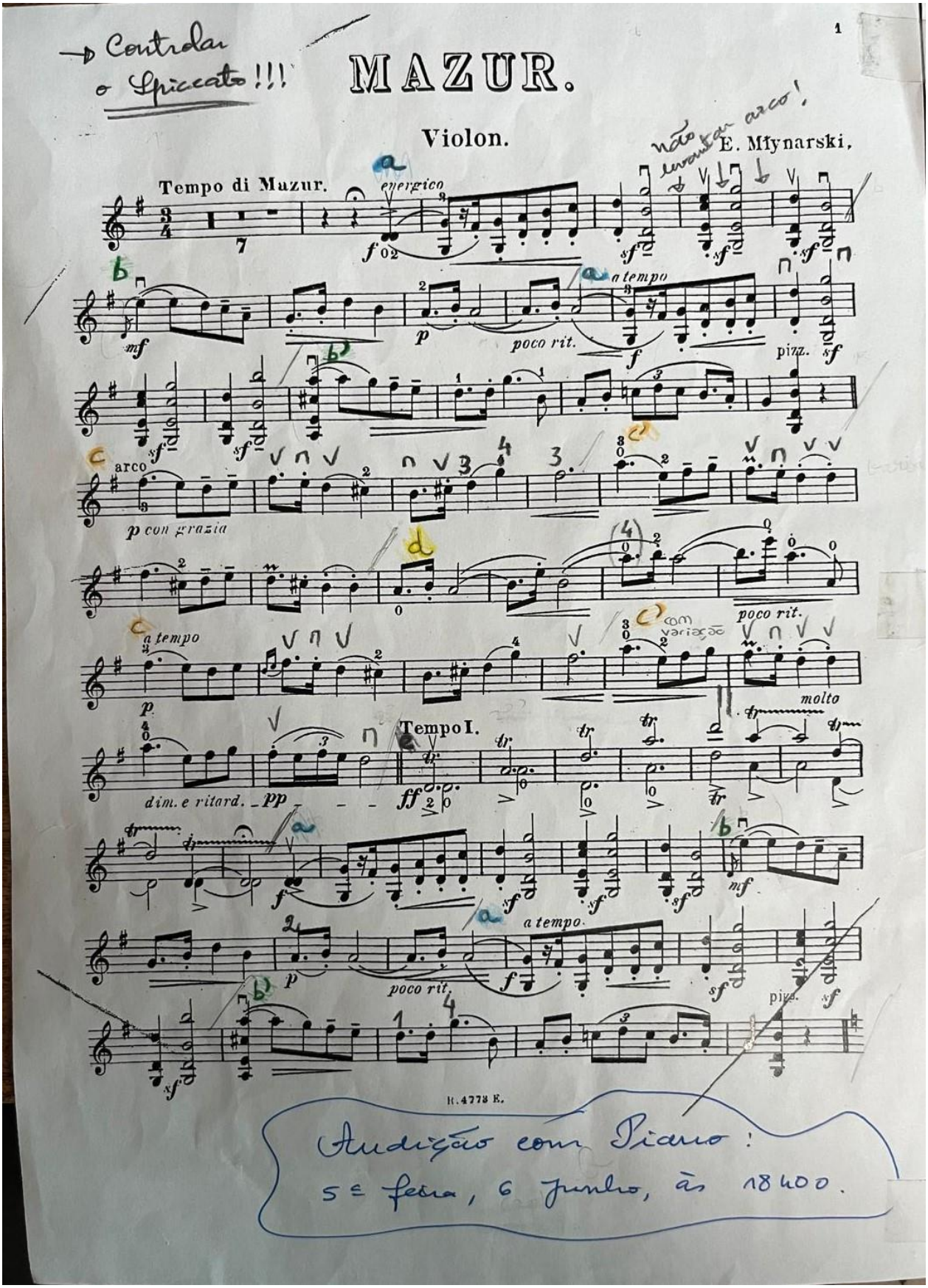
a

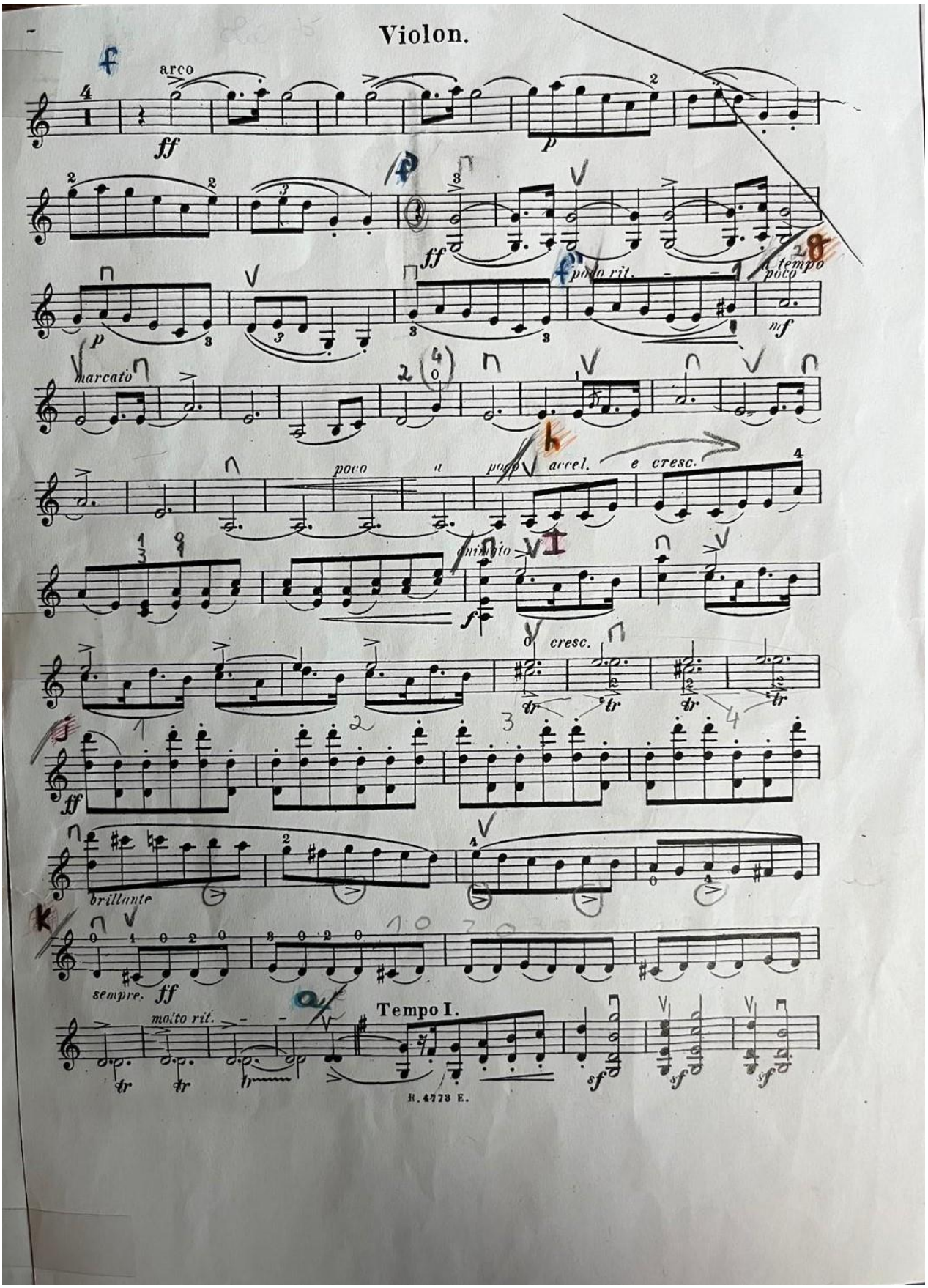
O Sol voltou aos Ceús e abraçaram-se todos a dar graças a deus por não terem morrido

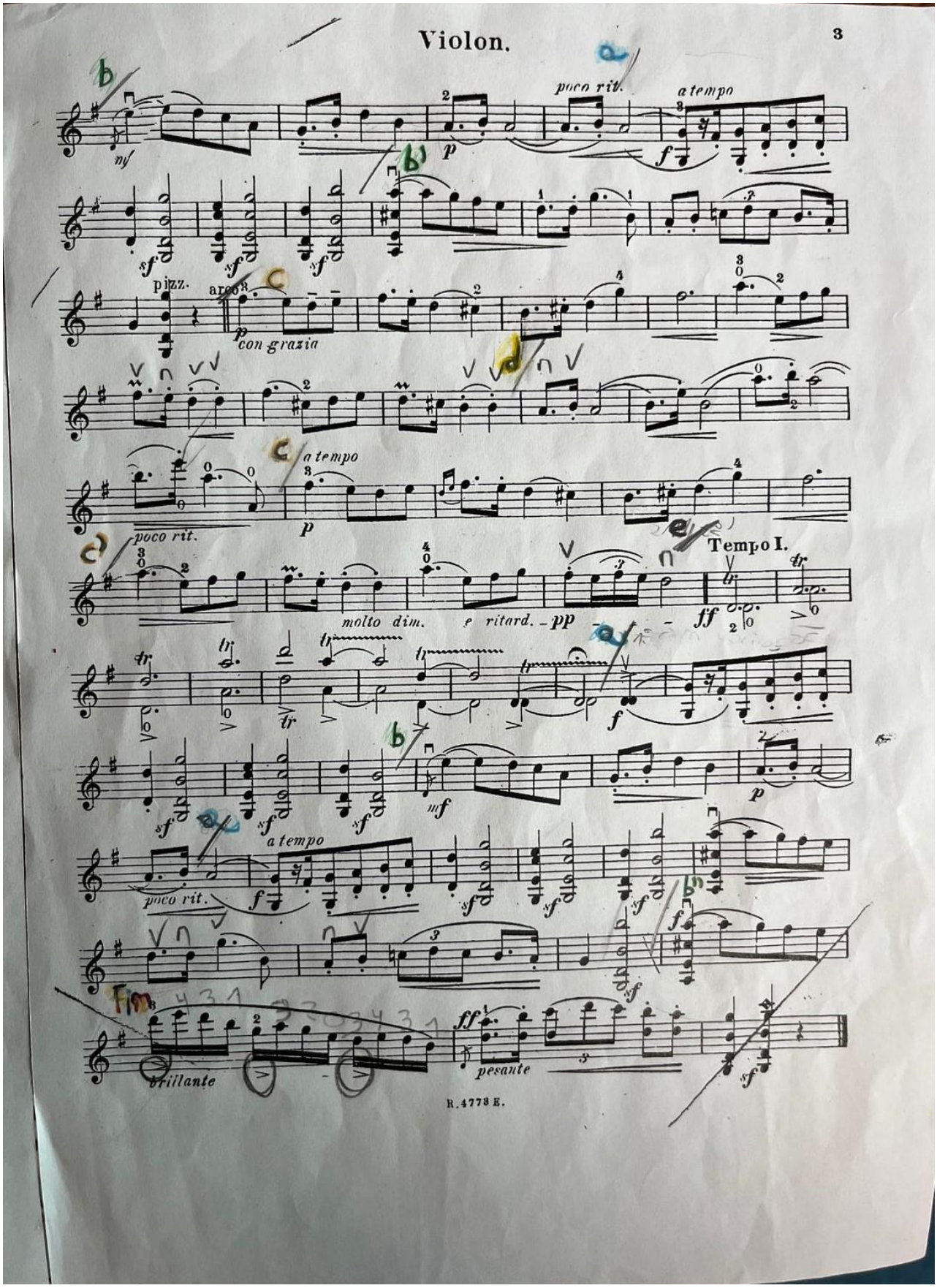
o

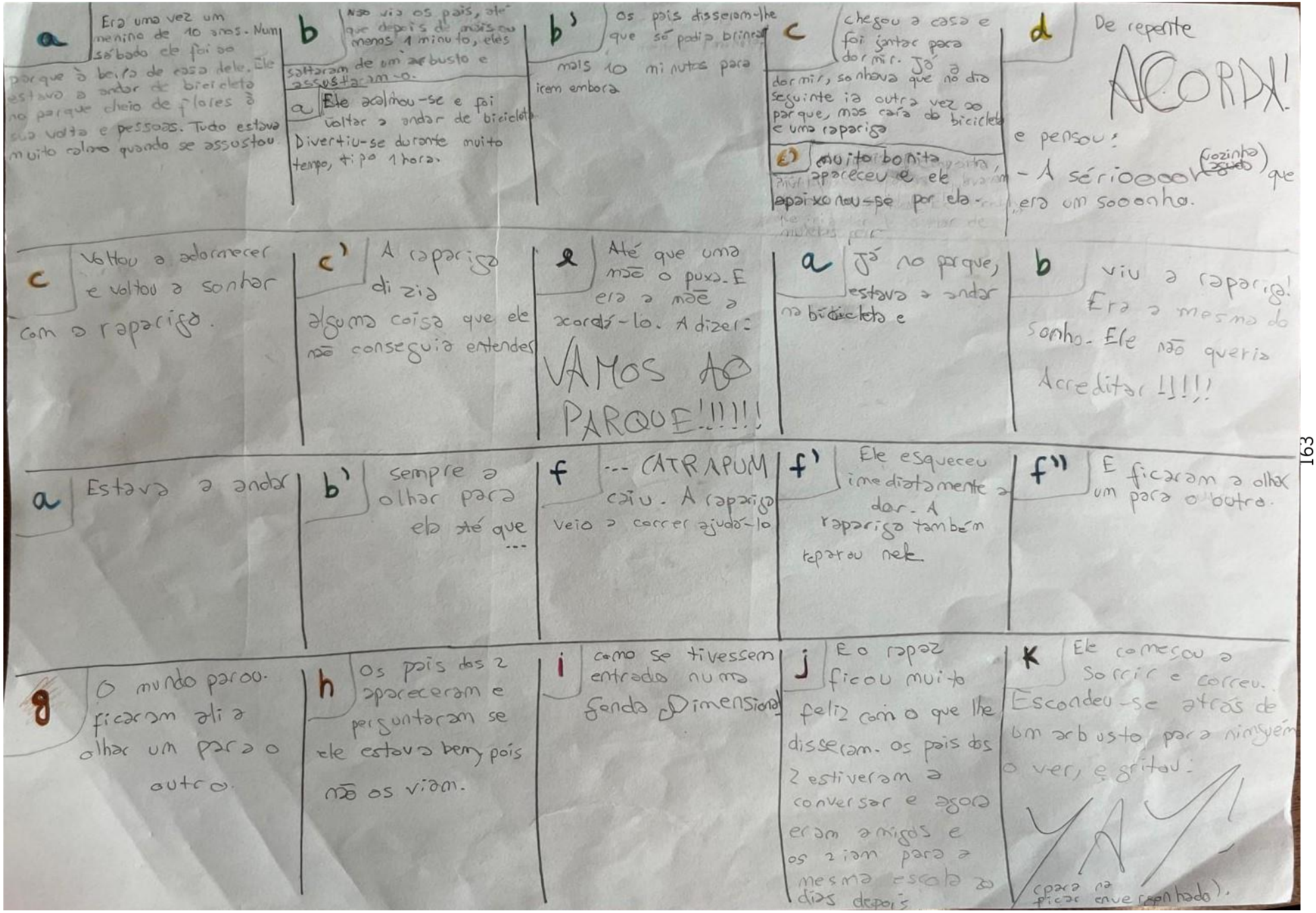
até que o Rei pergunta quem é deitou a vela ao Chão e todos olhão para a mesma pessoa. Ele fugiu até o Rei parar de o. perseguir

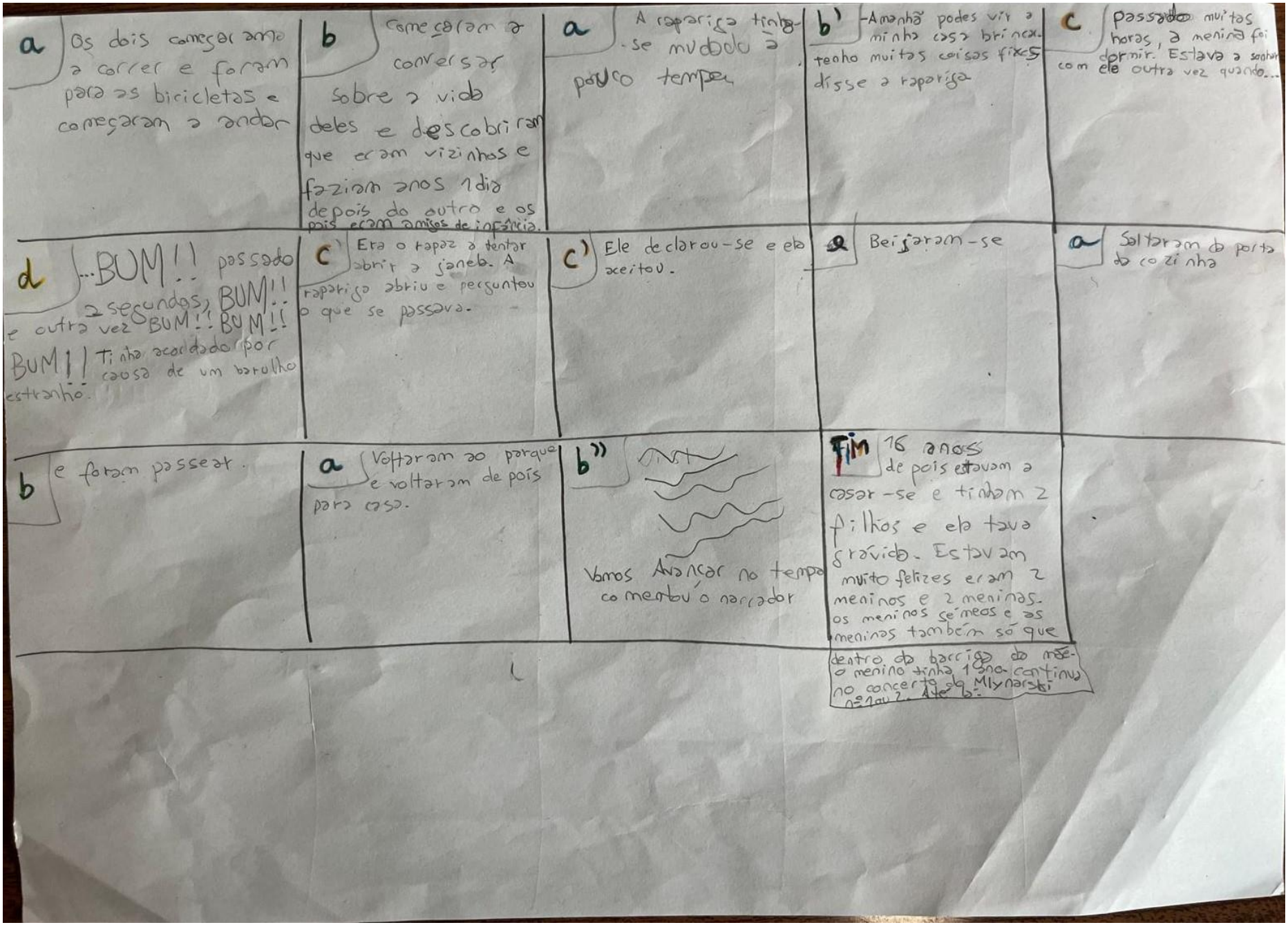
Aluno 3 (A3)


Controlar o Spiccato !!!
MAZUR.
Violon.
E. Młynarski.
Tempo di Mazur.
energico
não levantar arco!
a tempo
poco rit.
pizz.
arco
p con grazia
a tempo
com variação
poco rit.
molto
Tempo I.
dim. e ritard.
pp
ff
mf
a tempo.
poco rit.
pizz.
H. 4778 E.
Audição com Piano!
5ª feira, 6 junho, às 18h00.

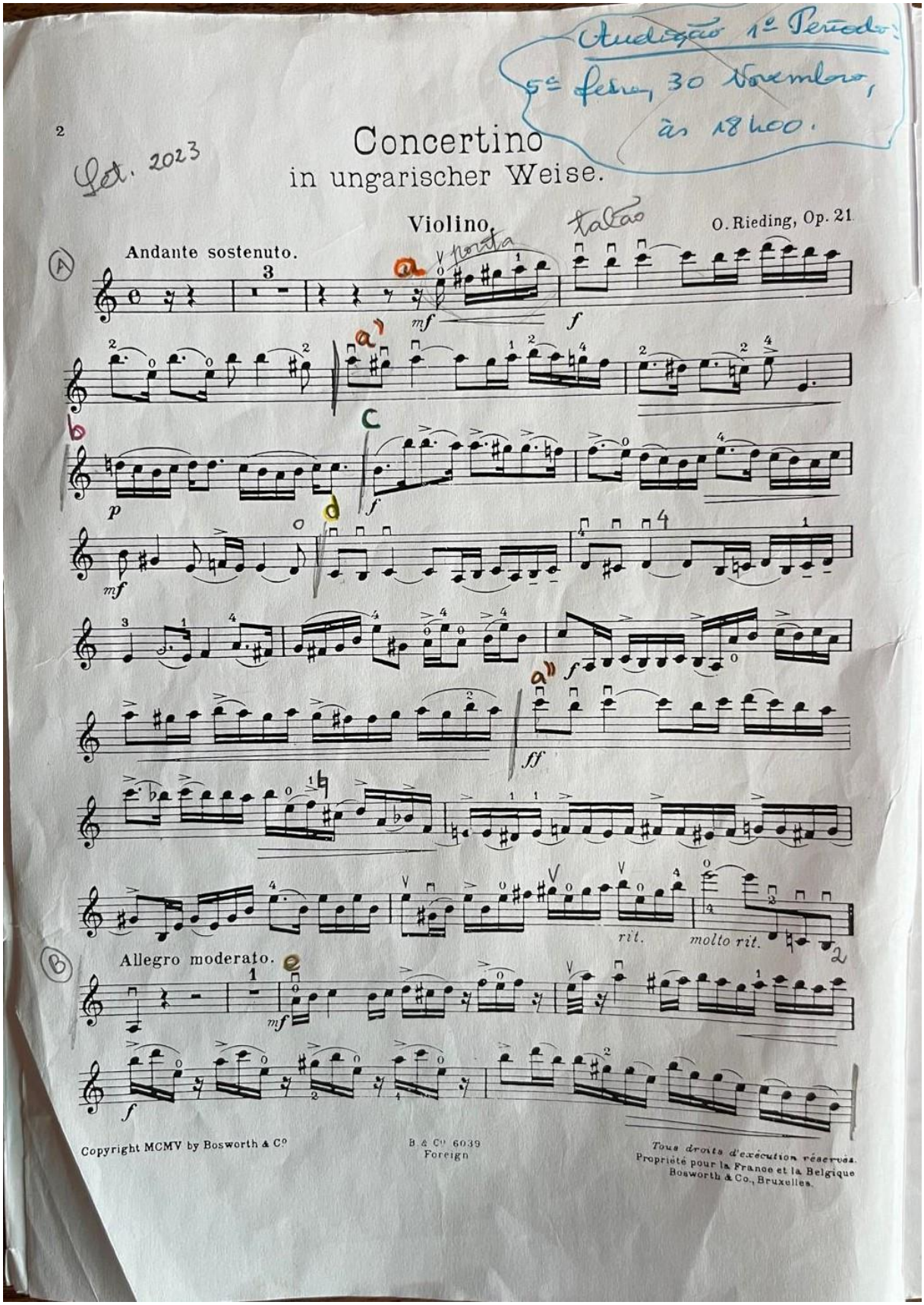

Violon.
arco
ff
p
ff
poco rit.
a tempo
poco
mf
marcato
poco a poco accel. e cresc.
animato
cresc.
brillante
sempre. ff
molto rit.
Tempo I.
sf
H. 4773 E.


Violon.
3
poco rit.
a tempo
pizz.
arco
con grazia
a tempo
poco rit.
molto dim.
e ritard.
Tempo I.
a tempo
poco rit.
brillante
pesante
R.4778 E.


a
Era uma vez um menino de 10 anos. Num sábado ele foi ao parque à beira de casa dele. Ele estava a andar de bicicleta no parque cheio de flores à sua volta e pessoas. Tudo estava muito calmo quando se assustou.
b
Não via os pais, até que depois de mais ou menos 1 minuto, eles saltaram de um arbusto e assustaram-o.
a
Ele acalmou-se e foi voltar a andar de bicicleta. Divertiu-se durante muito tempo, tipo 1 hora.
b'
os pais disseram-lhe que só podia brincar mais 10 minutos para irem embora
c
chegou a casa e foi jantar para dormir. Já a dormir, sonhava que no dia seguinte ia outra vez ao parque, mas caía da bicicleta e uma rapariga
c'
muito bonita, apareceu e ele apaixonou-se por ela.
d
De repente
ACORDA!
e pensou:
- A sérioooor (vozinha aguda) que era um sooonho.
c
Voltou a adormecer e voltou a sonhar com a rapariga.
c'
A rapariga dizia alguma coisa que ele não conseguia entender
e
Até que uma mão o puxa. E era a mãe a acordá-lo. A dizer:
VAMOS AO PARQUE!!!!!!
a
Já no parque, estava a andar na bicicleta e
b
viu a rapariga! Era a mesma do sonho. Ele não queria Acreditar!!!!!
a
Estava a andar
b'
sempre a olhar para ela até que ...
f
... CATRAPUM caiu. A rapariga veio a correr ajudá-lo
f'
Ele esqueceu imediatamente a dor. A rapariga também reparou nele
f''
E ficaram a olhar um para o outro.
g
O mundo parou. ficaram ali a olhar um para o outro.
h
Os pais dos 2 apareceram e perguntaram se ele estava bem, pois não os viam.
i
como se tivessem entrado numa fenda Dimensional
j
E o rapaz ficou muito feliz com o que lhe disseram. os pais dos 2 estiveram a conversar e agora eram amigos e os 2 iam para a mesma escola 20 dias depois
k
Ele começou a sorrir e correu. Escondeu-se atrás de um arbusto para ninguém o ver, e gritou:
YAY!
(para na ficar envergonhado).

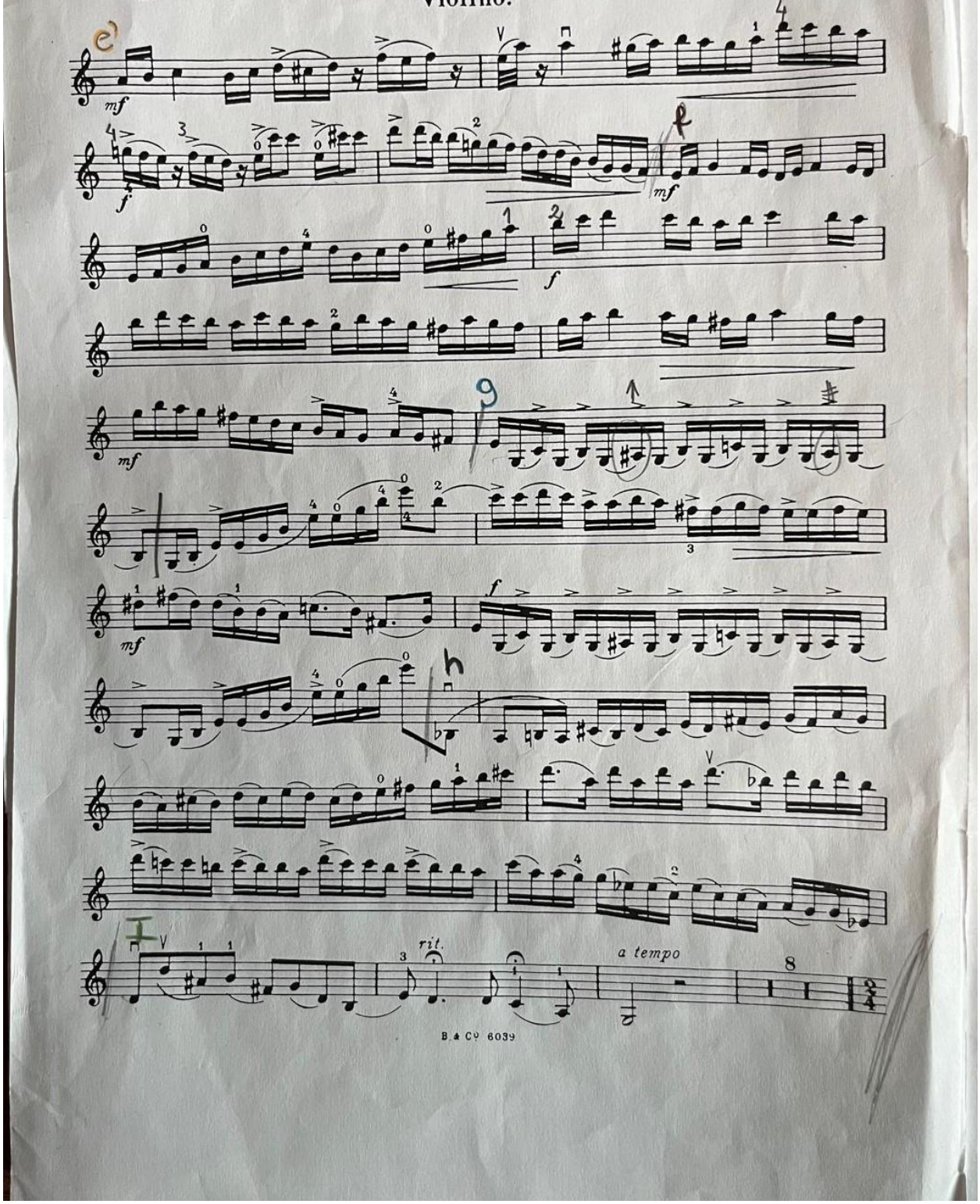

a
Os dois começaram a correr e foram para as bicicletas e começaram a andar
b
Começaram a conversar sobre a vida deles e descobriram que eram vizinhos e faziam anos 1 dia depois do outro e os pais eram amigos de infância.
a
A rapariga tinha-se mudado à pouco tempo
b'
-Amanhã podes vir a minha casa brincar. tenho muitas coisas fixes disse a rapariga
c
passado muitas horas, a menina foi dormir. Estava a sonhar com ele outra vez quando...
d
...BUM!! passado 2 segundos, BUM!! e outra vez BUM!! BUM!! BUM!! Tinha acordado por causa de um barulho estranho.
c'
Era o rapaz a tentar abrir a janela. A rapariga abriu e perguntou o que se passava.
c'
Ele declarou-se e ela aceitou.
a
Beijaram-se
a
Saltaram da porta da cozinha
b
e foram passear.
a
Voltaram ao parque e voltaram de pois para casa.
b''
Vamos Avançar no tempo comentou o narrador
Fim
16 anos de pois estavam a casar-se e tinham 2 filhos e ela tava grávida. Estavam muito felizes eram 2 meninos e 2 meninas. os meninos sémeos e as meninas também só que dentro da barriga da mãe o menino tinha 1 ano. continua no concerto da Mlynarski nº1 ou 2. Até à.

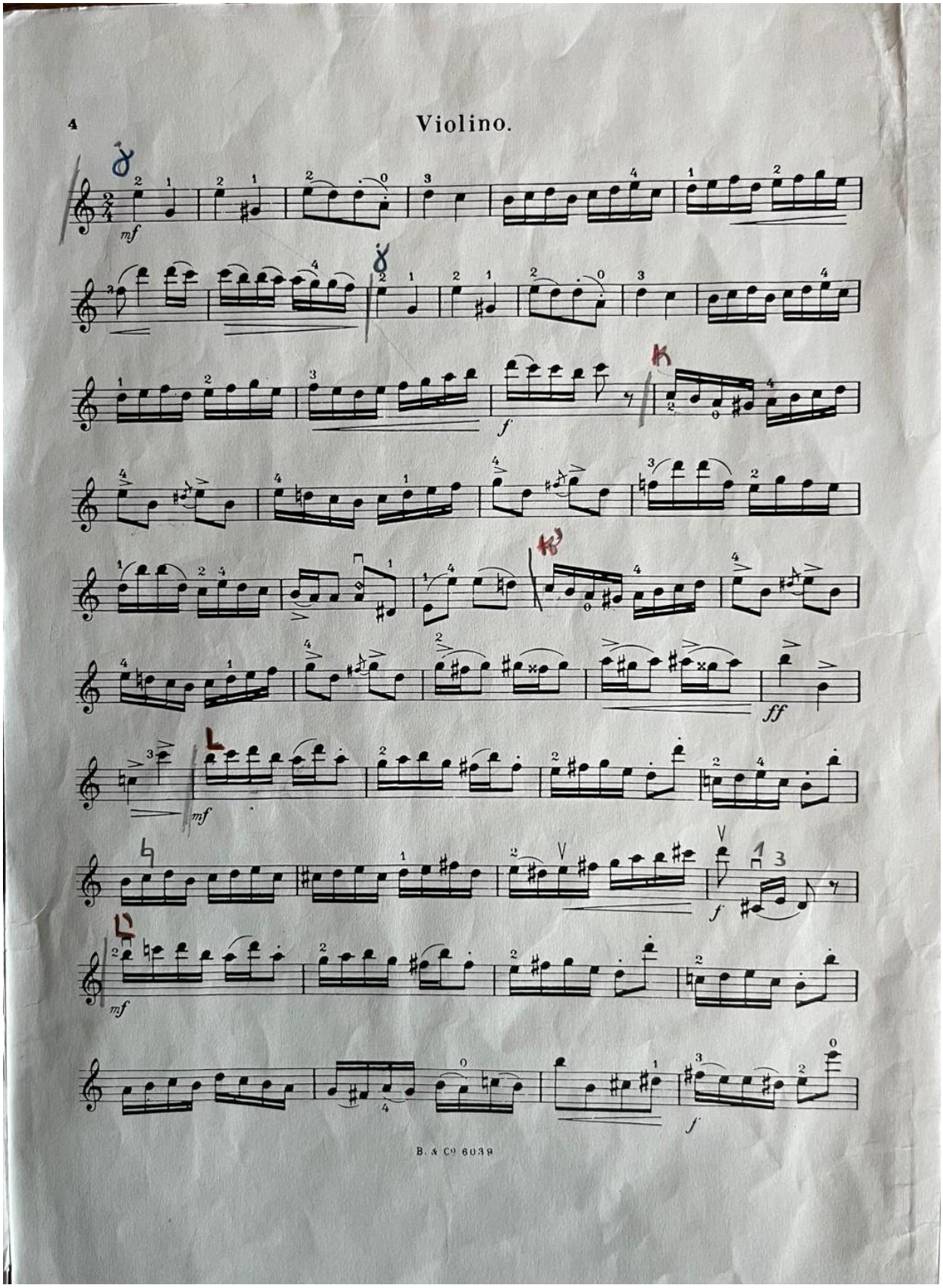
Aluno 4

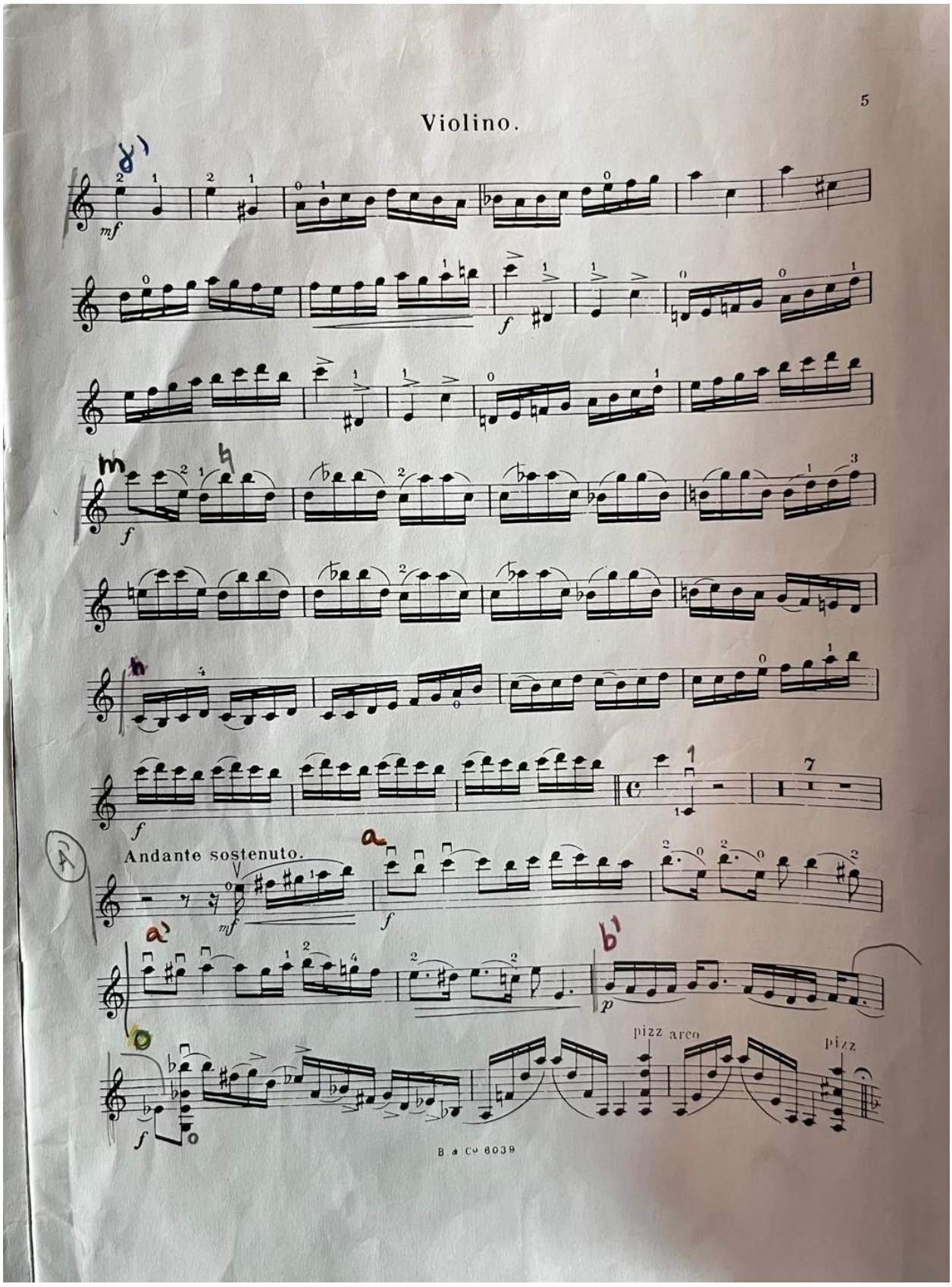

Audição 1º Período:
5ª feira, 30 Novembro,
às 18h00.
2
Set. 2023
Concertino
in ungarischer Weise.
Violino.
O. Rieding, Op. 21
Andante sostenuto.
Allegro moderato.
rit.
molto rit.
Copyright MCMV by Bosworth & Co
B. & Co. 6039
Foreign
Tous droits d'exécution réservés.
Propriété pour la France et la Belgique
Bosworth & Co., Bruxelles.

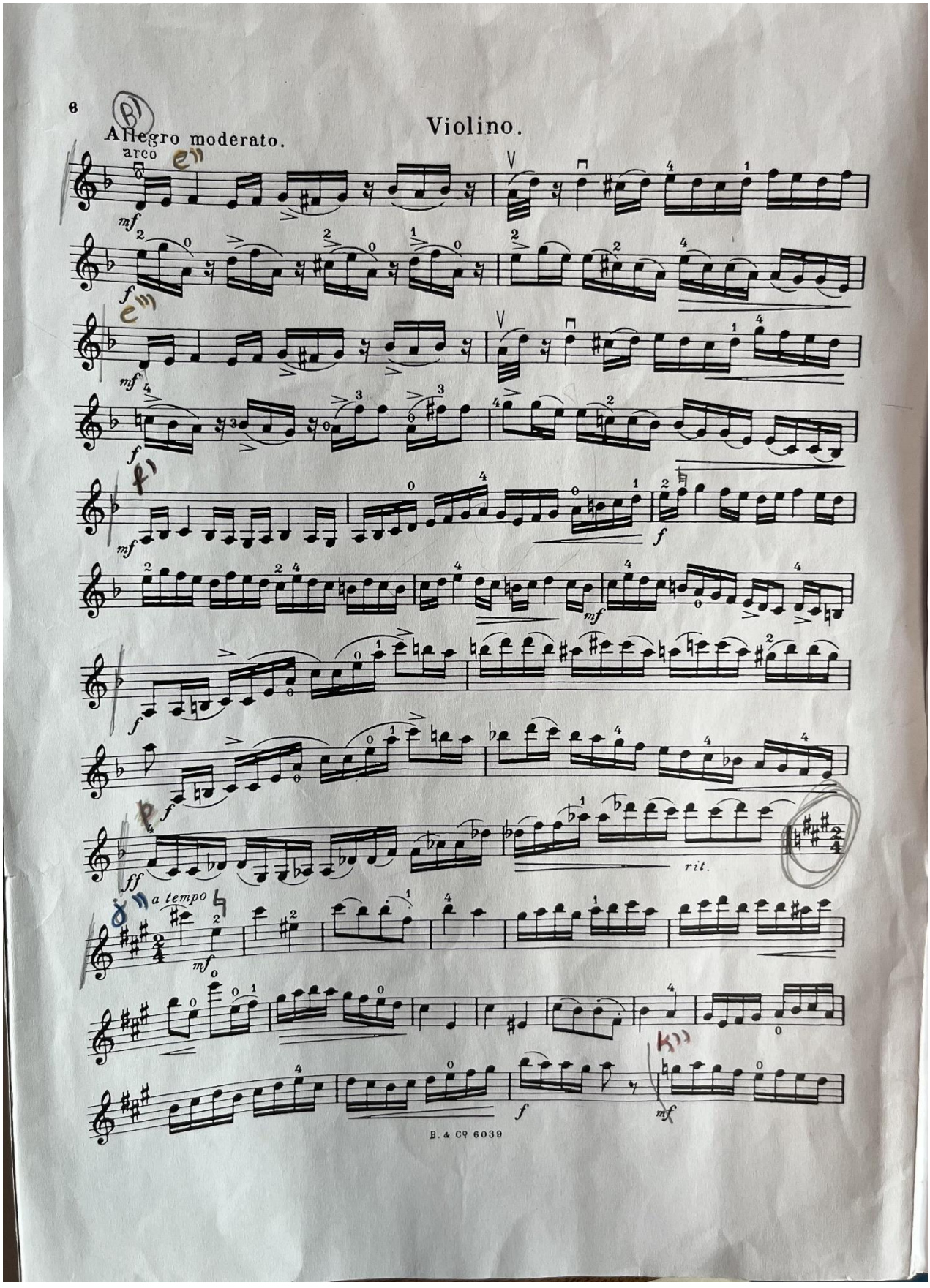
5ª feira,
Audição c/ Piano: 6 junho, às 18h00.

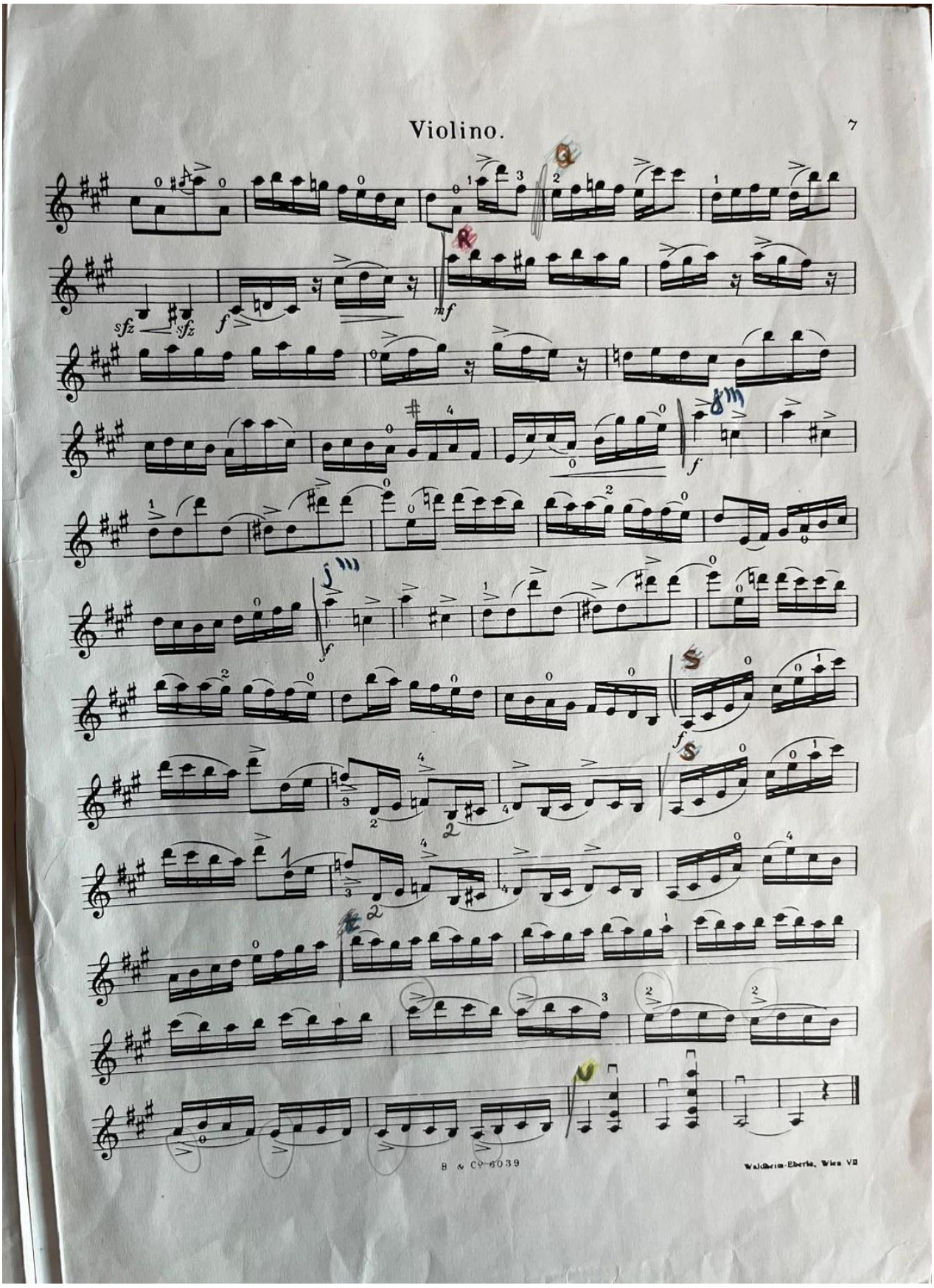
Violino.




4
Violino.
mf
f
ff
mf
f
mf
f
B. & Co 6039


5
Violino.
Andante sostenuto.
pizz arco
pizz
B & Co 6039


6
Violino.
Allegro moderato.
arco
rit.
a tempo
B. & Cº 6039


Violino.
7
sfz
sfz
f
mf
f
f
f
B & Co. 6039
Waldheim-Eberle, Wien VII

a | a'

A Num dia de chuva, Tomás encontra-se em casa, a explicar ao seu filho que não pode subir para cima do barco.

b (piano)

O seu filho, André, com uma voz mais tímida, explica que apenas tinha subido ao barco para ir buscar o seu brinquedo.

c (forte)

Tomás diz ao seu filho que devia ter pedido ajuda, pois podia magoar-se.

d

Nisto, entra Gabriela, mulher de Tomás, que estava na sala a ouvir a conversa e começa a berrar com André, pois já lhe tinha avisado dos perigos da sua ação.

a''

Tomás interveio imediatamente e aumentou a sua voz para se fazer ouvir no meio daquela barulheira, pediu para a sua esposa se acalmar e mandou o seu filho para o quarto.

B e

Este, quando chega ao quarto começa a lamentar a sua ação, mas não entendia a atitude do pai.

e' | f

De seguida começa a atirar os objetos no seu quarto, pois estava zangado.

g

Seguidamente, Tomás foi ao quarto do filho e começou a berrar com este.

g'

André encontra-se no quarto a continuar a chorar e lamentar as suas ações.

h' | I

André é obrigado a arrumar o seu quarto e o pai mandou-o pensar no que fez.

i / j

Durante as suas reflexões, André chora, uma vez que não compreende as suas próprias atitudes.

K / K'

Ao mesmo tempo encontravam-se os seus pais numa discussão para tomarem uma decisão quanto ao filho. Pai defende que não deve haver castigo

L / L'

A mãe apresenta os seus argumentos defendendo que o filho deve ficar sem brincar

m / m

Os pais continuam a discutir o futuro do filho e finalmente chegam a uma condição

k'' A mãe é de opinião contrária defendendo que ele [illegible] brincar

A' a a' b

Lá fora a chuva continua a cair e faz-se ouvir

O

De repente cai um relâmpago muito forte seguido de mais dois desta vez mais hacor

B e'' / e'''

André está no seu quarto ainda a chorar e lamentar-se

Nicto entram os seus pais no quarto e enumeram as consequências

Ficará sem poder brincar sem autorização e terá que arrumar os brinquedos sempre que brincar

P / J''

André finalmente diz compreender a decisão dos pais e os 3 encontram-se felizes

K''' / Q / R

Os 3 decidem, em família, brincar

J'''

No fim decidem que é hora de tomar banho

S

Asseguir preparam tudo para ir para a cama

Cada um dirige-se para o seu quarto

U

André acaba por adormecer

Anexo 7 – Narrativas transcritas

Aluno 1

"Num dia de sol, decorriam os preparativos para o casamento real. Os empregados falavam entre si e repetiam que teria de estar tudo perfeito para o grande casamento. Os empregados estão a dar o seu toque final para ficar tudo perfeito. Os empregados trazem o bolo de casamento para a mesa.

Os empregados avisam-se uns aos outros:

- A rainha vem aí!

A rainha chega apressada dizendo que a princesa vem aí. Os convidados entram, a cerimónia está prestes a começar. Os convidados reais falam entre si, dizendo que a decoração da cerimónia está fabulosa.

O noivo entra na sala junto com os seus acompanhantes. Os convidados estão excitados para ver a princesa. A música começa a tocar, a princesa está prestes a chegar. Tudo prestes a começar, a emoção à flor da pele.

A princesa entra em direção ao altar. Finalmente estão ali os dois, chegou o dia que tanto esperavam. Ali, no altar disseram os seus votos e finalmente deram o beijo de união.

- Que as celebrações comecem! – disseram os noivos.

Depois o ritmo começou a soar e os convidados também a dançar. Abriu-se o *buffet*. Os noivos abriram o bolo e comeram muito! A festa foi a noite toda, uma noite incrível.

Foi nessa noite que o casamento uniu a princesa Diana e o príncipe Vasco...

E viveram felizes para sempre!"

Aluno 2

"Num dia de sol, os nobres estavam a dançar alegremente com o Rei e a Rainha. Até que apareceu a filha a dizer que queria brincar. Com isso começou uma discussão:

- Agora estamos a dançar e não vamos parar só para te levar ao parque – disse o Rei.

- Mas eu queria ir muito ao parque em vez de ficar no quarto – disse a filha tímida.

- Não vamos! Vai já para o teu quarto – respondeu o Rei.

- Assim fico sem ar e preciso de apanhar sol e de me divertir como tu estás – respondeu a filha menos tímida do que antes.

(O Rei convencido leva a filha ao parque)

O caminho tinha muitas pedras e fazia com que a carruagem saltasse. Até que chegaram lá. Quando chegam a filha começa logo a brincar feliz. Continuou só que mais cansada do que antes.

(Os nobres e a Rainha continuam a dançar alegremente no palácio)

- Tenho fome! Tenho sede! Quando é que chegamos? – perguntou a filha.

- Já vais comer, já vais beber e também estamos quase a chegar – respondeu o pai.

Até que umas nuvens apareceram e cuspiram raios.

(O pai a tentar ir mais depressa que conseguir)

Até que eles entram no palácio encharcados da ponta do cabelo até ao pé. Continuam a ouvir a música e a ver os nobres a dançar. Até que derrubaram uma vela e incendeia tudo, deixando tudo desarrumado e queimado. Tentam fugir todos para não se magoarem.

O sol voltou aos céus e abraçaram-se todos a dar graças a Deus por não terem morrido. Até que o Rei pergunta quem é que deitou a vela ao chão e todos olham para a mesma pessoa.

Ele fugiu até o Rei parar de o perseguir."

Aluno 3

"Era uma vez um menino de dez anos. Num sábado ele foi ao parque à beira de casa dele. Ele estava a andar de bicicleta no parque cheio de flores à sua volta e pessoas.

Tudo estava muito calmo quando se assustou. Não via os pais, até que depois de menos de um minuto, eles saltaram de um arbusto e assustaram-no. Ele acalmou-se e foi voltar a andar de bicicleta. Divertiu-se durante muito tempo, tipo uma hora. Os pais disseram-lhe que só podia brincar mais dez minutos para irem embora.

Chegou a casa e foi jantar para dormir. Já a dormir, sonhava que no dia seguinte ia outra vez ao parque, mas caía de bicicleta e uma rapariga muito bonita aparecia e apaixonava-se por ele. De repente:

- Acorda!

E pensou "A sério que era um sonho?"

Voltou a adormecer e voltou a sonhar com a rapariga. A rapariga dizia alguma coisa que ele não conseguia entender. Até que uma mão o puxa e era a mãe a acordá-lo a dizer:

- Vamos ao parque!

Já no parque estava a andar na bicicleta e viu a rapariga! Era a mesma do sonho. Ele não queria acreditar!!!

Estava a andar sempre a olhar para ela até que... Catrapum! Caiu! A rapariga veio a correr ajudá-lo. Ele esqueceu imediatamente a dor. A rapariga também reparou nele e ficaram a olhar um para o outro. Os dois começaram a correr e foram para as bicicletas e começaram a andar. Começaram a conversar sobre a vida deles e descobriram que eram vizinhos e faziam anos um dia depois do outro e os pais eram amigos de infância. A rapariga tinha-se mudado há pouco tempo.

- Amanhã podes vir a minha casa brincar, tenho muitas coisas fixes! – disse a rapariga

Passadas muitas horas, a menina foi dormir. Estava a sonhar com ele quando... BUM! Passados dois segundos... BUM! E outra vez BUM, BUM, BUM! Tinha acordado por causa de um barulho estranho. Era o rapaz a tentar abrir a janela. A rapariga abriu e perguntou o que se passava. Ele declarou-se a ela e ela aceitou. Beijaram-se. Saltaram da porta da cozinha e foram passear. Voltaram ao parque e voltaram depois para casa.

(Avanço no tempo)

Dezasseis anos depois estavam a casar-se e tinham dois filhos e ela estava grávida. Estavam muito felizes, eram dois meninos e duas meninas. Os meninos gémeos e as meninas também, só que dentro da barriga da mãe. Os meninos já tinham um ano.

A história continua no concerto para violino nº 1 e 2, de Mlynarski. Até lá!"

Aluno 4

"Num dia de chuva, Tomás encontra-se em casa a explicar ao seu filho que não pode subir para o banco. O seu filho, André, com uma voz mais tímida, explica que apenas tinha subido ao banco para ir buscar o seu brinquedo. Tomás diz ao seu filho que devia ter pedido ajuda, pois podia magoar-se.

Nisto, entra Gabriela, mulher de Tomás, que estava na sala a ouvir a conversa e começa a berrar com André, pois já lhe tinha avisado dos perigos da sua ação. Tomás interveio imediatamente e aumentou a sua voz para se fazer ouvir no meio daquela barulheira, pediu para a esposa se acalmar e mandou o seu filho para o quarto.

Este, quando chega ao quarto, começa a lamentar a sua ação, mas não entendia a atitude dos pais. De seguida começa a atirar os objetos do seu quarto, pois estava zangado. Seguidamente, Tomás foi ao quarto do filho e começou a berrar com este. André é obrigado a arrumar o seu quarto e o pai manda-o pensar no que fez.

Durante as suas reflexões, André chora, uma vez que não compreende as suas próprias atitudes. Ao mesmo tempo encontram-se os seus pais numa discussão para tomarem uma decisão quanto ao filho. O pai defende que não deve haver castigo. A mãe apresenta os seus argumentos, defendendo que o filho deve ficar sem brincar. André encontra-se no quarto a continuar a chorar e a lamentar as suas ações. Os pais continuam a discutir o futuro do filho e finalmente chegam a uma conclusão.

Lá fora, a chuva continua a cair e faz-se ouvir. De repente, caiu um relâmpago muito forte, seguido de mais dois desta vez mais fracos.

André está no seu quarto ainda a chorar e a lamentar-se. Nisto entram os seus pais no quarto e enumeram as consequências: ficará sem poder brincar sem autorização e terá que arrumar os brinquedos sempre que brincar. André finalmente diz compreender a decisão dos pais e os três encontram-se felizes.

Os três decidem em família brincar. No fim decidem que é hora de tomar banho. A seguir preparam tudo para irem para a cama. Cada um dirige-se para o seu quarto. André acaba por adormecer."

Anexo 8 – Consentimento informado dos encarregados de educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Projeto Educativo - A imagética como ferramenta de preparação mental para a performance violinística

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação,

O presente projeto "A imagética como ferramenta de preparação mental para a performance violinística" insere-se no curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e visa averiguar o impacto da aplicação da estratégia imagética para a performance. Neste sentido, venho por este meio pedir a autorização do Exmo. (a) Encarregado (a) de Educação para proceder a gravações vídeo/áudio do desempenho e prestação do seu educando e solicitar a respetiva colaboração em duas entrevistas no início e no final das atividades pedagógicas inseridas neste contexto.

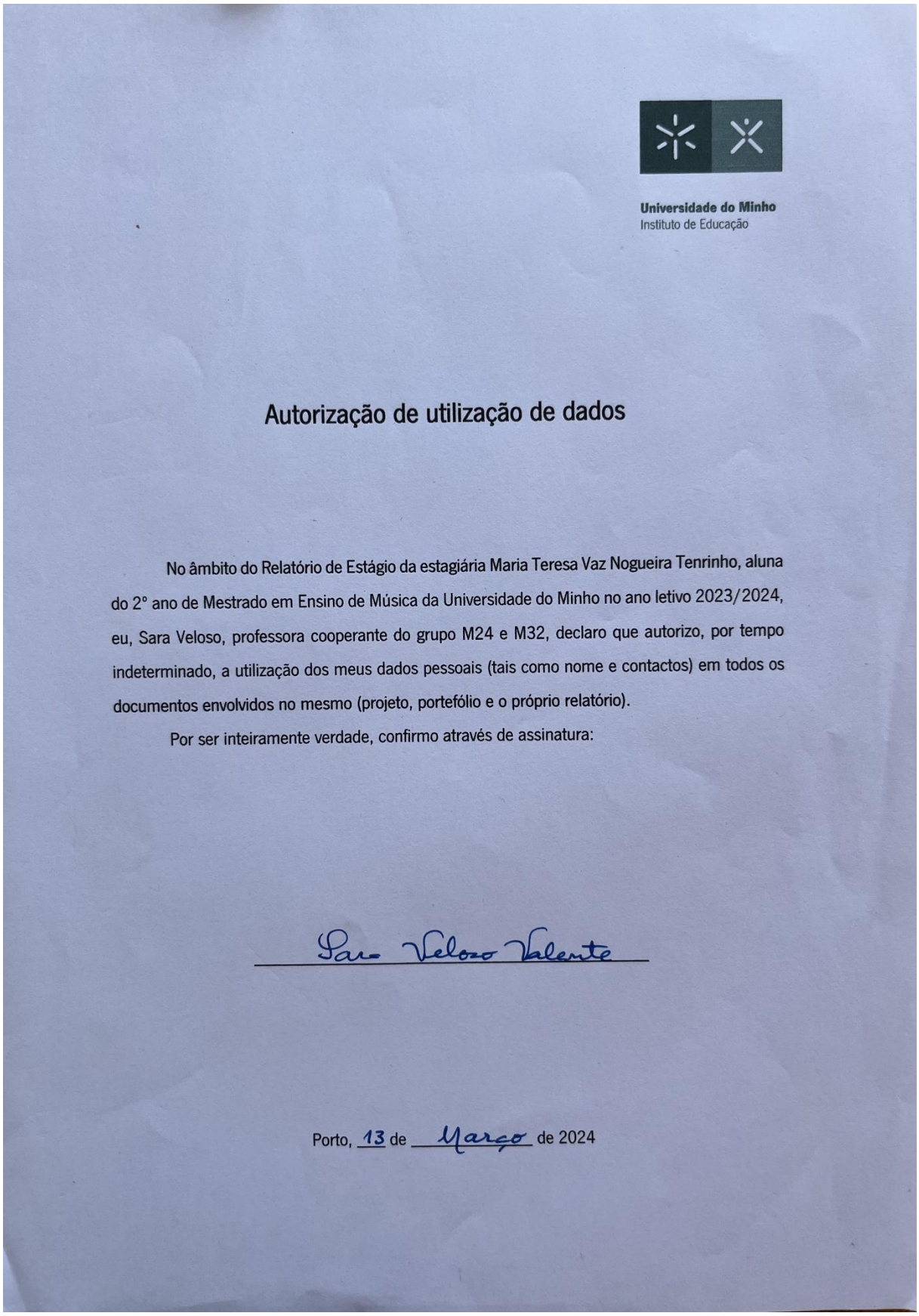
Informo que as gravações são confidenciais e as entrevistas anónimas, destinando-se a servir como ferramentas de apoio ao respetivo projeto desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional realizado na Academia de Música de Costa Cabral (AMCC).

Atenciosamente,
Teresa Tenrinho

O Encarregado (a) de Educação

_____

Anexo 9 – Autorização de utilização de dados (professora cooperante)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Autorização de utilização de dados

No âmbito do Relatório de Estágio da estagiária Maria Teresa Vaz Nogueira Tenrinho, aluna do 2º ano de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho no ano letivo 2023/2024, eu, Sara Veloso, professora cooperante do grupo M24 e M32, declaro que autorizo, por tempo indeterminado, a utilização dos meus dados pessoais (tais como nome e contactos) em todos os documentos envolvidos no mesmo (projeto, portefólio e o próprio relatório).

Por ser inteiramente verdade, confirmo através de assinatura:

Sara Veloso Valente

Porto, 13 de Março de 2024

Anexo 9 – Declaração de identificação da Academia de Música de Costa Cabral

amcc
academia de música de costa cabral

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO
DGEstE DSRN

DECLARAÇÃO

Nos termos previstos na Parte 1, n.º 18 do Despacho RT-31/2020 da Universidade do Minho, declara-se que a Estagiária **Teresa Vaz Nogueira Tenrinho** está autorizada a identificar a **Academia de Música de Costa Cabral**, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Porto e Academia de Música de Costa Cabral, 04 de julho de 2024

A Direção Pedagógica,

academia de música de costa cabral
amcc

CONTRIBUINTE N.º 504 882 252