

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

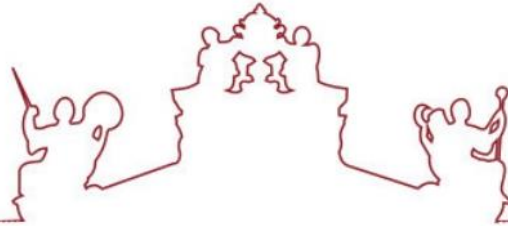
Relatório de Estágio

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no Conservatório Regional de Évora – EBORAE MVSICA: A Problemática do Estudo Individual de Guitarra no Curso Básico de Música do Ensino Artístico Especializado

Daniel da Trindade Infante

Orientador(es) | Dejan Ivanovich

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

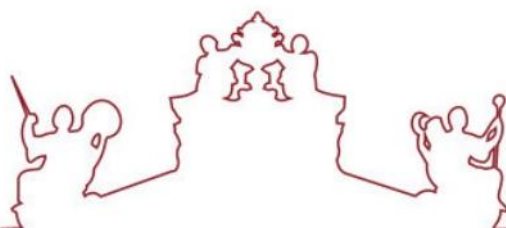
Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no
Conservatório Regional de Évora – EBORAE MVSICA: A
Problemática do Estudo Individual de Guitarra no Curso
Básico de Música do Ensino Artístico Especializado**

Daniel da Trindade Infante

Orientador(es) | Dejan Ivanovich

Évora 2021



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Damas (Universidade de Évora) (Arguente)
Dejan Ivanovich (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimentos

*Aos meus pais, irmão e avó por me apoiarem de todas as formas, por fazerem das tripas
coração para me fazerem feliz e por serem as pessoas que são;*

À Maria Carvalho por todo o apoio incondicional, paciência, dedicação;

*Ao professor doutor Dejan Ivanović, o meu orientador, pela amizade, pela aposta, apoio,
dedicação e profissionalismo;*

*Ao João Macedo, o meu professor cooperante, pela simpatia, compreensão e amizade que
sempre demonstrou;*

*Ao professor doutor Ricardo Mira, pela amizade, pelas palavras de apoio que sempre soube
dar nos momentos certos;*

*Aos meus amigos João Robim e Marcelo Oliveira, Ana Lucas, Nuno Biltés, Tiago Sousa,
Márcio Silva e Bruno Antunes pelo companheirismo, apoio e boa disposição que sempre
proporcionaram;*

*À Inês Pereira que incansavelmente apoiou e acompanhou todo o processo de redação do
presente documento;*

A todos os alunos da classe de guitarras da universidade pela companhia e amizade;

*A todos os alunos da classe de guitarras do professor João Macedo, que fizeram refletir sobre
o que é ensinar e sobretudo, o que é aprender;*

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a redação deste relatório.

Resumo

A Problemática do Estudo Individual de Guitarra no Curso Básico de Música do Ensino Artístico Especializado.

O propósito deste relatório reside na exposição de mecanismos que visam solucionar problemas relacionados com a falta de organização do estudo individual dos alunos em geral, com foco nos alunos do Ensino Básico de Música. A análise desta problemática é essencial não só para uma boa performance em palco, como também para a formação de um aluno como futuro músico profissional. Deste modo, serão apresentadas não só ferramentas que servirão de guia para a organização do estudo individual, como também estratégias para solucionar problemas relacionados com as várias dificuldades na prática do mesmo.

Palavras-chave: Ensino de Música; Organização; Estudo individual; Guitarra; Ensino Básico de Música.

Abstract

The Problematic of Individual Guitar Study at the Basic Music Level of Specialized Artistic Education.

The purpose of this report is to expose mechanisms that aim to solve problems related to the lack of organization of the individual study of students in general, with a focus on students of Basic Music Education. The analysis of this problem is essential not only for a good performance on stage, but also for the formation of a student as a future professional musician. In this way, not only tools will be presented that will serve as a guide for the organization of the individual study, but also strategies to solve problems related to the various difficulties in its practice.

Key-words: Music teaching; Organization; individual study; Guitar; Basic Music Teaching.

Lista de Símbolos e Abreviaturas

PES — Prática de Ensino Supervisionada

CREV — Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica*

AME — Associação Musical de Évora

PAA – Prova de Aptidão Artística

EAE – Ensino Artístico Especializado

Cordas soltas: ①②③④⑤⑥

Dedos da mão direita:

p - Polegar

i – Indicador

m – Médio

a – Anelar

Dedos da mão esquerda:

Indicador – *1*

Médio – *2*

Anelar – *3*

Mindinho – *4*

Índice

Parte I	1
INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	2
1.1. Oferta educativa	3
1.2. Caracterização da classe de guitarra	4
2. PRÁTICA EDUCATIVA	5
2.1. Objetivos dos cursos	5
2.2. Modos e escalas de avaliação	8
2.3. Informações adicionais	9
3. AULAS ASSISTIDAS	11
3.1. Aluno A	11
3.2. Aluno B	12
3.3. Aluno C	13
3.4. Aluno D	15
3.5. Aluno E	16
3.6. Aluno F	18
REFLEXÕES FINAIS	21
Parte II	22
INTRODUÇÃO	23
4. ESTADO DA ARTE	25
4.1. Literatura didática	25
4.2. Problemática do estudo individual do instrumento musical em Portugal	26
5. DESFRAGMENTAÇÃO DO HÁBITO	28
5.1. Duhigg	28
5.2. Regra de Ouro para a mudança de um hábito	33
6. COMPREENSÃO COGNITIVA	35
6.1. Foco/Atenção/Os dois sistemas de perceção de informação	35
6.2. Memória	36
7. CONCEITO DO ESTUDO INDIVIDUAL DO INSTRUMENTO	39
7.1. O mito das dez mil horas	39

7.2. Prática inteligente	40
7.3. Ambiente de estudo e material necessário	41
7.4. Economia de decisões (por onde começar?)	41
7.5. Inventário Mental	42
7.6. Diário de estudo e importância de planejar	44
7.7. Mentalidade de sucesso	45
7.8. Estudo mental	48
7.8.1. Como uso esta ferramenta?	48
7.9. Aquecimento	49
7.10. Processo de aprendizagem de repertório	50
7.10.1 Preparar a partitura	50
7.10.2. Obter uma visão geral	51
7.10.3. Estratégias para aprendizagem	52
7.11. Como estudar?.....	54
7.12. Repetição.....	56
7.13. Resolução dos problemas	58
7.13.1. Reconhecer o problema ou dificuldade	59
7.13.2. Isolar e definir o problema	60
7.13.3. Aplicar estratégias para resolver o problema	60
7.14. Como aumentar o tempo?	66
7.15. As vantagens da gravação	67
CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
BIBLIOGRAFIA	72

Índice de figuras

Figura n.º 1: Reação do macaco à recompensa quando recebe sumo.....	31
Figura n.º 2:Ciclo do hábito do macaco	31
Figura n.º 3: Nova reação do macaco à recompensa	32
Figura n.º 4: A Regra de Ouro da Mudança de Hábitos.....	37
Figura n.º 5: Inventário Mental.	43
Figura n.º 6: Teste às perguntas.....	44
Figura n.º 7: Definição de objetivo para sessão de estudo.	45
Figura n.º 8: Rossiniana n.º 1 (excerto).....	52
Figura n.º 9: Estudo n.º 1 de Emilio Pujol (excerto).	60
Figura n.º 10: Ritmo Galope (versão n.º 1)	61
Figura n.º 11: Ritmo Galope (versão n.º 2).	61
Figura n.º 12: Tercina.....	61
Figura n.º 13: Figura rítmica composta.....	62
Figura n.º 14: Alternância entre imaginar à frente e execução.....	62
Figura n.º 15: Versão diferente.....	62
Figura n.º 16: Articulação staccato.....	63
Figura n.º 17: Articulação legato-staccato.....	63
Figura n.º 18: Articulação staccato-legato.	63
Figura n.º 19: Acentos em notas ímpares.....	63
Figura n.º 20: Acentos pares.....	63
Figura n.º 21: Acentos nas primeiras duas notas de cada quatro.....	63
Figura n.º 22: Acentos nas últimas duas notas de cada quatro.....	64
Figura n.º 23: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (excerto).....	64
Figura n.º 24: 2.º and. da sonata K. 333 (versão n.º 1).....	64
Figura n.º 25: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 2).	65
Figura n.º 26: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 3).	65
Figura n.º 27: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 4).	65
Figura n.º 28: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 5).	65
Figura n.º 29: 4.º and. da Sonatina op. 71 n.º 3 de Mauro Giuliani (excerto).	66
Figura n.º 30: 4.º and. da Sonatina op. 71 n.º 3 de Mauro Giuliani (versão n.º 1).	66
Figura n.º 31: 4.º and. da Sonatina op. 71 n.º 3 de Mauro Giuliani (versão n.º 2).	66
Figura n.º 32: 4.º and. da Sonatina op. 71 n.º 3 de Mauro Giuliani (versão n.º 3).	66

Índice de Tabelas

Tabela n.º 1: Modos de avaliação dos cursos	9
Tabela n.º 2: Escala de avaliação dos cursos.....	9
Tabela n.º 3: Repertório do aluno A.....	11
Tabela n.º 4: Repertório do aluno B.....	13
Tabela n.º 5: Repertório do aluno C.....	13
Tabela n.º 6: Repertório do aluno D.....	15
Tabela n.º 7: Repertório do aluno E.....	17
Tabela n.º 8: Repertório do aluno F.....	18

Parte I

INTRODUÇÃO

No âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi realizado o presente documento que assume a importância de trabalho final do Mestrado em Ensino de Música. O conteúdo deste relatório teve como base o ano letivo dos alunos da classe de guitarra do professor João Macedo, docente do Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica* (CREV). No documento haverá uma exposição da história do mencionado estabelecimento de ensino, assim como o que o mesmo tem para oferecer nos tempos que correm. A seguir, serão apresentados alguns elementos-chave da abordagem do professor cooperante, assim como o percurso dos seis alunos selecionados para a redação deste relatório. Tendo em conta a pandemia Covid-19, o ano letivo sofreu grandes alterações nos programas, exames finais de ano, a própria forma de dar as aulas, etc. Desde o início do 1.º período até ao início de março de 2020, o ano decorreu conforme o planeado, com todas as audições e métodos de avaliação. Contudo, no fim do 2.º período surgiram os primeiros casos de Covid-19 no nosso País e o Conservatório suspendeu as aulas e a universidade suspendeu os estágios. Ao manter o contacto assíduo com o meu professor cooperante, soube que as aulas retomaram em abril. Contudo, os estágios só puderam retomar depois disso por ordem da Universidade. Para além disso, houve um entrave ao retomar os estágios, pois era necessário obter a autorização do Conservatório, e, obviamente da parte dos pais dos alunos. Nesta primeira parte do relatório, haverá uma parte onde falo um pouco mais sobre como esta situação do Covid-19 afetou o ano letivo.

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Conservatório Regional de Évora – *Eboræ Musica* (CREV), surgindo da cooperação entre encarregados de educação, Associação Musical de Évora (AME) e o Ministério de Educação, foi fundado e autorizado no ano letivo 2003/2004, embora só tenha tido autorização definitiva 3 anos mais tarde. O principal objetivo desta associação prende-se com a interpretação e divulgação da música escrita por compositores da escola de música da Sé de Évora. Segundo o Regulamento Interno do ano letivo 2019/2020, rege-se tendo em conta os seguintes pontos:

- a) Tendo em conta o plano de estudos e programas oficiais, proporcionar o ensino aos cursos de música;
- b) Promover a aprendizagem da música no contexto do ensino artístico especializado;
- c) Reconhecer a importância do aluno enquanto indivíduo, no respeito da sua individualidade e diversidade, quer de raça, sexo, religião ou cultura, apelando à sua formação no domínio sociocultural e no desenvolvimento da personalidade e carácter;
- d) Promover a divulgação cultural e artística através de concertos e audições;
- e) Promover a prática e fruição musical na cidade de Évora e na região do Alentejo;
- f) Contribuir para o enriquecimento educativo e cultural da população da região;
- g) Promover a dignificação profissional e formação do seu pessoal docente e não docente;
- h) Realizar seminários ou cursos de aperfeiçoamento e outras atividades afins, sob a orientação de professores ou profissionais de reconhecido mérito;
- i) Incentivar o intercâmbio com outras escolas de música nacionais ou estrangeiras.¹

Definidos os objetivos, o projeto educativo ainda reitera o seguinte:

Para atingir estes objetivos, considera-se imperativo incidir na formação, partindo duma sensibilização para a música desde a mais tenra idade, e estabelecer laços de cooperação e partilha entre os elementos da associação e a comunidade em que está inserida, contribuindo para a revigoração do tecido social e o exercício de novas formas de cidadania, enriquecendo o capital social promotor da riqueza das nações.²

O CREV está sediado no Convento da Nossa Senhora dos Remédios. Este edifício, fundado a 1594, teve como antecessores um convento com o mesmo nome, situado em Lisboa, e o Convento da Nossa Senhora da Piedade, que tinha lugar em Cascais. O Convento da Nossa Senhora dos Remédios servia o propósito de hospedar os membros da Ordem dos Carmelitas Descalços (masculinos). Esta ordem, fundada no ano anterior ao convento, foi a primeira ordem a ser fundada por uma mulher, de nome Tereza de Ávila. 88 anos passados contruiu-se outra casa, desta vez, para o ramo feminino, de

¹ Regulamento Interno 2019/2020 (pág. n.º 3).

² Projeto educativo 2019 a 2022 (pág. 3)

nome Convento de São José. Em 1834, o Convento da Nossa Senhora dos Remédios, através da Carta de Lei de D. Maria II, passa a ser responsabilidade da Câmara Municipal de Évora. Nos dias que correm, o CREV constitui-se com 10 salas que são usadas para lecionar disciplinas coletivas e de instrumento, secretaria, um gabinete para uso das direções executiva e pedagógica, sala de professores, espaço de estudo, sala de reuniões um espaço que funciona como receção e sala de espera, pátio interior e exterior, e instalações sanitárias. O auditório do CREV tem lugar na igreja do antigo Convento, núcleo do edifício, usado principalmente para apresentações musicais, como audições dos alunos do Conservatório ou concertos e aulas de conjunto.

1.1 Oferta educativa

No ano letivo 2019/2020, o CREV dispunha, no contexto do Ensino Artístico: o Curso de Iniciação (em regime articulado assim como regime supletivo), Curso Secundário (em regime articulado e supletivo) e Curso Livre. Quanto aos instrumentos, o Conservatório dispunha de uma vasta escolha de seguintes instrumentos:

- Acordeão;
- Alaúde;
- Clarinete;
- Contrabaixo;
- Flauta;
- Guitarra;
- Oboé;
- Órgão;
- Percussão;
- Piano;
- Saxofone;
- Trombone;
- Trompa;
- Trompete;
- Viola d'arco;
- Violino;
- Violoncelo.

Pelos dados que me foram fornecidos pelo CREV a 3 de março de 2020, no ano letivo de 2019/2020 estavam matriculados um total de 279 alunos, dos quais 34 alunos estavam no Regime de Iniciação, 122 alunos no Curso Básico em Regime Articulado, 18 alunos no Curso Básico em Regime

Supletivo, 7 alunos no Curso Secundário em Regime Articulado, 16 alunos no Curso Secundário em Regime Supletivo e 82 alunos em Curso Livre.

1.2 Caracterização da classe de guitarra

Professores Eurico Pereira, João Macedo e José Farinha são os docentes encarregues de lecionar a disciplina de guitarra. Ao todo, a Classe de guitarra conta com 43 alunos, dos quais quatro a pertencerem ao Curso de Iniciação, vinte e nove ao Regime Articulado, quatro ao Regime Supletivo e seis ao Curso Livre. Previamente, a Classe de guitarra já contou com o professor António Caeiro e o professor Nilton Esteves. O professor João Macedo contava no mesmo ano letivo com 22 alunos, dos quais dois faziam parte do Curso de Iniciação, doze alunos do Curso Básico, dois do Curso Secundário e cinco alunos do Curso Livre. Para além destes alunos, o docente leciona também a disciplina de Ensemble de Guitarras com 8 alunos, dos quais 6 são seus alunos e 2 são alunos do professor José Farinha.

2. PRÁTICA EDUCATIVA

O professor João Macedo, professor cooperante, iniciou os seus estudos musicais na Academia de Música Eborense, no ano 2000, na Classe do professor José Farinha, concluindo o 8.º grau já no Conservatório Regional de Évora – *Eboraе Musica* com o mesmo professor. Nos anos 2007 a 2010, frequentou e concluiu a Licenciatura em Música, variante instrumento (Guitarra), na Universidade de Évora, na Classe de Guitarra do professor Dejan Ivanović. Participou, como executante, em *masterclasses* com José Diniz e José Farinha e apresentou-se como solista ou em grupos de música de câmara em Portugal, Malta e Bulgária. Tem vindo a participar em eventos culturais variados nas áreas da dança, teatro e recitais de poesia, para além de integrar o Quarteto de Guitarras de Évora. Em 2008, no âmbito do Festival *Guitarmania*, teve oportunidade de participar no curso de aperfeiçoamento da técnica instrumental com os professores Carlo Marchione, Hubert Käppel, Marco Socías e Paula Sobral. No ano de 2014, concluiu o Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Artes Aplicadas em Castelo Branco, nas variantes de Guitarra e de Música de Câmara. Atualmente, integra o corpo docente do Conservatório Regional de Évora – *Eboraе Musica*, como professor das disciplinas de Guitarra e de Ensemble de Guitarras.

Em relação à abordagem das aulas por parte do prof. Macedo, o professor pedia a guitarra aos alunos para a afinar no início de cada aula. Na escolha de novo programa, o professor selecionava um livro com as obras que, segundo o seu critério pedagógico, correspondiam ao nível adequado para o aluno. Tendo em conta as suas expressões corporais, o professor induzia e considerava se os alunos gostavam das peças ou não. Segundo o mesmo, o facto de os alunos gostarem das peças era um fator importantíssimo que os motivava a estudar esse mesmo repertório. Frequentemente o professor cooperante usava a caneta vermelha para identificar problemas ou erros que os alunos faziam, especialmente em caso de serem frequentes e repetitivos. Por vezes usava o recurso ao vídeo com o telemóvel dos alunos, para que servisse de exemplo para o estudo em casa. No decorrer da aula, quando os alunos ficavam cansados, o professor tocava a peça ou falava com eles para que descansassem. Este tinha sempre o cuidado de manter bom ambiente na sala, até mesmo quando os alunos não estudavam. Nas aulas realizadas por videoconferência, o professor respeitava sempre os horários dos alunos, tentando não ser muito rígido quando os alunos chegavam atrasados, sabendo que as aulas online podiam atrasar. Quando o professor queria indicar alguma observação na partitura, usava o recurso à partilha de tela.

2.1 Objetivos dos cursos

No Programa da Disciplina de Instrumento, os objetivos gerais para o 1.º e 2.º graus do Curso Básico do CREV são indicados desta forma:

- “Consolidar competências nos domínios do tato, sentido rítmico, fraseado, dinâmica, agógica, memorização, da música de conjunto e audição interior;
- Consolidar a capacidade de coordenação motora para uma correta aprendizagem da técnica e postura do instrumento;
- Continuar a desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical.” (CREV, 2019, pp. 1 e 3)

Os objetivos específicos para o 1.º grau são os seguintes:

- “Conhecer e aplicar a colocação e postura corretas na execução do instrumento;
- Conhecer, compreender e aplicar com propriedade os diversos símbolos usados na escrita musical.
- Estimular o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações.
- Compreender a prática de mudança de posição.
- Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio, utilizando alternância de i,m.
- Diferenciar intensidades entre os planos da melodia e do acompanhamento.
- Conhecer e interpretar obras de compositores importantes da história da guitarra.
- Desenvolver o controlo e autonomia dos dedos da mão esquerda.
- Desenvolver a autonomia do aluno quanto à leitura de notas e ritmos.
- Iniciar a prática de ligados.
- Iniciar a prática de harmónicos naturais.” (CREV, 2019, p. 1)

Seguem os objetivos para o 2.º grau:

- “Consolidar a colocação e postura corretas na execução do instrumento.
- Estimular o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações.
- Utilizar com agilidade a técnica de mudança de posição.
- Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio, utilizando alternância de i,m.
- Desenvolver o controlo e autonomia dos dedos da mão esquerda.
- Conhecer e interpretar obras de compositores marcantes na história da guitarra.
- Desenvolver a autonomia do aluno quanto à leitura de notas e ritmos.
- Desenvolver a prática de ligados.
- Utilizar novos efeitos sonoros.
- Desenvolver a prática de afinação do instrumento.
- Motivar para a necessidade de controlar não só a ação de colocar a corda em vibração mas também a extinção do som quando necessário.” (CREV, 2019, p. 3)

Os objetivos gerais para o 3.º, 4.º e 5.º graus do Curso Básico passam a ser:

- a. “Consolidar competências nos domínios da performance;
- b. Desenvolver os sentidos para interpretar com maior consciência e inteligência;
- c. Continuar a desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical.” (CREV, 2019, pp. 5, 7 e 9)

Os objetivos definidos para o 3.º grau são:

- “Consolidar a colocação e postura corretas na execução do instrumento.
- Consolidar a técnica de mudança de posição através do uso de dedos guias.
- Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio, utilizando alternância de i,m; m,i; m,a; ou a,m.
- Desenvolver o controlo e autonomia dos dedos da mão esquerda.
- Conhecer e interpretar obras de compositores marcantes na história da guitarra.
- Desenvolver a prática de ligados.
- Desenvolver a técnica de *arpeggio*, com polegar ou sequência de p, i, m, a.
- Utilizar mudanças tímbricas.
- Introdução às técnicas de ornamentação.

- Utilizar novos efeitos sonoros.
- Motivar para a necessidade de controlar não só a ação de colocar a corda em vibração mas também a extinção do som.” (CREV, 2019, p. 5)

Os objetivos para o 4.º grau são:

- “Consolidar a colocação e postura corretas na execução do instrumento.
- Consolidar a técnica de mudança de posição através do uso de dedos guias.
- Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio, utilizando alternância de i,m; m,i;
- Desenvolver o controlo e autonomia dos dedos da mão esquerda.
- Conhecer e interpretar obras de compositores marcantes na história da guitarra.
- Desenvolver a prática de ligados.
- Desenvolver a técnica de arpeggio, com polegar ou sequência de p, i, m, a.
- Utilizar mudanças tímbricas.
- Melhorar a qualidade do som.
- Desenvolver as articulações de acordo com o estilo musical.
- Utilizar novos efeitos sonoros.
- Motivar para a necessidade de controlar não só a ação de colocar a corda em vibração mas também a extinção do som.” (CREV, 2019, p. 7)

Os objetivos específicos para o 5.º grau são:

- “Consolidar o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações.
- Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio utilizando combinações de dois ou três dedos (i,m – i,a – m,a – i,m,a – a,m,i e outras).
- Consolidar as técnicas de produção do som (ataque das cordas).
- Consolidar as técnicas de extinção dos sons.
- Consolidar a técnica de eliminação de ruídos.
- Dominar a leitura no instrumento até à IXª posição.
- Compreender e realizar ornamentos variados no contexto das obras estudadas.
- Utilizar a técnica de pizzicato no contexto das obras estudadas
- Conhecer e interpretar obras de compositores marcantes na história da guitarra
- Desenvolver agilidade e destreza em ambas as mãos, conjugando os aspetos de tensão e relaxamento.
- Compreender e aplicar as noções de performance.” (CREV, 2019, p. 9)

No Curso Secundário, os objetivos gerais são definidos da seguinte forma:

- a. “Consolidar competências nos domínios da performance.
- b. Desenvolver os sentidos para interpretar com maior consciência e inteligência.
- c. Continuar a desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical.” (CREV, 2019, p.1)

Os objetivos específicos para o 6.º grau são os seguintes:

- “Consolidar o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações.
- Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio utilizando combinações de dois ou três dedos (i,m – i,a – m,a – i,m,a – a,m,i e outras).
- Realizar escalas em terceiras e sextas.
- Executar escalas em tremolo.
- Consolidar as técnicas de produção do som (ataque das cordas).
- Consolidar as técnicas de extinção dos sons.
- Consolidar a técnica de eliminação de ruídos.

- Desenvolver agilidade e destreza em ambas as mãos, conjugando os aspetos de tensão e relaxamento.
- Dominar a leitura no instrumento em toda a extensão da escala.
- Compreender e aplicar as noções de performance.” (CREV, 2019, p. 1).

Os objetivos específicos para o 7.º grau passam a ser:

- “Consolidar o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações.
- Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio utilizando combinações de dois ou três dedos com andamentos padrão (i,m – i,a – m,a – i,m,a – a,m,i e outras).
- Realizar escalas em terceiras e sextas.
- Executar escalas em tremolo.
- Consolidar as técnicas de produção do som (ataque das cordas).
- Consolidar as técnicas de extinção dos sons.
- Consolidar a técnica de eliminação de ruídos.
- Desenvolver agilidade e destreza em ambas as mãos, conjugando os aspetos de tensão e relaxamento.
- Dominar a leitura no instrumento em toda a extensão da escala.
- Consolidar as interpretações das obras tendo em conta as épocas e os autores das mesmas.” (CREV, 2019, p. 4)

Os objetivos específicos para o 8.º grau são definidos desta forma:

- “Consolidar o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações.
- Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio utilizando combinações de dois ou três dedos com andamentos padrão (i,m – i,a – m,a – i,m,a – a,m,i e outras).
- Realizar escalas em terceiras e sextas.
- Executar escalas em tremolo.
- Consolidar as técnicas de produção do som (ataque das cordas).
- Consolidar as técnicas de extinção dos sons.
- Consolidar a técnica de eliminação de ruídos.
- Desenvolver agilidade e destreza em ambas as mãos, conjugando os aspetos de tensão e relaxamento.
- Dominar a leitura no instrumento em toda a extensão da escala.
- Consolidar as interpretações das obras tendo em conta as épocas e os autores das mesmas.
- Elaborar um recital.” (CREV, 2019, p. 7)

2.2 Modos e escalas de avaliação

Quanto ao método de avaliação, todos os cursos funcionam por método quantitativo, independentemente do regime em que o aluno esteja. Contudo, o Curso de Iniciação requer também uma apreciação descritiva. Em relação às escalas de avaliação, podemos ver claramente a correspondência dos valores entre os cursos, na tabela n.º 2, apresentada abaixo:

MODOS DE AVALIAÇÃO
Iniciação
Cursos Básico e Secundários – Regimes articulado e supletivo

CURSOS	MODOS DE AVALIAÇÃO	ESCALAS
Iniciação	Qualitativo Apreciação descritiva	4 Unidades
Básico Regimes articulado e supletivo	Quantitativo	Níveis 1-5
Secundários Regimes articulado e supletivo	Quantitativo	Valores 0-20

Tabela n.º 1: Modos de avaliação dos cursos. Fonte: Regulamento interno 2019/2020.

ESCALAS DE AVALIAÇÃO
Iniciação
Cursos Básico e Secundários – Regimes articulado e supletivo

PERCENTAGENS	NÍVEIS Curso Básico	VALORES Cursos Secundários	QUALITATIVOS Curso de Iniciação
1-19	1	1-4	Insuficiente Apreciação descritiva
20-49	2	5-9	
50-69	3	10-13	Suficiente Apreciação descritiva
70-89	4	14-17	Bom Apreciação descritiva
90-100	5	18-20	Muito Bom Apreciação descritiva

Tabela n.º 2: Escala de avaliação dos cursos. Fonte: Regulamento interno 2019/2020.

2.3 Informações adicionais

Este foi um ano atípico para os alunos da Classe de Guitarra do professor João Macedo. O professor cooperante foi pai no início do ano. Como tal, durante um certo período os alunos não tiveram aulas, pois o professor estava de licença de paternidade. Era sua intenção repor as aulas, para benefício dos alunos, contudo, devido à situação da pandemia Covid-19 não foi possível realizar o mencionado objetivo. Esta pandemia afetou o ano letivo desde o fim do 2.º período escolar até ao fim do ano. As aulas presenciais passaram a decorrer por videoconferência, via Skype ou Microsoft Teams. Devido à

menoridade dos alunos, para que eu pudesse assistir às aulas destes, foi necessário obter autorização do Departamento de Música, do CREV e, obviamente, dos pais dos alunos. Devido à demora das autorizações por parte destas entidades, só pude voltar a supervisionar os alunos dia 8 de junho de 2020, o que cria um grande fosso relativamente ao percurso dos alunos. A Classe de Guitarra do professor João Macedo foi das poucas que conseguiu fazer audição no 2.º período. No dia seguinte à audição de 9 de março de 2020, começaram a relatar casos de Covid-19 em Évora. Como tal, as medidas de segurança foram implementadas com a maior brevidade possível, o que provocou a interrupção das aulas presenciais a partir da semana seguinte. No 3.º período, tal como referi anteriormente, as aulas passaram a ser realizadas por videoconferência.

Também devido à situação do Covid-19, não me foi possível fazer um *workshop* que iria acontecer em abril de 2020, em que exporia as técnicas que expus na investigação. Contudo, nas aulas que lecionei aos alunos ensinei-lhes estas técnicas e, especialmente a secção em que eu explico como se estuda passo a passo, funcionaram bem. Dividindo as secções grandes em secções pequenas e só depois juntar pareceu ser a forma que mais ajudou os alunos. No caso do aluno F, como ia concorrer ao ensino superior, sugeri encontrar-me com ele fora das aulas do professor cooperante para lhe ensinar algumas das técnicas propostas e, pelo testemunho da aluna, pareceram funcionar. O aluno tocou com mais confiança o seu repertório e ganhou mais confiança em si própria, considerando ainda que este foi o ano em que montou mais repertório.

Uma outra situação que comprometeu a redação deste relatório foi o que aconteceu no dia três de setembro de 2020. Durante o estágio, fui tirando notas do percurso dos alunos, das aulas lecionadas, de acontecimentos pontuais entre professor e alunos. No dia indicado acima, o meu computador foi-me roubado, fazendo assim com que eu perdesse todos os comentários que fiz sobre as aulas. A segunda parte deste relatório tinha sido enviada ao orientador anteriormente e por isso estava em segurança. Contudo, a primeira parte do relatório foi reescrita em setembro, sem registos das minhas aulas lecionadas ou comentários de situações pontuais. Reescrevi o relatório de memória, em contacto com os alunos do CREV e com o professor cooperante. Posto isto, não me foi possível acrescentar uma parte em que exponho a as aulas que lecionei a cada aluno individualmente, como tinha feito na primeira vez.

3. AULAS ASSISTIDAS

3.1. Aluno A

No início do ano letivo o aluno A tinha seis anos. Frequentava o Curso de Iniciação e tinha aula de guitarra em conjunto com o aluno B, sendo este o 2.º ano de aprendizagem de guitarra no CREV na classe do professor João Macedo. Até à época pandémica, a aula dos alunos decorria às segundas-feiras pelas 19 horas. Com a situação do Covid-19, as aulas dos alunos passaram a ser lecionadas em separado. O aluno A passou a ter aula às terças-feiras (16h). *Todas as lições deste aluno foram retiradas do livro [Mês débuts à la guitare de Kleynjans F. \(n. 1951\).](#)*

Segue o repertório do aluno A:

Repertório do aluno A		
1.º período	2.º período	3.º período
<i>Lição n.º 1</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 6</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 11</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
<i>Lição n.º 2</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 7</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 12</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
<i>Lição n.º 3</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 8</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 13</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
<i>Lição n.º 4</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 9</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 14</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
<i>Lição n.º 5</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 10</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 15</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
		<i>Lição n.º 18</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
		<i>Lição n.º 19</i> de Kleynjans F. (n. 1951)

Tabela n.º 3: Repertório do aluno A. Fonte: Infante, D. (2020).

Desde o primeiro contacto com os alunos que notei uma proximidade emocional entre os dois, relação essa que o professor usou como ferramenta para a competição saudável entre eles. Durante o ano letivo, as aulas decorreram de forma muito dinâmica. O professor dava a aula alternando entre os dois alunos. Todo o repertório que os alunos tocaram foi escrito com uma parte para o professor acompanhar os alunos. Como tal, quando o aluno B tocava com o acompanhamento do professor, o aluno A esperava e escutava atentamente o que o outro fazia. Quando era a vez do aluno A, o aluno B comportava-se de forma igualmente adequada. Algumas das peças que os alunos tocaram no ano letivo 2019/2020, já tinham sido estudadas no ano anterior. O aluno A usava pedal e tocava com uma boa postura, contrariamente ao ano anterior que, segundo o professor cooperante, não correspondia à forma como o aluno tocava no presente ano letivo. Ao longo do ano, o aluno tocou várias lições de F. Kleynjans (n. 1951). Conforme o número da lição progredia, também a sua leitura ia melhorando, cada vez com mais facilidade ia reconhecendo as notas da I.ª posição e as figuras rítmicas de colcheia, semínima, mínima e semibreve. O método de alternância entre os dois alunos funcionou perfeitamente. Por vezes, houve algumas distrações, contudo quando o professor pedia a um dos alunos para tocar, este colocava-

se em posição e o outro escutava atentamente, esperando pela sua vez. Nas audições do 1.º e 2.º períodos, os alunos tocaram em separado. Acompanhado pelo professor, tocou a sua lição de cor com confiança e fez a vénia no fim. Depois do estado de emergência, tendo obtido a autorização dos pais para assistir às aulas do aluno A, pude continuar a supervisionar o seu progresso. O aluno reagiu bem à mudança das aulas presenciais para o sistema de aulas por videoconferência. A postura do aluno melhorou significativamente desde o último contacto e a postura do corpo sentado orientava-se pela perna de apoio, a perna esquerda. Uma das competências relevantes para o professor cooperante era a dinâmica com que o aluno tocava. Segundo o professor João Macedo, os alunos devem tocar com dinâmica forte para estimular a musculatura, especialmente na Iniciação. Quanto à comunicação entre o professor e o aluno, notei que o aluno tendia a distrair-se menos quando tinha aula individual, sem o aluno B, no 3.º período. Contudo, o aluno A tornou-se menos participativo, mas igualmente cooperante, sempre respeitador da palavra do professor.

No 3.º período, o aluno aprendia as notas e o ritmo pela partitura que o professor projetava, através da partilha de tela. Como tal, o professor ensinava as notas ao aluno, explicava como colocar os dedos e depois o aluno tocava de memória o que tinha aprendido. Este sistema provou funcionar melhor do que ter constantemente a partitura disponível à sua frente. Pois, quando a tinha, o aluno tendia a baralhar-se, não sabia para onde olhar. Com esta nova forma de aprender, o aluno exercitava a memória e olhava sempre para a mão esquerda. Após algumas repetições, por parte do aluno, o professor exemplificava tocando ele próprio a parte que o aluno acabara de aprender. O aluno, durante a execução do professor, escutava com paciência e atenção. No fim do ano letivo, o aluno reconhecia com brilhante facilidade elementos textuais como a barra de repetição, suspensões e as notas correspondentes às cordas soltas da guitarra (Mi3, Si2, Sol2, Ré2, Lá1 e Mi1).

3.2. Aluno B

No início do ano letivo o aluno B tinha oito anos. Frequentava o Curso de Iniciação e tinha aula de guitarra em conjunto com o aluno A, sendo este o 2.º ano de aprendizagem de guitarra no CREV na classe do professor João Macedo. Até à época pandémica, a aula dos alunos decorria às segundas-feiras pelas 19 horas. Com a situação do Covid-19, as aulas dos alunos passaram a ser lecionadas em separado. O aluno B às quintas-feiras (16h). Devido à falta de autorização dos pais, não pude assistir às aulas do aluno B. Como tal, no 3.º período, assisti apenas às aulas do aluno A.

Repertório do aluno B		
1.º período	2.º período	3.º período
<i>Lição n.º 1</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 6</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 11</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
<i>Lição n.º 2</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 7</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 12</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
<i>Lição n.º 3</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 8</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 13</i> de Kleynjans F. (n. 1951)

<i>Lição n.º 4</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 9</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 14</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
<i>Lição n.º 5</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 10</i> de Kleynjans F. (n. 1951)	<i>Lição n.º 15</i> de Kleynjans F. (n. 1951)
		<i>Lição n.º 18</i> de Kleynjans F. (n. 1951)

Tabela n.º 4: Repertório do aluno B. Fonte: Infante, D. (2020).

O aluno B, tal como o aluno A, usava pedal e tocava com boa postura, contrariamente ao ano anterior que, segundo o professor cooperante, não correspondia à forma como os alunos tocavam no presente ano letivo. O professor aproveitava o gosto do aluno B pelo canto e usava como ferramenta para a aprendizagem do ritmo e notas da sua parte. Com o incentivo do colega, o aluno A também gostava de cantar a sua parte enquanto o professor tocava o acompanhamento. Tal como referi anteriormente, os dois alunos tocaram várias lições de Kleynjans (n. 1951). O aluno mostrou destreza na leitura e o conhecimento do braço da guitarra, nas primeiras posições. Contudo, apresentava algumas dificuldades na estabilidade da pulsação e por vezes corria um pouco. Relativamente ao aluno A, o método de alternância entre os dois alunos funcionou perfeitamente. Apesar das normais distrações derivados da idade dos alunos havia respeito entre os dois alunos e para com o professor. Nas audições do 1.º e 2.º períodos, os alunos tocaram em separado. Acompanhado pelo professor, o aluno B tocara a sua lição de memória com confiança e gosto. Na aula seguinte à 1.ª audição, confessaram que gostaram de tocar em público, especialmente o aluno B.

No 3.º período, depois do estado de emergência, não me foi cedida a autorização para assistir ao aluno B, como tal não pude continuar a supervisionar o seu progresso.

3.3. Aluno C

No início do ano letivo 2019/2020, o aluno C tinha treze anos e frequentava 4.º grau do Curso Básico, sendo este o seu 1.º ano de ingresso no CREV na Classe do professor João Macedo. Até à época pandémica, a aula do aluno decorria quartas-feiras, às 16h. Com a situação do Covid-19, as aulas do aluno passaram a realizar-se às sextas-feiras, às 10h. Devido à falta de autorização da escola e dos pais, só pude voltar a observar o progresso do aluno no mês de junho, dia doze, pela plataforma Microsoft Teams. Iniciei a supervisão deste aluno a 2 de outubro de 2019. O repertório abrangido nas aulas foi o seguinte:

Repertório do aluno C		
1.º período	2.º período	3.º período
Impromptu de P. Nutall	<i>Mrs. Winter Jump</i> de J. Downland (1563 – 1626)	<i>Steely Blue</i> de B. Katz
	<i>Tears in Heaven</i> de E. Clapton (n. 1945)	

Tabela n.º 5: Repertório do aluno C. Fonte: Infante, D. (2020).

Tal como referi anteriormente, este foi o primeiro ano que o aluno estudou no CREV. Segundo o aluno, na escola que frequentou no ano anterior, não foi incentivado a tocar com a partitura. Como tal, as dificuldades que tinha a ler uma partitura eram notórias. O aluno não estava familiarizado com os espaços do pentagrama que correspondia às notas e estava vagamente familiarizado com as figuras rítmicas. Foi necessário fazer algumas alterações à sua postura; O aluno sentava-se muito para trás na cadeira, batendo com a ilhargá inferior da guitarra na cadeira; O aluno C tocava com a mão esquerda bastante fechada, o que complicava — para além do ângulo dos dedos para tocar — o ganho de musculatura necessária para pisar as notas, especialmente em acordes. Apesar de estes problemas, o aluno tocava com confiança, era bastante inteligente, e estava sempre disposto a fazer o que o professor pedia. Contudo, no início do ano, não estudava o suficiente em casa. Algumas vezes, não vinha com o material bem estudado para a aula, trazendo sempre algumas dúvidas sobre notas ou símbolos na partitura. O facto de o aluno ter dificuldades de leitura da partitura também não ajudava. Conforme o ano foi progredindo, o aluno foi ficando cada vez mais familiarizado com as notas e os símbolos da partitura. Contudo, o material continuava a não aparecer estudado. A aula que lecionei ao aluno C tinha como principal objetivo ensiná-lo a estudar e explicar-lhe a importância de seccionar a peça em pequenos segmentos e/ou frases, assim como a importância de tocar do início de cada frase, mesmo que esta comece com uma anacruse. A princípio, o aluno mostrou dificuldade a tocar de um sítio que nunca tinha experimentado começar. Contudo, notei que o aluno compreendeu o que lhe estava a pedir, assim como o motivo. Planeei ver uma secção curta, nessa aula para não sobrecarregar o aluno. Quanto à troca de professor, o aluno mostrou-se aberto, respeitador e pró-ativo. É preciso mencionar que o aluno demonstrava falta de força nas mãos, a mão direita puxava as cordas, o que tinha um custo no bem-estar do aluno a tocar rápido. Além disso, puxava as cordas com toda a mão e não apenas com um dedo. A sua mão esquerda era pouco flexível e tinha pouca independência de dedos, não conseguindo levantar uns e deixar outros na guitarra para que um acorde/nota durasse.

Nas audições conseguimos perceber perfeitamente o potencial do aluno C. Quando o material estava pronto, o aluno tocava sem parar e sem problemas da memória. Logo na audição do 1.º período, notou-se uma grande evolução desde o primeiro contacto que tive com este aluno. O sítio onde se sentava na cadeira proporcionava uma boa postura. A mão direita, em vez de puxar as cordas com toda a mão, os dedos *i* e *m* começaram a ter força, sendo que ainda puxava a corda com toda a mão quando precisava de tocar com o dedo *a*. Na 2.ª audição, parte integral do 2.º período, o aluno começou a ter alguma noção de frase, mantendo a velocidade e pulsação mas fazendo um *decrescendo* no fim de frase. Na aula seguinte à audição do 2.º período, o aluno C confessou gostar bastante de tocar em público e isso notou-se. Tal como referi anteriormente, só voltei a supervisionar este aluno depois do estado de emergência ser levantado e depois de obter a autorização da escola e dos pais para assistir às suas aulas. O aluno

reagiu bastante bem à troca das aulas presenciais pelas aulas online. Contudo, surgiram alguns problemas com a tecnologia. Neste caso, o aluno tinha a própria partitura pela qual tocava. Quando o professor queria apontar o sítio de onde queria que o aluno tocasse ou para indicar algum erro, usava o recurso à partilha de tela da plataforma para o fazer. Por vezes, quando o aluno estava a tocar e o professor o chamava, o aluno não conseguia ouvir. Este foi um problema que dificultou muito a comunicação entre eles.

Este aluno foi, sem dúvida, um dos alunos que mais evoluiu durante o estágio. No início do ano letivo, tinha muita dificuldade a ler uma partitura (quer com notas quer com ritmo), a reconhecer as notas no braço da guitarra, tinha má postura e não sabia estudar. Contudo, no fim do ano, todas estas componentes melhoraram. O aluno C conhecia todas as notas da I.^a posição e algumas da V.^a, quer na guitarra quer na partitura. Sentava-se para a frente na cadeira, usando a perna esquerda como eixo. A mão esquerda ficou mais forte (possibilitando o uso da técnica de *portamento* ou *glissando*) e os dedos *i* e *m* conseguiam pulsar as notas sem ser necessário o uso de todo o pulso. Durante o ano letivo, o aluno C provou ser um aluno confiante de si e com vontade de aprender.

3.4. Aluno D

No início do ano letivo o aluno D tinha catorze anos e frequentava o 6.º grau do Ensino Articulado, sendo este o 5.º ano de aprendizagem de guitarra no CREV na classe do professor João Macedo, com uma interrupção de um ano por ter estado na classe do professor José Farinha. Este aluno teve também um ano no Curso de Iniciação. Até à época pandémica, a aula do aluno decorria quartas-feiras às 17:30h. Com a situação do Covid-19 as suas aulas passaram a ser lecionadas às 11:45h, nas sextas-feiras. Devido à falta de autorização dos pais e da escola, só pude assistir às aulas deste aluno a partir do início do mês de junho. Iniciei a sua supervisão a 2 de outubro de 2020. O repertório abordado nas aulas foi o seguinte:

Repertório do aluno D		
1.º período	2.º período	3.º período
<i>Lesson n.º 35</i> de D. Aguado (1784 – 1849)	<i>Lágrima</i> de F. Tárrega (1852 – 1909)	<i>Nocturne Op. 4 n.º 1</i> de J. K. Mertz (1806 – 1856)
<i>Rosita</i> de F. Tárrega (1852 – 1909)	<i>Choro</i> de D. Semenzato	<i>Murmures</i> de M. Linemann (n. 1947)

Tabela n.º 6: Repertório do aluno D. Fonte: Infante, D. (2020).

Desde o primeiro contacto que tive com o aluno, apercebi-me que era aberto ao discurso e que gostava de comunicação verbal. No início do ano, o professor cooperante deu a conhecer ao aluno os conceitos de melodia, acompanhamento e baixo, pois o repertório que estava a executar assim o exigia.

Quando o professor apresentava um novo conceito, o aluno D escutava com atenção e, mesmo que não conseguisse pôr em prática na primeira tentativa, notava-se que tinha percebido o que tinha de fazer. O aluno era muito coordenado. Após aprender um novo conceito ou técnica, demorava pouco tempo até conseguir pôr em prática. O aluno D tinha uma boa postura. Usava a perna esquerda como perna de apoio e não torcia as costas em demasia. Contudo, tinha pouca musculatura nas mãos. As cordas eram puxadas usando toda a musculatura da mão direita e não apenas do dedo em uso. A falta de musculatura da mão esquerda prejudicava a aluna em técnicas como *barré*, *ligados*, *portamenti* e *glissandi*. Com o tempo e a prática destas técnicas, especialmente de *ligados*, a musculatura da sua mão esquerda foi melhorando. O aluno tinha uma ótima leitura e, dos alunos que supervisionei, era o que tinha mais conhecimento da partitura, tanto em relação às notas como ao ritmo e outros elementos musicais como barras de repetição, cordas, dedos, etc. Por isso, quando o professor dava uma peça nova, o aluno vinha na semana seguinte com a peça lida e, frequentemente, com todas as digitações indicadas na partitura. Quanto ao conhecimento do braço da guitarra, o aluno D conhecia bem a I.^a posição da guitarra mas tinha dificuldade a reconhecer as notas na V.^a posição ou noutras mais agudas. Por outro lado, o aluno tinha alguns problemas no início do ano com a estabilidade do tempo. Quando levava uma peça nova para ler em casa e a tinha preparado sozinho para a aula seguinte, era comum o aluno tocar com pulsação irregular. Por vezes, contava mal os tempos e saltava-os. Contudo, graças à abordagem do professor cooperante e recetividade do aluno, este problema foi corrigido ao longo do ano, tendo acabado a tocar de uma forma muito mais estável e precisa. Quanto a tocar em público, o aluno D dizia que gostava de tocar nas audições, concertos e *masterclasses*. De modo geral, o aluno tocava com confiança. Ficava um pouco nervoso, tendo por vezes algumas falhas de memória. Contudo, conseguia dar a volta sem nunca parar de tocar. Tal como referi anteriormente, só obtive autorização dos pais e da escola para assistir as suas aulas no início do mês de junho.

O aluno D reagiu bem à troca das aulas presenciais por videoconferência. As aulas passaram a decorrer pela plataforma Skype. O aluno tocava por uma cópia da partitura que possuía consigo, e o professor, quando queria indicar alguma coisa ou falar sobre alguma coisa da partitura, usava o recurso da partilha de tela. Apesar das dificuldades relacionadas com a tecnologia, o sistema de videoconferência funcionou com este aluno. Quanto às aulas que lecionei, o aluno reagiu bem à troca de professor, mostrando-se sempre respeitador da entidade de professor e aprendendo com facilidade. Foi possível manter bom ambiente na sala que proporcionou um fluxo de aprendizagem, tornando a aula produtiva.

3.5. Aluno E

No início do ano letivo 2019/2020 o aluno E tinha dezassete anos e frequentava o 7.º grau do Curso Secundário, sendo este o seu sétimo ano de aprendizagem de guitarra no CREV na Classe do professor João Macedo. Segundo o aluno, este tinha como objetivo, no fim dos seus estudos no Conservatório, entrar no curso superior de guitarra *jazz*. Até à época pandémica, a aula do aluno decorria

quartas-feiras às 10 horas. Com a situação do Covid-19, as aulas do aluno passaram a ser quintas feiras às 11:45h. Devido à falta de autorização da escola e dos pais, só pude voltar a observar o progresso do aluno no mês de junho via Microsoft Teams ou Skype. Iniciei a sua supervisão a 8 de janeiro de 2020 pois, durante o meu 1.º semestre, tinha aula de didática sobreposta com o horário da aula do aluno E. Segue-se o repertório estudado nas aulas:

Repertório do aluno E		
1.º período	2.º período	3.º período
<i>Preludio em Dó menor BWV 999</i> de J. S. Bach (1685 – 1750)	<i>Andantino Op.9 n.º 8</i> de F. Sor (1778-1839)	<i>Milonga</i> de J. Cardoso
<i>Preludio n.º 3</i> de H. Villa-Lobos (1887-1959)	<i>Vals Venezolano n.º 2</i> de A. Lauro (1917-1986)	<i>Tango in skai</i> de R. Dyens (1955-2016)
	<i>Tico-Tico no fubá</i> de Z. Abreu (1880-1935)	

Tabela n.º 7: Repertório do aluno E. Fonte: Infante, D. (2020).

Tal como referi anteriormente, só pude assistir estas aulas a partir do 2.º período, porque, sobreposto à aula do aluno, eu tinha a disciplina de Didática III com o professor Gonçalo Pescada. No primeiro contacto que tive com o aluno, fiquei com a sensação de que era pouco interessado. O aluno tinha acabado de mudar as cordas à guitarra e como tal comprometeu toda a produtividade e eficiência da aula. Com este problema, o professor decidiu emprestar-lhe a sua guitarra para que o professor pudesse afinar melhor o instrumento do aluno. Deste modo, não se perdia tanto tempo para afinação pois, segundo o professor, o aluno levaria mais tempo a afiná-la. No decorrer das aulas, percebi que o aluno C era desleixado no seu estudo individual. Na maior parte das aulas, dizia sempre uma desculpa nova quando o professor lhe perguntava sobre o seu estudo em casa. O professor falou várias vezes com o aluno, apelando à sua consciência, pois precisava de estudar porque tinha de tocar uma quantidade significativa do repertório no fim do ano. Sempre que o professor tinha este tipo de diálogo, o aluno E mostrava arrependimento e dava a entender que tinha a intenção de estudar mais para a aula da semana seguinte. Tocava com a coluna torcida para a esquerda, baixando o ombro esquerdo e levantando o ombro direito. No entanto, apesar destes problemas de postura, o aluno dizia que não tinha dores de costas a tocar, mesmo depois de passar uma aula de 90 minutos naquela posição. Durante a aula lecionada, pude apurar que, apesar de não se aplicar muito para as aulas de guitarra, o aluno tinha gosto de tocar. Contudo, tinha pouca paciência para o fazer. Perguntei ao professor cooperante o que preferia que eu elaborasse com o aluno na sua aula Decidimos que seria melhor reler o *Andantino Op.9 n.º 8* de F. Sor (1778-1839). Nesta aula, procurei explicar ao aluno qual o objetivo de estudar e procurei dar ferramentas para que o fizesse com eficiência e sem necessitar de muito tempo. Segundo o professor cooperante, era difícil gerir o repertório que o aluno iria ver, pois este não dava continuidade ao trabalho, passando do Conservatório para a casa. Como referi anteriormente, só obtive a autorização para voltar a assistir às aulas deste aluno no início do mês de junho e, na primeira aula, constatei que o aluno estava

mais desatento, mais triste e menos predisposto à conversa amigável. No fim de 60 min., perguntei ao professor cooperante se se tinha passado alguma com o aluno que justificasse este comportamento triste. O professor confessou-me que no mês de maio, o aluno teve um problema grave relacionado com a família. Obviamente, este acontecimento prejudicou todo o final do ano.

Nas audições, apesar do nervosismo, o aluno C lidava bem com a pressão e o *stress* de tocar em público, conseguindo manter a confiança. As audições e *masterclasses* tinham uma outra consequência feliz no aluno. Quando se aproximavam estes eventos, era quando o aluno mais estudava, provando que sabia como estudar e que, apesar de alguma dificuldade na leitura das notas que se tocavam na parte mais alta do braço da guitarra, conseguia ler a peça sozinho. Resumindo, o aluno C é um aluno com o qual é fácil comunicar, era possível manter um bom ambiente na sala de aula, era recetivo aos comentários do professor e, apesar da dificuldade na execução musical, conseguia compreender os conceitos que o professor explicava nas aulas.

3.6. Aluno F

No início do ano letivo 2019/2020 o aluno F tinha dezoito anos e frequentava 6.º grau em regime supletivo, sendo este o seu 5.º ano de aprendizagem de guitarra no CREV na Classe do professor João Macedo. No fim do ano letivo, o aluno concorreu ao Ensino Superior. Como tal, teve um percurso pouco ortodoxo, o que exigiu um grande esforço, não só da parte do aluno, como também da parte do professor. Até à época pandémica a aula do aluno decorria sextas-feiras às 10h. Com a situação do Covid-19, as aulas do aluno passaram a ser marcadas de acordo com a sua disponibilidade, em concordância com a do professor. Devido à falta de autorização da escola e dos pais, só pude voltar a observar o progresso do aluno no mês de junho, via vídeos que o aluno disponibilizou, com a autorização do professor cooperante, na plataforma Google Drive. Iniciei a supervisão deste aluno a 4 de outubro de 2019.

Repertório do aluno F		
1.º período	2.º período	3.º período
<i>Bourrée</i> da Suite para violoncelo <i>BWV 1009</i> de J. S. Bach (1685 – 1750)	<i>Hika</i> de L. Brouwer (n. 1939)	<i>Maria</i> de F. Tárrega (1852 – 1909)
<i>Preludio da Suite Compostelana</i> de F. Mompou	<i>Andantino Op. 6 n.º 8</i> de F. Sor (1778 – 1839)	<i>Estudo n.º 1</i> de H. Villa-Lobos (1887 – 1959)

Tabela n.º 8: Repertório do aluno F. Fonte: Infante, D. (2020).

Como referido anteriormente, o aluno F concorreu este ano ao Ensino Superior. Assim sendo, por sugestão do professor cooperante, o aluno começou a preparar o repertório que iria apresentar nas

provas de admissão em junho de 2019. No início do ano letivo, o aluno escolheu o pedal de apoio e *dynarette*³ como acessórios para apoio na posição da guitarra. De acordo com a sua opinião, a altura do pedal não lhe era suficiente e o seu uso nas posições altas provocava-lhe dores nas costas. A postura do aluno era defeituosa. Tocava com as pernas em posição de V, bastante afastadas. A sua coluna estava torta para o lado esquerdo, em direção ao braço da guitarra. O seu ombro direito, para além de bastante avançado para a frente, estava alto. Todas estas componentes dificultavam bastante o próprio tocar do aluno que era bastante recetivo aos comentários do professor e compreendia o que tinha de fazer. Acompanhava o raciocínio do professor e contribuía positivamente para a conversa entre os dois com observações e comentários. O aluno F não revelou quaisquer problemas de leitura da partitura. O reconhecimento das notas, do ritmo, assim como dos vários elementos textuais, nunca representaram um problema. Contudo, com a leitura da peça *Hika* de L. Brouwer (n. 1939), notei alguma dificuldade em sincronizar as notas, escritas na pauta, com a sua posição na guitarra. Segundo o aluno, a leitura desta peça foi mais demorada que as outras pois demorava algum tempo a perceber em que sítio se tocavam os harmónicos. Acrescentou que o facto de a peça ter *scordatura* diferente que normal também não ajudava na localização das notas.

Ao longo do ano, o aluno experimentou colocar a guitarra de várias formas, tendo experimentado vários apêndices para a guitarra. De dezembro de 2019 a janeiro de 2020, usou apenas *dynarette*. No início do 2.º semestre, pediu-me que o auxiliasse no seu estudo, já que este era o tema da minha investigação. Com a autorização do professor cooperante, marcámos algumas sessões durante o ano letivo, sendo que, numa delas, em fevereiro, sugeri ao aluno para que experimentasse usar *ergoplay*⁴ *troster* por ser um apêndice bastante versátil e fácil de transportar. Posto isto, emprestei-lhe o meu exemplar, obtendo um alto nível de conforto e segurança com ele e optando por o usar até ao fim do ano letivo. O aluno F tinha alguns problemas de coordenação, assim como de força e colocação das mãos. No início do ano, tocava com o pulso da mão direita rodado para a direita, desfavorecendo dessa forma o ângulo de ataque dos dedos. A falta de força na mão esquerda dificultava a execução de técnicas como *barré*, *ligados*, *portamenti* e *glissandi*. Um entrave que vale a pena relatar é a debilidade da saúde deste aluno que adoeceu várias vezes ao longo do ano, o que significou um percalço no seu estudo. Relata o aluno que às vezes tinha de ficar de cama uma tarde, pois não se sentia em condições de fazer nada. Como é óbvio, conseqüentemente, este aluno não dispunha das mesmas horas para estudar que outro aluno do mesmo ano. Quanto ao contacto que tive diretamente com o aluno tanto nas aulas que lecionei como nas sessões de estudo que tivemos formal ou informalmente, pude apurar que é uma pessoa muito sensível aos comentários do professor. Falei algumas vezes com o professor cooperante sobre isto e ele concordou que o aluno tinha uma autoestima baixa. Como tal, tentávamos sempre encorajá-lo. Esta falta de autoestima revelou-se um obstáculo grande quando tinha de tocar rápido ou forte. Quanto ao seu progresso ao longo do ano letivo, mesmo tendo estas dificuldades, o aluno F provou ter muita vontade

³ N.a.: Almofada que serve não só como suporte, mas que eleva a guitarra

⁴ N.a.: Suporte com ventosas para a guitarra ajustável.

de progredir e, especialmente, de entrar numa escola superior. É um aluno muito esforçado e que estuda para atingir os objetivos. Por vezes surgiam alguns problemas relacionados com a falta de precisão rítmica ou nuances na pulsação. Quando assim era, o professor apontava o problema e o aluno esforçava-se veementemente para o perceber e resolver.

Tanto na audição do 1.º período, como na do segundo, o aluno F esforçou-se para manter a calma. Apesar de todo o seu nervosismo e tremer das mãos, o aluno conseguiu demonstrar o seu trabalho individual. Um tópico importante de realçar e que surgiu em conversa com o professor cooperante foi a falta de oportunidade para tocar em público. Concordámos que a segunda audição correu melhor que a anterior, o que nos leva a pensar que, se houvesse mais oportunidades para tocar em público, o aluno perderia significativamente o nervosismo, podendo até ganhar mais confiança no seu instrumento e, sobretudo, em si mesmo.

REFLEXÕES FINAIS

Observar o ano letivo dos alunos foi uma aprendizagem. Foi uma experiência muito construtiva para a minha formação como futuro professor, especialmente as aulas que lecionei. Tendo sido esta a minha primeira experiência como professor, pude cometer alguns erros com a supervisão do professor cooperante João Macedo que, como sempre, foi uma grande ajuda quando acontecia algum imprevisto, ou não me conseguia expressar. Assistir às aulas de alguns alunos fez-me refletir sobre a sua carga horária obrigatória nas Escolas Básicas e Secundárias. Alguns deles apareciam exaustos nas aulas, especialmente em semanas de testes. Os alunos diziam frequentemente que não tinham tido tempo para estudar porque estavam com uma semana de muitos testes na sua escola básica. Em algumas semanas, os alunos chegavam a ter seis testes. Para além da sobrecarga horária dos alunos, alguns ainda tinham atividades extracurriculares. Depois de um dia cheio, ainda tinham de ir para casa estudar para os testes e para as aulas práticas, como é o caso de guitarra.

Assim, considero que deveria haver maior coordenação das escolas com os conservatórios e deveria também diminuir a pressão sob os alunos por parte dos professores de todas as disciplinas, acabando com a hierarquia existente entre algumas e reconhecendo que para além da formação académica tem que haver tempo para a formação cívica de cada aluno, que deverá ser preenchida com atividades lúdicas que o faça crescer e que o divirtam e estimulem a sua criatividade e pensamento crítico, sejam atividades extra curriculares ou tempo em família.

Considero que o modelo de ensino atual é demasiado rigoroso, na medida em que não deixa espaço para os sentimentos, as brincadeiras dos alunos. Mantém as crianças tão ocupadas que não há espaço para a família nem os amigos. A matéria tem de ser decorada de forma mecânica sem que se façam ligações entre disciplinas e matérias. Caso estas ligações acontecessem, a aprendizagem seria mais simples e clara.

Parte II

[...] se queremos ser pessoas que fazem a diferença no teatro social, temos de aprender a fazer a diferença no teatro psíquico. Temos de sair da plateia e entrar no palco da nossa mente para ser atores mais profundos, pessoas que conhecem a própria psique, se não completamente, pelo menos o funcionamento básico deste pequeno e infinito mundo que nos define como seres que pensam e sentem. (Curry, 2015, p. 36)

INTRODUÇÃO

O estudo individual faz parte da rotina de um músico. Alguns alunos aparentam ter dificuldades a concentrarem-se durante um período de vinte minutos por dia para estudar guitarra. Para além disso, aparentam não saber o que fazer nesse tempo em prol de melhorar. Ainda que o estudo individual possa variar de aluno para aluno, de músico para músico, é possível definir algumas linhas orientadoras. Na 4.^a secção do presente documento, será desconstruído o hábito em pequenas variáveis que poderemos mudar a nosso favor para tornar o nosso estudo mais eficiente e mais agradável, menos entediante. Serão expostas as ferramentas para criar um hábito, mas também para transformar um hábito, noutra. Na 5.^a secção apresento dois sistemas que alguns autores distinguem para as diferentes aprendizagens, assim como o funcionamento da atenção e do foco. Por fim, na 6.^a secção — o capítulo central da investigação — procuro, juntamente com os autores Klickstein (2009) e Bruser (1997), fazer uma abordagem ao estudo individual, expondo ferramentas de organização do estudo para aprender o repertório e ferramentas para a resolução de problemas. Apresento, também, algumas linhas orientadoras sobre o material de estudo, as repetições necessárias e como aumentar a pulsação da peça, procurando retirar alguns dogmas que a comunidade académica apresenta.

Os objetivos desta investigação são os seguintes:

- a. Reconhecimento dos principais problemas relacionados com a prática do estudo individual no Curso Básico de Ensino Especializado;
- b. Estabelecer normas para uma boa planificação do estudo individual no Curso básico;
- c. Reconhecimento e análise crítica dos planos de estudo propostos pelos métodos já existentes;
- d. Apresentação de linhas orientadoras para um estudo produtivo que privilegie a qualidade do estudo e não a quantidade.

A investigação foi realizada em estreita relação com a Prática de Ensino Supervisionada, com base no acompanhamento e estudo na sua vertente multicasos de alunos da Classe de guitarra do Conservatório EBORAE MVSICA, sendo, claro, de cariz qualitativo. Posto isto, seguem os métodos usados a realização da investigação:

A metodologia para a redação do relatório foi a seguinte:

- a. Recolha de bibliografia relacionada com ensino-aprendizagem da guitarra;
- b. Recolha e análise dos dados obtidos através da observação do alunos e contexto de aula;

A motivação para a escolha deste tema prende-se com o facto de organizar e economizar tempo serem alguns dos princípios com que fui obrigado a lidar, visto que comecei a estudar guitarra bastante tarde. Por isso, a preferência por este tema é de carácter pessoal pois sempre investiguei sobre a forma de fazer uma determinada tarefa usando o menos tempo possível e sem comprometer o grau de excelência da tarefa. Para além disso — tendo em conta o contacto com os alunos do estágio — apercebi-me que muitas vezes os alunos erravam ou apresentavam problemas em memorizar e estudar as peças não porque tinham menos capacidades, mas porque não sabiam como organizar o estudo nem o que fazer durante o mesmo. Acredito que o que faz realmente diferença no percurso do aluno não são as facilidades ou a aptidão que cada um tem, mas sim o método, a frequência e humildade com que são organizadas as tarefas.

4. ESTADO DA ARTE

4.1. Literatura didática

O problema da falta de organização do estudo individual é discutido por autores como Scott Tennant (EUA) e Hubert Käppel (Alemanha). Tennant é um dos símbolos da guitarra na era que vivemos e pertence a um dos quartetos de guitarras mais conhecidos na comunidade guitarrista, *Los Angeles Guitar Quartet*. No seu livro de técnica para guitarra, *Pumping Nylon* (1995), Tennant explica que devemos ter uma ideia clara do que precisamos de estudar (p. 93). Neste manual de exercícios de técnica, o autor explica um pouco a técnica do instrumento e refere também exercícios de: mão esquerda (independência de dedos, *ligados* e *barrê*), mão direita (*arpeggi*, *tremolo*, *rasgueados*) e escalas. Juntamente com os exercícios, é apresentado um prefácio que serve como manual para a sua execução. Um conceito que é referido com regularidade pelo autor é o de controlo “*Strive for control rather than speed*” (Tennant, 1995, p. 56). *The Bible of Classical Guitar Technique* de Käppel é um livro dedicado ao domínio técnico do instrumento e dividido em três partes: *Prerequisites and basics*, *Technical Exercises* e *Important Topics* (2016). Na introdução ao seu livro, o autor refere uma parte especificamente sobre a organização de estudo. Aqui explica a importância do mesmo e sugere que antes de pegarmos no instrumento, devemos perguntar-nos: “Quando é o melhor momento para estudar?”⁵ (Käppel, 2016, p. 13, tradução livre), “Quanto tempo tenho para estudar a cada dia?”⁶ (idem) e “O que é que eu quero estudar?”⁷ (idem). Seguidamente, explica que o momento de estudo representa um momento de concentração extrema e por isso não deve ser interrompido por telefonemas, visitas ou outras distrações (Käppel, 2016). Segundo o autor, o segredo para uma boa sessão de estudo é a disciplina. O estudo individual, por ser uma prática intensa e complexa, requer que estejamos num estado de espírito calmo, equilíbrio interno e concentração (Käppel, 2016). A segunda questão, acima referida, tem importância, pois determinará o que vamos estudar e como (Käppel, 2016). A terceira questão determinará quanto tempo é que vamos passar em cada peça ou passagem. Segundo Käppel, conforme o estudo for avançando, aparecerão outras dificuldades, para além das planeadas. Consequentemente o plano deverá ser modificado, de modo a resolver todas as dificuldades (Käppel, 2016). Para além destas linhas orientadoras do estudo individual, Käppel sugere três planos de estudo assim como os tempos de cada um: 45 minutos (“*Short*”), 90 minutos (“*Compact*”) e três horas (“*Intensive*”) [p.10].

Uma autora que vale a pena referir é a Madeline Bruser (1997) que no seu livro *The Art of Practicing* procura dar uma perspetiva diferente ao estudo individual. Segundo a autora, estudar o instrumento deverá ser um momento prazeroso e inspirador, em vez de um momento de tortura ou punição para que no fim possamos parecer tocar com facilidade. Há uma diferença entre tocar e estudar.

⁵ Texto original: “When is the best time to practice?”.

⁶ Texto original: “How much time do I have to practice each day?”

⁷ Texto original: “What do I want to practice?”.

No seu livro, a autora procura estudar com a mesma liberdade e prazer com que se toca. Bruser (idem) defende que deve haver um tempo, no nosso estudo individual, para nos encontrarmos connosco mesmos. Defende que a paz interior se reflete no nosso tocar, na nossa musicalidade. Também explica a importância da postura, mas não do ponto de vista técnico. A autora defende que devemos estar confortáveis com a postura em que tocamos, devemos estar acostumados com a mesma. A autora refere também a importância da simplicidade do estudo, tanto do ponto de vista da organização como da execução musical. Em suma, o livro leva-nos numa viagem desde o estudo dos movimentos mecânicos até ao momento em que somos capazes de tocar com naturalidade, com amor (Bruser, 1997).

Corroborando a ideia de que o estudo individual é uma prática que requer muita concentração, temos A. Carlevaro (1966) que, nos seus livros de técnica para guitarra, explica que um estudo consciente exige grande esforço mental, mas também físico, para mecanizar os dedos metodicamente (Carlevaro, 1996). Nos seus livros, o autor atribui especial importância à execução lenta. Todos os exercícios deverão ser executados dessa forma até à maestria e aumentar gradualmente a velocidade da peça, para que, desta forma, nunca se perca o controlo dos movimentos (idem). O autor atribui importância à independência das mãos e dos dedos. Contudo, não refere nada em relação à organização do estudo.

Outros autores guitarristas, como John Taylor, Marko Tamayo, Emilio Pujol, Francis Kleynjans, Juan Muro, apesar de todos terem uma abordagem sobre a técnica guitarrista e sugerirem exercícios técnicos e formas de estudar, nenhum deles aborda o processo mental da prática do estudo individual.

4.2. Problemática do estudo individual do instrumento musical em Portugal

Quanto aos trabalhos académicos, existem vários documentos publicados nos repositórios das universidades e escolas superiores em Portugal. Diversas investigações feitas na Universidade de Aveiro, como por exemplo Abrantes L. (2017), abordam a problemática do tempo de estudo e comprovam que os ganhos tendem a escassear a partir das duas horas de estudo por dia. Outras investigações abordam a problemática do estudo individual do ponto de vista da coordenação motora, atribuindo especial importância à quantidade de repetições. Na Universidade de Évora (2018), Pedro José de Aguiar Moreira de Oliveira e Sá defendeu o seu relatório de estágio cuja investigação abordou a mesma área que é investigada neste documento, atribuindo bastante importância ao conceito da repetição no estudo individual. Segundo Primrose, citada pelo autor acima referido, explica que o número adequado de repetições é sessenta. Contudo, Primrose explica que o número acima referido “[...] é uma sugestão que surgiu de muitos anos de experiência e uso prático.” (Sá, 2018, p. 42).

Tendo em conta todas as visões dos autores acima referidos, reconheço que a maioria refere o tempo de estudo e o número de repetições como principais elementos a ter em conta no estudo. No entanto, considero que é necessário uma análise geral daquilo que são as características e propósitos do momento de estudo, começando pela importância da criação de hábitos e a motivação, até às estratégias logísticas para o momento de estudo (como a organização do repertório, secções a estudar, repetições e

correção de erros, entre outros) e sobretudo para fazer com que o estudo individual seja um momento de produtividade e de crescimento pessoal.

5. DESFRAGMENTAÇÃO DO HÁBITO

5.1. Duhigg

“[...] não há nada que não se consiga, desde que se acerte com os hábitos” (Duhigg, 2012, p. 21). A frase pertence ao major de uma base militar perto de Kufa (Iraque), que, segundo Charles Duhigg (n.1974), “[...] passara toda a carreira a treinar-se na psicologia da formação de hábitos.” (Duhigg, 2012, p. 20). A criação de um hábito de estudo é fulcral para uma boa aprendizagem. Neste capítulo, o hábito será perspetivado como uma atividade ou estímulo que pode mudar consoante o que se deseja fazer. Será exposta uma fórmula, cujas variáveis são relativas e indefinidas que podem ser substituídas (“[...] a simples compreensão de como o hábito funciona, a simples aprendizagem de como funciona o ciclo do hábito, torna mais fácil o seu controlo. Uma vez dividido o hábito nos seus componentes, torna-se possível manipular o mecanismo.” [Duhigg, 2012, p. 44]). A criação de um hábito não é só psicológica. Em relação a isso, Duhigg indica o seguinte: “[...] depois, deixamos de fazer essa escolha, e o nosso comportamento torna-se automático. É uma consequência natural da neurologia. E, se compreendermos como isto acontece, conseguiremos reestruturar esses padrões segundo a forma que entendermos.” (2012, p. 18).

Antes de explicar como funciona o hábito e quais são as suas variáveis, irei explicar, primeiramente, como funciona o cérebro e o que acontece na parte neurológica responsável para a criação um hábito. O já mencionado Duhigg (2012), no livro *A Força do Hábito*, faz uma analogia entre o cérebro humano e uma cebola. Este conjunto de massa cinzenta, tal como a cebola, é composto por camadas sobrepostas de células. À luz da evolução humana, as camadas mais próximas do crânio são as aquisições mais recentes. Este ponto do cérebro é ativado quando temos uma discussão ou conversa com um colega e representa a parte mais complexa do cérebro (Duhigg, 2012). O mesmo autor explica ainda que, junto à medula espinal, encontram-se as estruturas mais antigas e primitivas, responsáveis pelo controlo dos comportamentos automáticos como respirar, pestanejar, deglutir a saliva, entre outras (Duhigg, 2012). Foi na década de 1990 que os investigadores do MIT⁸ admitiram a possibilidade de que os gânglios basais tinham algo que ver com a formação de hábitos. Esta porção oval de células é comum nos cérebros dos mamíferos (incluindo humanos), nos reptéis e nos peixes. Para compreender a atividade cerebral na exposição a rotinas, os investigadores fizeram uma experiência com ratos. Após uma intervenção cirúrgica, era possível ver a atividade cerebral de cada rato. A experiência consistia em colocar um rato atrás de uma divisória, num labirinto em forma de letra *T*, em que na extremidade esquerda haveria chocolate. Esta divisória estava programada para se abrir soltando um *clique* sonoro.

⁸ Massachusetts Institute of Technology.

No início desta experiência, ao ouvir o sinal sonoro, a cobaia deambulava para trás e para a frente na parte central do labirinto arranhando as paredes, parecendo cheirar o chocolate mas não conseguindo alcançá-lo. Ao chegar à bifurcação do labirinto, costumava voltar à direita, na direção contrária ao chocolate e, ao voltar para trás, errava à esquerda por onde tinha vindo. Embora cada recompensa fosse alcançada pela maioria das cobaias, os investigadores não conseguiram encontrar nenhum padrão nos seus percursos. No entanto, os gânglios basais dos ratos mostravam uma atividade febril. Uma explosão na atividade cerebral emergia cada vez que o rato arranhava a parede, como que a processar toda a informação ao longo do percurso, cada novo cheiro, som ou visão (Duhigg, 2012). Cada vez que a experiência era repetida, a atividade cerebral dos ratos mudava. Paulatinamente, as cobaias deixavam de se enganar no caminho, de farejar os cantos, e passaram, em vez disso, a percorrer o caminho cada vez com mais destreza. Sobre isso, Duhigg menciona que, “[...] à medida que cada rato aprendia o caminho, a sua atividade cerebral decrescia. Quanto mais o percurso se tornava automático, menos os ratos pensavam.” (Duhigg, 2012, p. 39). Em forma de comentário a esta experiência, Duhigg (2012) escreve o seguinte:

Era como se, durante as primeiras vezes em que explorava o percurso, o cérebro de cada rato tivesse que funcionar a toda a potência para conseguir dar sentido a tanta informação nova. Mas, ao fim de uns dias a percorrer o mesmo caminho, o rato já não precisava de arranhar as paredes ou farejar o ar, pelo que cessava a atividade cerebral relacionada com o arranhar e farejar. Não precisava de escolher em que direção virava, pelo que os centros de decisão do cérebro estavam inativos. O rato só tinha que se lembrar de qual era o caminho mais rápido até ao chocolate. (Duhigg, 2012, p. 39)

O autor acrescenta que uma semana foi o suficiente para que as estruturas relacionadas com a memória ficassem inativas. O rato tinha assimilado o percurso de tal forma que pouco precisava de pensar (Duhigg, 2012). “Uma vez desencadeado esse hábito, a matéria cinzenta pode serenar ou dedicar-se a outros pensamentos [...]” (Duhigg, 2012, p. 41/42). Os investigadores do MIT concluíram que esta assimilação dependia dos gânglios basais, pois daí advinham fortes ondas cerebrais. Os gânglios basais são essenciais para a compreensão de padrões, “[...] os gânglios basais armazenavam hábitos mesmo quando o resto do cérebro repousava.” (Duhigg, 2012, p. 39). Os gráficos cedidos pelos investigadores a Duhigg (2012) indicam que, no início desta experiência, a atividade cerebral dos ratos era bastante elevada assim que estes ouviam o som que indicava a porta a abrir e mantinha-se assim até alcançar a recompensa (chocolate). No gráfico que representava a atividade cerebral após uma semana, comprovou-se que esta era bastante elevada ao ouvir o *clique*, similarmente ao início da experiência, indicando também que, durante o percurso, o rato parecia agir como se estivesse em piloto automático:

[...] quando emerge um hábito, o cérebro deixa de participar plenamente na tomada de decisões, deixa de trabalhar com tanto empenho, ou passa a concentrar-se noutras tarefas. A menos que combatamos deliberadamente um hábito, a menos que descubramos novas rotinas, o padrão será desencadeado automaticamente (Duhigg, 2012, p. 44).

O mencionado livro inclui também o gráfico do pico da atividade nos gânglios basais ao alcançar a recompensa. Este processo de conversão de uma sequência de estímulos e ações numa rotina, está na base do processo de formação de hábitos e denomina-se por agrupamento cognitivo (Duhigg, 2012). “Sem os gânglios basais, deixamos de ter acesso às centenas de hábitos em que nos apoiamos diariamente.” (Duhigg, 2012, p. 46). De modo a poder traduzir esta experiência numa fórmula, o autor explica que agrupamento cognitivo é um círculo com três elementos chave:

- **Deixa** (este é um elemento que funciona como gatilho de memória e que indica ao cérebro quando entrar em modo automático. Duhigg escreve que “[o]s investigadores descobriram que praticamente tudo pode constituir uma deixa, desde uma barra de chocolate ou um anúncio de televisão até determinado local, hora do dia, emoção, sequência de pensamentos, ou a companhia de determinadas pessoas.” (Duhigg, 2012, p. 51). Acrescenta ainda que, “[a]lém de desencadear uma rotina, a deixa tem de desencadear também o anseio por uma recompensa futura.” [Duhigg, 2012, p. 82]);
- **Rotina** (A ação, atividade, prática em si que, segundo Duhigg, “[...] pode ser física, mental ou emocional.” [Duhigg, 2012, p. 43]);
- **Recompensa** (Podem servir alimentos ou elogios que surtam sensações físicas ou satisfação pessoal. Funciona como estímulo — para que o cérebro se lembre deste ciclo em particular — premiando a concretização das intenções [Duhigg, 2012]).

Com a repetição desta sequência (deixa, rotina e recompensa), este ciclo torna-se cada vez mais automático. Com o tempo, a deixa e a recompensa sobrepõem-se de modo a criar uma forte antecipação e anseio pela recompensa (Duhigg, 2012). Com o intuito de reforçar a explicação para o ciclo do hábito, o mesmo autor refere outra experiência feita na década de 1980, por um grupo de cientistas, no qual constava um docente de neurologia da Universidade de Cambridge, o professor Wolfram Schultz (n. 1944). O objetivo destes investigadores era identificar que regiões do cérebro eram responsáveis por novas ações. Uma das experiências consistia em colocar um macaco numa cadeira com um monitor de computador diante dele. Cada vez que surgiam formas coloridas no ecrã, o macaco teria que acionar o manípulo que dispunha diante de si. Ao acionar o manípulo, sumo de amora escorria para a boca do macaco por um tubo pendurado no teto. Quando deram início à experiência, o macaco passou a maior parte do tempo tentando soltar-se da cadeira. Isso mudou completamente após a primeira descarga de sumo, com os seus olhos fixos no ecrã. Estava concentradíssimo. Depois de algumas repetições, a cobaia começou a comportar-se de forma diferente. Ao compreender que as formas coloridas eram uma deixa

para uma rotina (acionar o manípulo), cuja consequência era uma recompensa (sumo de amora), o macaco fixou o ecrã com a maior intensidade. Ao ver as formas surgirem no ecrã, precipitava-se para o manípulo e ficara com uma expressão de satisfação quando o sumo de amora chegava. Ao monitorizar a atividade no cérebro do macaco, Schultz apercebeu-se de um padrão.

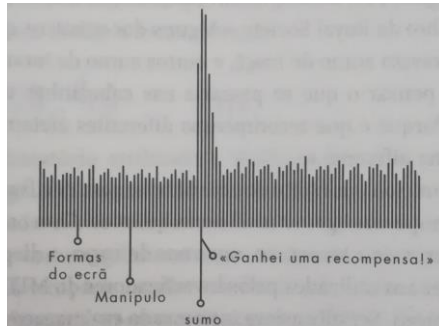


Figura n.º 1 Reação do macaco à recompensa quando recebe sumo (2012). Fonte: Alfragide: Grupo LeYa.

Como podemos ver pelo gráfico, sempre que o macaco recebe a recompensa, a sua atividade cerebral atinge o pico. Isto sugere, segundo Duhigg (2012), que o macaco experienciara felicidade quando bebia o sumo. O mesmo autor explica que esta “[...] atividade neurológica mostra o que acontece quando o cérebro do macaco diz, basicamente: «Ganhei uma recompensa!»” (Duhigg, 2012, p. 74). Sempre que esta experiência era repetida, Schultz registava a reação neurológica: “[...] o comportamento de *Julio* [o macaco] tornou-se, do ponto de vista neurológico, um hábito” (idem).

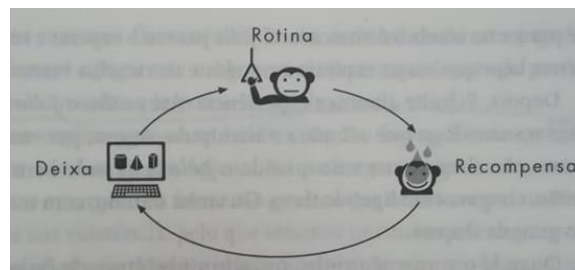


Figura n.º 2: Ciclo do hábito do macaco (2012). Fonte: Alfragide: Grupo LeYa.

Schultz continuou repetindo a experiência, e à medida que o hábito se tornou cada vez mais forte, “[...] o seu cérebro começou a antecipar o sumo de amora” (Duhigg, 2012, p. 75). O macaco começou não só a entender as formas como uma deixa para a recompensa, e, consequentemente uma deixa para prazer. Portanto, passou a ansiar a recompensa imediatamente depois das formas coloridas aparecerem no ecrã e não depois de acionar o manípulo, como inicialmente (Duhigg, 2012).

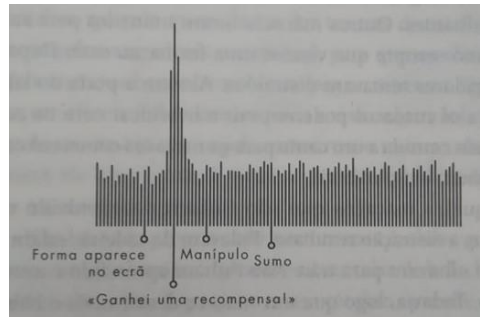


Figura n.º 3: Nova reação do macaco à recompensa (2012). Fonte: Alfragide: Grupo LeYa.

Tendo o hábito sido criado, Schultz — com base nos dados obtidos nesta experiência — mudou um pormenor. A tarefa do macaco era a mesma, mas, desta vez, em vez de o sumo vir sempre que a cobaia acionava o manípulo, por vezes vinha com metade do grau de doçura, ou vinha atrasado, ou diluído, ou não vinha de todo, mesmo que o exercício fosse executado corretamente (Duhigg, 2012). Quando isto acontecia, segundo Duhigg, “[...] o macaco irritava-se e fazia barulhos de desânimo, ou, então, amuava” (Duhigg, 2012, p. 76). Foi então que uma nova reação neurológica surgiu do cérebro do macaco, identificada como anseio, segundo Schultz.

Quando o *Julio* antecipava o sumo mas não o recebia, dava-se no seu cérebro a erupção de um padrão associado com desejo e frustração. Quando o *Julio* via a deixa, começava a antecipar a alegria proporcionada pelo sumo. Mas quando o sumo não vinha, essa alegria tornava-se em anseio que, deixado insatisfeito, conduzia o *Julio* à fúria ou à depressão. (Duhigg, 2012, p. 76)

Foi com base nesta experiência, que Duhigg (2012) descobriu que o ciclo do hábito contém um quarto elemento:

- **Anseio** – associação entre a deixa e a recompensa que desencadeia o funcionamento do ciclo do hábito. Duhigg indica que “[s]ão os anseios que desencadeiam os hábitos. E saber como se cria um novo anseio torna mais fácil a criação de um novo hábito” [2012, p. 91]. O mesmo autor acrescenta ainda que o “[...] anseio é parte fundamental dessa fórmula de criação de novos hábitos [...]” [2012, p. 87] e que “[...] inúmeros estudos mostraram [...] que a deixa e a recompensa, por si mesmas, não bastam para que o hábito perdure. Só quando os nossos cérebros começam a esperar a recompensa [...] é que se tornará automático [...]” (2012, p. 82).

Outras experiências foram realizadas que verificaram resultados idênticos, consistindo na realização da mesma tarefa. Porém, alguns investigadores deixaram a porta do laboratório aberta para que os macacos pudessem ir ter com os amigos. Outros colocaram comida num canto para os macacos comerem caso se retirassem da experiência. Segundo Duhigg, “para aqueles macacos que não tinham

desenvolvido um hábito forte, a distração funcionava. [...] Não tinham aprendido o anseio pelo sumo.” (2012, p. 76). No entanto, para os macacos cujo cérebro mostrava que começava a antecipar a recompensa, as distrações eram imprestáveis. O macaco mantinha-se sentado na cadeira, concentrado no ecrã, acionando o manipulo sempre que apareciam formas coloridas no monitor. “A antecipação e o anseio eram de tal forma avassaladores que os macacos ficavam colados ao ecrã, [...]” (Duhigg, 2012, p. 76/77).

Em suma, para que um hábito seja criado, é necessário que haja três elementos base: Deixa, Rotina e Recompensa. Nesta experiência, o *Julio* aprendeu que quando apareciam formas no ecrã (Deixa) deveria executar uma rotina ativando o manípulo. Como consequência da rotina, recebeu sumo de amora (Recompensa). Estando a base de aprendizagem montada, com a repetição surge o anseio, que faz com que o ciclo do hábito funcione de forma autónoma. Todavia, é necessário tomarmos consciência que nem todas as deixas desencadeiam bons hábitos. Duhigg indica que, “[...] para controlarmos o hábito, temos de identificar qual é o anseio que desencadeia o comportamento.” (2012, p. 80/81). Devemos também ter consciência da antecipação e do ciclo do hábito, pois, mal utilizado, pode ser prejudicial (“[...] é possível aprender e tomar decisões inconscientes sem recordar nada da lição ou tomada de decisão.” [Duhigg, 2012, p. 50]).

5.2. Regra de Ouro para a mudança de um hábito

Tony Dungy (n. 1955), o ex-treinador das equipas *Tampa Bay Buccaneers* (1996/01) e *Indianapolis Colts* (2002/08) de futebol americano, referia em entrevistas feitas por proprietários dos clubes de futebol americano que “[...] a chave para as vitórias estava em mudar os hábitos dos jogadores [...]”, adicionando ainda que “[...] pretendia impedi-los [os jogadores] de tomarem tantas decisões durante o jogo.” (Duhigg, 2012, p. 94). Esta filosofia de treino pouco ortodoxa — explica Duhigg (2012) — não consistia em ensinar aos jogadores de centenas de formações diferentes — como era costume nos treinadores de equipas vencedoras — mas apenas “umas poucas” (2012, p. 98) e, dessa forma repetir estas formações vezes sem conta, até ficarem automáticas. Assim, quando fosse altura de executar cada uma delas, os jogadores não precisariam de pensar, apenas executar as rotinas com as quais estavam familiarizados. Quando esta técnica funciona, explica Duhigg (2012), os jogadores conseguem adquirir altas velocidades na sua mobilidade, o que se torna impossível de acompanhar. Dungy reconhecia que não é possível extinguir um mau hábito ou um hábito antigo. Acreditava que, recorrendo à mesma deixa e à mesma recompensa, é possível mudar a rotina e o hábito (“[...] para mudar um hábito antigo, tem de se lidar com o antigo anseio. Tem de se manter as deixas e recompensas de antes e alimentar o anseio mediante a introdução de uma nova rotina” (Duhigg, 2012, p. 105). O ex-treinador queria apenas atacar o elemento da rotina. “Os campeões não fazem coisas extraordinárias, [...] fazem coisas vulgares, mas

fazem-nas sem terem de pensar, depressa demais para que os outros consigam reagir. Obedecem aos hábitos que aprenderam.” (Duhigg, 2012, p. 95)).

6. COMPREENSÃO COGNITIVA

6.1 Foco/Atenção/Os dois sistemas de percepção de informação

“[...] enquanto caminhava uma manhã no alto de uma falésia junto ao mar, surgiu-lhe subitamente a compreensão de que «as transformações aritméticas das formas quadráticas ternárias indeterminadas eram idênticas às da geometria não euclidiana»” (Goleman, 2013, p. 35). Este capítulo começa com o relato de uma descoberta feita por Henri Poincaré (1854 – 1912), um matemático, físico e filósofo francês. A compreensão desta conclusão não é o foco desta referência, mas sim a constatação da surpreendente brevidade com que o matemático chegou a ela. É surpreendente como é que horas a pensar na resposta para o problema matemático parecem inúteis, dada a rapidez e descontextualização desta descoberta. Segundo Goleman, “[a] história da criatividade está cheia de relatos destes.” (2013, p. 35). Também Carl Gauss (1777 – 1855), um matemático do séc. XVIII, durante quatro anos elaborou um teorema sem conseguir encontrar a solução. A resposta surgiu-lhe “[...] «como um súbito relâmpago de luz».” (Goleman, 2013, pág. 36). No entanto, não conseguia perceber o fio condutor de pensamento que o levou à descoberta. Goleman elabora que, “[o] nosso cérebro tem dois sistemas semi-independentes, em grande parte separados. Um deles tem um maciço poder computacional e opera constantemente, ronronando sossego para resolver os nossos problemas, surpreendendo-nos com uma súbita solução para uma complexa ponderação.” (idem). Este sistema funciona inconscientemente e apresenta o resultado proveniente de diversas tarefas, como se viesse do nada. Este resultado pode surgir desde “[...] a construção da sintaxe de uma frase até à construção de complexas provas matemáticas completamente acabadas.” (idem). “Muitas destas conexões neuronais residem na parte inferior do nosso cérebro, no sistema de circuitos subcortical, embora os seus esforços atinjam a consciência mediante a notificação do nosso neocórtex, as camadas mais exteriores do cérebro, vindos de baixo” (idem). Concluimos, então, que as descobertas dos matemáticos acima referidos foram resultado das conexões que residem nas camadas inferiores do cérebro. *Sistema de Baixo para Cima* é o nome que Daniel Goleman (2013), no seu livro *Foco*, atribui a este fenómeno. Este conceito visa designar o funcionamento da camada neuronal inferior do cérebro, distribuindo as tarefas mentais de modo a obter os melhores resultados com o mínimo de esforço. Conforme vamos ficando cada vez mais familiarizados com um novo estímulo, mais esta rotina passa de cima para baixo (Goleman, 2013). “Mas, quanto mais repetirmos uma rotina outrora nova, mais ela se metamorfoseia num hábito rotineiro e é conquistada pela rede de circuitos de baixo para cima, em particular pelas redes neuronais dos gânglios basais, [...]” (Goleman, 2013, p. 39). O termo *Sistema de Cima para Baixo* refere-se à atividade mental que impõe os objetivos à camada subcortical. “É como se houvesse duas mentes a trabalhar” (Goleman, 2013, p. 36). É este o sistema que é ativado quando usamos talentos como “a consciência de si mesmo, a reflexão, a deliberação e o planeamento” (Goleman, 2013, p. 38). No livro *Pensar, Depressa e Devagar*, o

professor de psicologia da Universidade de Princeton, Daniel Kahneman (2011), refere estes mesmos sistemas, chamando-lhes, respetivamente; *Sistema 1* e *Sistema 2*.

Em suma, a mente de baixo para cima é:

- mais rápida em tempo cerebral, que opera em milissegundos;
- involuntária e automática: está sempre ligada;
- intuitiva, operando por redes de associação;
- impulsiva, desencadeada pelas emoções;
- Executora das nossas rotinas habituais e orientadora das nossas ações;
- Gestora dos nossos modelos mentais do mundo (Goleman, 2013, p. 37).

Por outro lado, a mente de cima para baixo é:

- Mais lenta;
- Voluntária;
- Movida pelo esforço;
- A sede do domínio de si, que pode (por vezes) sobrepor-se às rotinas automáticas e emudecer os impulsos emocionalmente desencadeados;
- Capaz de aprender novos modelos, de fazer novos planos e de comandar o nosso reportório automático – até certo ponto (Goleman, 2013, p. 37).

O nome que Goleman atribui ao processo de agir automaticamente e sem pensar é estado de fluxo, “[...] em que a mestria desemboca numa atenção sem esforço a uma elevada exigência, [...]” (Goleman, 2013, p. 40). Atingimos vezes sem conta este estado de fluxo. Precisamos de ter cuidado com a repetição mecânica no estudo que advém deste comportamento. O mencionado autor explica que “[e]sse pequeno erro tipifica a parte negativa da vida vivida de baixo para cima, em modo automático[...]” (Goleman, 2013, p. 50), chamando a este comportamento *mente ausente* para distinguir os dois processos. O antídoto para o problema da mente ausente é ativação da atenção de cima para baixo, questionando as rotinas automáticas e melhorando-as. Esta atenção focada “[...] inibe os hábitos mentais descuidados” (idem).

6.2. Memória

Na subsecção 5.2., relatei a técnica de treino de Tony Dungy. Essa mesma técnica consistia em levar os jogadores a repetir vezes sem conta poucas formações, até que os mesmos seguissem as suas rotinas, desencadeadas pelas deixas, de forma automática, sem que fosse necessário decidir, pensar no que fazer. Compreendemos agora que Daniel Goleman (2013) chama a este comportamento *Estado de Fluxo* e india que “[q]uanto mais conseguirmos descontrair e confiar nos movimentos de baixo para cima, mais libertamos a mente para que esta se torne arguta.” (p. 40).



Figura n.º 4: A Regra de Ouro da Mudança de Hábitos (2012). Fonte: Alfragide: Grupo LeYa.

Esta forma de treino tem um senão no momento da performance: “Se os jogadores pensarem demais, ou hesitarem, ou refrearem os instintos, o sistema desmorona-se” (Duhigg, 2012, p. 98). Duhigg indica que, com a aproximação do jogo importante no *Super Bowl*, os jogadores tendiam a não se comportar como o esperado, tornando a técnica e a estratégia conscientes. Por isso, falhavam, organizavam-se mal e sofriam golos. Em 1997, dia 17 novembro, os *Buccaneers* — cujo treinador é Tony Dungy — jogaram contra os *Chargers* para a disputa da taça da *Super Bowl*. Nesse jogo, a equipa de Dungy estava a perder. Porém, quando a pontuação estava 17-16 e a equipa formava-se para a jogada seguinte, o treinador dos *Buccaneers* contemplou o seu plano de treino a dar resultado. Regan Upshaw (n. 1975), um dos defesas da sua equipa, assume uma posição à frente da linha dos jogadores adversários. Em vez de olhar para eles, e recolher o máximo de informação possível, Upshaw “[...] limita-se a recapitular as deixas em que Dungy o ensinou a concentrar-se” (idem). Duhigg (2012) refere que Upshaw treinou aquela forma de reagir as deixas tantas vezes que nem precisava de pensar no que fazer, “Limita-se a seguir os seus hábitos” (p. 98). Esta consciência e ponderação sobre alguma decisão e durante um momento de tensão é comum. O momento de *performance*, para nós músicos, é um momento de grande ansiedade e *stress*. Muitos músicos sentem que conseguem dar o seu melhor em casa. Contudo, quando chegam ao palco ou às aulas de instrumento, não se sentem confiantes. Começam a tocar e sentem-se a tocar *em piloto automático*. De repente, apercebem-se de que estão a tocar e começam a pensar: *Em que parte da peça estou? Vem aí aquela em que tenho dificuldade! O que será que os outros estão a achar de mim? Com que dedo começa aquela escala rápida?* E, quando mais pensarmos nessa direcção em vez de agirmos com o pensamento construído durante o nosso estudo individual em casa, erramos mais frequentemente.

Um caso parecido é o da atleta norte-americana Lolo Jones (n. 1982). Nos jogos Olímpicos em 2008, a mencionada atleta estava na frente da carreira de 100 metros com barreiras, sem dificuldade nenhuma, até que algo aconteceu. Muito subtilmente, Jones teve a sensação de que as barreiras estavam

a vir na sua direção muito rapidamente. Segundo Goleman (2013), o jornalista científico, a atleta descreve o pensamento de seguinte forma: “Certifica-te de que não descuras a técnica [...] certifica-te de que as pernas estão a esticar” (p. 41). Como consequência destes pensamentos, Jones esforçou-se demais. Bastou contrair-se apenas um pouco mais para que acontecesse um desastre. Derrubou a nona de dez barreiras e terminou em sétimo lugar em vez de vencer. Goleman explica que “[o]s estudos sobre o cérebro verificam que um atleta campeão começar a ponderar sobre a sua técnica durante o desempenho é receita certa para o fracasso” (idem).

O córtex motor, que num atleta experimentado tem estes movimentos profundamente gravados nos seus circuitos por via de milhares de horas de treino, opera melhor quando é deixado por sua conta. Quando o córtex pré-frontal é ativado e começamos a pensar no que iremos fazer – ou pior, *como* vamos fazer o que estamos a fazer – o cérebro entrega algum do domínio a circuitos que sabem como pensar e preocupar-se, mas não como desencadear o próprio movimento. Quer seja nos cem metros, no futebol, ou no beisebol, é uma receita universal para tropeçar (Goleman, 2013, p. 42).

Goleman (2013) refere também que é irónico tentarmos descontraír. Apesar de reconhecermos a atitude de *descontração* como uma atitude de calma e relaxamento, o facto de estarmos *a tentar* implica esforço (p. 42).

7. CONCEITO DO ESTUDO INDIVIDUAL DO INSTRUMENTO

A palavra *praticar* [sic] evoca uma variedade de fortes imagens e sensações. Para alguns, isso desperta pavor, e memórias de longas horas confinados numa pequena sala com um livro de exercícios técnicos e um metrônomo. Este estudo parece mais um castigo do que uma experiência musical. Para outros, estudar é um escape aos aspetos dolorosos da vida – talvez a única atividade onde eles se sentem livres para se expressarem. Para os poucos afortunados, estudar significa abundância de alegria e curiosidade vibrante aliados a uma vida saudável e gratificante ⁹. (Bruser, 1997, p. 1, tradução livre)

Neste capítulo procuro responder às questões mais comuns propostas pelos alunos, afinando o conteúdo para aquilo que apresento como uma prática inteligente. Com isto, procuro retirar alguns dogmas existentes. Serão, também, expostas as ferramentas para organizar o estudo, assim como de apoio ao mesmo, de modo a poder transformar esta experiência num momento de maior produtividade possível, assim como uma experiência de crescimento pessoal.

7.1. O mito das dez mil horas

Esta é uma das questões mais comuns, se não a mais comum, na parte académica do mundo da música. Associada a um grande preconceito que diz que quantidade é qualidade, a comunidade académica tende a responder a esta questão com um número de horas exorbitante, normalmente impossível de atingir, tendo em conta não só a carga horária de um aluno do nível básico (ou de qualquer nível), como o tempo que cada disciplina ocupa fora do horário escolar. Não existe um número associado ao tempo mínimo de estudo, nem ao máximo. Um facto relevante no estudo individual é a prática inteligente, completamente antagónica à repetição mecânica e que desenvolve uma atenção do processo. Por isso, não se presta atenção aos erros e à sua repetição infinita. Nesse caso, a passagem ou a peça ficarão mecanizados, mas os erros também.

Se você for um nabo no golfe, por exemplo, e cometer os mesmos erros de cada vez que tenta determinado *swing* ou *putt*, dez mil horas a praticar esse erro não melhorarão o seu jogo. Você continuará a ser um nabo, embora mais velho. (Goleman, 2013, p. 203)

Em relação a essa temática, Goleman cita o psicólogo da Universidade Estadual da Florida, Anders Ericsson (n. 1947): “Ninguém retira benefícios da repetição mecânica, mas sim do ajustamento da execução uma e outra vez, até se aproximar do objetivo” (idem). Por outras palavras, o desgaste mental e físico é uma condicionante que deve ser levada em conta.

⁹ The word *practice* [sic] conjures up a variety of potent images and feelings. For some, it arouses dread and memories of long hours spent confined in a small room with a book of finger exercises and a metronome. Such practicing feels more like a punishment than a musical experience. For others, practicing is an escape from painful aspects of life – perhaps the only activity in which they feel free to express themselves. For the fortunate few, practicing is the overflow of joy and vibrant curiosity from a healthy and fulfilling life.

Devido aos limites de resistência física e alerta mental, competidores de nível mundial – violinistas ou levantadores de pesos – normalmente praticam dificilmente mais de quatro horas por dia, descobriu Dr. Ericsson estudando vários regimentos de treino.¹⁰ (Goleman, 1994, p. 1, tradução livre)

Goleman (2013) acrescenta “[h]oras e horas de prática são necessárias para um ótimo desempenho, mas não são o suficiente. A forma como os especialistas em qualquer domínio prestam atenção enquanto praticam é de crucial diferença” (p. 204). O abuso do tempo de prática de uma tarefa pode ter inclusive um impacto negativo na pessoa. Dr. Mahoney, citado por Goleman (2013, p. 1, tradução livre)¹¹, explica que “[q]uando treinamos levantadores de peso, descobrimos que muitas vezes precisamos de reduzir o tempo total do seu treino [...]. Caso contrário[,] encontraremos uma tremenda queda no humor e um pico na irritabilidade, fadiga e apatia.”. O estudo deve ter como foco a conclusão de uma tarefa – como melhoramento de um pormenor, ou aumento da velocidade – e não o tempo de estudo.

7.2. Prática inteligente

“Uma prática inteligente inclui sempre momento em que se recebe de volta um parecer que permite reconhecer erros e corrigi-los [...]” (Goleman, 2013, p. 204). O professor também entra nesta prática inteligente. Este deve ser claro ao definir os objetivos de estudo do aluno. Identificar os erros e indicar ferramentas para a resolução dos problemas está ao encargo do professor (“Em condições ideais, esse retorno vem de alguém com um olhar experiente” [idem]). A função do professor é fulcral. Este é responsável não só pela identificação dos erros, mas pela motivação dos alunos. Elevar a moral do aluno é essencial, a ideia que o aluno tem de si mesmo influencia diretamente o seu estudo individual, e, sobretudo, a sua vida (“[...] qualquer atleta de estatuto mundial tem um treinador. Praticar sem esse retorno impossibilita chegar ao topo” [idem]).

Aprender a melhorar qualquer capacidade requer um foco de cima para baixo. A neuroplasticidade, o fortalecimento de velhas redes de circuitos cerebrais e a construção de novas redes para uma capacidade que estamos a treinar exige prestar atenção: quando a prática ocorre ao mesmo tempo que nos estamos a focar noutra coisa, o cérebro não reconstrói a rede de circuitos relevante para essa rotina em particular. (Goleman, 2013, p. 204)

Tal como referi, uma prática inteligente requer concentração total na tarefa (“[...] sonhar acordado dá cabo do treino [...]” [Goleman, 2013, p. 205]). Todavia, com a repetição dessa rotina, o comando dessa capacidade passa dos circuitos de cima para baixo, para os circuitos de baixo para cima,

¹⁰ Because of limits on physical endurance and mental alertness, world-class competitors -- whether violinists or weight lifters -- typically seem to practice arduously no more than four hours a day, Dr. Ericsson has found from studying a wide variety of training regimens.

¹¹ When we train Olympic weight lifters, we find we often have to throttle back the total time they work out, [...] Otherwise you find a tremendous drop in mood, and a jump in irritability, fatigue and apathy.

“[...] que acabam por tornar essa execução em algo que não necessita de esforço” (idem). A explicação deste fenómeno já foi explicada com um estudo feito com ratos no capítulo sobre o hábito. Tal como a problemática do hábito, o estudo individual também tem um ciclo. Segundo Klickstein (2009), este ciclo consiste em três atividades: a Descoberta¹², a Repetição¹³ e Avaliação¹⁴. A primeira consiste na leitura e descoberta de novo repertório e novos estímulos. A segunda atividade está ligada com a construção da música que queremos através da repetição. E, por último, avaliamos a qualidade do resultado final e do processo do nosso estudo (Klickstein, 2009).

7.3. Ambiente de estudo e material necessário

A chave para um estudo produtivo que leva ao sucesso é o foco e a concentração. Já expliquei como funciona o hábito e o quão poderoso pode ser o seu ciclo. Seguidamente, explicarei de que forma é que o sítio onde estudamos influencia a nossa produtividade. O templo de estudo é um local muito importante para um aluno. O quarto, a sala ou o corredor devem promover a concentração e a criatividade. Assim, deverá ser um local em que o aluno se sinta confortável e sossegado, usufruindo de alguma privacidade. O local de estudo deve estar equipado de algum material didático de modo a evitar que o aluno se desloque para fora da divisão, evitando distrações. Klickstein (2009) aconselha que o aluno tenha alguns itens necessários ao alcance próximo: uma cadeira com altura adequada, uma estante de música, um caderno ou bloco de notas, um metrónomo, um afinador, um relógio, um espelho e um gravador áudio (p. 5). O gravador, o afinador e o metrónomo podem ser facilmente substituídos por um telemóvel com as respetivas aplicações desde que esteja em modo *vo* para que não haja distrações.

7.4. Economia de decisões (por onde começar?)

“[...] damos connosco envoltos num esforço para lidar com muita coisa ao mesmo tempo, dispersando a nossa atenção de tal forma que nenhuma tarefa recebe atenção que merece” (Carroll, 2018, p. 43). Ryder Carroll (2018), no seu livro *O Método Bullet Journal*, explica que “[...] estar ocupado não é o mesmo que ser produtivo.” (idem). Frequentemente ouvimos os alunos a dizer que não têm tempo para estudar ou para fazer determinada tarefa. A razão para isso é porque tanto nós como os alunos, tentamos fazer várias tarefas em simultâneo e, conseqüentemente, as coisas não correm como gostaríamos. Este fenómeno, explica Carroll, “[...] tem sido exacerbado exponencialmente pelo infinito número de opções que a tecnologia nos disponibiliza” (2018, p. 44). Antes de executarmos a tarefa que temos de fazer, existe uma tendência para fazer tudo o que nos vem à cabeça. Seja afiar os lápis, ver as notificações do *Facebook*, ver as notificações do *Instagram*, posicionarmo-nos contra a luz, de lado para

¹² “Discovery” (Klickstein, 2009, p. 42, tradução livre).

¹³ “Repetition” (Klickstein, 2009, p. 42, tradução livre).

¹⁴ “Evaluation” (Klickstein, 2009, p. 42, tradução livre).

a porta, levantar a estante, baixar a estante, ajustar o ângulo da estante, etc. Durante esse processo, estamos a gastar os dois recursos mais preciosos que temos, recursos esses que são limitados: o nosso tempo e a energia. Pois, “[t]oda e qualquer decisão implica que nos concentremos, [...]” (Carroll, 2018, p. 44). O mesmo autor relata uma conversa entre Warren Buffett (n. 1930), investigador e filantropo americano, e Mike Flint, o seu piloto, sobre os planos a longo prazo de Flint. Buffett pediu ao piloto que escrevesse num papel os seus vinte e cinco principais objetivos profissionais. Depois, pediu-lhe que destacasse os cinco principais e que os assinalasse. Após Flint o fazer, foi-lhe pedido que explicasse o porquê daqueles cinco serem mais importantes que os outros vinte. A resposta deste, segundo Carroll (2018), foi:

Bem, os cinco primeiros têm a minha total atenção, mas os 20 seguintes não estão longe. São na mesma importantes, pelo que vou dedicar-me a eles assim que tenha oportunidade. Não são tão urgentes, mas também penso dedicar-lhes o meu esforço (idem).

Buffett respondeu que Flint estava enganado: “Tudo o que não foi selecionado são coisas a evitar [...]. Estes 20 objetivos não devem merecer um minuto da tua parte enquanto os primeiros cinco não forem alcançados” (idem). Tendo consciência do peso de cada tomada de decisão, Steve Jobs (1955 – 2011) usa as suas famosas camisolas pretas de gola alta e *jeans* para economia de decisões (Carroll, 2018, p. 45). O estado de incapacidade de tomar decisões ou *stress* causado pela sobrecarga de decisões, é apresentado por Carroll como fadiga de decisão: “[...] quanto mais decisões tem de tomar, mais complicado se torna tomar a decisão certa” (idem). Se menosprezarmos este estado de fadiga de decisão entramos num estado em que não queremos tomar decisões, evitamos tomá-las. E, conforme o tempo passa, a tomada destas decisões só se torna cada vez mais assustadora e ameaçadora. Por isso “[...] sentimo-nos stressados, ansiosos e sobrecarregados” (idem). Para que possamos mudar esta forma de ser, de pensar e de agir, “[...] precisamos de enfrentar a causa, não os sintomas.” (Carroll, 2018, p. 46).

7.5. Inventário Mental

“Precisamos de reduzir o número de decisões com que nos preocupamos, para nos podermos concentrar no que realmente interessa” (Carroll, 2018, p. 46). Ryder Carroll sugere que, para que consigamos sair “[...] de baixo da pilha de escolhas [...]” (idem), é preciso que criemos distância. Precisamos de perspetivar estas escolhas de uma forma clara, de modo a enumerar estas escolhas, perceber que importância têm, quanto pesam, e descartar as que não pesam e estão somente a ocupar espaço. Para isto, escrevemos estas escolhas num papel: “Cada decisão, até ser tomada, é apenas um pensamento.” (idem). Ao tentarmos lembrar destes pensamentos e destas tarefas, sobrecarregamo-nos. Carroll descreve estes pensamentos usando uma metáfora: “[...] tentar segurar pensamentos é como tentar pescar com as mãos – eles fogem facilmente e desaparecem novamente para os cantos mais escuros da sua mente” (idem). Escrever os pensamentos, o que nos preocupa e o que temos para fazer,

esvazia a mente e permite-nos ver e refletir com clareza. Com isso, estamos a fazer aquilo a que Carroll chama de *Inventário Mental*, que não é mais do que uma lista de compras, uma lista de tarefas (“É aqui que tem início o processo de filtragem e a eliminação do ruído” [idem]). Carroll também indica que, “[t]al como sucede com a organização de um roupeiro, é preciso tirar a roupa toda para fora antes de decidirmos o que guardamos e o que deitamos fora” (idem). Para isto, Carroll (2018) sugere que peguemos numa folha de papel, que a dividamos em três colunas e que:

- Na primeira coluna, crie uma lista de tudo aquilo em que está a trabalhar;
- Na segunda coluna, que faça uma lista daquilo em que deveria estar a trabalhar;
- Na terceira coluna, que liste as coisas em que gostaria de estar a trabalhar. (Carroll, 2018, p.47)

Sugiro que os registos sejam curtos e em forma de lista, tal como uma lista de compras. Este exercício pode levar algum tempo. Se alguma tarefa der azo a outras, não as ignoremos. Segue um exemplo de um inventário mental elaborado por mim, tendo em conta algumas atividades dos alunos que supervisionei (fig. n.º 5):

Inventário Mental		
Estou a trabalhar em:	Devia estar a trabalhar em:	Gostaria de estar a trabalhar em:
Semplice; Domeniconi Patinagem Desenhar Muito tempo com amigos	Matemática Estado n.º1; L. Brouwer Ligar ao professor	Aprender a jogar sudoku Ler A pista de um Rapto ¹¹ de Harlan Coben Correr Comprar uma caneta

Figura n.º 5: Inventário Mental. Fonte: Infante, D. (2020).

A criação do processo de exteriorização proporciona-nos tanto uma imagem mais clara de como atualmente investimos o nosso tempo, como a reflexão sobre as decisões (“A mudança de qualquer hábito exige determinação” [Duhigg, 2012, p. 112]). Passamos mais tempo a pensar e decidir o que vamos fazer e esquecemo-nos de perguntar sobre a razão porque é que fazemos essa tarefa. Essa pergunta é fulcral pois muitas vezes omitimos a razão pela qual executamos determinado processo e isso é crucial para a motivação na execução da mesma. Seguidamente, cada trabalho ou exercício a fazer será exposto a duas perguntas:

- “Isto é importante? (para si ou para alguém que lhe seja querido);
- “Isto é vital? [...]” (Carroll, 2018, p. 49).

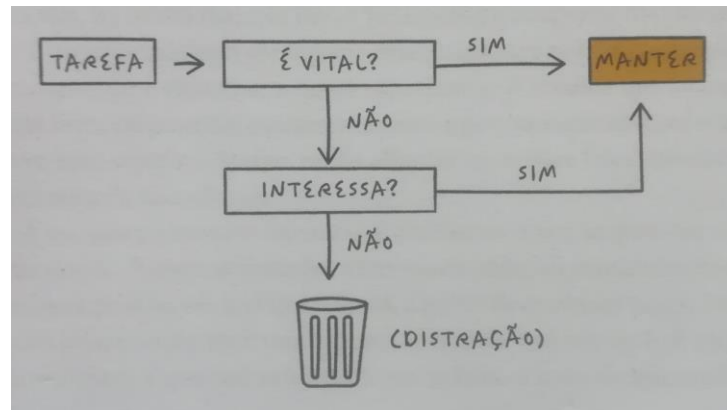


Figura n.º 6: Teste às perguntas. Fonte: Alfragide: LeYa.

No caso de termos dificuldade a responder a estas questões, Carroll (2018) sugere que pensemos nas repercussões e na consequência de não fazermos essa tarefa (“Qualquer item que não passe neste teste não é mais do que uma distração. Acrescenta pouco ou nenhum valor à sua vida. Risque-o” [Carroll, 2018, p. 50]). Tudo nesta lista tem de ser digno da nossa atenção (“Todos os itens precisam de lutar pela oportunidade de fazerem parte da sua vida” [idem]). Quando acabarmos de riscar estas tarefas, em princípio, ficaremos com dois tipos de tarefas:

- As que precisamos de fazer (responsabilidades);
- As que queremos fazer (objetivos).

Fazendo isto, reunimos todas as condições para organizar o objeto que considero o mais necessário para um estudo de excelência: o Diário de estudo.

7.6. Diário de estudo e importância de planear

Utilizando os dados do nosso inventário mental, podemos perceber o que temos para fazer. “Documentar garante não perder o controlo dos seus objetivos”¹⁵ (Klickstein, 2009, p. 7, tradução livre). Sugiro que sejam definidos objetivos para cada sessão de estudo diário. Já sabemos que repetir a peça do início ao fim — e ainda por cima sem a concentração necessária — não resolverá a maior parte dos problemas. Tomemos como exemplo o inventário mental representado pela figura n.º 6. Na primeira sessão de estudo defino como objetivo principal ver a peça *Semplice* de Carlo Domeniconi (n. 1947). Defino também a que velocidade vou colocar esta peça. E de que forma vou concluir este objetivo? Dividindo-o em pequenos objetivos, escrevendo-os e colocando-os pela ordem que quero fazer:

¹⁵ Documenting guarantees that you won’t lose track of your goals.

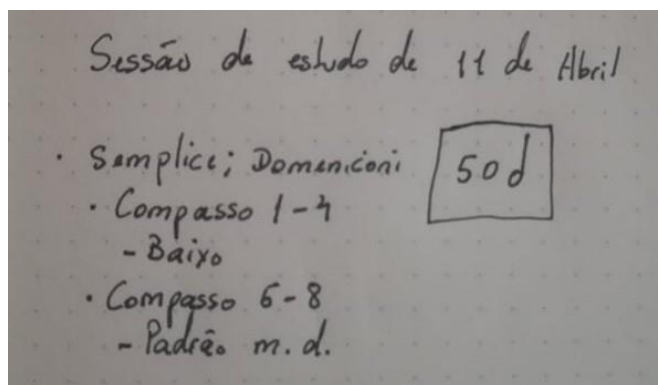


Figura n.º 7: Definição de objetivo para sessão de estudo. Fonte: Infante, D. (2020).

Tal como explica Mark Twain (1835 – 1910), citado por Klickstein (2009): “O segredo para fazer algo é começar. O segredo para começar é dividir a sobrecarga das tarefas complexas, em pequenas tarefas geríveis, e depois começar pela primeira”¹⁶ (p. 7, tradução livre).

Os símbolos colocados imediatamente atrás de cada tarefa são apresentados por Carroll (2018). Denominados de *Bullets*, estes símbolos permitem-nos organizar as tarefas, condensar a informação em pequenas frases, e “[...] identificar o que é mais importante. [...] A tarefa (•) é rápida, simples e flexível” (Carroll, 2018, p. 75). Se marcarmos um (×) por cima do símbolo da tarefa, isso simboliza uma tarefa concluída. Se, porventura, quisermos colocar uma nota, é só colocar o símbolo - atrás da própria. “Algumas tarefas implicam várias tarefas secundárias. Estas [...] podem ser listadas através de um simples avanço diretamente por baixo da Tarefa Principal” (Carroll, 2018, p. 78), como é o caso representado pela figura n.º 8. É importante referir mais um símbolo: (>). Este símbolo é assinalado por cima do símbolo (•) quando a tarefa não foi concluída na presente sessão de estudo. Carroll (2018) refere-o como símbolo de “tarefa migrada” (p. 77). Estas são “[t]arefas que foram puxadas *para a frente* (razão para a seta), [...]” (Carroll, 2018, p. 77). Depois de estar sentado, num local adequado, com todo o material necessário e com os objetivos para a sessão traçados no diário de estudo, estamos prontos para avançar para a parte prática do estudo.

7.7. Mentalidade de sucesso

Tendo em conta o capítulo I do livro *Musician's way* de Klickstein (2009), irei apresentar uma estrutura semelhante relativamente a “hábitos de excelência”¹⁷, referenciados pelo mesmo autor:

- **Facilidade**¹⁸ (músicos de alto nível apresentam o seu repertório com muita facilidade, sem esforço, apesar das exigências técnico-interpretativas. A aptidão para tocar facilmente uma

¹⁶ The secret of getting ahead is getting started. The secret of getting started is breaking you complex, overwhelming tasks into small manageable tasks, and then starting on first one.

¹⁷ Habits of excellence (Klickstein, 2009, pp. 20 a 23, tradução livre).

¹⁸Ease (Klickstein, 2009, p. 21).

peça não vem com a repetição. Executando a peça a uma velocidade confortável deve facilitar o seu resultado positivo. Como referi anteriormente, o exemplo do jogador de golfe que com a repetição só ficou mais velho [ponto 4.1.], esta competência de tocar com facilidade não vem apenas com o tempo. É uma forma de pensar. Tocando a mesma peça com a mesma velocidade, a diferença entre a peça ficar pesada ou fluida pode ser apenas a mentalidade [“Facilidade é um hábito que tem de ser fortificado a cada repetição”]¹⁹[Klickstein, 2009, p. 21, tradução livre]. Conseguimos desenvolver esta competência concentrando-nos constantemente no resultado sonoro [“Quanto mais atenção usar para supervisionar elementos técnicos, menos tem disponível para a artisticidade e comunicação entre *coperformers*”]²⁰[idem]. Como exercício para desenvolver esta capacidade, Klickstein sugere que tomemos uma frase e que a façamos com este conceito de *facilidade* em mente [idem]);

- **Expressividade**²¹ (“A única forma de se tornar num *performer* expressivo é estudar expressivamente”²² [Klickstein, 2009, p. 21, tradução livre]. Tocar com expressividade é tocar com o intuito de cativar. Podemos conhecer a peça, saber as frases. No entanto, se não formos expressivos, a frase pode não ser bem conduzida. Queremos evitar que a frase fique monótona. Como exercício, o mesmo autor sugere que crescamos no pico da frase e que repousemos no fim [“Também fazer os tempos fortes fortes e os tempos fracos fracos em vez de tocar com pulsação indiferenciada”]²³(idem). Klickstein também apela à criatividade para experimentar uma frase ou um trecho);

- **Objetividade**²⁴ (“Muitos estudantes começam a trabalhar novas peças fazendo montes de repetições desleixadas e esquemáticas. Então, depois de formarem erros escondidos nos hábitos, ele são obrigados a passar horas sem conta a tentar substituir a programação defeituosa”²⁵ [Klickstein, 2009, p. 22, tradução livre]. Para a execução de uma tarefa com excelência, temos de ser objetivos, planear o que vamos fazer e como vamos fazer. Devemos lembrar-nos que a repetição leva à mecanização, ou seja, quanto menos vezes repetirmos o erro, melhor. Falarei um pouco mais aprofundadamente desta questão de planear o estudo e que estratégias usar mais à frente);

¹⁹ Ease is a habit that has to be fortified at every turn.

²⁰ The more attention you use up supervising technical elements, the less you have available for artistry and coperformer communication.

²¹ Expressiveness (Klickstein, 2009, p. 21).

²² The only way that you can become an expressive performer is to be an expressive praticer.

²³ Also make strong beats strong and weak beats weak rather than thumping along with undifferentiated pulses.

²⁴ N.a: O autor apresenta o termo *accuracy*. Todavia, tendo em conta o conteúdo, optei por esta tradução. (Klickstein, 2009, p. 22, tradução livre).

²⁵ Many students begin working on new pieces by doing heaps of sketchy runthroughs and sloppy repetitions. Then, after forming error ridden habits, they’re obliged to spend countless hours trying to overwrite their flawed programming.

- **Vitalidade do ritmo**²⁶ (“[...] *timing* não é apenas manter uma pulsação estável e a subdivisão precisa das batidas”²⁷ [idem]). O tempo e o ritmo, apesar de regulares, não são conceitos estáticos nem monótonos. Ao tocar, devemos certificar-nos de que sentimos a música a andar para a frente e tocar com entusiasmo. Devemos ser flexíveis com a pulsação, dar espaço em alguns finais de frase, modulações etc.);
- **Qualidade do som**²⁸ (segundo Klickstein, a qualidade do som terá mais impacto no público do que qualquer outro aspeto. O artista deve ter vários timbres disponíveis na sua paleta de sons [Klickstein, 2009, p. 22]. No entanto, o mesmo autor refere também que “[s]empre que praticar, [sic] garanta que o som com que toca normalmente é cheio e rico. Se performar de forma acústica, desenvolva um som que projete para o fundo da sala mesmo nos momentos mais *piano*”²⁹ [idem, tradução livre]). Desta forma, podemos concluir que o som que produzimos ao estudar deve ser aprazível);
- **Foco**³⁰ (o momento de aula, audição ou concerto requer muita atenção da nossa parte para tocar. Por isso, é importante disciplinarmos a mente para que fique focada enquanto estudamos. Desta forma, caso os níveis de *stress* subam, criaremos mecanismos que nos permitam manter a nossa concentração [Klickstein, 2009]. “Para cultivar hábitos de foco mental, defina metas explícitas e mantenha-se calmo e em alerta enquanto trabalha. Se a sua atenção diminuir, faça uma pausa. Evite sempre a repetição desatenta”³¹ [Klickstein, 2009, p. 23, tradução livre]);
- **Atitude positiva**³² (por último, talvez a mais importante: tocar, estudar, repetir e planear sempre com uma atitude positiva. Haverá alguns problemas que serão fáceis de resolver enquanto outros serão desafiantes. Devemos olhar para todos como uma oportunidade de aprender. “Não chegarás longe como músico a menos que encares os problemas de frente”³³ [idem, tradução livre]).

²⁶ Rhythm vitality (Klickstein, 2009, p. 22).

²⁷ [...] artistic timing isn't only about maintaining a steady pulse and precisely subdividing beats.

²⁸ Beautiful tone (Klickstein, 2009, p. 22).

²⁹ Whenever you practice, ensure that your normative tone is full and rich. If you perform acoustically, develop a tone that will project to the back of a hall even at your quietest levels.

³⁰ Focused attention (Klickstein, *Musician's way*, p. 23).

³¹ To cultivate focused mental habits, set explicit practice goals, and then keep up a calm, alert disposition as you work. If your attention wanes, take a break. Permanently shun mindless repetition.

³² Positive attitude (Klickstein, 2009, p. 22).

³³ You won't get far as a musician, though, unless you meet problems head-on.

7.8. Estudo mental³⁴

O estudo mental é uma técnica fundamental no caminho para a aprendizagem, memorização e, até mesmo, para um momento de *performance*. Podemos descrevê-lo como ouvir a peça interiormente e experienciar a sensação de tocar (Klickstein, 2009). Esta técnica é utilizada normalmente pelos músicos mais experientes. Todavia, o já referido autor diz que “[...] imaginar não é um truque apenas reservado para músicos de elite; todos usam a imaginação no dia-a-dia”³⁵ (2009, p. 35, tradução livre). Quando nos movemos por uma divisão sem iluminação, recorreremos ao nosso mapa mental desta divisão, e conseguimos *deslocar-nos* sem nos mexer. Ao jogar xadrez, conseguimos prever a trajetória que cada peça terá analisando a consequência de cada jogada. Tudo isto é realizado antes de executarmos a mencionada decisão. Usaremos o mesmo conceito como recurso para uma prática inteligente (“Com um mapa mental estabelecido, músicos tocam ou cantam à vontade, sabendo que não se perderão”³⁶ [idem, tradução livre]). Se este mapa mental da peça não estiver seguro ou tiver falhas, a probabilidade de o músico ter uma falta de memória é maior. Usando esta ferramenta, o aluno “[...] irá descobrir como o estudo mental pode acelerar o processo de aprendizagem e libertar a sua artisticidade”³⁷ (da já referida citação, tradução livre).

7.8.1. Como uso esta ferramenta?

É simples: escolhemos uma passagem de uma peça que estamos a tocar e imaginamo-la a tocar mentalmente, incluindo os movimentos da mão esquerda, da mão direita, da condução da frase, do som, etc. Imediatamente a seguir, executamo-la. E, ao fazê-lo, aperceber-nos-emos que conseguiremos prever a trajetória dos nossos dedos com mais facilidade e, conseqüentemente, controlar a passagem com menos esforço (Klickstein, 2009), tal como o jogador de ténis que prevê a trajetória do remate adversário assim como a trajetória do seu remate, antes do adversário tocar na bola (“Mantendo os olhos na música, cante repetidamente o exemplo enquanto imagina que o está a tocar – vocalize o nome das notas, e mova divertidamente os dedos da mão direita no ar.”³⁸ [Klickstein, 2009, p. 35, tradução livre]). O exercício consiste em simular a passagem mentalmente tentando aproximar essa simulação ao máximo com a realidade, procurando a sensação de pressionar as cordas, imaginar o peso que elas oferecem contra os dedos, imaginando o som que sairá de cada vez que pressionamos, imaginar a dinâmica, *crescendi*, *diminuendi*, ou seja, qualquer nuance necessário, e fazer e aproximar essa imagem mental à sensação física em cada repetição. Klickstein recomenda que repitamos o exercício três vezes. Com o pulsar do metrônomo, preparamo-nos para tocar contando “um e dois e”³⁹. Ao tocar o 1.º compasso, imaginamos o 2.º, e assim por diante. O autor indica também para que, “[e]m vez de microgerir os movimentos,

³⁴ Mental imaging (Klickstein, 2009, p. 34).

³⁵ [...] imaging isn't a trick reserved solely for elite musicians; everyone uses imaging in daily life.

³⁶ With clear mental maps established, musicians play or sing with abandon, knowing that they can't get lost.

³⁷ [...] you'll discover how mental imaging can speed up the learning process and liberate you artistry.

³⁸ Keeping your eyes on the music, repeatedly sing the example while you imagine playing it – vocalize note names, and playfully move you right-hand fingers in the air.

³⁹ 1 and 2 and (Klickstein, 2009, p. 36).

confie no seu mapa mental, divirta-se, e permita que a precisão ocorra sem ser obcecado com a correção”⁴⁰ (Klickstein, 2009, p. 36, tradução livre). No processo podemos cantar qualquer uma das vozes, o nome das notas ou cantar a melodia enquanto fazemos “um e dois e”. Desde que imaginemos a sensação de tocar, estamos a usar este recurso:

Ao implementar o estudo mental no seu estudo e na performance, equipara a mente destas duas maneiras. Primeiro, para contribuir para a aprendizagem e memorização de uma peça, simula tocar ou cantar de modo a conseguir um mapa mental claro. Então, enquanto executa, imagina antecipadamente para que a sua música seja segura e espontânea.⁴¹ (Klickstein, 2009, p. 36, tradução livre)

7.9. Aquecimento instrumental⁴²

“[...] aquecimentos preparam o corpo, mente, e espírito para fazer música.”⁴³ (Klickstein, 2009, p. 37, tradução livre). Com o aquecimento, acordamos as articulações lubrificando-as e aumentamos o fluxo sanguíneo para os músculos, tudo isto ao nosso ritmo, com espaço. (idem, tradução livre). Mentalmente, o tempo de aquecimento é um momento em que nos concentramos, em que nos preparamos para a tarefa que vamos pôr em prática. “Se não fizeres aquecimento, não só dificultas o processo de fazer música como também multiplicas o risco de lesão porque músculos frios são propensos à fadiga e a romper.”⁴⁴ (idem, tradução livre). Klickstein recomenda que rodemos os braços para cima e para baixo, coordenando estes movimentos com a respiração, assim como rodar os ombros de forma circular umas quantas vezes. Podemos ainda rodar a coluna no sentido dos ponteiros do relógio e no sentido contrário para que preparemos a coluna e os músculos que a rodeiam. Em relação a isso, vamos pensando o que fazer de seguida, concentrando-nos para a sessão de estudo e pensando nos objetivos que definimos para a mesma (“O aspeto físico do aquecimento serve um principal propósito: fazer correr sangue para os teus músculos responsáveis por fazer música e torná-los quentes e flexíveis.”⁴⁵ [Klickstein, 2009, p. 38, tradução livre]). Posto isto, a sessão de estudo deve começar com calma, tocando a um tempo confortável e tendo sempre em conta que o importante é aquecer os músculos e as articulações. “Há um procedimento de aquecimento ideal? Provavelmente não.”⁴⁶ (idem, tradução livre). Os exercícios de aquecimentos não precisam de ser os mesmos todos os dias: “Esteja aberto a tudo o que experimentar e ajuste conforme necessário.”⁴⁷ (Klickstein, 2009, p. 39, tradução livre). O aquecimento é uma coisa pessoal, assim como o tempo que levamos a fazê-lo. No entanto, deve durar entre dez a quinze minutos, segundo o já referido autor. É importante fazer um aquecimento, mas assim

⁴⁰ Instead of micromanaging your movements, trust your mental map, be playful, and allow accuracy to occur without being obsessed with correctness.

⁴¹ When you employ imaging to practice and perform music, you harness your mind in these two ways. First, to aid in learning and memorizing a piece, you simulate playing or singing to imprint a lucid mental map. Then, as you execute, you image ahead so that your music making is secure and spontaneous.

⁴² Warming up (Klickstein, *Musician's way*, p. 37).

⁴³ [...] warm-ups prepare the body, mind, and spirit for making music.

⁴⁴ If you bypass warming up though, you not only make playing or singing more difficult but also multiply you risk of injury because cold muscles are prone to fatigue and tearing.

⁴⁵ The physical aspect of your warm-up serves one main purpose: to draw blood to your music-making muscles and render them warm and supple.

⁴⁶ Is there an ideal warm-up procedure? Probably not.

⁴⁷ Be open to whatever you experience and adjust as needed.

como a qualidade de estudo, a qualidade do aquecimento não advém da quantidade de tempo que passamos a fazê-lo (“Um aquecimento demasiado longo pode esgotar energias [...]”⁴⁸[idem, tradução livre]). Em suma:

- O aquecimento é um momento essencial numa sessão de estudo;
- O principal objetivo é ativar os músculos e as articulações;
- Devemos rodar os ombros e a coluna;
- Fazer uma escala ou uma melodia que se goste num tempo confortável;
- Não deve exceder os quinze minutos;
- “Seja sistemático, mas seja também flexível e criativo em qualquer plano de aquecimento.”⁴⁹ (idem, tradução livre).

7.10. Processo de aprendizagem de repertório

Aprender uma peça nova é um momento especial. Estamos entusiasmados com o repertório e queremos logo começar a tocar rápido e decidir digitações, ganhando desta forma alguns vícios logo no início do processo. Tendo esse facto em conta, proponho que este processo seja dividido em três partes:

7.10.1 Preparar a partitura

- **Numerar os compassos**⁵⁰ (nem todas as edições de partituras têm os compassos numerados. Este pequeno e aparentemente inútil detalhe torna-se crucial para que possamos ser específicos a tirar notas, por exemplo, quando ouvimos uma gravação nossa. (Ex.: compasso n.º 36, 2.º tempo: mais *legato*);
- **Definir secções**⁵¹ (“Para evitar sobrecarregar a sua capacidade de aprendizagem, é melhor estudar peças em secções digeríveis”⁵² [Klickstein, 2009, p. 45, tradução livre]. Sugiro que depois de ler a peça se definam secções. Identificar as barras de repetição e colocar os termos *Secção A*, *Secção B*, etc. Desta forma, mesmo sem darmos conta, estamos a analisar a estrutura da peça);
- **Identificar dificuldades**⁵³ (No fim da primeira leitura da peça, ficaremos com uma noção, ainda que incompleta, das passagens mais complicadas e difíceis. Desta forma, podemos dedicar mais tempo à matéria musical que necessita de mais atenção e menos tempo à matéria mais fácil. É obvio que o que é mais difícil requeira mais dedicação da nossa parte do que uma frase simples que conseguimos fazer à primeira. Não preciso de

⁴⁸ An overlong warm-up might drain energies [...].

⁴⁹ Be systematic, but also bring flexibility and inventiveness to any warm-up plan.

⁵⁰ Number the measures (Klickstein, 2009, p. 44).

⁵¹ *Delineate sections*. N.a.: Obtei por um sinónimo direto de *delinear*.

⁵² To avoid overloading your learning capacity, it's best to practice pieces in digestible sections.

⁵³ Identify difficultied (Klickstein, 2009, p. 45).

repetir dez vezes uma frase que saiu à primeira só porque repeti o mesmo número de vezes a passagem difícil. “Ao rastrear os locais difíceis, pode resolvê-las imediatamente.”⁵⁴ [idem, tradução livre]);

- **Estimar o tempo final**⁵⁵ (“Saber o *tempo* [sic] final permite escolher digitações, respirações, e assim será eficaz tanto a um tempo preliminar quanto à medida que o tempo for aumentando.”⁵⁶ [idem, tradução livre]. Esta estimativa do *tempo* final deve ser considerada como referência. Devemos estudar com a facilidade que o *tempo* final requer. No entanto, esta escolha deve ser flexível. Devemos estar abertos à alteração desta decisão inicial. Devemos sempre estar abertos à mudança e avaliar com pensamento crítico as decisões previamente tomadas).

7.10.2. Obter uma visão geral⁵⁷

Antes de aprendermos uma peça, devemos ter aquilo a que Klickstein (2009) apresenta como “modelo auditivo”⁵⁸ (p. 43). Temos duas formas de o fazer. Podemos optar por ouvir gravações da peça que vamos tocar, o que nos permite perceber como soa a peça na velocidade final com todos os elementos de interpretação. Se a gravação for boa, pode servir inclusive para nos motivar. Podemos também ler a peça à primeira vista, do princípio ao fim, tentando manter uma pulsação estável e tocar a maior quantidade possível do texto musical. O objetivo de ouvir uma gravação não é imitar o que o interprete faz. A gravação deve servir como exemplo apenas. Seja qual for a nossa opção, a presença da partitura é fundamental. Se optarmos pela gravação, devemos reconhecer quando o interprete é fiel ao texto ou não. O mesmo se aplica no processo de leitura da peça. Neste processo, mesmo que se escolha tocar de memória uma vez sem compromisso, a partitura deve estar presente. Não recomendo em momento algum o recurso à memória em vez da partitura. Os dois complementam-se. Se optarmos pela leitura à primeira vista, é relevante para que se “[...] avance a um tempo moderado e em porções geríveis para que não ganhemos hábitos confusos.”⁵⁹ [Klickstein, 2009, p. 44, tradução livre]. Com esta visão geral da peça, ficaremos a conhecer a estrutura da peça e conseguiremos identificar as dificuldades marcando-as para que não percamos tanto tempo nas partes acessíveis como nas exigentes, como já referi.

⁵⁴ By tracking the locations of difficultied, you can tackle them promptly.

⁵⁵ Estimate the final tempo (Klickstein, 2009, p. 45).

⁵⁶ Knowing the final tempo equips you to choose fingerings, breaths, and soon that will be effective both at a preliminary tempo and as the tempo increases.

⁵⁷ Get na overview (Klickstein, 2009, p. 43).

⁵⁸ Aural model.

⁵⁹ [...] go forward at moderate tempos and in manegeable portions so that confused habits don't get hold.

7.10.3. Estratégias para aprendizagem

Quando chegamos a esta fase de aprendizagem, já temos alguma noção de estrutura da peça e onde estão as secções de maior nível de exigência. Por outro lado, já temos a partitura preparada assim com o diário de estudo pronto. Nesta fase usaremos estratégias que nos facilitem a assimilação do repertório:

- **Definir dinâmica, articulação, timbre e agógica** (os elementos de caráter interpretativo devem ser definidos. Com um lápis ou lapiseira marcaremos a articulação que escolhermos, assim como as alterações de *tempo* ou andamento que possam surgir derivados da agógica. Seguidamente, marcar a cores, caneta ou marcador as dinâmicas assinaladas na partitura assim como aquela que acrescentámos. Podemos assinalar com cores diferentes as indicações de articulação e agógica):



Figura n.º 8: Rossiniana n.º 1 (excerto). Fonte: Adaptado de Giuliani (sd). Vienna: Artaria e C^a

(A quantidade de cores não é relevante e a utilização das mesmas é opcional. O que é importante é que, ao olhar para a partitura, sejamos capazes de reconhecer imediatamente de que forma devemos tocar uma determinada nota ou frase. Por outro lado, é relevante a clareza com que indicamos a dinâmica, a articulação, o timbre e a agógica);

- **Cantar as notas e vozes**⁶⁰ (a pianista Madeline Bruser [1997], escritora do livro *The Art of Practicing*, sugere três técnicas de audição. A autora apresenta-nos uma técnica de estudo que serve como apoio à compreensão da peça. Esta pode solucionar problemas relacionados com a memória e noção de frase. “A chave mágica”⁶¹, é como Lisa, uma aluna de Bruser [1997], descreve esta técnica que apresento [Bruser, 1997, p. 169, tradução livre]. Esta estratégia consiste em cantar as notas de uma voz da peça):

⁶⁰ Sing the notes and lines (Bruser, 1997, p. 167/170).

⁶¹ The magic key.

A voz foi o primeiro instrumento e porque faz parte do nosso corpo, conectamo-nos mais naturalmente com a música a cantar do que a tocar um instrumento. Além disso, quando cantamos, as vibrações da voz massageiam o interior do corpo. Essa sensação adiciona energia e vibração à música que fazemos.⁶² [Bruser, 1997, pp. 167 e 168, tradução livre].

(A mesma autora defende que quando tocamos, a nossa mente ocupa-se de ter o controlo do instrumento, dos dedos, das posições e “[...] perdemos o momento da música.”⁶³ [Bruser, 1997, p. 166, tradução livre]. A pianista relata que descobriu esta técnica quando tentou cantar a linha do baixo de um partita de J. S. Bach [1685 – 1750] enquanto tocava a mão direita. A autora relata que só conseguiu cantar metade das notas que era suposto ter cantado. “Não conseguia cantar o resto das notas porque não as ouvia, mesmo tendo-as tocado durante semanas.”⁶⁴ [idem, tradução livre]. “Instrumentistas como pianistas e guitarristas[,] que às vezes tocam mais de uma nota ao mesmo tempo[,] podem beneficiar com este método que eu tentei com a partita de Bach – cantar uma linha enquanto toco as outras que acontecem simultaneamente.”⁶⁵ [Bruser, 1997, p. 168, tradução livre]. Como exercício, a referida autora sugere que seleccionemos um ou dois compassos de uma peça que estejamos a praticar e que cantemos uma das vozes enquanto tocamos as restantes. Podemos usar este exercício para uma melhor compreensão da frase. A mesma autora sugere que estejamos de pé, com uma boa postura, e que cantemos “[...] com a boca aberta para que todo o corpo esteja realmente ativo.”⁶⁶ [Bruser, 1997, p. 169, tradução livre]. No fim de aprender uma linha, por exemplo a do baixo, Bruser sugere que façamos outra):

Vai descobrir uma diferença abismal na forma de ouvir, mover e sentir. Como abriu os ouvidos e absorveu todos os sons para o seu sistema, eles organizam-se de forma natural na sua mente, e a frase que estava a tentar moldar subitamente fica simples e clara. Além disso, uma vez que a sua percepção é precisa, o cérebro transmite um sinal mais claro ao musculo responsável por tocar para que as mãos fiquem melhor coordenadas.⁶⁷ (idem, tradução livre).

(Klickstein [2009] também apresenta a vocalização do texto como ferramenta essencial. No entanto, este autor dá extrema importância à vocalização do ritmo: “Com texturas com várias partes como encontramos em peças para teclado e guitarra, vocalize o ritmo da parte

⁶² The voice was the first musical instrument, and because it is part of the body, we connect more naturally to music by singing than by playing an instrument. Also, when we sing, the vibrations of the voice massage inside of the body. This sensation adds energy and vibrancy to the music we make.

⁶³ [...] we miss the moment of the music.

⁶⁴ I couldn't sing the rest because I couldn't hear them, even though I had been playing them for weeks.

⁶⁵ Instrumentalists such as pianists and guitarists who sometimes play more than one note at a time can benefit a great deal from the method, I tried with Bach partita – singing one line while playing others that occur simultaneously.

⁶⁶ [...] with your mouth open so that your body is fully engaged.

⁶⁷ You will discover an astonishing difference in how you hear, move, and feel. Because you have opened your ears and taken all the sounds into your system, they fall into a natural order in your mind, and the phrase you were struggling to shape suddenly becomes simple and clear. In addition, once your perception is accurate, the brain transmits a clearer signal to the playing muscle so that your hands become better coordinated.

principal ou expresse a sensação de tocar as várias partes.”⁶⁸ [p. 46, tradução livre]. Por outro lado, Bruser [1997] sublinha: “Tocar ou cantar uma parte de uma peça grande é revigorante. Tal revigoramento inspira o teu estudo quando realmente ouves.”⁶⁹ [p. 169, tradução livre]. Klickstein também sugere que conduzamos o ritmo, a dinâmica, a expressividade e a articulação da frase com o braço a bater o tempo. [2009, p. 46]).

7.11. Como estudar?

São muitas as ferramentas que podemos usar para estudar. Algumas das ferramentas que apresentarei de seguida, foram usadas para ajudar os alunos que supervisionei no estágio, durante as aulas dadas ou durante o apoio extracurricular. Estas ferramentas serão sugeridas para o Ensino Básico, mas funcionam para qualquer nível. Eu próprio uso algumas destas ferramentas no meu estudo individual:

- **Estudar por pequenos segmentos**⁷⁰ (tomemos como exemplo a figura 8 (Figura da definição de objetivo de estudo elaboração própria). Como podemos ver, sugiro que trabalhemos em pequenas quantidades de música ou pequenos segmentos, para que a assimilação dos mesmos seja mais fácil. Klickstein também indica que “[...] debes trabalhar com porções digeríveis de música, e estas serão frequentemente menores que secções.”⁷¹ [2009, p. 48, tradução livre]);
- **Gerir o tempo**⁷² e como usar o metrónomo (Klickstein [2009] defende que a escolha do *tempo* inicial deve ser feita considerando que conseguimos tocar com facilidade e consciência do movimento dos dedos, chamando esta opção “*tempo preliminar*”⁷³ [p. 48, tradução livre]. Uma vez que tenhamos escolhido o *tempo* preliminar, ligamos o metrónomo para que tenhamos noção da pulsação regular. No entanto, ao executar uma passagem ou secção neste tempo, devemos ter sempre em conta que este não é o tempo final. Deste modo, devemos tentar fazer cada execução com mais facilidade, com mais leveza, com mais destreza. Caso contrário, a velocidade estará fora do alcance e após algumas repetições torna-se difícil andar para a frente. Logo explicarei mais detalhadamente como aumentar a velocidade e quais os conceitos que devemos ter em conta);

⁶⁸ With multipart textures such as you find in keyboard and guitar pieces, either vocalize the rhythm of the principal part or express the composite feel of several parts.

⁶⁹ Playing or singing one part in a large work is invigorating. Such invigoration infuses your practicing when you truly listen.

⁷⁰ N.a.: Klickstein (2009) apresenta esta ideia como “work with digestible portions” (Klickstein, 2009, p. 48).

⁷¹ [...] you should work with readily digestible portions of music, and these will frequently be smaller than sections.

⁷² Manage the *tempo*. (Klickstein, 2009, p. 48).

⁷³ Preliminary tempo.

- **Imaginar à frente**⁷⁴ (já referi a importância do estudo mental. É importante referir também a importância de antecipar os movimentos que estão para vir. Klickstein indica que, “[...] enquanto executa um gesto musical, experiencia o som, o significado e as sensações tácticas do gesto que está por vir”⁷⁵ [2009, p. 48/49, tradução livre]);
- **Executar três vezes**⁷⁶ (Em relação a este tópico, Klickstein sublinha: “A um tempo estável, execute três vezes consecutivas e precisas de cada parte ou secção, aumentando a facilidade e a expressividade de cada repetição [porções desafiadoras podem merecer cinco execuções]”⁷⁷ [idem, tradução livre]. No entanto, é crucial que estas três repetições com sucesso sejam consecutivas. Se as duas primeiras forem bem e a terceira falhar, devemos recomeçar a contagem. Depois de repetir três vezes consecutivas, avançamos para a próxima frase ou secção que planeamos estudar e procedemos da mesma forma. A alternância entre o estudo mental e a execução da passagem também pode ser aplicada neste caso. Ou seja, tocar uma vez, imaginar a seguir, tocar uma vez, e assim sucessivamente. Quando aparece um problema ou uma passagem que não seja tão acessível, esse momento deve ser isolado e trabalhado de uma forma diferente. Mais à frente, exibirei estratégias para solucionar este tipo de problemas);
- **Juntar secções**⁷⁸ (agora que definimos como estudar pequenas secções, precisamos de as juntar. Para juntar a frase A com a frase B, Klickstein sugere que toquemos do início da 1.ª frase até ao início da 2.ª frase. Como já estudámos a frase seguinte, basta fazer até ao início desta para que, quando tocarmos as duas seguidas, não aconteçam falhas de memória. Desta forma, estamos a usar sistema de Deixa e Rotina que expliquei no 1.º capítulo. Para juntar secções maiores, Klickstein [2009] sugere que aprendamos cada secção individualmente e que usemos o sistema que expliquei no paragrafo anterior. No entanto, no fim de aprender quatro secções, o autor sugere que toquemos as quatro ininterruptamente, ou seja, juntar quatro secções pequenas para formar uma secção grande. Seguidamente, aprendemos as quatro pequenas secções seguintes individualmente e juntamo-las da mesma forma, tocando as duas secções grandes seguidamente. Para juntar secções, sejam grandes ou pequenas, de acordo com Klickstein, devemos repetir três vezes cada junção. Juntar segmentos não requer um

⁷⁴ Image ahead (Klickstein, 2009, p. 48).

⁷⁵ [...] while executing one musical gesture, experience the sound, meaning, and tactile sensations of the gesture to come.

⁷⁶ Execute three times (Klickstein, 2009, p. 49).

⁷⁷ At a steady tempo, execute three consecutive, accurate statements of portion or section, boosting ease and expressiveness with each recap (challenging portions may merit five runs).

⁷⁸ Link sections together (Klickstein, 2009, p. 49).

aumento da velocidade. Quando juntamos frases ou secções, devemos conseguir executar cada pedaço com facilidade, num tempo estável e com ritmo certo. A gravação é sempre um ótimo recurso de estudo. Esta permite-nos perceber se há falhas no ritmo, na dinâmica e no carácter musical. Klickstein diz: “Grave-se a si mesmo a tocar ou a cantar várias secções para verificar se a sua execução está no maninho certo”⁷⁹ [2009, p. 50, tradução livre]. O processo de juntar secções é uma fase desgastante do estudo porque deixamos de estudar pequenos segmentos para estudar grandes partes que, conseqüentemente, duram mais tempo. Isto requer que nos mantenhamos focados durante mais tempo seguido. Posto isto, quando chegamos a esta fase, devemos ter em consideração o tempo que cada repetição leva a ser executada. Em relação a isso, Klickstein sublinha: “Trabalhe com eficiência, mas não tente assimilar demasiado de uma vez só.”⁸⁰ [idem, tradução livre]).

7.12. Repetição

“Repetição inevitavelmente gera hábitos [...]”⁸¹ (Klickstein, 2009, p. 52, tradução livre), quer sejam bons ou maus. Quando repetimos, mecanizamos e automatizamos. Portanto, ao fazê-lo, precisamos que cada repetição seja executada com máxima atenção possível. Usando os conceitos que referi anteriormente e que definem uma mentalidade de sucesso, contribuimos para uma prática inteligente. Com estes hábitos, “insistimos na excelência”, como Klickstein os descreve (2009, p. 51, tradução livre). Porque cada repetição acarreta o poder do hábito, precisamos de o fazer da forma mais inteligente possível e isso significa a solução que for mais eficaz no menor tempo possível. Repetir um erro dez vezes não fará com que o erro desapareça. Mas, por outro lado, se repetirmos de forma focada uma passagem três vezes, a probabilidade de esta sair bem é bastante elevada pois a única forma que conhecemos de fazer o movimento será a forma correta.

Praticantes ingênuos repetem uma passagem muitas vezes e cometer erro após erro. Depois, na décima primeira tentativa, quando finalmente sai bem, eles dizem, “Pronto, consegui,” e passam para outra coisa. Mas dez repetições duvidosas e uma única precisa não equivalem a segurança. Muito pelo contrário.⁸² (Klickstein, 2009, pág. 52, tradução livre).

Quantas mais vezes repetirmos uma passagem que contenha erros, mais difícil será retirar esses erros. Estamos a construir a nossa música numa estrutura caótica que, quando se aproximar um momento de pressão, provocará uma certa obsessão com os erros sem poder compreender a sua origem. Provavelmente, depois de tantas repetições dos mesmos erros, nem seremos capazes de detetar muitos

⁷⁹ Record yourself playing or singing multisection areas to verify that your execution is on track.

⁸⁰ Work efficiently, but don't try to assimilate too much at once.

⁸¹ Repetition inevitably begets habits [...].

⁸² Naive practitioners might repeat a passage profusely and make error after error. Then, on the eleventh try, when it finally comes out right, they say, “There, I've got it,” and move on to something else. But ten dubious repetitions plus a single accurate one don't equal security. Quite the opposite.

deles. Se chegarmos a este estado, os erros deixaram de o ser, passando a fazer parte da música e memória, quer muscular quer neurológica (“[...] tendências caóticas que não desaparecem depois da passagem ter sido entendida.”⁸³ [tirado da anteriormente mencionada citação, tradução livre]). Repetições inconscientes não são bem-vindas numa prática inteligente, podendo prejudicar-nos em momentos de tensão, devido à mecanização. Para além disso, “[...] repetições excessivas sobrecarregam o corpo e são as principais causas de lesões. [...] Execute uma secção musical três vezes consecutivamente sem erros, aprenda outras secções, e progressivamente junte-as formando estruturas maiores.”⁸⁴ (Klickstein, 2009, p. 52, tradução livre). No caso de haver algum problema, isolamo-lo e aplicamos alguns exercícios rítmicos ou cantamos a melodia com o ritmo indicado. Darei algumas estratégias relacionadas com este tópico mais à frente. Ainda assim, erros vão acontecer mesmo que estejamos completamente concentrados no que estamos a fazer. A fórmula para o sucesso, segundo Klickstein, reside na forma como perspetivamos o erro e o que fazemos com ele quando aparece (“[...] erros e problemas podem ser os professores valiosos. Mas repetir um erro é tolice”⁸⁵ [idem, tradução livre]).

Tal como referi, a repetição é a ferramenta que nos levará à mecanização do movimento. No entanto, cada repetição deve ser executada com maior facilidade que a anterior. Relembro que esta facilidade está ligada com a mentalidade com que encaramos uma passagem e não o automatismo do movimento. Este automatismo conquista-se através da repetição, mas a facilidade é uma forma de tocar. O já mencionado Klickstein indica: “As suas repetições devem levá-lo a algo significativo – para uma maior facilidade, maior beleza, e sentimentos mais profundos – e não para a mesma coisa onde nada muda.”⁸⁶ (idem, tradução livre). Deve haver um propósito para repetir algo. Rejeitamos as repetições inocentes e damos prevalência às repetições inteligentes, pois estas melhoram os nossos mapas mentais da peça, melhoram a memória neuronal e fazem-nos perder menos tempo em cada passagem. Klickstein enumera três conceitos-chave para a repetição inteligente:

- Construir facilidade e consciencialização a cada repetição;
- Cultivar uma reserva da capacidade mental e física;
- Melhorar a sua capacidade de expressividade.⁸⁷ (Klickstein, 2009, p. 53, tradução livre).

A forma mais fácil de executar esta repetição inteligente é estabelecendo objetivos antes de iniciarmos a sessão de estudo, estando sempre aberto à possibilidade de haver ajustes nos objetivos para cada sessão. É relevante frisar a importância de avaliar constantemente cada repetição. O que significa

⁸³ [...] chaotic tendencies that don't disappear after the passage is understood.

⁸⁴ [...] excessive repetitions overworks the body and is a prime cause of injury. [...] Execute a section of music three times consecutively without slips, learn another sections, and progressively join the sections into larger structures.

⁸⁵ [...] errors and problems can be your most valuable teachers. But repeating mistake is foolish.

⁸⁶ Your repetitions should lead somewhere meaningful – to greater ease, higher beauty, and deeper feeling – and not to a dreary sameness where nothing changes.

⁸⁷ Build ease and awareness with each recap; Cultivate a reserve of mental and physical capacity; Tap your surplus capacity to enhance your expressiveness.

isto? Não só cada repetição tem de merecer ser executada, mas também temos de avaliar a sua qualidade. Se gastarmos a maior parte do tempo repetindo uma passagem e falhando repetição após repetição, estamos a aprender pouco. Eventualmente, a passagem deve ser executada com sucesso. Todavia, perdemos imenso tempo a mecanizar erros (“Alunos com habilidades de avaliação inativas vasculham de forma mecânica as suas peças: “Acho que estou lá a chegar,” dizem eles e de seguida fazem outra repetição inútil.”⁸⁸ [Klickstein, 2009, p. 52, tradução livre]). Escutar o que tocamos faz parte das competências de um músico. É crucial que nunca deixemos de ouvir o que estamos a fazer e, acima de tudo, que nunca desliguemos o músculo mais importante: o cérebro:

[...] repetições levam ao crescimento somente quando os músicos conseguem entender como estão a ir de um momento para o outro. Se os músicos não conseguem avaliar a qualidade das suas repetições – por exemplo, se não se ouvem com precisão – então não podem melhorar as suas habilidades.⁸⁹ (Klickstein, 2009, p. 53, tradução livre)

Ao estudar, devemos estar constantemente a escutar, a avaliar a vitalidade do ritmo, a qualidade do som, a dinâmica e a facilidade. E, sobretudo — sempre que aparecer um erro ou houver uma falha — perspetivá-la como uma oportunidade para melhorar e aprender. Não existe vantagem em julgarmos sem pensar em solução de problemas. Julgar é diferente de avaliar com o intuito de melhorar.

7.13. Resolução dos problemas

Segundo Klickstein (2009, p. 54, tradução livre)⁹⁰, “[o]s alunos geralmente acreditam erroneamente que artistas maduros não têm problemas irritantes. Mas o que destaca profissionais como Ma e Ellington é que eles são mestres em transformar dilemas em arte.” Tal como referi anteriormente, um problema deve ser visto sempre com o intuito de progredir. Na música, não existe uma só forma de progredir, um só método, um só caminho para o sucesso. Esse conceito torna-se uma dificuldade quando queremos encontrar uma só solução para um problema particular. Normalmente, há múltiplas soluções para um só problema e, frequentemente, é necessário usar várias estratégias para a sua abordagem. Por outro lado, o facto de essas soluções existirem pode ser uma vantagem. Por outras palavras, o que funciona com os outros pode não funcionar comigo próprio, e vice-versa. Quando pensamos em solucionar um problema, podemos ser criativos à vontade desde que haja um propósito para a escolha do meio e da estratégia. Desta perspetiva, podemos afirmar que somos livres de usar o método que quisermos desde que dê resultado. Posto isto, uma boa solução advém de uma boa pergunta. Solucionar problemas requer uma pergunta eficaz suficiente para nos dar algum tipo de resposta construtiva. Klickstein (2009) dá um exemplo de uma má pergunta que não dá nenhuma resposta inteligente: “[...]”

⁸⁸ Students with dormant evaluation skills slog robotically through their pieces: “I guess it’s coming along,” they say and then grind out another useless recap.

⁸⁹ [...] repetitions leads to growth only when musicians can pick up how they’re doing from moment to moment. If musicians can’t assess the quality of their repetitions – for example, if they don’t hear themselves accurately – then they can’t improve their abilities

⁹⁰ Students often mistakenly believe that mature artists don’t run into vexing problems. But what makes professionals like Ma and Ellington stand out is that they’re masters at morphing dilemmas into art.

se uma passagem de quatro notas não soa limpa, então a pergunta seria “Porque é que isto é tão difícil?” a resposta: “Eu não sei”. O resultado: frustração.”⁹¹ (p. 55, tradução livre). Portanto, em vez de procurar a resposta certa, devemos procurar a pergunta certa: “Com as perguntas certas, as soluções relevam-se. [...] Para questionar o seu caminho para o ouro, deve inventar perguntas que iluminem distinções subtis. Quanto mais incisivamente explorar, maior probabilidade de triunfar.”⁹² (idem, tradução livre). Ao estarmos disponíveis para resolver o problema, abrimos a porta à criatividade para fazer perguntas, predispondo-nos à tentativa de algo novo trazer, eventualmente, uma solução diferente. Klickstein pergunta: “E se eu experimentasse prestar mais atenção à rotação do pulso? E se fizesse este ritmo em tercinas em vez de semicolcheias? Etc. Fazendo perguntas que comecem por *e se* ⁹³ obrigar-nos-á a pensar numa forma de abordar o problema. E se eu fizesse isto, será que resolveria o problema”. (idem, tradução livre).

7.13.1. Reconhecer o problema ou dificuldade⁹⁴

A primeira fase do processo de resolução de problemas é o reconhecimento do problema. Reconhecer que há um problema e identificá-lo. Humildade é a palavra-chave que Klickstein (2009) considera essencial para o reconhecimento do problema: “O reconhecimento de problemas começa com humildade, com a aceitação do facto de que lhe pode estar a escapar alguma coisa.”⁹⁵ (p. 56, tradução livre). Devemos manter a mente aberta. Para esta primeira fase, o uso de um gravador é essencial. Por muito que acreditemos que a nossa perceção da música que tocamos está em alto nível, nem sempre é assim. Relembro que até os atletas de alta competição têm um treinador. Nós podemos ser o nosso treinador na identificação de problemas: “Para reconhecer problemas, os músicos precisam de habilidades perceptivas aguçadas. No entanto, as perceções são falíveis.”⁹⁶ (idem, tradução livre). No caso de termos dificuldade em reconhecer o problema, Klickstein (2009) sugere que questionemos se os conceitos da mentalidade de sucesso estão a ser cumpridos corretamente:

- *Facilidade*: Estás a imaginar antecipadamente e a direcionar os movimentos com o mínimo esforço? Se alguma coisa não está certa, para e descobre a fonte do problema[:]
- *Expressividade*: Estás a criar passagens musicais interessantes? Por exemplo, estás a fazer contrastes dinâmicos voluptuosos, ou parecem monótonos? Ouve uma auto-gravação, e refaz uma passagem que não atenda aos teus padrões[:]
- *Precisão*: As tuas frases fluem, existem interrupções? E a intonação, *timing*, e articulação – correspondem à frase?[:]
- *Vitalidade rítmica*: O ritmo e o tempo transcendem a precisão ao incorporar ênfase e movimento para a frente?[:]

⁹¹ [...] if a four-note passage isn't sounding clean, then an unwieldy question would be “Why is this so hard?” the answer: “I don't know”. The result: frustration.

⁹² With clever questions, solutions reveal themselves. [...] To question your way to gold, you have to concoct pointed queries that illuminate subtle distinctions. The more incisively you probe, the more likely it is that you'll score a triumph.

⁹³ N.a.: O termo em que me baseei aparece em *Musician's way* de Klickstein (2009) como *what if*.

⁹⁴ Recognize a problema (Klickstein, 2009, p. 56).

⁹⁵ Problem recognition begins with humility, with acceptance of the fact that you might be missing something.

⁹⁶ To recognize problems, musicians need keen perceptual skills. Yet perceptions are fallible.

- *Qualidade do som*: Estás a produzir um som suficientemente denso de modo a projetar para lá dos holofotes? Estás a mudar a qualidade do som em prol da emoção das frases?⁹⁷ (Klickstein, 2009, p. 56, tradução livre).

7.13.2. Isolar e definir o problema⁹⁸

Agora que tomámos consciência de que existe um problema, uma dificuldade, um erro, precisamos de definir qual é, e executar o seu isolamento. Se o problema estiver no meio ou no fim da frase, não vamos perder tempo a repetir a frase inteira. Embora a frase possa ser curta, requer muito mais tempo de concentração fazer a frase completa do que fazer apenas de um acorde para outro ou de uma nota para a outra, ou seja, fazer apenas a mudança problemática. Objetividade é a palavra-chave:

Para resolver um problema, tens de parar de desperdiçar a atenção numa frase longa em vez de identificar onde está a ocorrer a falha e esclarecer a sua natureza. Então, quando o problema não tiver mais onde se esconder, a solução pode ser encontrada.⁹⁹ (Klickstein, 2009, p. 57, tradução livre)

7.13.3. Aplicar estratégias para resolver o problema¹⁰⁰



Figura n.º 9: Estudo n.º 1 de Emilio Pujol (excerto). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 58).

- **Ritmo**¹⁰¹ (uma das estratégias que Klickstein [2009] sugere é mudar o ritmo às passagens. Se tivermos uma passagem escrita em colcheias sugiro que usemos vários ritmos para a consolidar:

a) Ritmo galope:

- Semicolcheia com ponto de aumentação + Colcheia;

⁹⁷ *Ease*: Are you imaging ahead distinctly and directing your movements with a minimum of effort? If something doesn't feel right, stop and ferret out the source of discomfort.

Expressiveness: Are you creating alluring musical landscapes? For instance, are your dynamic contrasts voluptuous, or do they seem too slight? Listen to a self-recording, and rework any passage that doesn't meet your standards.

Accuracy: Do your lines flow, are there interruptions? What about intonation, timing, and articulation – do they flash with motion?

Rhythmic vitality: Do your rhythm and meter transcend accuracy by incorporating carried emphasis and supple forward motion?

Beautiful tone: Are you producing sufficient density of sound to project beyond the footlights? Are you varying your tone to complement the emotional arc of phrases?

⁹⁸ Isolate and define the problem (Klickstein, 2009, p. 56).

⁹⁹ To send a problem packing, you have to stop lavishing attention on a lengthy phrase and instead pinpoint where a glitch is occurring and clarify its nature. Then, when a trouble-making ingredient has nowhere to hide, a solution can be found.

¹⁰⁰ Apply problem-solving tactics (Klickstein, 2009, p. 58).

¹⁰¹ Vary rhythm (Klickstein, 2009, p. 58).

- Semicolcheia + Colcheia com ponto de aumentação.



Figura n.º 10: Ritmo Galope (versão n.º 1). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 59).

- Colcheia + duas semicolcheias;
- Duas semicolcheias + Colcheia.



Figura n.º 11: Ritmo Galope (versão n.º 2). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 59).

b) **Tercinas:**



Figura n.º 12: Tercina. Fonte: Infante, D. (2020).

- Semínima + quatro semicolcheias com a primeira ligada;
- Quatro semicolcheias com a primeira ligada + Semínima.



Figura n.º 13: Figura rítmica composta. Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 60).

O mesmo autor sugere ainda que usemos o recurso de imaginar antecipadamente, intercalando com a execução, como já referi, começando com pequenas porções e depois adicionando segmentos:

- Imaginar as primeiras quatro notas até à primeira do tempo seguinte;

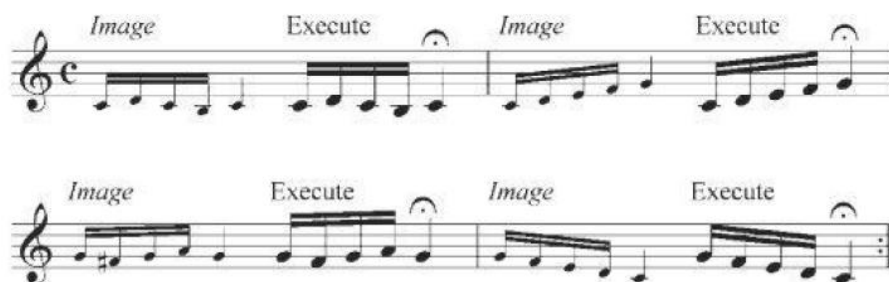


Figura n.º 14: Alternância entre imaginar à frente e execução. Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 60).

- Imaginar quatro notas seguintes até à primeira do tempo seguinte;



Figura n.º 15: Versão diferente da figura n.º 14. Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 60).

- **Articulação** (sugiro que façamos também diferentes articulações para que tenhamos controlo sobre todas as notas que tocamos. Mantemos o ritmo, mas mudamos a articulação:

a) Curta:



Figura n.º 16: Articulação staccato. Fonte: Infante, D. (2020).

b) Longa contra curta:

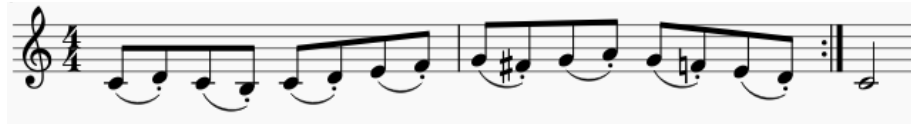


Figura n.º 17: Articulação legato-staccato. Fonte: Infante, D. (2020).

c) Curta contra longa:

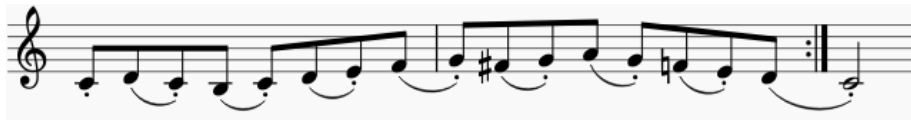


Figura n.º 18: Articulação staccato-legato. Fonte: Infante, D. (2020).

• **Acentos** (podemos também fazer com vários acentos):

a) Acentos em notas ímpares:



Figura n.º 19: Acentos em notas ímpares. Fonte: Infante, D. (2020).

b) Acentos em notas pares:



Figura n.º 20: Acentos pares. Fonte: Infante, D. (2020).

c) Acentos nas primeiras duas notas de cada quatro:



Figura n.º 21: Acentos nas primeiras duas notas de cada quatro. Fonte: Infante, D. (2020).

d) Acentos nas últimas duas notas de cada quatro:

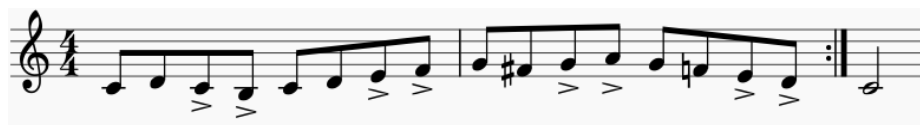


Figura n.º 22: Acentos nas últimas duas notas de cada quatro. Fonte: Infante, D. (2020).

(A criatividade é uma ferramenta muito eficaz no que toca a este tipo de exercícios. Podemos inclusive combinar os exercícios de articulação com os de ritmo e com os de acentos. O importante é a desconstrução do texto escrito originalmente: estudar o texto original de várias formas diferentes);

- **Estudar do fim para o início**¹⁰² (Klickstein [2009] apresenta esta estratégia de estudo que consiste em tocar a passagem começando pelas últimas notas em vez de pelas primeiras [p. 60/62]. Esta estratégia pode ser extremamente útil quando temos uma passagem rápida e/ou com muitas notas para tocar):



Figura n.º 23: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (excerto). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 61).

- a) Primeiro, estudamos as últimas notas dessa passagem:



Figura n.º 24: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 1). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 61).

- b) Depois, acrescentamos as quatro notas anteriores:

¹⁰² “Work from the end” (Klickstein, 2009, p. 60).



Figura n.º 25: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 2). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 61).

- c) Seguidamente, aprendemos as primeiras notas da passagem:



Figura n.º 26: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 3). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 61).

- d) Depois, juntamos toda a passagem de notas rápidas:



Figura n.º 27: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 4). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 62).

- e) E, por fim, contextualizamos a passagem tocando a passagem do que antecede a passagem complicada:

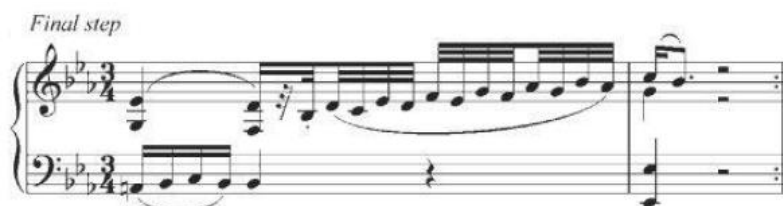


Figura n.º 28: 2.º and. da sonata K. 333 de W. A. Mozart (versão n.º 5). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 62).

Esta estratégia funciona também para juntar secções. Juntar o quarto segmento ao terceiro, depois juntar o segundo, depois o primeiro, em vez de fazer pela ordem contrária.

- **Simplificar texto omitindo notas e reinserindo-as paulatinamente**¹⁰³ (Outra forma de resolver problemas é simplificando uma passagem para que possamos ir incorporando os

¹⁰³ N.a.: Baseiei-me no segmento *Omit, then reinsert pitches* de Klickstein (2009). Escolhi não traduzir diretamente o título fica mais explícito desta forma.

elementos mais complexos. Vejamos este excerto da Sonatina de Mauro Giuliani op.71, n.º 3):



Figura n.º 29: 4.º and. da Sonatina op. 71 n.º 3 de Mauro Giuliani (excerto). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 66).

a) O primeiro passo será, segundo Klickstein (2009), estudar sem anacruse;



Figura n.º 30: 4.º and. da Sonatina op. 71 n.º 3 de Mauro Giuliani (versão n.º 1). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 66).

b) Em segundo lugar, acrescentamos a anacruse, mas simplificamos a figuração;



Figura n.º 31: 4.º and. da Sonatina op. 71 n.º 3 de Mauro Giuliani (versão n.º 2). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 67).

c) Por último acrescentamos a figuração base ainda sem os *ligados*.



Figura n.º 32: 4.º and. da Sonatina op. 71 n.º 3 de Mauro Giuliani (versão n.º 3). Fonte: Adaptado de Klickstein (2009, p. 67).

7.14. Como aumentar a velocidade?

Aumentar a velocidade de uma peça pode ser problemático. Tal como referi anteriormente, o ponto de partida deve ser lento. Num tempo confortável, vamos aumentando a velocidade

progressivamente. Todavia, o facto de ser progressivo não é suficiente. A palavra-chave para aumentar a velocidade é controlo. Como obtemos controlo tocando uma peça ou passagem? Basicamente, devemos começar num tempo confortável não só porque não nos esforçamos — é mais fácil automatizar um movimento lento — mas também porque num tempo confortável temos consciência do movimento físico. Num tempo confortável, consciencializamos o movimento da mão direita, o movimento da mão esquerda, a dinâmica, a articulação, o sítio da frase em que estamos, para onde estamos a ir harmonicamente, etc. E só quando a passagem/peça estiver dominada, avançamos até cinco bpm¹⁰⁴: “Para aumentar o tempo do material novo, primeiro precisas de reduzir esforço necessário para tocá-lo ou cantá-lo no tempo inicial, portanto mantém um tempo ponderado até atingires a facilidade profunda”¹⁰⁵ (Klickstein, 2009, p. 73, tradução livre). Por vezes, aumentar o tempo pode ser levar mais do que uma sessão de estudo. Por isso, é importante ser paciente e não ficar tenso. A capacidade de tocar rápido é adquirida quando tocamos a passagem de forma ativa, relaxada e controlada.

A velocidade desenvolve-se quando o corpo funciona confortavelmente, com mínima tensão, para que a velocidade só possa vir quando não se está a esforçar demasiado. [...] Temos de nos lembrar constantemente para que tomemos o nosso tempo, porque normalmente somos impacientes. Queremos resultados. Desacelerar não significa necessariamente estar atrasado. [...] Velocidade é diferente de correr.”¹⁰⁶ (Bruser, 1997, p. 19/20, tradução livre).

7.15. As vantagens da gravação

“A auto-audição aguçada é fundamental para a excelência musical. Sem ela, *performers* cantam despreocupadamente desafinados, tocam sem noção de ritmo, ou alteram a sua música. Eles só soam bem a eles próprios”¹⁰⁷ (Klickstein, 2009, p. 16, tradução livre). Os benefícios da gravação são inúmeros. O principal benefício que retiramos com a utilização deste recurso é a possibilidade de nos ouvirmos de fora. Como se fosse outra pessoa a tocar. Desta forma, podemos estar completamente focados no resultado do estudo em vez de a nossa atenção estar somente em ouvir o som ou seguir o movimento da mão esquerda, da mão direita, da postura, etc. Ao escutarmos a gravação podemos tirar notas sobre a frase, sobre a dinâmica ou até mesmo identificar zonas da peça em que nos sentimos desconfortáveis a tocar (devido à dificuldade ou pelo facto de ainda não termos a passagem bem assimilada), permitindo-nos a ser objetivos com o que temos a melhorar (Ex.: compasso n.º 27; executar mudança de posição com mais facilidade). Desta forma, estamos a ser o nosso próprio treinador, o nosso próprio professor, promovendo a autonomia. O uso do recurso à gravação previne uma perceção distorcida da forma como estamos a tocar.

¹⁰⁴ Batidas por minuto.

¹⁰⁵ To escalate the tempo of newly learned material, you first have to reduce the effort required to play or sing it at you initial tempo, so maintain a deliberate pace until you achieve profound ease.

¹⁰⁶ Speed develops when the body in functioning comfortably, with minimum tension, so speed can come only if you don't push yourself. [...] We have to continually remind ourselves to take our time, because we are usually impatient. We want results. Slowing down doesn't have to feel like holding back. [...] Speed is diferente from rushing.

¹⁰⁷ Keen self-listening is central to musical excellence. Without it, performers heedlessly sing off pitch, play out of rhythm, or otherwise mangle their music. They sound good to no one but themselves.

CONCLUSÃO

“Podemos não nos lembrar das experiências que criam os nossos hábitos mas, uma vez alojados no cérebro, eles influenciam a nossa forma de agir, muitas vezes sem que o notemos.” (Duhigg 2012, p. 50). Ao longo da redação desta investigação, fui-me apercebendo da importância de uma atitude positiva perante a aprendizagem. Curry (2015), Duhigg (2012), Goleman (2014), entre outros autores, relatam princípios similares no que toca à aprendizagem ou à conquista de conhecimento. Referem-se a esta como uma experiência que, com positivismo, afeto e proximidade, pode ser exponencial. Na bibliografia que li, encontrei vários autores a explicar que a importância excessiva do erro e o negativismo prejudicam drasticamente a aprendizagem. Ou seja: se, na repetição de uma passagem ou uma peça, pensamos que vamos falhar – ou tendo em mente qualquer tipo de pensamento destrutivo – provavelmente é o que vai acontecer:

A maior parte das vezes, essas mudanças têm sucesso porque as pessoas examinam as deixas, os anseios e as recompensas que determinavam os seus comportamentos, e encontraram, depois, maneira de substituir as rotinas autodestrutivas por alternativas mais saudáveis, mesmo sem terem, ao tempo, plena consciência do que faziam. (Duhigg, 2012, p. 112)

Quanto à importância excessiva do erro, fez-me refletir sobre o meu papel como futuro professor. É certo que quando o aluno erra, o professor tem de consciencializar o aluno de que ele errou. Mas de que maneira? Devo repreender o aluno sempre de forma negativa, com ameaças? Foram vários os autores que encontrei que explicavam que uma melhor abordagem para o erro é o elogio e, em vez da crítica e desmoralização, a crítica construtiva com instruções que mostram o caminho para o sucesso:

Se o aluno, por exemplo, acaba de cometer um erro e o professor não percebe que, no lugar de criticar, deveria elogiá-lo, abrir a fronteira das suas janelas tensionais, das zonas de conflito, *killers*, que estão a contrair o Eu como autor da sua história, apenas porá mais combustível nessas janelas doentias em vez de ampliar as fronteiras. [...] Ao longo da história da humanidade, os professores erraram e perpetuaram o erro, porque, em vez de conquistarem o território da emoção, de abrirem as fronteiras das janelas tensionais, de elogiarem, de encantarem, de surpreenderem positivamente um aluno que acabou de errar, na verdade, têm-nos remetido para dentro da sua zona de conflito. (Curry, 2015, p. 73)

Em suma, o trabalho que desenvolvi vai ao encontro das minhas convicções pessoais. A escolha deste tema tinha também como objetivo desmistificar conceitos e dogmas e explicar um método que conduzirá os alunos na direção do sucesso no seu estudo, podendo inclusive praticar as estratégias fornecidas na sua vida pessoal. Os autores que apresentei (cujas áreas de investigação de alguns estão ligadas à música e outros não) corroboraram a visão que tenho até então.

Assim sendo, considero que esta experiência foi enriquecedora para mim, pois pude partilhar as minhas ideias que inicialmente eram apenas esboços na minha mente, com convicção e comprovação de

experientes autores, com os quais aprendi e desde logo me relacionei e cuja obra deveria ser partilhada na comunidade académica, especialmente na área de pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duhigg C. (2012). *A Força do Hábito*. (6ª ed.). Alfragide: Grupo LeYa.

Goleman D. (2014). *Foco*. (7ª ed.). Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Carroll R. (2018). *O Método Bullet Journal*. (1ª ed.) Alfragide: LeYa.

Bruser, M. (1997). *The Art of Practicing: A Guide To Making Music From The Heart*. New York: Three Rivers Press.

Curry, A. (2015). *O Funcionamento da Mente: Uma ornada ao mais incrível dos universos*. Maia: Bloco Gráfico.

Giuliani, M. (s.d.). *Rossiniana n.º 1, op. 119*. Vienna: Artaria e Cª.

Goleman, D. (1994, out. 11) *Peak Performance: Why records fall*. *The New York Times*, p. 1. Acedido em Mar. 18, 2020, disponível em: https://www.nytimes.com/1994/10/11/science/peak-performance-why-records-fall.html?fbclid=IwAR316ZUgQDE36Pr5KHTGlrZQy7yJ1zV_xBXnbDT8PC1aRSpoKNbNW8ckm8

Kahneman, D. (2011). *Pensar, Depressa e Devagar*. Maia: Bloco Gráfico.

Käppel, H. (2016). *THE BIBLE OF CLASSICAL GUITAR TECHNIQUE: A detailed compendium of the fundamentals and playing techniques of 21st century classical guitar including comprehensive, progressively structured exercises throughout*. Bruhl: AMA Verlag.

Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. New York: Oxford University Press.

Sá, P. (2018). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada na Academia de Música de Lagos: A estruturação do estudo individual de violino no Ensino Básico Especializado de Música*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de Música. Universidade de Évora.

Tennant, S. (2005). *Pumping Nylon: The Classical Guitarist's Technique Handbook*. Alfred Music.

BIBLIOGRAFIA

- Bruser, M. (1997). *The Art of Practicing: A Guide To Making Music From The Heart*. New York: Three Rivers Press.
- Carroll, R. (2018). *O Método Bullet Journal*. (1ª ed.) Alfragide: LeYa.
- Curry, A. (2015). *O Funcionamento da Mente: Uma ornada ao mais incrível dos universos*. Maia: Bloco Gráfico.
- Duhigg, C. (2012). *A Força do Hábito*. (6ª ed.). Alfragide: Grupo LeYa.
- D'Avella M. (2020). *This Productivity System Will Save Your Life*. Acedido em Mar. 18, 2020, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8n2vL2I_WY&t=295s
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Maia: Bloco Gráfico.
- Goleman, D. (2014). *Foco*. (7ª ed.). Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar, Depressa e Devagar*. Maia: Bloco Gráfico.
- Käppel, H. (2016). *THE BIBLE OF CLASSICAL GUITAR TECHNIQUE: A detailed compendium of the fundamentals and playing techniques of 21st century classical guitar including comprehensive, progressively structured exercises throughout*. Bruhl: AMA Verlag.
- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. New York: Oxford University Press.
- Palmer, M. (2011). *The Virtuoso Guitarist: A New Approach to Fast Scales*. Mp Music Co. Tucson.
- Robins, M. (2018). *A Regra dos 5 Segundos*. Alfragide: Lua de Papel.
- Ryan, L. (1991). *The Natural Classical Guitar: The Principles of Effortless Playing*. Westport, Connecticut: Bold Strummer.

Santos, M. F. (2015). *Altamente*. Lisboa: Edicare Editora.

Tamayo M. (2017). *Essential Principles for the interpretation on the classical guitar*. Kreiner Druck.

Tennant, S. (2005). *Pumping Nylon: The Classical Guitarist's Technique Handbook*. Alfred Music.