

Sonia Ray
Claudia Zanini
Werner Aguiar
Organizadores

CONCENTRAÇÃO NA PERFORMANCE MUSICAL: CONCEITOS E APLICAÇÕES

ABRAPEM
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PERFORMANCE MUSICAL





DIRETORIA DA ABRAPEM

Sonia Ray (presidente)
Marcos Nogueira (1º secretário)
Cesar Traldi (2º secretário)
Ricardo Freire (Tesoureiro)

CONSELHO EDITORIAL DA ABRAPEM

Sonia Ray-UFG, contrabaixo e pedagogia da performance (presidência)
Cesar Traldi - UFU, percussão
Cleber Campos - UFRN, percussão
David Castelo - UFG, flauta doce
Fausto Borem - UFMG, contrabaixo
Luciane Cardassi - BANFF-CA, piano
Madga Pucci - SP, tradições populares
Marcos Nogueira - UFRJ, composição e performance
Paulo Ronqui - UNICAMP, trompete
Rafael dos Santos - UNICAMP, piano
Renata Amaral- UNESP/FUND.MARACÁ, tradições populares
Ricardo Freire - UnB, clarineta
Sonia Regina Albano de Lima - UNESP, performance e interdisciplinaridade

Sonia Ray
Claudia Zanini
Werner Aguiar
Organizadores

CONCENTRAÇÃO NA PERFORMANCE MUSICAL: CONCEITOS E APLICAÇÕES

1ª edição

Goiânia - Goiás
Publicações ABRAPEM
2020

Copyright @ publicaçõesabrapem 2020

Copyright @ ray, zanini, aguiar 2020

Título: Concentração na Performance Musical: Conceitos e Aplicações

Organização: Sonia Ray; Claudia Zanini; Werner Aguiar

Área: performance musical e cognição

Revisão Gramatical: Sonia Regina Albano de Lima

Apresentação: Sonia Regina Albano de Lima

Editoração: FGA Editoração

Publicação: ABRAPEM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Concentração na performance musical [livro eletrônico]: conceitos e aplicações / Sonia Ray, Claudia Zanini, Werner Aguiar, organizadores. – 1. ed. – Goiânia, GO: ABRAPEM, 2020.

PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-992589-0-9

1. Atenção plena 2. Música - Aspectos psicológicos 3. Música - Execução 4. Música - Instrução e estudo I. Ray, Sonia. II. Zanini, Claudia. III. Aguiar, Werner.

20-46689

CDD-780.7

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do(s) autor(es).

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*

2020

APRESENTAÇÃO

Há muito tenho acompanhado a trajetória acirrada da pesquisadora e contrabaixista Sonia Ray a frente da área da performance musical. Ela se estende desde performances no contrabaixo, priorizando a execução do repertório contemporâneo para o instrumento, até a orientação de mestrandos e doutorandos pesquisando temáticas de relevo, mesmo depois de concluírem suas pesquisas nas Universidades de origem. O seu poder de agregar pesquisadores de notoriedade na área, seja na elaboração de pesquisa, publicação de coletâneas e em ações múltiplas voltadas para a performance, tem sido constante em sua trajetória. Sua titulação não deixa dúvida sobre a sua competência na área, bem como, a sua atuação junto as Associações que tem auxiliado e se incorporado cada vez mais ao trabalho investigativo relativo à performance musical. Foi com esse espírito investigativo multidisciplinar que atuou na ANPPOM e na Revista Música Hodie e tem atuado na Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, na Associação Brasileira de Contrabaixistas e, atualmente, presidindo a ABRAPEM - Associação Brasileira de Performance Musical. Em cada uma dessas Associações ela deixou sua marca em prol do aprimoramento cada vez mais relevante na performance musical.

Nessa coletânea temos ainda a figura marcante da Musicoterapeuta Profa. Dra. Claudia Zannini, com um currículo primoroso direcionado para a Saúde Mental e para a Gerontologia e com uma produção bibliográfica de peso, contendo pesquisas significativas que se estendem aos músicos brasileiros, com o intuito de auxiliá-los na obtenção de melhor qualidade mental, física e psíquica. Seu livro intitulado *Música na contemporaneidade: ações e reflexões*, contempla o trabalho de pesquisadores atuantes nos diversos campos de conhecimento, propondo interfaces multi, inter e transdisciplinares que afastam a performance de um campo puramente tecnicista. Seu trabalho investigativo dignifica a área da musicoterapia, colocando-a como área complementar à performance musical.

Sua atuação contínua em Congressos e o seu trabalho como Presidente da Comissão de Pesquisa e Ética da WFMT dignificam cada vez mais a sua atuação, contribuindo sobremaneira nas pesquisas voltadas para a performance musical.

A participação de Werner Aguiar nesta publicação, complementa a coletânea, uma vez que ele não só tem se dedicado a realizar pesquisas importantes direcionadas aos *performers*, como também atua como docente em cursos de Bacharelado, Licenciatura e Cursos Técnicos em Música, além de realizar eventos e recitais artísticos no Brasil e no Exterior. A especialidade a que tem se dedicado (filosofia da Música), traz para a performance questionamentos só passíveis de serem trabalhados por um especialista nesta área e aponta para uma tendência crescente no trabalho investigativo, trazendo saberes complementares para a performance musical.

Apresentar cada um dos capítulos que formam essa coletânea me parece desnecessário, tendo em vista o sumário e o resumo dos capítulos que antecedem os textos e descrevem com eficiência a essência do que será tratado em cada uma das pesquisas.

Pensar em uma publicação que se atem a estudar e discutir a concentração na performance musical é tarefa das mais fundamentais para os músicos em geral, seja discorrendo sobre este conceito, seja na forma de aplica-lo no dia-a-dia do instrumentista. Contudo, não posso me omitir de relatar a importância de trazer para a performance, práticas marciais orientais que até então não pareciam integrar esse campo de ação, entre elas, o aikidô e o tai-chi-chuan, e que de certa maneira eram um tanto minimizadas pelos pesquisadores da área.

Tratar ainda da importância da meditação, da respiração e da saúde do corpo no processo performático também me parece fundamental para a área. A utilização da Técnica Pomodoro e da Técnica de Alexander demonstram a preocupação desses autores em trazer para a performance ações inovadoras e multidisciplinares.

Finalizo essa apresentação apontando a importância que todos os autores envolvidos destinaram a outras áreas de conhecimento, entre muitas, a psicologia, a neurocognição, a neuroplasticidade, a filosofia e os princípios relacionados a saúde.

Trata-se de uma publicação de real importância para os performers em geral, que deve ser prestigiada, que aponta para o desenvolvimento crescente de um trabalho performático multidisciplinar, e que é digna de ser a obra inaugural das publicações da ABRAPEM.

Sonia R. Albano de Lima
Setembro de 2020.

SUMÁRIO

- **APRESENTAÇÃO**..... 5
- **RESUMOS DOS CAPÍTULOS** 10

Parte I: CONCEITOS

Capítulo I

- **INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE CONCENTRAÇÃO** 15
*Sonia Ray, Leonardo Kaminski, Rafael Santos,
Beatriz Gontijo, Melissa Lin e Patrícia Alonso*

Capítulo II

- **POÉTICA DA CONCENTRAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO E PERFORMANCE MUSICAIS** 48
Werner Aguiar

Parte II: APLICAÇÕES

Capítulo III

- **A TÉCNICA DE ALEXANDER COMO FATOR ESTRATÉGICO NA PERFORMANCE MUSICAL DE INSTRUMENTISTAS DE SOPRO** 72
Claudia Regina de Oliveira Zanini, André Luiz Martins da Silva e Rachel de Almeida Oliveira

Capítulo IV

- **FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES DA ATENÇÃO PLENA NA PERFORMANCE MUSICAL** 82
Danielle Dumont

Capítulo V

- **MAPAS CONCEITUAIS: FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO PARA ALCANÇAR A CONCENTRAÇÃO DURANTE A PERFORMANCE MUSICAL** 104
Alfredo Faria Zaine
Daniele Brigente

Capítulo VI

- **A TÉCNICA POMODORO E SUA APLICAÇÃO NO ESTUDO DIÁRIO DO CONTRABAIXISTA: ESTRATÉGIAS DE APOIO AO ESTUDO EM ESPAÇOS COMPARTILHADOS**..... 125
Diogo Santiago e Sonia Ray

Capítulo VII

- **A PRÁTICA MENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA CONCENTRAÇÃO NA PERFORMANCE MUSICAL**..... 142
Sérgio Sousa e Sonia Ray
- **SOBRE OS AUTORES** 160

RESUMOS DOS CAPÍTULOS

INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE CONCENTRAÇÃO

*Sonia Ray, Leonardo Kaminski, Rafael Santos,
Beatriz Gontijo, Melissa Lin e Patrícia Alonso*

Resumo: O texto apresenta uma discussão introdutória sobre o conceito de concentração no campo da psicologia da música e de suas aplicações mais recentes em performance musical. Tem por objetivo apresentar o conceito de concentração (bem como termos próximos a ele em significado) com vistas a documentar fundamentos para pesquisas em performance musical e cognição que o discutam na preparação e execução musical. Para tanto, os autores buscaram referências em publicações relevantes sobre o tema, sobretudo aquelas publicadas nos últimos cinco anos em periódicos, anais de congressos e coletâneas relevantes da área de cognição e performance musical no Brasil e no exterior. O texto está organizado em 2 partes: Parte 1 - A várias abordagens do termo ‘concentração’; Parte 2 - Conceitos associados à concentração no âmbito da Performance Musical.

Palavras-chave: Conceito de concentração. Concentração na performance musical. Preparação para a performance musical. Psicologia da música. Cognição musical.

POÉTICA DA CONCENTRAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO E PERFORMANCE MUSICAIS

Werner Aguiar

Resumo: O texto apresenta as relações entre a concentração e características fundamentais da obra de arte a partir de Pareyson via Abdo (2000), de Heidegger (2010) e de Fogel (2002), a saber, a relação de copertencimento de obra-artista-arte, bem como a conjuntura inseparável na obra de fisicidade e espírito como modo de ser. O objetivo é meditar poeticamente a obra como centro de convergência dos empenhos e desempenhos históricos, culturais, composicionais, interpretativos e performáticos não apenas para pensar a concentração na interpretação e na performance musicais, mas especialmente como forma de constituir a técnica como conhecimento de si mesmo na medida da realização da experiência artística própria, pressupondo que esta tenha o compromisso poético com a criação. O texto se organiza através da exploração de conceitos com base na literatura, da reflexão sobre as relações de interdependência entre concentração, conhecimento, realização artística e das relações dessa reflexão com a performance e prática da interpretação como realização da obra musical.

Palavras-chave: Concentração. Conhecimento. Poética da interpretação musical. Performance. Obra de arte.

CONCENTRAÇÃO E POÉTICA DA PERFORMANCE MUSICAL

Werner Aguiar

Resumo: O texto apresenta as relações entre a concentração e características fundamentais a obra de arte a partir de Pareyson via Abdo (2000), Heidegger (2010) e Fogel (2002), a saber, relação de copertencimento de obra-artista-arte, bem como da conjuntura inseparável na obra de fisicidade e espírito como modo de ser. O objetivo é meditar poeticamente a obra como centro de convergência dos empenhos e desempenhos históricos, culturais, composicionais, interpretativos e performáticos não apenas para estabelecer a devida concentração na interpretação e na performance musical, mas especialmente como forma de constituir sua técnica como conhecimento de si mesmo na medida da realização de sua experiência artística, pressupondo que esta tenha o compromisso poético com a criação. O texto se organiza através da exploração de conceitos com base na literatura, da reflexão sobre as relações de interdependência entre concentração, conhecimento, realização artística e das relações dessa reflexão com a performance e prática da interpretação musical como realização da obra musical.

Palavras-chave: Concentração. Conhecimento. Poética da interpretação musical. Performance. Obra de arte.

A TÉCNICA DE ALEXANDER COMO FATOR ESTRATÉGICO NA PERFORMANCE MUSICAL DE INSTRUMENTISTAS DE SOPRO

Claudia Zanini, Rachel Oliveira e André Martins

Resumo: O capítulo aborda técnicas dentro do contexto performático dos instrumentistas de sopro. A concentração é um dos elementos que influenciam diretamente a performance. A respiração é um aspecto específico para os instrumentistas de sopro, pois é a base de sua técnica de execução musical. O objetivo do texto é discutir a utilização da Técnica de Alexander como estratégia para melhorar a concentração e a respiração durante a performance de instrumentistas de sopro. Inicialmente serão abordados os temas concentração e respiração, para posteriormente apresentar a discussão desses aspectos da Técnica de Alexander aplicados à performance de instrumentistas de sopro. Conclui-se que a concentração e a respiração conscientes são elementos imprescindíveis à prática do instrumentista de sopro para que este obtenha cada vez mais efetividade e controle dos atos inerentes à Performance Musical.

Palavras-chave: Técnica de Alexander. Concentração na Performance Musical. Respiração de instrumentistas de sopro.

FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES DA ATENÇÃO PLENA NA PERFORMANCE MUSICAL

Danielle Dumont

Resumo: O texto discute fundamentos filosóficos e estágios práticos da atenção plena (*mindfulness*) aplicados à performance musical. As abordagens técnico-analíticas da performance reafirmam a problemática, apresentada por Gallwey (2016) da mente predominantemente crítica em detrimento da concentração, do fluxo criativo e de seus aspectos conexos. A incorporação de fundamentos e práticas da meditação se apresenta como uma alternativa a essa problemática, uma vez que, assim como para o meditador, a mente do performer é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua análise. O objetivo deste capítulo é propor um caminho para o desenvolvimento da concentração na performance por meio da atenção plena, apresentando suas bases filosóficas e práticas, com base na literatura, e identificando possíveis aplicações na prática da performance musical. O texto organiza-se em: 1 - referencial teórico e panorama da compreensão da mente e da meditação no ocidente; 2 - fundamentos filosóficos e estágios práticos da atenção plena; 3 - aplicação dos fundamentos filosóficos e estágios práticos da atenção plena na performance musical.

Palavras-chave: Performance Musical. Atenção Plena. *Mindfulness*. Meditação.

A TÉCNICA POMODORO E SUA APLICAÇÃO NO ESTUDO DIÁRIO DO CONTRABAIXISTA: ESTRATÉGIAS DE APOIO AO ESTUDO EM ESPAÇOS COMPARTILHADOS

Diogo Santiago e Sonia Ray

Resumo: Técnicas de concentração são ferramentas essenciais no processo de estudo do instrumentista, pois o mantém focado durante o estudo diário, proporcionando melhor aproveitamento do tempo e otimizando a qualidade da preparação para a performance. O problema central está em desenvolver tal concentração em ambientes de estudo quase sempre inadequados oferecidos aos estudantes de música nas IES federais brasileiras. A técnica Pomodoro foi desenvolvida por Cirillo (2007), como uma estratégia de concentração aplicável individual e coletivamente e se mostrou adequada a prática diária de estudantes de instrumento, com e sem condições de estudo em espaço individualizado. A metodologia tem caráter teórico-conceitual, tendo sido adotada: a revisão de textos e materiais audiovisuais sobre concentração no estudo da performance musical, o conceito da Técnica Pomodoro e a proposta prática com base na literatura revisada e em relato de experiência dos autores. O presente capítulo tem como objetivo principal propor estratégias para manter a concentração e o foco no estudo do instrumentista musical. O texto está organizado em 2 partes principais: 1) Apresentação da Técnica Pomodoro e 2) Sugestões para aplicações no estudo diário do contrabaixista.

Palavras-chave: técnicas de concentração; técnica Pomodoro; preparação para a performance musical; estudos de Contrabaixo.

A PRÁTICA MENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA CONCENTRAÇÃO NA PERFORMANCE MUSICAL

Sérgio Sousa e Sonia Ray

Resumo: Este capítulo apresenta a prática mental, com especial atenção à técnica de visualização e sua aplicação no processo de preparação para a performance musical. A literatura evidencia a dificuldade de concentração em várias situações das atividades cotidianas do instrumentista musical, sobretudo em preparação de obras destinadas a performances relevantes na trajetória deste músico. Tendo em vista que a concentração é elemento fundamental na performance musical, o objetivo principal deste texto é propor, dentro das várias possibilidades de prática mental, a técnica de visualização da performance musical como estratégia prática para melhorar a concentração. O texto está estruturado em três partes: a primeira parte apresenta o conceito de prática mental, suas características e principais aplicações na performance musical; a segunda aborda a técnica de visualização mental da performance e a utilização do modelo PETTLEP como guia para esta atividade; a terceira apresenta estratégias de visualização mental para otimizar a concentração na performance musical.

Palavras-chave: Prática mental. Visualização mental. Concentração. Preparação para a performance musical.

MAPAS CONCEITUAIS: FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO PARA ALCANÇAR A CONCENTRAÇÃO DURANTE A PERFORMANCE MUSICAL

Alfredo Zaine e Daniele Briquente

Resumo: O texto aborda a utilização de mapas conceituais durante a preparação para a performance musical, como ferramenta para controle consciente das etapas anteriores à performance. Esta ferramenta está fundamentada na noção de organização hierárquica de ideias de forma linear. O objetivo é oferecer uma ferramenta que possibilite ao intérprete o planejamento controlado das habilidades e processos cognitivos envolvidos no momento da performance musical. Os autores lançam mão de pesquisas recentes referentes à elaboração e utilização de mapas conceituais, além de estudos na área da cognição musical. O texto está estruturado em três tópicos: fundamentação teórica do mapa conceitual, discussão sobre fatores cognitivos, sociais e ambientais envolvidos no momento da performance e por fim, a exemplificação de diferentes mapas conceituais visando o controle dos níveis de ansiedade na performance musical (APM) e por consequência, a melhora da concentração durante a performance musical.

Palavras-chave: Mapas conceituais. Ansiedade na performance musical. Concentração na performance musical. Preparação para a performance musical.

Parte I

CONCEITOS

ABRAPEM
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PERFORMANCE MUSICAL



Capítulo I

INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE CONCENTRAÇÃO

SONIA RAY, LEONARDO KAMINSKI, RAFAEL SANTOS,
BEATRIZ GONTIJO, MELISSA LIN E PATRÍCIA ALONSO

INTRODUÇÃO

Apesar do termo ‘concentração’ estar no cotidiano das recomendações de profissionais e estudante de performance musical, os estudos sobre tal conceito e suas aplicações são pouco visitados por pesquisadores da área. Já na área de psicologia, berço dos estudos das relações corporalmente, a concentração é amplamente abordada e entendida como a capacidade do indivíduo de se manter focado em uma tarefa durante um período de duração variada, onde a atividade e/ou pensamento fica retido naquela tarefa, em detrimento de outras possíveis. Neurocientistas afirmam que “o processamento de fontes simultâneas de informação de forma diferenciada é chamado de atenção seletiva” (Bear; Conors; Paradiso, 2002, p. 659). Nessa ação, o foco em detalhes da referida tarefa é que determinará o nível de atenção do indivíduo, diferindo assim os termos concentração de atenção. Aparentemente, o ato de se concentrar se revela complexo diante da realidade do cotidiano do homem do século XXI, que é multifacetada e multi-exigente em âmbito social, cultural, profissional e pessoal (Ray, 2015).

Ao estudar a eficácia da música em si sobre o processo atencional, Lopes (2017), apresenta um estudo demonstrando que a mudança súbita dentro de um fluxo musical gera uma reorganização perceptiva desse fluxo. Para reforçar, há ainda a ideia de que a música em si já é capaz de au-

mentar o nível de atenção, uma vez que seu aspecto métrico se mostrou eficiente para manter o nível de atenção do ouvinte por um longo período de tempo (Thoma *et al.*, 2011 apud Lopes, 2017).

Na prática musical, o ato de se focar ou se concentrar em um determinado aspecto dentre os múltiplos presentes na atividade, torna a concentração um estudo de suma importância nas pesquisas desta subárea da disciplina do conhecimento ‘Música’. Porque então seria tão pouco abordado nas pesquisas? A hipótese mais evidente é o receio do pesquisador em ser superficial ou insuficientemente competente para adentrar em outra área, seja a psicologia ou os estudos de cognição. Para evitarmos cair em tal ‘cilada’, munimo-nos aqui de referências da área de cognição, neurociências e psicologia da música, particularmente de autores ligados à área de música.

Estudos sobre *expertise* destacam a importância da concentração no processo de desenvolvimento e domínio da performance de alto nível.

Uma pré-condição necessária para a prática, segundo Auer (1921), é que o indivíduo esteja totalmente atento a sua prática para perceber áreas de potencial melhora e evitar erros. Auer (1921) acredita que a prática sem tal concentração é até prejudicial para a melhoria do desempenho... (p. 371). Vemos o desempenho de elite como o produto de uma década ou mais de esforços máximos para melhorar o desempenho em um domínio por meio de uma distribuição ideal de prática. Essa visão nos fornece *insights* únicos sobre o potencial e os limites da modificação do corpo e da mente humanos (Ericsson; Krampe; Tesch-Romer, 1993, p. 371-400).¹

A atenção plena é colocada pelos autores como condição indispensável para o desenvolvimento da performance de alto nível, chamada de ‘performance de elite’. Independentemente do termo, é fato que a profissionalização do artista que tem a prática musical como sua atividade prin-

¹ A necessary precondition for practice, according to Auer (1921), is that the individual be fully attentive to his playing so that he or she will notice areas of potential improvement and avoid errors. Auer (1921) believes that practice without such concentration is even detrimental to improvement of performance... (p. 371) We view elite performance as the product of a decade or more of maximal efforts to improve performance in a domain through an optimal distribution of deliberate practice. This view provides us with unique insights into the potential for and limits to modifying the human body and mind.

principal passa por processos nos quais, concentração e atenção são indispensáveis, bem como o estudo desses conceitos.

Assim, o presente capítulo tem por objetivo introduzir o leitor ao conceito de concentração e aos termos próximos a ele; para tanto, os autores se concentraram em pontuar referências relevantes ao tema, sobretudo aquelas publicadas nos últimos cinco anos em periódicos, anais de congressos e coletâneas relevantes, associadas a cognição e música, na área de performance musical, tanto no Brasil como no exterior. O texto está organizado em 2 partes: Parte 1 - Abordagens do termo ‘concentração’; Parte 2 - Conceitos associados à concentração no âmbito da Performance Musical.

1. ABORDAGENS DO TERMO ‘CONCENTRAÇÃO’

Os textos publicados como produtos de pesquisas que remetem a ‘concentração’ ou a algum termo equivalente envolvendo música e psicologia no Brasil estão concentradas em anais de congressos, periódicos ou livros organizados por instituições que investigam música e cognição. Um levantamento preliminar considerou palavras-chave em língua portuguesa (concentração, atenção, foco, estado de presença, estado de alerta, estado de atenção, estado vigil, esforço de atenção, atenção plena e foco consciente) e em língua inglesa (*concentration*, *attention*, *focus* e *mindfulness*) em fontes relevantes de divulgação científica envolvendo performance musical e cognição disponíveis *online* entre 2015 e 2019. No levantamento ficou destacada a ampla abordagem dos termos concentração e atenção, os quais são frequentemente utilizados como sinônimos de manutenção do foco e de percepção de detalhes, respectivamente.

1.1 Concentração e termos associados como foco e atenção

O termo concentração, cuja origem etimológica é densamente discutida por Aguiar no capítulo 2 deste livro, é definido no senso comum como a capacidade de manter o foco na tarefa que se executa. Já o termo ‘atenção’ é definido como a percepção aos detalhes e especificidades do que está sendo executado. Na terminologia inglesa, verificou-se que *min-*

dffulness equivale em português ao termo *atenção plena*. Ambos associados a várias práticas de auto equilíbrio mental como meditação, yoga e artes marciais em geral.

Atenção focada (*focal attention*) foi definida por Sloboda (1985, p. 169) como uma espécie de seleção auditiva na escuta de eventos musicais simultâneos, como acordes ou passagens contrapontísticas na qual uma linha melódica detém o ouvinte (objeto A) e os demais sons fazem parte de uma espécie de contexto ou contorno que é ouvido em segundo plano (objeto B). Tal relação pode ser invertida, ou seja, uma linha melódica detém o ouvinte (objeto B) e os demais sons fazem parte de uma espécie de contexto ou contorno que é ouvido em segundo plano (objeto A), como exemplifica a figura abaixo:

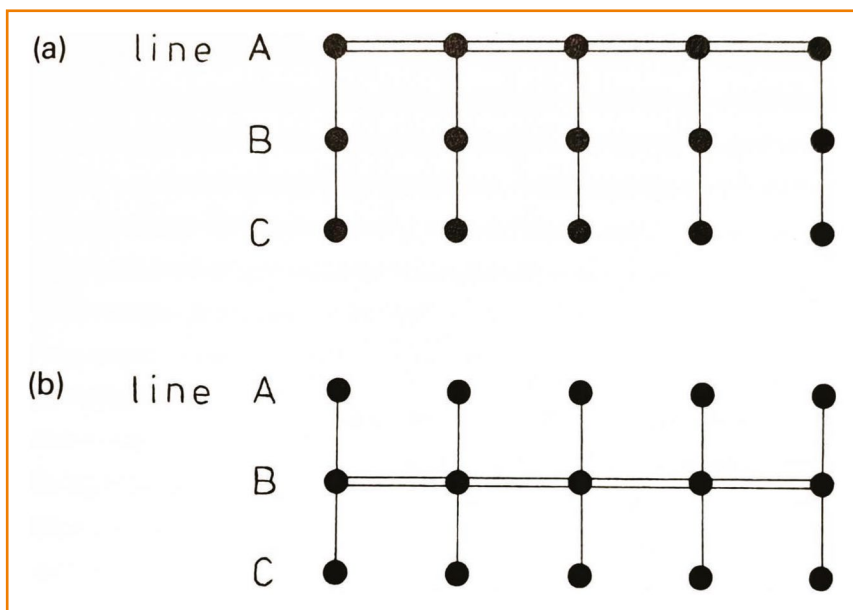


Figura n. 1: Duas possibilidades diferentes de processamento focal em uma sequência contrapontística (Sloboda, 1985, p. 169).

A ‘atenção seletiva’ estudada pelos neurocientistas Bear, Conors e Paradiso, (2002, p. 659) também é destacada por Eysenck e Keane (2002) como um processo seletivo que demanda esforço mental. Nesse processo, estar atento está vinculado com a seleção dos estímulos que o indivíduo recebe, selecionando os dados que lhe são mais importantes. Segundo estes autores, resultados efetivos em uma performance musical requer alternâncias constantes entre momentos com e sem controle da atenção. A atenção controlada é aquela em que há foco, direcionamento intencional da atenção.

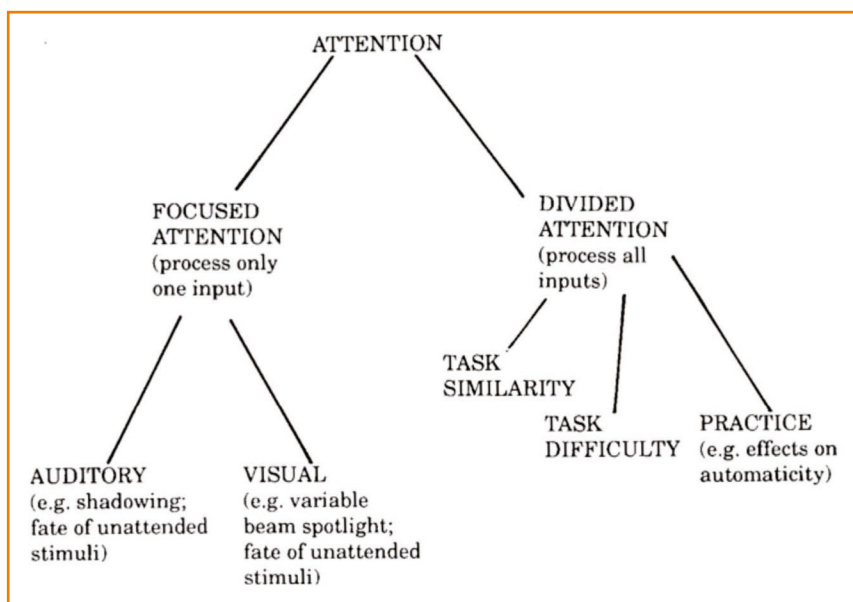


Figura n. 2: As maneiras nas quais tópicos diferentes em atenção estão relacionados entre si (Eysenck; Keane, 2002, p. 364).

A figura acima mostra que a atenção focada (ou seletiva) processa uma tarefa por vez ou com prioridade, no caso auditiva ou visual. A atenção dividida processa todos os estímulos simultaneamente, sem priorizar uma ou outra tarefa intencionalmente que, no caso da performance musical, promove o efeito de automação da atividade.

Atenção e Concentração Mental são apresentadas por Torres (2017) como dois fatores determinantes da Prática Deliberada. Neste contexto, a atenção é descrita como uma habilidade do indivíduo de selecionar, atender e/ou responder determinados estímulos e ignorar outros. Para Ericsson (2009) a concentração e o esforço para a manutenção de um foco é o que diferencia os profissionais dos amadores. Afirma que um performer precisa estar além das suas capacidades, ao menos tentar e se esforçar para que isso ocorra, de forma a superar suas dificuldades por meio da prática deliberada, a qual demanda concentração e foco. Dessa forma, a evolução das habilidades performáticas ocorrerá por meio de correções e aperfeiçoamento das repetições.

Quando associada aos músicos iniciantes, a concentração tende a ser direcionada apenas às questões técnicas (Lehmann, 1997), já os músicos de alto nível focam sua atenção em questões estéticas ou mesmo em estratégias para superar seus próprios desafios. Lehmann (1997) e Ericsson (2009) concordam que durante seus estudos, os músicos devem estar ligados no cumprimento das metas pré-estabelecidas com extrema qualidade.

Ao discutir estratégias e técnicas para a otimização da prática musical, Fonseca (2010, p. 133) destaca a concentração como uma das cinco características fundamentais mais comuns na aquisição de habilidades práticas e *expertise*, não exclusivas, mas, aplicadas à performance musical. A autora localiza o aprimoramento da concentração como estratégia relevante para o planejamento e preparação da prática (p. 136). Apresenta ainda a técnica de *Neurofeedback EEG* (Greuzelier; Egner, 2005 *apud* Ilari; Araújo, 2010, p. 145-146) como benéfica para a melhora no desempenho da atenção de alunos de música.

Em estudos voltados para musicalização, Campos e Araújo (2016) introduzem as características do ‘estado de fluxo’ como concentração absoluta, foco total na atividade produzida, causando uma distorção do tempo, aumentando consideravelmente a produtividade e o controle de sua autoconsciência, ou seja, situação em que o sujeito não pensa na sua individualidade, pois mantém o pensamento na atividade realizada. Na descrição dessa ‘distorção de tempo’ não são raros os relatos de músicos apontando experiências positivas obtidas; exemplos são documentados

há décadas por estudiosos da performance musical como Green (1993) e Ray (2015), dentre outros.

Mesmo sendo um assunto muito amplo, a ‘concentração’ tem sido foco para diminuir outros problemas na performance, como a ansiedade. Alguns estudos apresentados por Lade *et al.* (2016) e Oudejans *et al.* (2016), relacionam os efeitos da ansiedade com a capacidade do músico de manter o pensamento direcionado na performance musical. Colocam a concentração como uma determinante para uma performance de qualidade. Chaffin e Lemieux (2004) afirmam que “a habilidade de se concentrar totalmente na tarefa proposta é provavelmente a característica mais importante para a prática efetiva de músicos” (p. 24). Silva (2017), por sua vez, apresenta processos de aprendizagem e memorização segundo o protocolo Chaffin (2002), como estratégia da prática deliberada para o aprendizado e a memorização, no controle dos sintomas de ansiedade durante a performance musical. Para o autor, o nível de concentração e consciência no estudo tende a ser maior quando orientado, sistematizado e dirigido, atingindo um nível mais profundo de conhecimento musical.

Visando a contenção da ansiedade a partir da elevação da qualidade da concentração, Brooker (2015) utilizou métodos mais invasivos para frear a ansiedade a partir da concentração. Em uma pesquisa experimental, o autor utilizou técnicas como a Hipnoterapia e a Terapia de Dessensibilização e Reprocessamento por Movimentos Oculares (EMDR), obtendo resultados interessantes para a manutenção da concentração na performance musical. Com isso, a partir destes estudos, percebemos que a concentração tem sido estudada em diferentes âmbitos, contribuindo para pesquisas de outras subáreas visando a otimização da performance. Esta técnica foi aplicada por Dueti (2016) em uma pesquisa com músicos *performers* no Brasil. Em sua pesquisa de mestrado, o autor utilizou o EMDR no acompanhamento de músicos com transtorno de ansiedade, em sessões psicológicas individuais. Embora sua pesquisa tenha sido realizada com uma pequena amostra (n=3), os resultados foram promissores. Ao final da pesquisa, o autor relata que houve uma efetiva melhora tanto na vida profissional quanto na vida pessoal dos sujeitos da pesquisa.

Como um dos muitos aspectos necessários para a formação do músico, o termo concentração e seus associados foram apresentados por diversos autores das áreas de música e artes cênicas. O termo está vinculado a práticas saudáveis que organizam, melhoram e direcionam uma performance, tais como: fluidez, condução para melhora de performance, estabelecimento de foco, técnicas para melhoramento e controle de interferências da APM. Em uma pesquisa realizada por Castro (2015), foram comparados dois métodos de análise referentes a problemas de performance, sua principal constatação foi de que, a concentração é considerada o elemento crucial para que haja fluidez na performance musical. Já em pesquisa realizada por Pinheiro Júnior (2017), uma busca pela compreensão e criação de concepções, acerca da formação corporal do músico, o ensino e suas interpretações, teve como umas das principais referências a concentração, sendo ligada diretamente ao preparo do músico instrumentista e o seu resultado de eficácia na performance.

Ao discutir estratégias de enfrentamento da ansiedade de performance musical, Maciente (2016) sugere um treinamento para o ‘foco e fluxo’ na performance musical, por meio de técnicas de respiração que auxiliam a capacidade do músico de lidar com interferências em sua prática. Outra vantagem do treino de concentração na redução da ansiedade na performance musical é relatada por Cunha (2017) em estudos onde constatou, após experimentos de gravações, competências técnicas adquiridas no processo que resultaram em um elevado estado de alerta no estudo individual. Tal estado contribuiu para redução da ansiedade de performance e a melhora da execução instrumental dos participantes.

Ao tratar de métodos que melhoram a concentração, Banzoli (2016) sugere a teoria de fluxo. Fundamentado em Csikszentmihaly (1999), o autor afirma que a Teoria do Fluxo consiste em produzir no estudante um absoluto envolvimento, plena satisfação e alta concentração, por meio de metas claras, trabalhando a emoção positivamente e obtendo um *feedback* imediato. O estado de fluxo seria então, concentração absoluta, foco total na atividade produzida, processo no qual se pode obter como benefícios um aumento considerável de produtividade e controle, além da perda da autoconsciência, ou seja, o indivíduo não pensa na sua individualidade, pois mantém o pensamento na atividade realizada.

Lima (2017) propõe estratégias cognitivas e comportamentais de preparação para uma performance musical, aplicadas na regulação da ansiedade. Em registros de áudio e vídeos para testar seu projeto, Lima (2017) orienta aos participantes quanto a dessensibilização sistemática, por meio de estratégias comportamentais, com a finalidade de proporcionar aos intérpretes aquisições e habilidades cognitivas que sirvam de amparo para situações de APM. No mesmo caminho, Silva (2017) desenvolveu estudo onde destacou a importância da manutenção da concentração por meio de focalização de trechos e pensamentos musicalmente fraseados no momento da performance. Em seus estudos a autora notou que a concentração auxiliava na recuperação de falhas de memória de forma mais eficiente. Ambas pesquisas, Silva (2017) e Lima (2017) partiram de observações de episódios nos quais interferências de estados emocionais ansiosos prejudicavam a concentração no momento da execução musical.

Erickson e Pool (2016) afirmam que a *expertise* para a realização de uma determinada tarefa está relacionada com a concentração. Para os autores, ter foco na realização das tarefas pode resultar na otimização dos resultados e aproveitamento do tempo empregado e é isso que diferencia os amadores dos profissionais. Segundo Erickson e Pool (2016), músicos profissionais aparentam engajar a concentração para a solução de dificuldades em um determinado estudo, enquanto os amadores têm outro foco, principalmente na sua diversão em realizar a atividade dada. Assim, os indivíduos que atuam em atividades relacionadas com a performance, seja em grupo ou individualmente, devem aprender a desenvolver a sua capacidade de concentração, bem como treinar, conscientemente esta habilidade.

Ainda sobre a Prática Deliberada, Torres (2017) afirma que se trata de um método composto, por dois fatores determinantes: atenção e concentração mental. A atenção é descrita como uma habilidade do indivíduo em selecionar, atender e responder a determinados estímulos, ignorando outros, exercendo uma ação direta sobre a prática deliberada.

Contudo, apesar da valorização da *expertise view* (ou prática deliberada), que destaca a importância do acúmulo de horas voltadas à prática musical como forma de alcançar a *expertise* musical, muitos estu-

dos apontam a relevância de conceitos qualitativos como a concentração e a organização na busca por uma prática consciente. Por meio de uma meta-análise de estudos voltados à prática musical, Zorzal (2015) concluiu que no processo educacional para a aprendizagem da performance musical deve ser considerada a construção da autoconsciência do aluno. A partir dessa autoconsciência outros fatores se desenvolvem facilitando o desenvolvimento de aspectos inerentes à *expertise* musical tais como o autoensino, a autorregulação e autoavaliação.

2. CONCEITOS ASSOCIADOS À CONCENTRAÇÃO NO ÂMBITO DA PERFORMANCE MUSICAL

Nesta parte do capítulo serão introduzidas algumas possibilidades de aplicação de conceitos associados a concentração bem como de termos próximos a esse em significado. Algumas técnicas aqui apresentadas o são a título de introdução, uma vez que já se encontram desenvolvidas com maior profundidade nos capítulos da 2ª parte desse livro. Diferentemente, as *Phases Exercises* (Gannett, 1997, 2002 e 2020; Ray, 2006) são detalhadas, bem como sua proximidade com os fundamentos das Artes marciais e dos EPM - Elementos da Performance Musical proposto por Ray (2015).

2.1 *Phases Warm up Exercises*

As *Phases 'Warm-up' Exercises (as Fases)* foram elaboradas pela contrabaixista, professora e solista internacional Diana Gannett ao longo da década de 1990 e disponibilizadas recentemente em formato definitivo pela autora (Gannett, 2020). Trata-se de uma coleção de exercícios destinados ao aquecimento físico-corporal do contrabaixista com a função múltipla de preparar o corpo para uma atividade física ao ativar a circulação sanguínea, bem como preparar a mente para a concentração na tarefa a ser executada em seguida. As Fases servem tanto para a preparação física como psicológica do contrabaixista. Apesar desses exercícios terem sido pensados para o contrabaixo, foi proposta uma extensão dos mesmos à família das cordas orquestrais (Ray, 2006) e outras são

perfeitamente possíveis a partir dos fundamentos sobre os quais Gannett os construiu.

Segundo Gannett (1997), trata-se apenas de escalas, arpejos e exercícios de resistência muscular que “são reconhecidos há muito tempo como fundamentos de uma boa técnica. São certamente a fonte de material para toda a música tonal e, ainda que questionável, para a atonal também”. Contudo, o grande benefício que as Fases apresentam é uma estrutura de complexidade crescente que exige que o instrumentista mantenha atenção focada por um período, ao executar cada exercício em cada uma das fases. Os exercícios combinam prática de resistência, agilidade e acurácia da mão esquerda para *afinação*, além de combinações de arcadas e digitações, exigindo constante atenção à coordenação dos movimentos das mãos. Esse processo, repetido diariamente, de acordo com a disponibilidade do instrumentista, pode variar de 5 a 50 minutos, mas exige sempre que o mesmo se mantenha concentrado na ‘maneira’ como se executa o exercício de forma a “entrar em contato com aspectos fisiológicos e psicológicos ao mesmo tempo que se prepara tecnicamente” (Ray, 2006). Nas palavras da autora:

As Fases são divididas em nove grupos de exercícios sendo uma pré-fase e sete fases. Cada fase é organizada com um mínimo de material escrito (1 folha por fase) porém, propositadamente evitando-se o uso da escrita musical como uma forma de sugerir ao músico uma maneira não-convencional de ‘pensar’ em seus exercícios diários. A **Pré-fase** aborda postura, relaxamento, equilíbrio e sensibilidade ao uso do arco. Cada uma das oito fases inclui exercícios de escalas, arpejos, agilidade da mão esquerda, afinação e golpes de arco. Novos exercícios de resistência sempre são introduzidos a cada fase. Além disso, a diferença básica entre uma fase e outra é a forma como os exercícios são organizados. Nas **Fases 1 e 2**, por exemplo, não há marcação de metrônomo para as escalas. Na **Fase 3** começam os exercícios mais complexos utilizando cordas duplas e da **Fase 4** em diante, as escalas são exploradas em todo o espelho, inclusive com ‘formatos’ variados de dedilhado para o capotasto. “As **Fases 4 a 8** incluem aplicações mais complexas de escalas e arpejos, além de mais exercícios de afinação, resistência muscular e agilidade. No caso de iniciantes, os exercícios podem ser diluídos e simplificados.” (Gannett, 2020)

A relação das Fases com os fundamentos da Artes Marciais reside na correlação entre os aspectos que embasam ambas as práticas: artístico-musical e físico-mental. Na prática do ai-ki-dô, em particular (especialidade em que Gannett é faixa preta e da qual foi instrutora por décadas), os movimentos fundamentais são sempre circulares e têm por objetivo a busca pela harmonia e autoconhecimento.

A palavra aikidô é formada por 3 ideogramas kanji: 合 (ai) = harmonia; 気 (ki) = energia; e 道 (dô) = caminho, ou seja, ‘o caminho para harmonia da energia’. Nessa busca pela harmonização, corpo e mente buscam igualmente se equilibrar para que o indivíduo possa estar pronto para afastar as energias em desarmonia. Em outras palavras, não há ataque no treino de aikidô (abrasileiramento da escrita), mas sim a transformação da energia que chega em desarmonia (ataque) de volta ao seu emissor, sempre em movimentos circulares. Esses movimentos (gestos) são treinados em fases que se intensificam em complexidade e dificuldade até a faixa preta. Contudo, os fundamentos dessa prática marcial são treinados rotineiramente entre aikokas de todas as faixas juntos no tatame. Para que tal organização fosse possível, Ueshiba (2010), fundador do aikidô, definiu os movimentos que são a base da prática e que necessitam ser praticados cotidianamente por todos, independentemente de qual nível estejam.

Os fundamentos da Performance musical nasceram exatamente dessa associação dos fundamentos das Fases de Gannett com os fundamentos das faixas do aikidô. Em ambas situações, foi preciso definir o que seriam os fundamentos a serem exercitados por todos os praticantes da Performance musical. Assim:

a Performance Musical se dá na prática do músico (instrumentista, cantor ou regente) que se expõe à crítica de outro ou outros. Pode ser um recital, um concerto solista (ou camerista), um concerto com grandes conjuntos (como coral ou orquestra), uma prova com banca (em escola, concurso ou audição para emprego) ou até mesmo uma aula (onde frequentemente se ‘simula’ uma apresentação). O fato aparentemente simples de estar sendo observado muda a atitude do performer diante da música que ele executa. Assim, toda performance musical envolve pelo menos um agente (instrumen-

tista, cantor ou regente) e quatro fundamentos: 1) o domínio da manipulação física do instrumento; 2) o amplo conhecimento do texto musical a ser interpretado, bem como as considerações estéticas a ele relacionadas; 3) condições de interagir com os aspectos psicológicos envolvidos no exercer da profissão e 4) condições de reconhecer os limites do seu corpo constantemente e prioritariamente no contato como o instrumento (Ray, 2019, p. 39).

No item número 3 da definição de performance musical a autora fundamenta um de seus 6 EPM: o aspecto psicológico. Nele o performer deve se inteirar, dominar e se apropriar de estudos sobre concentração, atenção e autoconhecimento. Inteirar-se está associado a se informar sobre os vários tipos de publicações e resultantes de pesquisas sobre o tema. Dominar implica colocar em prática alguma proposta que auxilie na busca por uma concentração de qualidade nos estudos (a exemplo das sugeridas neste texto e ao longo deste livro). Por fim, apropriar-se significa que o domínio da prática de concentração tenha sido incorporado ao cotidiano e possa tanto ser aproveitada pelo indivíduo quanto por ele propagada através de resultado de pesquisas e/ou de aplicações didáticas em sua atividade pedagógica.

A exploração da extensão do instrumento (opções de digitação variadas) é um exemplo de exercício das Fases, aplicável as cordas friccionadas orquestrais a serviço de maior concentração. Acessível tanto para iniciantes quanto aos especialistas, a prática prevê a exploração do espelho do instrumento ao tocar um ciclo de 21 escalas em pares (maior e relativa menor) começando por uma escala diferente todos os dias e sempre partindo no instrumento, da posição mais grave possível. O exercício pode começar em uma posição (Sib maior/Sol menor) e em uma oitava e ir progredindo até 4 oitavas. Sempre de par em par (M/m) até que se domine o ciclo todo, como mostra a figura a seguir:

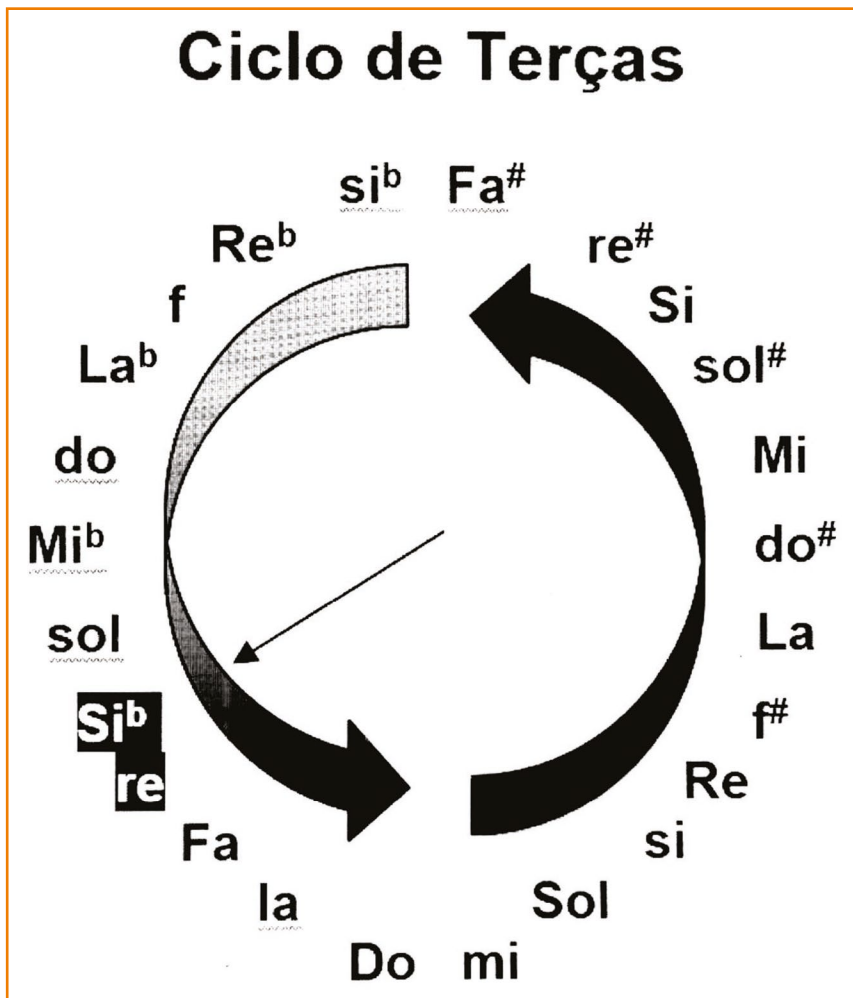


Figura n. 3: Ciclo de terças nos *Phases Warm up Exercises* (Fase 1) de Gannett (1994) [letras maiúsculas significam tonalidades maiores e letras minúsculas tonalidades menores].

O ponto que exige maior concentração é não só pensar nas notas que se tocará, mas decidir onde tocá-la com o mínimo de mudança de posições (nunca tocando menos que duas notas em uma mesma posição).

Além disso, deve-se partir para o agudo por caminhos diferente do retorno ao grave. Sempre que um par de escalas está dominado, com um arco por nota, passa-se a ligar as notas em uma única arcada somando-se de 2 notas por arco, 3, 4, 5, 6 e 7 notas; depois se retorna a 1 nota por arco e se repete a sequência (independente de quantas oitavas estejam sendo tocadas). Após esta soma de notas por arco, começa-se a aplicar golpes de arco variados em cada escala (podem ser extraídos de um repertório em andamento ou de livros específicos como Zimmermann (1966) ou Billè (1919)).

A abordagem torna-se mais interessante por não ser escrita de forma literal e, assim, não pode ser ‘lida’ como tradicionalmente se propõe escalas em métodos, ela tem que ser ‘pensada’. A grafia é apenas uma indicação, chamada de ‘cue’ (dica) por Gannett, para que sirva de orientação e auxílio na manutenção da atenção focada. O objetivo é sempre dominar as 21 escalas com todas as variações. Pede-se que o instrumentista “treine para falar o nome das notas enquanto toca” (Gannett, 1994), o que reforça uma atividade que o cérebro adora: “etiquetar as coisas” (Herculano-Houzel, 2002), facilitando assim a concentração e a memorização da atividade. Ao final, terminada a Fase 1 (onde se lida com as escalas menores naturais), nas demais fases estas escalas aumentam em complexidade, indo para menor harmônica, melódica, etc.

2.2 Técnica de Alexander

Criada e desenvolvida por Frederick Matthias Alexander (1869-1855), a técnica mundialmente conhecida pelo nome de seu criador tem sido amplamente aplicada a processos de reeducação corporal e equilíbrio corpo-mente, notadamente em atividades de performance artísticas como dança, teatro e música. Alexander era um ator bem-sucedido quando perdeu sua voz durante uma performance. Inconformado com a falta de respostas sobre a causa ou solução para tal perda, o jovem ator passou a se auto observar meticulosamente. Desse processo de auto-observação surgiu sua noção de uso integrado do corpo na correlação de quatro pilares: movimento livre do pescoço, do dorso, das pernas e dos ombros (Caplan, 1987, p. 15-28).



The author, age ten, and F. M. Alexander. (Photo by Alma Frank)

Figura n. 4: Alexander dando aula para Deborah Caplan (Caplan, 1987, p. xii).

Na aplicação da TA em músicos destaca-se o princípio de inibição (*inhibit*) no qual Alexander parte do dilema próprio da prática da performance musical: tem que haver repetição, a repetição é necessária por reforçar hábitos que beneficiam a aquisição de habilidades do músico, mas não pode haver reforço de repetição de maus hábitos (Caplan, 1987, p. 14-15). Para isso, é necessária a consciência do funcionamento corpo como um todo. A partir da prática da ‘inibição’, Alexander propõe que o foco de atenção do praticante seja repensado, re-endereçado a todo momento até que o mesmo alcance o Controle Primário ou Controle Construtivo Consciente, objetivo principal da TA.

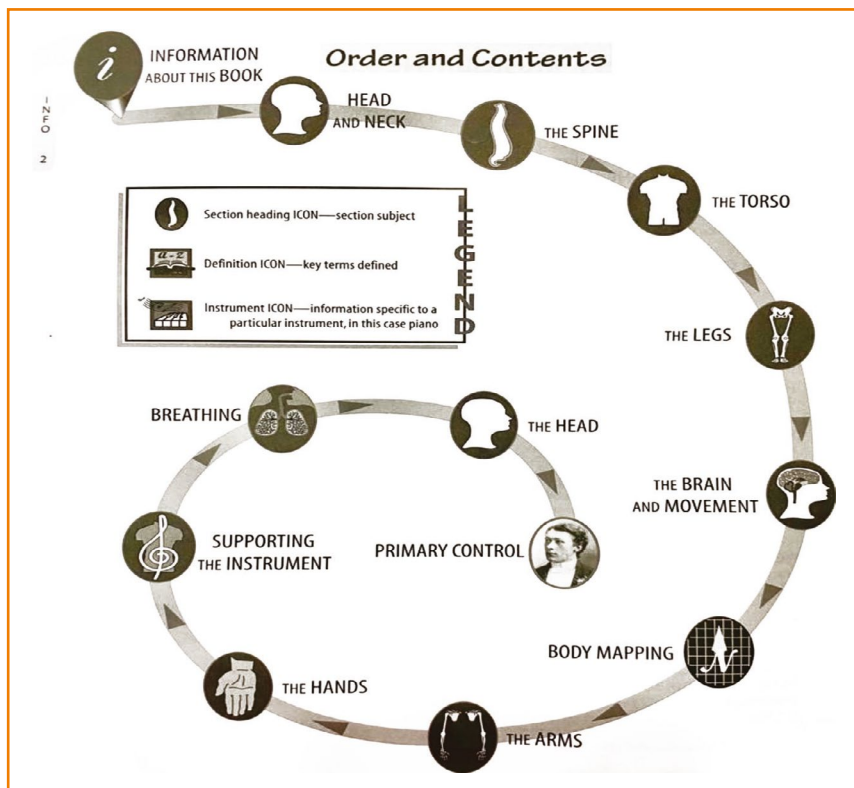


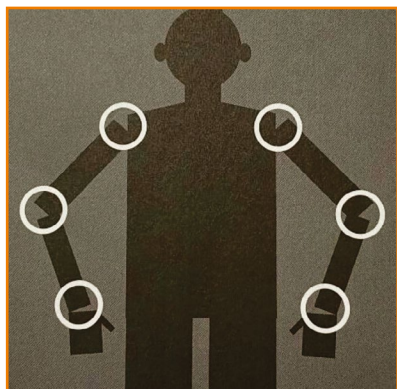
Figura n. 5: Esquema do caminho para o Controle primário (Conable, 1998, p. 2).

A prática de inibição está presente em todos os aspectos da TA. Trata-se de um olhar cuidadoso para uma conhecida expressão do cotidiano “pare, olhe, ouça”... “O que Alexander fez foi traduzir essa advertência numa técnica prática, baseada no funcionamento natural do organismo” (Gelb, 1998, p. 74). Em outras palavras, há que se detectar na origem da reação psicofísica a possibilidade de mudá-la, suspender a reação e reiniciar o processo de maneira consciente. A condição para se praticar a inibição é justamente o ponto de discussão deste livro – a concentração. Uma vez com a atenção focada nas ações e reações do corpo na execução de dada tarefa, pode-se “suspê-la” e buscar um novo caminho consciente para realizá-la. Pode ser o simples movimento de levantar ou sentar, de mover os dedos sobre o teclado, de alongar o braço para virar uma página na estante, realizar uma mudança de posição da mão esquerda ao contrabaixo, etc.

Aspecto fundamental na proposta de Alexander para que se atinja o Controle Primário é o autoconhecimento. Ao estudar minuciosamente a aplicação da TA em músicos, Conable (1998) desenvolveu um conceito que tem se mostrado de grande ajuda não só no autoconhecimento, mas também na qualidade da concentração de músicos performáticos: o *body mapping* (mapeamento corporal). A maior contribuição do *body mapping* é manter o indivíduo concentrado em ‘como’ seu corpo se movimenta para realizar tarefas. Muitas vezes a imagem que se tem do próprio corpo e de seu funcionamento não está coerente com a realidade. Como não músicos não são, em princípio, especialistas em aspectos músculo-esqueléticos, muitas vezes os movimentos feitos ao se tocar, reger ou cantar ignoram sua real forma e reforçam posturas e gestos prejudiciais. A figura a seguir mostra, por exemplo, como se pode estar equivocado quanto ao movimento dos braços.

A figura mostra 2 mapas: o da esquerda com apenas 3 juntas e o da direita com as 4 juntas que realmente existem. O mapa com 3 juntas é reforçado no senso comum (em braços de bonecas ou em peças de vestimenta, como camisas), contudo, os braços se movem na ação integrada de 4 juntas sustentadas por fortes músculos das costas (principalmente o trapézio e intercostais). Assim que ciente desta estrutura, o músico passa a ‘visualizar’ internamente seu movimento com maior acurácia e concentra-se em realizá-lo com maior eficiência e menos esforço.

Mapa equivocado



Mapa correto

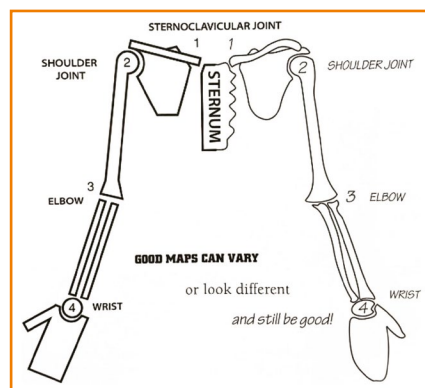


Figura n. 6: Exemplos de mapa dos braços (Conable, 1998, p. 42-43).

A TA é discutida no processo de respiração na preparação para a performance de instrumentistas de sopro e a visualização abordada na discussão sobre prática mental, capítulos 3 e 7, respectivamente, ao longo deste livro. Este texto é apenas uma introdução ao assunto.

2.4 Meditação (*Mindfulness*)

O Conceito de meditação encontra no senso comum seu significado mais simples e verdadeiro: um estado de profunda concentração e integração corpo/mente em busca do autoconhecimento. A prática milenar, de origem oriental, tem adeptos no mundo todo e pode ser realizada por meio de uma grande variedade de técnicas. Meditação *Mindfulness* (ou técnica de meditação em atenção plena) foi criada por Jon Kabat-Zinn, (especialista em técnicas de redução de estresse, relaxamento a manutenção da concentração em atividades cotidianas. Kabat-Zinn é fundador da técnica MBSR (*mindfull-based stress reduction*) atualmente aplicada em mais de 720 centros hospitalares no mundo. *Mindfulness*, por sua vez, é “conscientizar-se de si mesmo, sob uma forma totalmente diferente... uma capacidade maior que o pensamento, uma vez que todo pensamento e emoção podem ser retidos na consciência” (Kabat-Zinn, 2013,

p. 15). Pesquisas envolvendo o termo *mindfulness* tem crescido significativamente ao longo das últimas décadas, como mostra a figura abaixo.

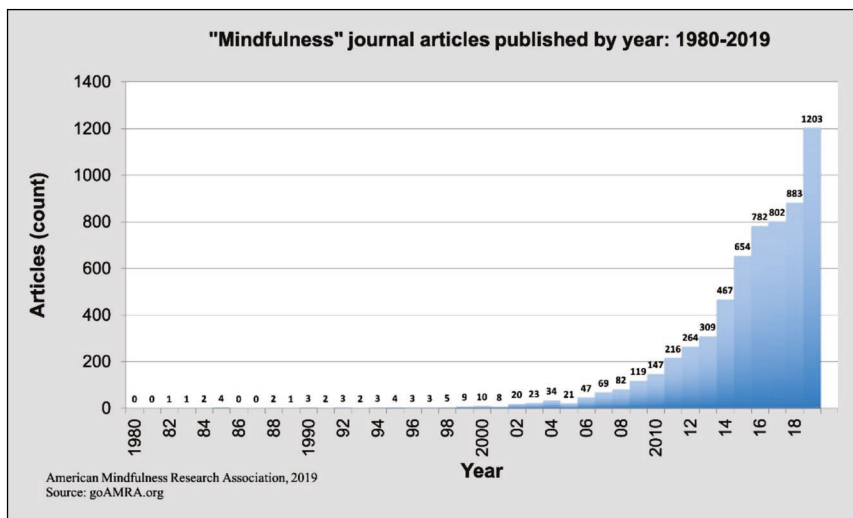


Figura n. 7: Crescimento das publicações sobre *Mindfulness* 1980-2016. Fonte: *American Mindfulness Research Association*. Disponível em <<https://goamra.org/resources/>>.

O crescente interesse pela teoria e prática da meditação *mindfulness* no mundo ocidental tem aberto possibilidades de aplicações da técnica em áreas distintas e inspirado “tipos de questionamentos e investigações que estão agora em diálogo e troca de conhecimentos entre si mais do que nunca” (Kabat-Zinn, 2013, p. 16). A inserção da possibilidade da prática da meditação na preparação para a performance musical é apenas um desses novos questionamentos.

A performance musical tem identificado aspectos da meditação em outras técnicas que levam a concentração plena, as quais podem ser enriquecidas quando associadas a proposta de Kabat-Zinn. O período concentrado da Técnica Pomodoro (capítulo 6 deste livro), bem como a inserção no ‘etiquetamento do cérebro’ (dentro da proposta da Fases de Gan-

nett – parte 1.1 do presente capítulo) são abordagens que se aproximam da atenção plena por seu caráter intenso de busca pelo autoconhecimento. O capítulo 4 desse livro discute mais profundamente alguns fundamentos filosóficos e estágios práticos da atenção plena (*mindfulness*) aplicados à performance musical.

2.5 Mapa Mental

O conceito de mapa mental, inicialmente difundido na área de educação, foi aos poucos sendo adotado por outras áreas, incluindo a música. Trata-se de uma ferramenta de organização de tarefas que pode ir de uma estrutura bem simples a grandes complexidades, sempre com o objetivo de promover conexões que reforcem ideias e direcionem o foco de atenção do indivíduo para uma ação efetiva e sem desperdício de energia e tempo. Na década de 1970 os mapas conceituais serviram como ferramenta para acompanhar e compreender as mudanças no aprendizado de ciências em crianças, sendo uma ferramenta representacional (Novak; Musonda, 1991).

Através do mapa é possível que se faça o planejamento controlado das habilidades e processos cognitivos envolvidos em determinada atividade. Aplicando o conceito na performance musical pode-se gerar formas criativas de se focar mais rapidamente no objetivo de determinado estudo técnico ou execução de obra e manter a concentração na medida em que se segue um roteiro seguro e bem estruturado.

Um mapa mental parte de uma ideia central que gera derivações e conexões que podem ser detalhadas em múltiplos conceitos e produtos a ela relacionados direta ou indiretamente, como uma teia de assuntos inter-relacionados. Uma vez gerado o mapa, cada ramificação dele pode ser transformada em uma nova ideia central e redirecionar o fluxo do mapa. Assim, o mapa mental é um tipo de diagrama que pode ser apresentado em uma grande variedade de formatos. A figura a seguir mostra um mapa mental tradicional.

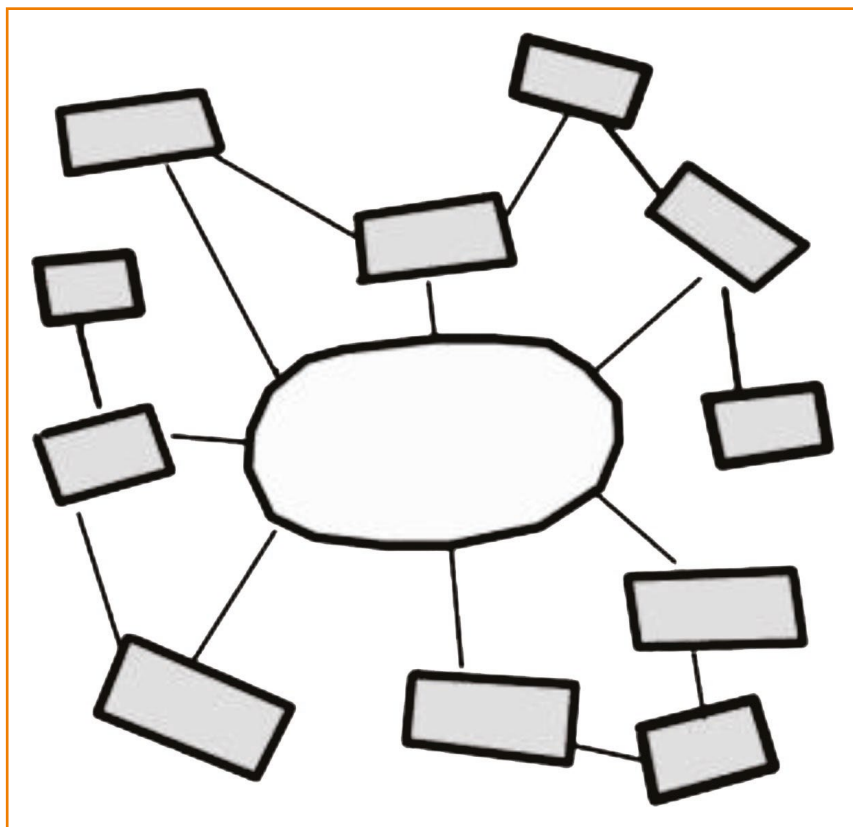


Figura n. 8: Exemplo de uma estrutura básica de mapa mental.

Dentre suas funções está a de gerar uma ‘visualização’ hierarquizada de ideias, que auxiliam no processo da organização de informações. É aplicável a qualquer tipo de estudo e particularmente útil na rotina de preparação da performance musical por auxiliar na manutenção do foco de atenção e sequência do que deve ser estudado. Os mapas podem ser criativos e específicos para uma etapa em particular ou grandes projetos.

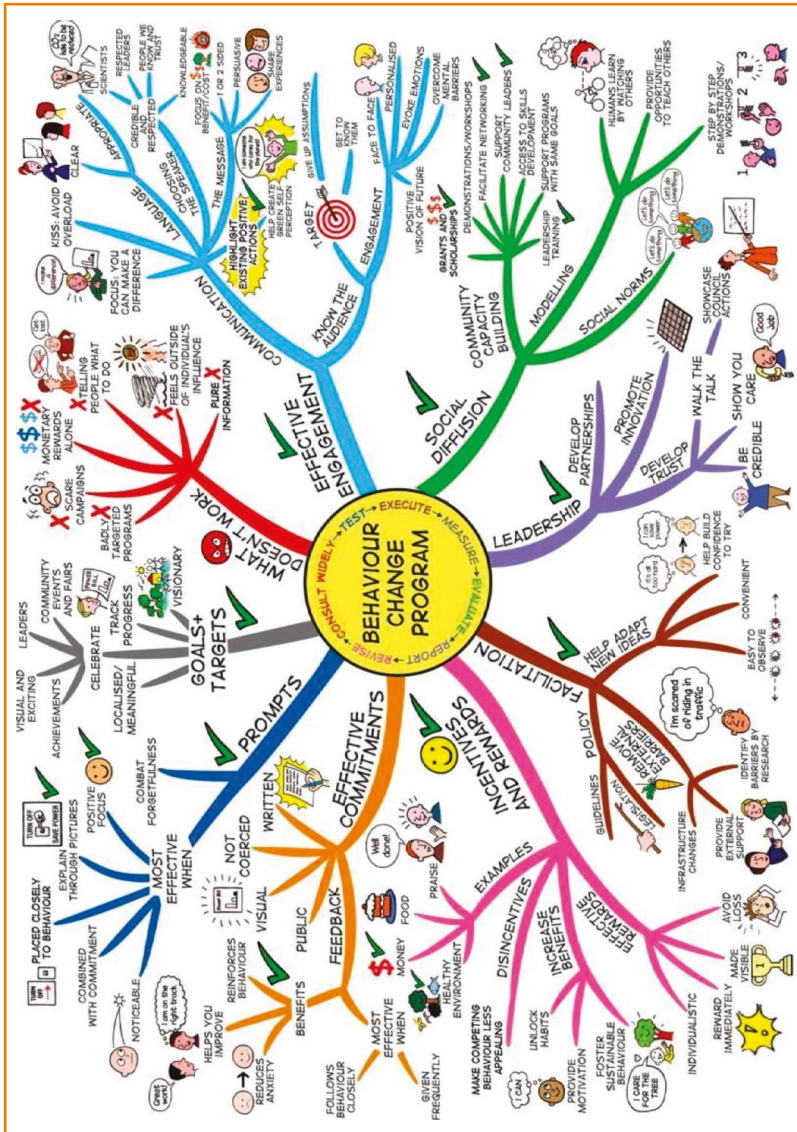


Figura n. 9: Exemplo de um mapa mental personalizado no conceito de Buzan.

A concepção de mapa mental Tony Buzan é apresentada por Tee, Azman e Mohamed (2014) como uma forma criativa e personalizada de organizar informações. Os autores afirmam que um “bom mapa mental é capaz de mostrar a estrutura geral de um tópico ou problema... e capturar, de forma gráfica, ideias e informações” correlacionadas. Além disso, a técnica estimula as capacidades cognitivas auxiliando na concentração e foco sobre um mesmo objeto/atividade.

A representação gráfica auxilia a memória, funcionando como um guia, um modelo cognitivo ou uma rede semântica. A personalização do mapa contribui ainda mais para direcionar o indivíduo para a atividade a ser realizada atraindo-o para sua relação pessoal com a tarefa e auxiliando a concentração.

Atualmente, temos vários *softwares* (programas de computador) e aplicativos (programas para dispositivos móveis) que fazem a simulação de um mapa mental, que têm auxiliado empresas, empreendedores, etc. O capítulo 5 deste livro aborda a utilização de mapas conceituais durante a preparação para a performance musical como ferramenta para controle consciente dessa atividade.

2.6 A Técnica Pomodoro

Segundo seu criador, Francesco Cirillo, a Técnica Pomodoro é uma ferramenta destinada a ampliar o rendimento do indivíduo ao executar uma atividade de maneira focada e adequada (Cirillo, 2007). A TP consiste em organizar a realização de uma atividade (estudo, pesquisa, prática, etc.) em períodos intensos de concentração máxima, intercalados por pequenos descansos. O objetivo é proporcionar um sistema onde o indivíduo possa explorar ao máximo sua capacidade de concentração, empenhado em dominar um conteúdo por ele mesmo pré-determinado.

A TP consiste em agrupamentos sequenciados de blocos de 25 minutos de atividade intensa seguidos de 5 minutos de descanso. O tempo é medido por um temporizador de cozinha em formato de tomate – daí o nome pomodoro.



Figura n. 10: O temporizador Pomodoro (Cirillo, 2007, p. 32).

Os blocos de tempo (que somam 30 minutos no total) podem ser repetidos em sequência, porém, é recomendado que não se ultrapasse 2 horas de atividade sem um descanso maior. Assim, pode-se fazer vários ciclos de 2 horas em um dia, conforme disponibilidade do praticante (Cirillo, 2007, p. 30).

Aplicada em várias áreas de estudo, a TP tem se revelado grande aliado dos instrumentistas na preparação para a performance musical. Ao organizar o estudo, os períodos de intensa dedicação e de descanso planejados com antecedência auxiliam na diminuição da ansiedade, no aumento do foco e da concentração na redução das interrupções ou distrações, além de ampliar a noção de responsabilidade na tomada de decisões.

O capítulo 6 desse livro propõe estratégias para manter a concentração e o foco no estudo do instrumentista musical através da Técnica Pomodoro e apresenta sugestões para sua aplicação no estudo diário do contrabaixista.

2.3 Prática Mental

A mentalização de movimentos sem que esses de fato sejam fisicamente concretizados é comumente chamada de prática mental ou visualização mental. Trata-se de uma forma de auto percepção de uma ação corporal na mente. Maggill (2011) a define como uma “repetição cognitiva de uma habilidade física na ausência de movimentos físicos manifestos” (p. 231). Segundo Jeannerod e Frak (1999), na realização da prática mental ocorre a ativação de regiões cerebrais similares àquelas que ocorrem em atividades executadas fisicamente. A visualização da performance (em parte ou completa) foi apontada em estudos (Carvalho e Ray, 2004; Ray, 2009) como aspecto a ser considerado como ferramentas no preparo emocional. Tais estudos indicam que esta prática promove maior concentração e foco na execução do repertório e amplia o controle da ansiedade, prevenindo o desencadeamento da situação de pânico de palco.

Connolly e Williamon (2004) apontam que a prática mental realizada em períodos curtos e regulares deixa a comunicação mente-corpo mais clara, especialmente se precedida por uma atividade de relaxamento. Esta comunicação está imbuída de concentração e foco na aplicação desse corpo integrado com a mente para que a prática se dê de forma satisfatória, tornando-se também um caminho para o acesso e manutenção da concentração.

No capítulo 7 desse livro, Sérgio Sousa e Sonia Ray apresentam um estudo mais aprofundado da técnica de visualização como estratégia para concentração na performance musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordagens do termo concentração, observado em estudos da área de psicologia e psicologia da música, apresentam-se de forma genérica como uma capacidade do indivíduo de se manter com foco em algo por um determinado período de tempo. Por outro lado, os termos atenção, atenção focada, atenção plena (*mindfulness*) são tidos como uma derivação da concentração, uma capacidade do indivíduo em se manter focado em um ponto específico de uma tarefa. Essa atenção focada é objeto de

extrema importância nos estudos de performance musical, por sua especificidade técnica e artística.

Para que estudos técnicos sejam aprofundados, muitas horas de dedicação são exigidas do músico, contudo, essas horas, quando não aproveitadas com a concentração adequada mostram-se, por vezes inócuas e até prejudiciais ao desenvolvimento do praticante. Um olhar sobre estudos de expertise destacou que tão importante quanto o estudo de milhares de horas para que se alcance a excelência em performance musical é a qualidade com a qual tal estudo é desenvolvido, colocando-se a concentração como parte indissociável dessa qualidade (Ericsson; Krampe; Tesch-Romer, 1993, p. 371-400).

Ao introduzir o leitor no conceito de ‘concentração’ e termos a ele relacionados, este capítulo também discutiu técnicas de obtenção e manutenção da ‘atenção’ no processo de preparação para a performance musical. A discussão evidenciou a necessidade de maior aprofundamento das pesquisas em performance musical sobre a importância da inserção formal de técnicas vigentes para a obtenção e manutenção da concentração no estudo da performance musical.

A apresentação dos conceitos associados à concentração no âmbito da Performance Musical as técnicas de estudo, sobretudo as relacionadas ao preparo psicológico, se mostraram complementares e associáveis. Nas *Phases Warm up Exercises de Gannett* (1997, 2001 e 2020), por exemplo, o caráter de concentração via princípios das artes marciais (aikidô) encontram correlação com o conceito de *mindfulness* de Kabat-Zinn (2013) e com a Técnica de Alexander (Conable, 1998) quando os três propõem a valoração dos sentidos na busca pelo autoconhecimento e aplicação deste no aprendizado musical.

Neste mesmo sentido, a Técnica Pomodoro proposta por Cirillo (2007) e a técnica de realização de mapas mentais criativos proposta por Tony Buzan (Tee; Azmann; Mohamed, 2014) complementam-se ao proporem técnicas de organização do tempo de estudo em busca de otimização do tempo e manutenção do foco na atividade desenvolvida.

Assim, o presente capítulo ofereceu visão introdutória ao tema ‘concentração’ que é objeto de motivação e realização deste livro. Os demais capítulos trazem aprofundamentos e desdobramentos desta in-

introdução, significando-a e ampliando ainda mais as fronteiras aqui introduzidas no universo dos estudos de concentração na performance musical.

REFERÊNCIAS

Banzoli, A. V. R. C. (2016). Um estudo sobre motivação de crianças em aulas de instrumento musicais sob a perspectiva da teoria do fluxo. *12º Simpósio de Cognição & Artes Musicais*, (p. 689-697) Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acessado em: <https://abcoemus.org/download/simcam12-anais.pdf>

Billè, I. (1922) *Nuovo Método per Contrabasso a 4 e 5 Cordes*. Parte Prima (vol. 1-4) and Parte Seconda (vol. 5-7). Milan: Ricordi [1919-1922].

Brooker, E. (2015) Effects of cognitive hypnotherapy and eye movement desensitisation and reprocessing on music performance anxiety in advanced pianists. In J. Ginsborg, A. Lamont & S. Bramley, *Proceedings of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (p. 245-255). Manchester: Royal Northern College of Music.

Campos, A. F.; Araújo, C. R. (2016). Um estudo sobre motivação e estado de fluxo em aulas de musicalização. *12º Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (p. 87) Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Castro, G. P. de. (2015). *Problemas de performance em improvisação dirigida um estudo comparativo dos sistemas de Soundpainting e Conduction*. (Dissertação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Acessado em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2538292

Cirillo, Francesco. (2007). *The Pomodoro Technique*. San Francisco, CA: Creative Commons, 42p.

Conable, W. (1998). *What every musician needs to know about the body*. Portland, OR: Andover.

Cunha, A. S. da. (2017). *A qualidade da execução instrumental e sua relação com a ansiedade de performance musical de estudantes de flauta*. (Tese). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Acessado em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5197545

Dueti, R. (2016). *Psicoterapia breve no tratamento da ansiedade na performance musical*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Acessado em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4652525

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Röemer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 100, 363-406.

Ericsson, K. A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. London: Bodley Head.

Ericsson, K. A. (2009). Enhancing the development of professional performance: Implications from the study of deliberate practice. In K. A. Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (p. 405-431). New York, NY: Cambridge University.

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2002). *Attention and performance limitations*. In *Foundations of cognitive psychology: core readings* (p. 363-398). MIT Press, Cambridge, MA.

Gannett, D. (1997) *Apontamentos do seminário ministrado na Convenção da ISB - International Society of Bassists* (manuscrito), Houston, TX, EUA.

Gannett, D. (2002) *Phases Warm up Exercises* (manuscrito), Ann Arbor, MI, EUA.

Gannett, D. (2020) *Série Performance Musical na Quarentena - Live 150*. Acessado em www.facebook.com/soniaraybrasil

Herculano-houzel, S. (2002). *O cérebro nosso de cada dia - Descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*. Editora: Vieira e lent casa editorial. Rio de Janeiro.

Kabat-Zinn, J. (2013). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. In J. M. G. Williams & J. KabatZinn (Eds.), *Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and applications* (p. 286). London: Routledge.

Lade, S. E.; Tse, S. W.; Trainor, L. J. (2016) Attentional Control and Music Performance Anxiety: Underlying Causes of Reduced Performance Quality. In: Johnson, V.; Zhao, D. & Conrad, H. *Proceedings of International Conference on Music Perception and Cognition*. (p. 617). San Francisco: University of California San Francisco.

Leal, L. F. A. (2018). *Olhares em Fluxo: Movimentos oculares como recurso para favorecer o processo de presença cênica*. (Dissertação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Acessado em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6704722

Lehmann, A. C., Gruber, H., & Kopiez, R. (2018). Expertise in music. In K. A. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 2nd ed. (p. 535-549). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lima, A. L. R. de. (2017). *Memorização deliberada e dessensibilização sistemática como estratégias auxiliares de controle da ansiedade na performance da Suíte Brasileira nº 3 de Lorenzo Fernández*. (Dis-

sertação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. Acessado em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5061070

Lopes, E.; Silva, A., R., T; Machado, S., L.; Lopes, K.; Oliveira, M., J. H. (2017). Atividade musical como recurso atencional: Revisão sistemática, *I Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG* (p. 385-391). Brasil: Universidade Federal de Goiás. Acessado em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/17%C2%BA_SEMPEM_Interativo.pdf

Maciente, M. N. (2016). *Estratégias de enfrentamento para ansiedade de performance musical (APM): Um olhar sobre músicos profissionais de orquestras paulistas*. (Tese). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Acessado em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3766624

Novak, J. D., Musonda, D. (1991). A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Learning. *American Educational Research Journal*, 28 (1), 117-153. <https://doi.org/10.3102/00028312028001117>

Oudejans. R. R. D.; Spitse, A.; Kralt, E.; Bakker, F. C. (2016). Exploring the thoughts and attentional focus of music students under pressure. *Psychology of Music*. 45, 216-230.

Pinheiro Júnior, C. A. (2017). *Educação corporal na formação do violonista: Perspectivas de professores do instrumento*. (Dissertação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. Acessado em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6296216

Ray, S. (2002). Fases Integradas no Estudo do Instrumentista de Cordas. *Per Musi*, Belo Horizonte, volume 4.

Ray, S. (2009) Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: *Mentes em Música*. Ilari, B. e Araujo, R. C. (Orgs.) Curitiba: Deartes (158-178).

Ray, S. (2015). Os conceitos EPM, Potencial e Interferência inseridos numa proposta de mapeamento de Estudos sobre Performance Musical. In: Sonia Ray (Org.). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Vieira/Irokun.

Ray, S. (2019). Prática e didática da música de câmara. *Orfeu*, v. 4, n. 1. p. 151-165

Silva, D. B. da. (2017). *Guias de execução e memorização, estudos de caso com violinistas pós-graduados*. (Tese). Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, Brasil. Acessado em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5197562

Sloboda, John A. *The Musical Mind: the cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford Press, 1985.

Tee, T. K.; Azman, M. N. A.; Mohamed, S. *et al.* (2014). Buzan Mind Mapping: An Efficient Technique for Note-Taking. *International Journal of Social, Human Science and Engineering* Vol: 8 No: 1.

Torres, C., E. (2017). Atenção na prática deliberada em performance musical, *13º Simpósio de Cognição & Artes Musicais* (p. 239-246). Brasil: Universidade Federal do Paraná. Acessado em: <https://abcoemus.org/download/simcam13-anais.pdf>

Ueshiba, K. (2010). *O Espirito do Aikido*. São Paulo: Cultrix, 2010.

Zimmermann, F. *A Contemporary Concept of Bowing Technique for the Double Bass*. New York: Leeds Music, 1996.

Zorzal, R. C. (2015). Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. *Opus*, 21 (3), 83-110.

Capítulo II

POÉTICA DA CONCENTRAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO E PERFORMANCE MUSICAIS

WERNER AGUIAR

INTRODUÇÃO

Desde onde o intérprete é o que é na performance da obra musical? Quem é o intérprete? Que lugar ocupa na obra? O que diz a concentração para além do tratamento dado pela Frenologia de maneira que seja possível associá-la à poética? Que relações há entre poesia, concentração, interpretação e performance? Como pode o intérprete se beneficiar do conhecimento e aprofundamento dessa relação?

A performance musical requer uma série de ações articuladas, entre elas, o foco contínuo voluntário na atividade mental. A despeito disso, a concentração não é um estado mental ou, mais que isso, um modo de envolvimento com a atividade exclusivamente da performance musical. A concentração como estado de presença (Bastos, 2019), além de ocorrer em diversas etapas do estudo do intérprete e na preparação da performance, também é requerida em variadas atividades. É um autoengano imaginar que a concentração pode ser treinada para a performance se estiver ausente do cotidiano do músico. Se um indivíduo habitualmente emprega excesso de tensão muscular na execução de variadas atividades, não há razão para que milagrosamente ele toque ou cante livre desse excesso de tensão. Da mesma forma, o exercício habitual da dispersão a que se deixa levar pela quantidade avassaladora de estímulos no dia a dia molda uma disposição mental que se torna um obstáculo à concentração.

A concentração, conforme uma análise preliminar dos componentes da palavra, mais que um ato cerebral diz respeito a ação de trazer para o centro, um ato de reunir e combinar em torno de um ponto central (concentrar). O intérprete então realiza um movimento em direção ao centro que ele mesmo é. A concentração do intérprete é um ato de auto-centramento, reunião com o seu próprio centro. Por isso, pergunto o que é ou está no centro de ser intérprete ou *performer*?

Tradicionalmente, o intérprete tem sido compreendido a partir de duas concepções contrastantes apontadas por Abdo (2000). São elas: a fidelidade autoral e a licença interpretativa. As definições do papel do intérprete, seja do ponto de vista da dependência autoral, seja pela perspectiva liberdade artística, complicam-se pela interseção de domínios quanto ao uso permutável das designações de intérprete e *performer*. Frequentemente utilizados de modo intercambiável, acredita-se que a permuta de um pelo outro assume que a substituição mútua não ocasiona perda de função ou de adequação ao ato artístico da criação/recriação da obra. Isso será detalhado adiante com especial ajuda da etimologia.

Essa ferramenta tem por objetivo rastrear sentidos para além das definições técnicas do emprego terminológico de uma determinada área do conhecimento. Isso é particularmente relevante e produtivo para pensar as implicações de diferentes noções que uma palavra possui. É possível contextualizar os campos de conhecimentos específicos no âmbito mais amplo da Cultura e do Pensamento em que a experiência de um fazer se constituiu. Particularmente importante nas Ciências Humanas, Letras e Artes, a etimologia contribui para demonstrar a pertinência, a presença e o desdobramento dos diversos sentidos das palavras da linguagem como seu modo característico estabelecer os limites de todo e qualquer conhecimento. Em geral, esses limites são mais amplos do que as diferentes áreas de conhecimento científico delimitam. Esses limites do conhecimento, como ensina Wittgenstein (2001), são constituídos não pela ciência, mas pelos limites da linguagem: “5.6 - Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo.”

Em que pese, hoje, as atividades serem reguladas pelas convenções e terminologias acordadas nas diversas áreas de conhecimento, permanece o fato apontado por Wittgenstein de que não podemos dizer o que

não podemos pensar. O contrário também é verdade. Como diria Hölderlin, “nenhuma coisa é onde falta a palavra” (Hölderlin apud Heidegger, 2003). Quer dizer, há uma relação entre a linguagem e as coisas. Isso vale para as coisas no pensamento e para a representação do objeto e do real. Dizer não significa, portanto, apenas falar ou pronunciar, mas fundamentalmente mostrar ou mostrar-se. As coisas se mostram à fala e ao pensamento na linguagem. “Que o mundo seja meu mundo, é o que se mostra nisso: os limites da linguagem (a linguagem que, só ela, eu entendo) significam os limites de meu mundo” (Wittgenstein, 2001).

À parte das concepções terminológicas da interpretação e da performance musicais, é necessário pensar em quem a experiência da linguagem habita. Esse domínio da experiência impulsiona os limites do mundo, do conhecimento, conforme Wittgenstein manifesta na sua proposição. Essa mesma experiência de levar os limites para além do perímetro de si mesmo (movimento contido no prefixo *ex-*) em consonância com o filósofo Vienense, é o que Guimarães Rosa chama de “aspecto metafísico da língua”, que faz com que a linguagem seja antes de tudo a linguagem de alguém. A linguagem é um modo próprio de experienciar o real: “a linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive; e como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente” (Lorenz, 1991).

A linguagem corrente, esta que impera nas terminologias, de acordo com o escritor brasileiro é um monstro morto. Ao revisitar a história da experiência humana com as diversas palavras da linguagem abre-se para a possibilidade de repentinamente fazer a experiência própria da própria linguagem e do próprio real. “A língua serve para expressar ideias, mas a linguagem corrente expressa apenas clichês e não ideias; por isso está morta, e o que está morto não pode engendrar ideias. Não se pode fazer desta linguagem corrente uma língua literária” (Lorenz, 1991).

Há uma diferença marcante entre o uso comum e o uso estético da linguagem escrita enquanto arte literária. Nesse caso, está pressuposto que a linguagem é matéria de criação, isto é, fazer a passagem do não ser para o ser, do que não é para o que é, expandir os limites de um mundo. Platão, em *O banquete* (205b) (1972) definiu esse processo de criação como *poiésis*, poesia: “poesia é algo de múltiplo; pois toda causa de qual-

quer coisa passar do não-ser ao ser é poesia, de modo que as confecções de todas as artes são poesias, e todos os seus artesãos poetas”.

Ao partir do processo etimológico a presente reflexão sobre a poética da concentração na interpretação e performance musicais visa imergir na via da experiência histórica, isto é, da e na experiência das palavras poesia, concentração, interpretação e performance no impulso de renovar a experiência. “Somente renovando a língua é que se pode renovar o mundo. Devemos conservar o sentido da vida, devolver-lhe esse sentido” (Lorenz, 1991).

Não há em qualquer instância do uso corrente da linguagem a garantia de uma experiência uniforme do que é a criação artística quanto à concentração, à interpretação e à performance. Não há no seu uso terminológico o asseguramento de uma experiência unívoca. Embora cada termo possa ter uma definição específica – em alguns casos, como interpretação e performance, permutável – as práticas da experiência são múltiplas e variadas. A linguagem funciona em seus usos. Não cabe indagar por seus significados, mas por seus usos na experiência. A história da experiência da palavra se constitui no panorama onde se desdobra a diversidade da experiência humana. Há uma reciprocidade entre os jogos de linguagem e os jogos das formas de vida e do seu desdobramento enquanto experiência. Desse modo, a etimologia auxilia não tanto em estabelecer os limites claros de cada experiência, mas em perceber que, como limiares, seus domínios implicam-se para além das definições terminológicas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de interpretação musical é recente, não ocorrendo antes de 1800. Ela ganhou importância especialmente em função da possibilidade de comparação de gravações. Anteriormente a essas, Beethoven e Wagner foram grandes incentivadores da interpretação pessoal, noção que coincidiu com o surgimento da figura do Regente (Davies & Sadie, 2001). Isto considerado, começo pela confusão terminológica entre interpretação e performance assinalada por (Khuen, 2012). Sua compreensão sobre a definição de interpretação musical toma a etimologia apresentada por Dourado (2004) e se coaduna não apenas com a corrente de fidelidade autoral

apresentada por Abdo, como também supõe a referência a preceitos musicais e históricos.

A reflexão de Kuhen encontra respaldo parcial no Oxford Music Online (Davies & Sadie, 2001) como uma das concepções possíveis. Esses autores apresentam um histórico da compreensão de interpretação na música que parte da noção de que ela é inicialmente tratada por autores como o estudo da prática da performance. O artigo toma o termo no seu uso geral, partindo da compreensão de que a obra musical manifesta a maneira como ela é executada (*performed*). Essa abordagem justifica a utilização permutável entre interpretação e performance. Os autores também levantam a polêmica entre a definição do *English Dictionary*, a de que a interpretação é a expressão da concepção do autor levada a termo pelo *performer*. Acrescentam que o intérprete frequentemente apresenta suas próprias ideias da obra.

A ideia romântica de interpretação que ainda está presente em algumas abordagens, como se refere Abdo, passa pela noção de que o intérprete carrega consigo algo a ser transmitido como revelação: o significado da obra. Essa condição de ser o portador da mensagem da obra é justamente o aspecto que requer do intérprete na sua performance a capacidade de se concentrar apropriadamente ao que deseja transmitir. Sob essa perspectiva, a percepção e atenção focalizada do ouvinte na mensagem revelada é diretamente afetada pela ação do intérprete. Esse traço geral da relação autor-obra-intérprete-ouvinte pressupõe que se compreenda que a obra somente ganha vida na sua performance. A performance é, desse modo, o meio mais usual de acesso à obra. Certamente essa é uma discussão que extrapola o foco do presente texto, mas vale assinalar essa questão como relevante.

De qualquer maneira, o resultado da interpretação nesse caso seria o de que a compreensão da obra por parte do ouvinte é intermediada pelas ações e decisões do intérprete. É preciso ressaltar que esse conjunto de ações e decisões do intérprete é uma visão, uma perspectiva da obra através da maneira pela qual ela é tocada e performada. As instruções e codificações da performance na partitura subestimam os detalhes sonoros em toda sua envergadura na performance de fato. A beleza da relação obra-interpretação-performance é justamente a de que, embora ocorram

diferentes versões, elas todas podem se manter, ainda assim, fiéis à obra. Essa compreensão é paradoxal; fala-se aqui da fidelidade da interpretação, que é mutável, com relação a da obra, considerada nessa perspectiva como imutável. Isso será, porém, discutido e revisado adiante.

Davies e Sadie diferenciam a interpretação da performance, sendo a primeira incorporada nesta última. O argumento apresentado é de que a interpretação permanece a mesma enquanto a performance é um evento único que não pode ser reencenado, embora possa ser reproduzido por meio de uma gravação, por exemplo. Os autores entendem que a interpretação, ao contrário, pode ser reproduzida em diferentes ocasiões de performance porque se trata do resultado de uma série de decisões que são incorporadas pelo intérprete – performer ou regente. Eles não deixam de ressaltar, no entanto, que uma obra é especialmente valorizada porque enseja uma variedade de possibilidades interpretativas e, por esta razão, nenhuma interpretação pode a rigor ser classificada como exclusivamente correta. A despeito de várias das instruções do compositor serem consideradas como obrigatórias (alturas, por exemplo), boa parte delas deixa um campo enorme para decisões tomadas pelo intérprete. Esse seria o motivo pelo qual a performance é considerada um ato criativo vital. Aqui, apesar de explicitarem a diferenciação entre interpretação e performance, quer me parecer, ocorre novamente o uso indistinto dos dois termos.

Por outro lado, há a compreensão de que a interpretação não é algo separado da obra. Isso decorre do fato de que a obra estaria incorporada e instanciada na interpretação, embora esta não tenha conteúdo em si mesma, já que este seria proveniente da obra. Nesse sentido, a interpretação revela a obra em uma iluminação puramente musical, sem que isso signifique uma descrição da mesma.

No sentido usual, para além de ser sinônimo de tocar ou cantar, no *lato sensu* interpretar significa determinar o significado preciso de um texto, dar sentido a algo, entender ou julgar, e ainda, especialmente, traduzir ou verter de uma língua para outra. Esse sentido é corroborado pela etimologia da palavra apresentada nos diversos dicionários dessa categoria. Provém do Latim *interpretari* – explicar, traduzir; compreender; avaliar, decidir, expor o sentido de, deixar claro ou explícito (Dicionário Houaiss, 2020). Dessa compreensão inicial se mantém o grau de coerên-

cia das principais teses contrastantes sobre a interpretação musical. Conforme Abdo, são elas: 1) a fidelidade ao autor e 2) a licença interpretativa.

A tese da reevocação do sentido autoral, com muitos adeptos, especialmente nas instituições conservatoriais brasileiras, remonta ao espiritualismo estético de Croce. A finalidade da interpretação musical seria “reevocar fielmente o significado original recomendando-se, para tanto, uma execução tão impessoal e objetiva quanto possível, respaldada no exame da partitura e na investigação histórico-estilística” (Idem, p. 17). Essa noção pode ser sintetizada na expressão por vezes ouvida nas academias de música: “tocar como o compositor tocaria”.

Nesta compreensão da ação de interpretar, percebe-se um alinhamento com a noção fornecida por meio do Latim *interpretari*, a saber, explicar, expor, entender e traduzir. Interpretar uma obra, como apresenta Unes (1997) “nada mais é que um processo tradutório no seu sentido mais amplo: para indivíduos não-treinados, o significado dos signos gráficos (da partitura) permanece indecifrável. Para a tradução desses signos gráficos em signos acústicos, faz-se necessário um tradutor” (p. 21).

A outra corrente contraposta à ideia de fidelidade autoral é a da licença interpretativa. Fundamenta-se no “atualismo estético” de Giovanni Gentile (*Filosofia dell’Arte*) e que segundo o relato de Abdo, “a obra de arte só pode reviver mediante uma interpretação pessoal, que a reelabora indefinidamente, tendo como único critério a subjetividade de quem interpreta” (p. 17). A interpretação continua nesse caso como ato dependente da noção de tradução, embora desta feita não seja mais uma tradução da intenção original do autor. Esta seria impossível uma vez que o significado original estaria perdido no tempo. A interpretação teria nesse caso igualmente o compromisso de ser uma tradução da subjetividade do intérprete.

A autora expõe nessa perspectiva o “relativismo moderado” de Gadamer (Ibidem) e de H. J. Koellreutter, o desconstrucionismo de Roland Barthes e Jacques Derrida e o pragmatismo de Richard Rorty. Se por um lado, no atualismo estético e no relativismo moderado o sentido é posto pela ação tradutora e atualizadora do intérprete, o desconstrucionismo compreende o leitor (ou o ouvinte) como o agente da interpretação. Desse modo, ao estender esse aspecto literário para a música, tudo o que precede

a construção do sentido por parte do ouvinte, incluindo-se aí o intérprete, passa a ser visto como mero intermediário de pontos de vista alheios.

Essa compreensão ganha um reforço especial por parte da noção originada desde a etimologia do Latim *interpretari* uma vez que a ênfase no prefixo *inter-* responderia pelo entendimento de intérprete como aquele que ocupa a posição intermédia entre os códigos da obra e sua compreensão por parte do ouvinte. Isso está particularmente demarcado por Klein (2003) na aceção do francês *inter-pres* – agente *entre* duas partes (grifo nosso).

Com a palavra Performance ocorre fato semelhante. Há um uso amplamente disseminado da palavra inglesa, inclusive nos países não falantes de língua inglesa. A adoção universal do termo para as práticas da execução musical em variadas circunstâncias que excedem o âmbito da intimidade do indivíduo possui extensa discussão em Ray (2015) e outros trabalhos da mesma autora. Notadamente, a performance musical é compreendida “como o momento em que o músico (instrumentista, cantor ou regente) executa uma obra musical exposto à crítica de outro ou outros”. Faz parte dessa reflexão o relacionamento da performance com elementos que interagem com ela no momento em que ocorre, tais como os aspectos anatomofisiológicos, os de conhecimento do conteúdo, bem como os aspectos técnicos, psicológicos e neurológicos (Ray, 2002).

Nesse campo tem se dado a reflexão sobre a performance musical sob as perspectivas da cognição, da neurociência, da psicologia e da fisiologia, como demonstram os resultados consolidados em Williamon (2004), Klickstein (2009), Rink (2017), apenas para mencionar alguns.

Como dizia, em todas as considerações acima elencadas, o ponto de partida é o uso disseminado do termo performance musical já desde a pressuposição do que significa a palavra performance. Uma revisão inicial de literatura em Filosofia da Música (Kivy, Scruton, Goehr, Levinson) também aponta para o uso do termo performance dado como tácito. Isso não é surpresa já que o termo performance, ao contrário de interpretação, está em uso no Ocidente desde cerca de 1590:

Performance – final de 15c., “realização, conclusão” (de algo), de executar + -ance. Significando “aquilo que é realizado, algo reali-

zado” é de 1590; o de “ação de executar uma peça, etc.” é da década de 1610; o de “um entretenimento público” é de 1709. O substantivo anterior no inglês médio estava executando (final de 14c.) “estado de conclusão, realização de um ato”. (Online Etymology Dictionary, 2020) (tradução nossa).

Abdo defende que o critério diretivo legítimo de cada execução é a própria obra, não as intenções do compositor ou do intérprete. Para a demonstração, recorre à teoria da interpretação de Luigi Pareyson a partir da sua Estética da Formatividade. Em primeiro lugar, Abdo destaca algo fundamental, que nem sempre fica claro para muitos músicos: a fisicidade da obra. A obra possui um corpo próprio, ela é concreta. Esse modo de apreender a obra é por vezes difícil, já que a música de modo geral é compreendida como a mais abstrata das artes (Swanwick, 2003).

Em segundo lugar, a forma não tem a ver com a ideia formalista. Diferentemente do que se viu anteriormente com Davies e Sadie, de que a obra é trazida à vida pela atividade do intérprete, a forma se constitui como a própria vida da obra. “O seu “acabamento” não se apresenta como “perfeição estática”, mas como “perfeição dinâmica” e conflitual, que carrega em si a tensão permanente de seus elementos constitutivos” (Abdo, 2000, p. 19). A formatividade é esse traço característico da obra em que a forma não é formal e, portanto, não é abstrata. Por se constituir ela mesma a vida da obra, a forma é uma forma formante. Daí o termo Formatividade. A forma é conjunta à obra, não uma representação dela.

Abdo ainda adverte que “no centro da argumentação pareysoniana, reside o princípio da coincidência de fisicidade e espiritualidade na arte, pelo qual, não há, na obra, sinal físico que não esteja carregado de significado espiritual nem significado espiritual que não seja presença física” (Idem, p. 19-20). Há no pensamento de Pareyson acerca da natureza da obra de arte um movimento no sentido de superar a milenar separação corpo e espírito. Em suma, trata-se da superação da dicotomia prototípica do sensível e do inteligível ou ainda, do sensível *versus* o inteligível vigente desde o platonismo.

Em terceiro lugar, em decorrência da superação da dicotomia sensível-inteligível permite-se que se supere também as demais dicotomias

dela decorrentes, entre elas, talvez a mais importante desde a Modernidade, a dicotomia sujeito-objeto. Interpretar não passaria, então, por decisões de um sujeito da interpretação historicamente informado e situado. Interpretar “não significa, portanto, alcançar um significado que transcende a sua fisicidade, mas fazer falar a sua própria realidade física com sentidos espirituais” (Idem, p. 20).

Diante dessa problemática, prefiro aqui fundamentar a etimologia de interpretação a partir da discussão de Fogel (2002) a respeito dos verbos constitutivos da existência, como apresentado adiante. Nessa perspectiva, trato nesse texto do verbo interpretar e não de interpretação, pois ela é um substantivo verbal cuja derivação provém da ação de interpretar e não o contrário.

2. DISCUSSÃO

A obra é um centro de convergência de toda atividade artística, seja ela a do compositor, seja ela a do intérprete, e mesmo do ouvinte (Heidegger, 2010). A isto chamo con-centração. A separação do prefixo *con-*tem como objetivo destacar a acepção etimológica de estar em conjunto ou em reunião com o que se encontra no centro. Com isso aprofundo a ideia de que a obra não é um objeto em si mesma, produto exclusivo de realização do gênio autoral, interpretativo ou de consumo (fruição). Certamente ela é tudo isso, mas não cada um desses exclusivamente. A obra é esse centro de atração para o qual convergem tanto o que entendemos ou percebemos com o nome de arte, como a atividade desempenhada pelo artista.

Há duas consequências dessa concepção: uma, a superação da relação sujeito-objeto e outra, a posição a qual Heidegger chama de artista na obra de arte como uma dimensão cujos limites se adensam em termos de complexidade na Música e nas demais artes performáticas.

A superação da relação sujeito-objeto na obra implica que ela não é mais produto, mas uma relação. Heidegger (2010) triparte esta relação entre obra, arte e artista e repõe a unidade original entre sujeito e objeto (Souza, 1999) assim como a proposta de uma doutrina perspectivista dos afetos em Nietzsche (Fogel, 2002).

A constituição da relação sujeito-objeto possui três marcos históricos. Como se sabe, contribuíram para o desenvolvimento dessa representação do real 1) o realismo, em que o mundo é disposto desde as coisas elas mesmas (objeto), 2) o idealismo, em que o mundo se estrutura desde a perspectiva do pensar racional do sujeito – o *Cogito ergo sum* cartesiano e 3) a síntese do criticismo kantiano que busca uma posição intermédia entre sujeito e objeto consolidando essa relação como tal.

Ao observar esse processo histórico é possível apreendê-lo a partir de uma depuração tipicamente dialética da aplicação do trinômio tese-antítese-síntese. Tal processo, em si mesmo, pareceu esgotar a questão do dimensionamento do real através da definição dos limites do que pode ou não ser conhecido. É precisamente nessa questão que reside o problema dessa relação marcante no Ocidente: a delimitação da teoria do conhecimento como determinante da relação sujeito (o interior) objeto (o exterior) desde a aplicação do critério da verdade como conformidade entre o pensar e a coisa pensada.

Na aplicação sem questionamento dessa relação, o que não se coloca em movimento é, de um lado, as condições pelas quais o sujeito pode conhecer o objeto, isto é, como estabelecer a ponte entre o interior do sujeito e o objeto exterior; de outro, não se pergunta em primeiro lugar porque e desde onde objeto e sujeito ocupam previamente as posições antagônicas de tese e antítese para que em última instância venham a ser conciliados numa síntese que, como tal, necessariamente deixa de fora uma série de peculiaridades de cada um como aquilo que podemos ou não conhecer.

O critério da verdade não funciona apenas com relação à adequação entre o conhecimento do sujeito e o objeto por ele conhecido. Vale também para o modo apropriado de como o conhecimento deve ocorrer. O conhecimento verdadeiro não apenas é aquele que apreende o objeto em sua representação – sendo que esta pode substituir o próprio objeto (Jardim, 2010), mas diz respeito igualmente à maneira correta de conhecer, isto é, à forma de como deve ocorrer: “antes de pensar é preciso aprender a pensar corretamente” (Fogel, 2002, p. 91). O conhecimento é instrumental e propedêutico, possui regras de como deve se dar. O conhecimento é uma ação deliberada do sujeito. É ele quem conhece o objeto

conhecido e determina o seu escopo. O sujeito também determina com isso o que pode ser ou não ser conhecido de acordo com o critério da verdade que, como explicitado acima, é a adequação e correção entre o pensar e a coisa.

Nessa perspectiva, conhecimento se tornou instrumento que deve então servir para realizar a ponte ente o sujeito do conhecimento e o objeto conhecido. Além do critério da verdade como correção e adequação, o conhecimento deve ser racional, obedecendo seus princípios (identidade, não contradição, suficiência e terceiro excluído). A lógica e a teoria do conhecimento são incorporadas como aspectos da metodologia. Esta trata do conjunto de procedimentos e ações que visam o asseguramento prévio e do controle do conhecimento, da verdade e do real para todos, em todos os lugares e em todos os tempos.

A crítica de Fogel vai no sentido de que o conhecimento como pensar não pré-existe fora do pensar ele mesmo. O pensar só é enquanto se dá. Pensar é um verbo constitutivo da existência e não uma posse que se adquire desde a teoria do conhecimento. Verbo constitutivo da existência quer dizer: modo de ser possível do homem, que abre um campo de relacionamentos e que vem a ser um domínio possível de realidade. O afeto é este âmbito que, esse sim, pré-existe à teoria do conhecimento. O afeto é o modo de experiência do real inseparável do ser humano e desde sua precedência abre um campo de relacionamentos, ação, atividade.

Formulando melhor: por afeto cabe entender todo e cada verbo constitutivo do existir, do viver. Verbo, isto é, todo e qualquer modo de ser possível do homem, modo este que abre um campo de relacionamentos e, a partir da ação ou da atividade que é este campo, se instaura, vem a ser um âmbito, um domínio possível de realidade, por exemplo, pensar, escrever, pintar, caçar, guerrear, jogar... A isso se pode também denominar força, isto é, irrupção de força, que é um campo de relacionamento ou de instauração de uma realidade possível (Fogel, 2002, p. 94).

O elemento do afeto é o ambiente em que o ser humano já se encontra, assim como a água é o elemento do peixe. O afeto como meio não é tratado aqui como intermediário entre dois elementos que foram artifi-

cialmente separados – como na relação sujeito-objeto, como o sensível-inteligível, mas como meio ambiente, circunstância, como *ab-soluto*, isto é, como algo que não possui referência externa. Ab-soluto quer dizer, o que não resolve fora de si próprio, não remete para fora, para antes, depois, aquém ou além de si próprio. Como tal, o afeto é a vida e a existência das coisas que aí se dão: origem, começo, fundamento. Há um princípio arcaico no afeto.

Compor, tocar, cantar, interpretar, performar, todos se constituem como verbos constitutivos da existência e patentemente expressam a concentração, o movimento ab-soluto do que é próprio, intransferível e singular: o si mesmo. Há outros verbos constitutivos da existência: construir, engenhar, curar, arquitetar, planejar, correr, pular, dançar, etc., e outros ainda que sequer sabemos que são ou serão. São todos modos de ser

Verbos que performam o existir definem os interesses. Eles são os interesses. Não há existência humana que não esteja em primeiro lugar, porque desde sempre, permeada pelos interesses. A existência é interessada e seus interesses são sua realização, um modo de ser. Ser é o modo do acontecer, do suceder. O interesse, como a palavra mesma explícita é o modo vital de inserção no ser. O ser humano não consegue, pois, recuar para aquém de si mesmo. Na medida em que sua vida, sua existência, já se dão desde o afeto ou interesse, qualquer ação que ele tome já é também sempre movida por esse afeto ou interesse. Por isso Fogel dirá que “o homem não consegue pôr-se antes ou fora do próprio homem, para assim apreender, captar o começo do homem” (p. 98). Nesse sentido compreende-se que o ser humano é histórico, no sentido de poder ser o que é e que sempre já se deu da maneira que é.

O fato do ser humano não conseguir observar a ele mesmo de um ponto de vista externo subverte a relação sujeito-objeto. Não há um sujeito ao qual o afeto ou interesse são a ele agregados *a posteriori*, simplesmente porque o modo de ser do ser humano já é desde sempre tomado ou tocado por afeto ou interesse. Não há um sujeito, mas tão somente um modo de ser. Como diria Kierkegaard (2017), o homem é “a realidade da liberdade como possibilidade para a possibilidade”.

A discussão sobre poética, interpretação, performance e concentração passa necessariamente pelo afeto, pela experiência ou pelo que Fogel

chama de centro de interesse. A presença do artista na obra e seus verbos constitutivos da existência são os modos arcaicos ou fundantes de sua inserção não apenas na obra, mas no ser. É nessa inserção que se configuram as possibilidades de ser do artista e da obra. Heidegger (2010) demonstra a interdependência entre obra, artista e arte que é negligenciada toda vez que as perspectivas de compreensão tomam como ponto de partida a relação sujeito-objeto. Heidegger fala da unidade da obra e isso significa que a obra, de forma semelhante à unidade entre fisicidade e espírito em Pareyson, se dá desde a unidade de obra, artista e arte.

A obra não é tão somente produto do artista, mas ao mesmo tempo também o produz. Não há artista que se conheça a não ser por suas obras. A obra nos dá a conhecer o artista e nesse sentido é o que permite o artista ser o que é, isto é, experienciar o seu centro de interesse, inserir-se ele mesmo no seu modo de ser para constituir, a partir disso, sua existência. Esse é um movimento que está longe de ser linear e causal, pelo menos não no sentido do sistema geral de causa e efeito. Se a obra for considerada um efeito (produto) do artista, o contrário não é menos verdadeiro. Essa percepção aguda de Heidegger trouxe o artista desde sua posição isolada de sujeito do conhecimento para a de co-partícipe e co-autor da obra e de si mesmo. É na obra que o artista realiza o que ele é, não sem ela ou afastado dela. Não há primeiro o artista e somente depois a obra. Esta lógica simplista não se aplica à dimensão da arte porque, ao produzir a obra, esta também e de sua maneira produz o artista. Essa é uma produção mútua, um modo essencial de tornar-se, de vir a ser, tanto de obra quanto de artista e que, há muito tempo foi nomeado com a palavra *poiesis* no Ocidente (vide a afirmação de Platão acima). O exemplo dado por Fogel pode aclarar essa afirmativa:

Por falar em Quixote, curas e barbeiros – todos aqueles que estão fora da Cavalaria Andante, o senso comum! – acreditam que personagem, por exemplo, o próprio Quixote, é obra da fantasia, da imaginação do autor, de Cervantes, que, sim, seria um sujeito e preexistiria à obra. O Quixote seria invenção, projeção, podem dizer ainda produção ou criação da mente (pois é assim que entendem criação: como “invenção”, projeção da mente!), do cérebro do autor, de Cervantes, e, como tal, efeito da causa-Cervantes.

Mas isso é senso comum – perspectiva de curas e de barbeiros! O Autor não pré- ou sub-existe à obra. Ao contrário, ele é obra da obra. Cervantes, o escritor, vem a ser Cervantes, a saber, o escritor, à medida e só à medida que escreve, que se deixa tomar pela possibilidade-Quixote e se deixa fazer pelo fazer-se do Quixote. É o escrever que faz de Cervantes escritor e, por isso, com todo rigor, fora, antes ou depois do escrever ele não tem o direito de dizer: “eu escrevo!”. O eu é tardio, epígono. É o que resta, o que sobra, o que se cristaliza ou se coisi-fica no escrever, desde o escrever. É assim que, na obra e desde obra, fazem-se o autor e o personagem – Cervantes e o Quixote: “Que cada uno es hijo de sus obras”! (Fogel, 2002, p. 101)

A singularidade da obra reside justamente no fato de que, isto considerado, não há lugar para a reprodução de uma interpretação ou modo de performar a obra que sejam universais em virtude de que não apenas a obra está a ser produzida, mas também o seu autor. No caso da performance musical da obra, cabe pensar o lugar de presença do intérprete enquanto artista. Quando Heidegger afirma que a obra tem origem no artista, assim como o artista tem sua origem na obra e, ambos, tem sua origem mútua na arte, pergunto: quem é o artista na obra musical? O compositor? E o intérprete? É ele também artista? Claro que sim! E assim o é também o regente diante da orquestra e cada um de seus integrantes. A questão do lugar do artista na obra nas artes performáticas cresce em complexidade. Há muitas camadas de dobras sobrepostas onde se dão afeto, interesse, experiência, interpretação e performance de cada um. Em que medida essa sobreposição de camadas está disposta nessa complexidade é algo que podemos melhor entender se revisitarmos a etimologia da palavra interpretação, considerando o pensamento de Heidegger.

Interpretação provém do verbo interpretar. É nesse verbo que começamos a perceber outra abrangência dessa palavra que não apenas “explanação, exposição”. A definição etimológica completa de interpretar por Klein (2003) é relevante:

interpret, tr. and intr. v. — OF. *interpreter*, fr. L. *interpretari*, ‘to explain, expound’, fr. *inter- pres*, gen. *-pretis*, ‘an agent between two parties, explainer, expounder’, lit. ‘mediator’. For the first ele-

ment see **inter-**. The second is rel. to L. *pretium*, ‘price, value’; see **price** and cp. words there referred to.

Interpretar é formado pelo prefixo *inter-*, do Latim, e significa: no interior de dois; entre; no espaço de; em ação recíproca, isto é, designa uma relação. O segundo elemento de interpretar é *pretium*, quer dizer, preço. O preço de um artigo é assumido como sendo o seu valor. Buck (2008) demonstra que muitas palavras para “preço” nos idiomas Indo-Europeus foram usadas para dizer o valor ou o que vale a pena (p. 825). *Pretium*, valor, é constituída pela raiz Indo-Europeia **per-* na sua 5ª acepção. Essa raiz é formadora de palavras para venda ou troca, um sentido estendido da 1ª acepção dessa raiz que é “levar adiante, expedir”. Por esse viés, interpretação não se restringiria à ideia de explicar, traduzir, mas estabelecer uma compreensão, avaliar, decidir ou ainda, expor o sentido, deixar claro ou explícito. O intérprete (*performer*) é parte integrante da obra de arte, tanto quanto o compositor. Percebe-se nisso uma ação complexa de estabelecimento de valor (da obra) mediante a relação entre as partes. O valor apresenta ante as partes as condições de realização da própria obra. A obra requer o estabelecimento de valor.

Interpretar se tornou sinônimo de performar. De fato, como apontam Davies e Sadie, não há performance sem interpretação. A interpretação é condição para a performance e seu valor é intrinsecamente ligado a ela (Levinson, 1987), mas não são equivalentes e uma não pode ser tomada pela outra. A interpretação em si mesma ainda não é performance. Para que não fique a obra restrita ao que Davies e Sadie se referem como interpretação crítica, o intérprete precisa aceder à performance.

Por isso é interessante notar que as acepções do radical Indo-Europeu **per-* na 1ª e na 5ª acepção são complementares. O valor estabelecido na e com a interpretação precisa se situar ante as partes, colocar-se diante de cada um: diante das ideias do compositor, das expectativas dos ouvintes (se for o caso) e das condições que a própria obra requer. Para isso, ao visar a performance o intérprete precisa saber ouvir. Desse modo, se a interpretação pode ser compreendida através da 5ª acepção etimológica de **per-*, seu complemento necessário se dá através da 1ª acepção. Por que afirmo necessário? A via etimológica revela um detalhe que não encontra-

mos nas definições correntes de performance. A noção de colocar-se diante de, apresentar-se está presente, por exemplo, na palavra “perfume”. Veja que ela contém integralmente a raiz **per-*. Fumaça de uma substância em queima que se propaga diante e através. Essa a definição etimológica de per-fume não autoriza dizer diante de quem. Do ponto de vista dessa reflexão me interessa muito de perto outra palavra que se origina desse radical Indo-Europeu na sua 1ª acepção, a performance, especialmente do verbo *performar*.

perform, tr. and intr. v. – ME. *parfourmen*, *per- formen*, fr. OF. *parfournir*, ‘to finish, accomplish’, fr. *par* (fr. L. *per*) and *fournir*, ‘to furnish, complete’; see **per-** and **furnish**. The English word was prob. influenced in form by L. *per-formare*, ‘to form thoroughly’. (Klein, 2003)

Da mesma forma que perfume, performance contém a noção de “apresentar diante e através de”. Compreendendo que se trata aqui apenas da obra, considero-a a partir da relação tripartite apontada por Heidegger, a partir co-pertencimento de obra e artista assinalada por Fogel e da conjugação inseparável na obra de fisicidade e espírito proposta por Pareyson. A performance é constituinte da obra, assim como a interpretação, mas um passo adiante porque se trata do per-fazer, da realização da plenitude da obra. Não há na etimologia nenhum elemento explícito de que a performance deva acontecer diante de terceiros. No entanto, a relação complementar de interpretação e performance é de tal ordem que não há obra sem que ambas ocorram. Uma obra que vige apenas na interpretação não se realiza. A interpretação é o espírito da obra. Ela proporcionará à obra a compreensão de que precisa. A performance é o modo essencial pelo qual esse espírito da obra ganha corpo, materializa-se concretamente na obra que ela é e que pode ser a cada vez.

Por isso, a obra precisa de interpretação e de performance. Nesse sentido há aqui embasamento suficiente para expandir a noção de performance como um ato que excede o âmbito da intimidade do músico para pensá-la como o ato que corporeifica a obra, mesmo entre quatro paredes no momento mais íntimo do intérprete. Afinal, onde está a obra, onde ela

é o que é? Nos teatros, nos museus? Não. Quando temos contato com a obra, ela imediatamente passa a ter vigência em cada um de nós. É dessa intimidade da performance como ato poético de realização da obra no intérprete e em cada um de nós que se trata o que chamo aqui de concentração: con-centrar, centrar em si mesmo como ação de ser na e com a obra, ação constitutiva da existência do intérprete em per-formar a obra que ele mesmo é, per-formar-se. Quando elaborado desta maneira, a concentração pode ser compreendida como constitutiva da existência do performer, técnica no seu sentido mais profundo, um modo de conhecer-se a si mesmo naquilo que faz e realiza (Heidegger, 2010).

Por isso, pensar as relações criativas, isto é, pensar as poéticas da interpretação e da performance musicais é realizar o movimento para as proximidades do centro da obra na interpretação e na performance. Concentração é um modo essencial de ser do intérprete e do performer na realização da obra, o que está no centro. Interpretar e performar são os verbos constitutivos da existência desde e com o centro, desde onde o intérprete-performer já sempre é o que é. Ser desde e com o centro, com a obra, é o modo poético de criação tanto da obra quanto de sua interpretação e performance. Como diria Hölderlin no seu hino *A migração*, “difícilmente abandona o lugar o que habita perto da origem”. A con-centração é o modo de ser do performer desde a origem: sua inserção e inter-esse na obra de arte.

CONCLUSÃO

Nessa reflexão algumas questões importantes foram apontadas, especialmente as noções mais comuns da performance musical que partem com frequência do uso permutável de seu sentido com a noção de interpretação. Foi possível esclarecer que historicamente ambas se encontraram reféns da relação sujeito-objeto na realização da obra de arte, quer seja na ênfase à fidelidade autoral, quer seja através da exacerbação da licença interpretativa por parte do performer. Nesse sentido, a subjetividade do intérprete não é diferente da subjetividade do compositor e ambos se sobrepõem à vida da obra.

Podemos a partir disso considerar a ideia de mutabilidade da performance versus a imutabilidade da interpretação uma forma de idealização que delimita as ações de interpretar e performar como etapas de um processo de produção do sujeito, seja ele compositor ou intérprete (performer). A ideia de que a interpretação é imutável e a performance sempre mutável não encontra esteio na análise etimológica empreendida na discussão apresentada. Afinal, sendo um ato criativo vital, a interpretação também pode mudar porque faz parte da ação do intérprete a experimentação via realização de sua performance. De outro lado, a performance, como é tácito, pode ser tão bem treinada que pode ser razoavelmente repetida através da mecanização das ações, algo visado nos processos de preparação das obras e de sua performance. Desse modo, se a performance, sobre a qual incide a necessidade do controle, a interpretação não é menos um ato de criação, um ato poético. Em geral, a performance é ensaiada justamente em função do caráter de apresentação pública a ela associado. Verifique-se o exemplo o excelente artigo de Platz e Kopiez (2013) que leva em consideração o comportamento do performer no momento de sua entrada no palco, sugerindo “um modelo de elaboração performática como alternativa aos modelos de comunicação musical” (p. 167) que pode ser treinado.

Da mesma maneira, verifica-se que nada impede que a interpretação mude, a não ser como conjectura, no caso de músicos não profissionais, que possa vincular a ideia de interpretação para alavancar a performance. De resto, e aqui falo do universo violonístico do qual faço parte, grandes intérpretes alteram constantemente sua interpretação, como são testemunho diversas gravações de uma mesma obra no decorrer do tempo. Afirmar a imutabilidade da interpretação não leva em consideração que ela é realizada na obra por um ser humano. Como diria Heráclito, “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio.”

Esse tipo de compreensão não contribui para o performer centrar-se na obra desde o processo que a ela é inerente: a interpretação. E isso porque, embora interpretar e performar não sejam a mesma coisa, fazem parte desse mesmo processo. A questão é que na perspectiva da funcionalidade sujeito-objeto tudo se transforma num sistema de causa e efeito, com uma coisa sempre levando a outra numa sequência lógica cartesiana

de progressão de dificuldade. No entanto, isso é uma divisão formal que pouco corresponde ao ato de performar a obra.

Como foi visto, a performance necessita da interpretação porque a performance é performance da interpretação, isto é, da compreensão da obra. Por outro lado, a interpretação necessita da performance porque esse é o ato de corporeificação da obra para torná-la realidade concreta. Aqui me refiro ao problema da diferença representacional entre obra e interpretação. A arte como expressão é uma recorrência da arte como produto formal. A expressão é um movimento que toma o sujeito como origem, não a obra em sua relação de abrangência. O sujeito é o centro de emanção da obra e não a obra o lugar de con-centração dos empenhos e desempenhos históricos, culturais, composicionais, interpretativos e performáticos. No caso, via de regra a obra é ex-pressão do indivíduo, de seu interior, seja o compositor, seja o intérprete. A concepção formalista, da mesma maneira, afirma a obra como produto do sujeito, de sua intencionalidade e de seu gênio criador. A primazia aqui continua a do sujeito, sendo a obra mero produto (objeto) de seu intelecto racional, sua habilidade técnica e de sua sensibilidade. Digamos que de uma forma ou de outra, “todos os caminhos levam à Roma”. Há uma inevitabilidade, desde a Modernidade, em se remeter a origem do mundo (dos objetos) à racionalidade do sujeito.

A forma formante (formatividade) da obra é a unidade das referências de intérpretes, performers e compositores, essencial não para a performance irrepitível, mas para per-fazer a originalidade da compreensão na medida em que o intérprete parte da interpretação em unidade com a obra. Como forma formante a obra nunca é algo acabado, nem na dimensão do compositor, nem na dimensão do intérprete/performer e muito menos na dimensão do ouvinte. A estética da recepção fez apenas deslocar do compositor ou do intérprete a primazia do sujeito do conhecimento para a posição do receptor. O receptor se tornou o sujeito da obra em virtude de ele ser quem determinará em última instância o sentido da obra e mesmo se esta ou aquela obra é mesmo uma obra de arte.

Nessa conjuntura a etimologia dos verbos interpretar e performar lançam um novo foco para a questão de sua interdependência fundamental na realização da obra como faces mesmo processo. Ambas articulam-se como corpo e espírito de realização desde o que está conjunto no cen-

tro, em torno do centro (concentração), um modo de imersão na obra como relação de copertencimento de obra-artista-arte, conjuntura inseparável na obra de fisicidade e espírito como modo de ser. A obra, em sua unidade, diz de si mesma, é pura concreção.

REFERÊNCIAS

ABDO, S. (2000). Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica. *Per Musi*, 1, 16-24.

BASTOS, M. C. (2019). *O estado de presença na performance musical: aplicação na experiência do contrabaixista* [Doutorado]. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho.

BUCK, C. D. (2008). *A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages*. University of Chicago Press.

DAVIES, S., & SADIE, S. (2001). Interpretation. *Oxford Music Online*.

DOURADO, H. A. (2004). *Dicionário de termos e expressões da música*. Editora 34.

FOGEL, G. (2002). Por que não teoria do conhecimento? Conhecer é criar. *Cadernos Nietzsche*, 13.

HEIDEGGER, M. (2003). *A caminho da linguagem* (M. S. C. Schuback, Trans.). Editora Vozes.

_____. (2010). *A Origem da obra de arte*.

JARDIM, A. (2010). *Música: vigência do pensar poético*. 7Letras.

KHUEN, F. M. C. (2012). Interpretação-reprodução musical-teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da (s) prática (s) interpretativa (s). *Per Musi*.

KIERKEGAARD, S. A. (2017). *O conceito de angústia*. Editora Vozes Limitada.

KLEIN, E. (2003). *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Dealing with the origin of words and their sense development thus illustrating the history of civilization and culture*. (UNABRIDGED, ONE-VOLUME EDITION ed.). Elsevier.

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

LEVINSON, J. (1987). Evaluating musical performance. *Journal of Aesthetic Education*, 21(1), 75-88.

LORENZ, G. W. (1991). Diálogo com Guimarães Rosa. In E. F. Coutinho (Ed.), *Guimarães Rosa* (2. ed., pp. 62-97). Civilização Brasileira.

(2020). *Online Etymology Dictionary*. Retrieved 21/08/2020, 2020

PLATÃO. (1972). *Diálogos. O banquete - Fédon - Sofista - Político*. (J. P. E. J. C. C. José Cavalcante de Souza, Trans.). Abril Cultural.

PLATZ, F., & KOPIEZ, R. (2013). When the first impression counts: Music performers, audience and the evaluation of stage entrance behaviour. *Musicae Scientiae*, 17(2), 167-197.

RAY, S. (2002). Os Phases Warm-up Exercises de Diana Gannett. *Per-Musi*, 72-80.

_____. (2015). Os conceitos EPM, Potencial e Interferência inseridos numa proposta de mapeamento de Estudos sobre Performance Musical. In Sonia Ray (Org) (Ed.), *Performance musical e suas interfaces*. Vieira/Irokun.

RINK, J., GAUNT, H., & WILLIAMON, A. (2017). *Musicians in the Making*. Oxford University Press.

SOUZA, R. D. M. (1999). A desconstrução da metafísica e a reconciliação de poetas e filósofos. *Globalização e Literatura*, 79-101.

SWANWICK, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. Editora Moderna.

UNES, W. A. (1997). *Entre músicos e tradutores: a figura do intérprete*. Editora da UFG.

WILLIAMON, A. (2004). *Musical Excellence*. Oxford University Press.

WITTGENSTEIN, L. (2001). *Tractatus Logicus-Philosophicus* (L. H. L. D. Santos, Trans. 3. ed.). EdUSP.

Parte II

APLICAÇÕES

ABRAPEM
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PERFORMANCE MUSICAL



Capítulo III

A TÉCNICA DE ALEXANDER COMO FATOR ESTRATÉGICO NA PERFORMANCE MUSICAL DE INSTRUMENTISTAS DE SOPRO

CLAUDIA REGINA DE OLIVEIRA ZANINI, ANDRÉ LUIZ MARTINS DA SILVA E
RACHEL DE ALMEIDA OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

A Técnica de Alexander engloba as relações do sistema de equilíbrio, a postura, o controle de tensão muscular, os estados emocionais e os estados mentais do indivíduo. Durante o processo de desenvolvimento corporal, Alexander enfatiza a importância da reeducação da postura no processo de construção de consciência corporal que o instrumentista necessita prezar para uma prática mais eficiente e bem-sucedida.

Frederick Matthias Alexander (1869-1955) foi um orador que desenvolveu problemas que resultaram na perda de sua voz. Algumas vezes, durante os recitais, sua voz falhava completamente. A medicina proporcionava-lhe apenas um alívio temporário e, com isso, o estado piorou gradualmente fazendo-o recusar diversos compromissos. Alexander começou a examinar o modo como se comportava no palco, utilizando espelhos durante os recitais. Após algum tempo, descobriu o que o impedia de exercer sua atividade. “Ele notou que todos os seus movimentos eram acompanhados de uma ligeira tendência a retesar a parte posterior do pescoço e puxar a cabeça para trás e para baixo. Isso não acontecia apenas durante os recitais, mas também em conversas informais” (Barker, 1991, p. 21). Ao se observar melhor, ele percebeu que repetia o mesmo padrão postural em outras atividades. Após um período de correção do padrão, Alexander recomeçou sua carreira teatral, passando a avaliar as consequen-

ências de sua descoberta para o bem-estar físico, mental e emocional do ser humano.

Assim, a Técnica de Alexander preconiza a mudança de hábitos nocivos, buscando substituí-los por outros através de “inibição” e “direção consciente”. Alguns princípios básicos da Técnica de Alexander são: a análise das condições psicofísicas do praticante, no que se refere ao uso de seu organismo, reveladas por meio de hábitos relativos à ansiedade, tensão, coordenação, equilíbrio e postura; a inibição dos hábitos e reações nocivas, ou seja, o dizer “não” aos velhos hábitos nocivos de uso, mesmo durante a ação; a projeção consciente dos meios pelos quais a ação em questão deverá ser realizada; e, a continuidade da inibição de hábitos nocivos e da direção para um bom uso do organismo enquanto se realiza a ação (Santiago, 2007, p. 282).

A Técnica de Alexander vem sendo fonte de pesquisa de muitos artistas como músicos instrumentistas e atores, de modo que sua aplicabilidade é foco de discussões de diferentes segmentos artísticos. Alkimim (2017) discorre sobre a utilização da Técnica após aplicar um questionário com músicos de instrumentos distintos, com o objetivo de constatar o impacto que esses músicos têm quando utilizam alguns conceitos de Alexander.

Entendo como quase unânime a indicação de que os alunos que participaram como ativos mudaram seu olhar sobre o próprio corpo, sobre os processos de fazer e não fazer proposto pela técnica, criando uma conscientização do movimento e das ações musculares como um todo, entendendo as conexões entre as partes do todo que é nosso corpo. É sintomático que palavras como “liberdade” e “consciência” apareçam nos relatos. Levei em consideração o resultado visto pessoalmente com cada aluno selecionado, podendo presenciar a melhora significativa na postura corporal e no som produzido ao tocar os respectivos instrumentos. [...] Os parâmetros que mais aparecem nos questionários são “sonoridade” e “intensidade” indicando que a mudança na forma de utilizar o corpo transforma o resultado sonoro do instrumento e do canto. Considero que apontamentos feitos nos questionários como: “alargamento do espectro sonoro”, “refinamento do toque”, “som mais real”, embora não sejam muito objetivos, indicam a percepção de cada participante de que sua performance mudou de forma positiva (Alkimim; 2017 p. 13).

Partindo dessas e outras análises sobre instrumentistas e suas práticas, propomos uma discussão sobre a utilização da Técnica de Alexander, especificamente dentro do ambiente dos instrumentistas de sopro, pois sabemos que esses músicos têm especificidades distintas em relação a outros instrumentistas no tocante aos conceitos de concentração e respiração em virtude das diferentes habilidades necessárias para suas performances.

Apresentaremos os conceitos de concentração e respiração, bem como sua relação na aplicabilidade da Técnica de Alexander. Em seguida, será enfocada a utilização da Técnica para os instrumentistas de sopro, tendo em vista a superação dos desafios para obter a melhor performance musical.

1. A CONCENTRAÇÃO E A RESPIRAÇÃO NA TÉCNICA DE ALEXANDER

Este tópico aborda a importância da concentração e da respiração na Técnica de Alexander, trazendo esses conceitos fundamentais que podem ser relacionados, visando a qualidade da performance musical, principalmente de instrumentistas de sopro.

A concentração e a respiração estão interligadas nos exercícios com o corpo e com o ar no momento de tocar o instrumento de sopro. A postura, durante a performance, influencia totalmente a respiração, pois no momento em que o corpo se encontra curvado, mesmo que seja por alguns instantes, a capacidade pulmonar diminui e, conseqüentemente, exige mais esforço ao respirar com a parte superior do tórax e não com as costelas inferiores e diafragma. Barker (1991, p. 30) explica:

A boa respiração é essencial à técnica Alexander. Isso não significa que você precise praticá-la sob a forma de exercícios de respiração separados e isolados. Ao começar a corrigir o uso imperfeito, o excesso de tensão muscular desaparecerá. Com o alívio de tensão, a ação das costelas e diafragma na respiração automaticamente cuidará de si.

Em relação à técnica do mecanismo do instrumento, como por exemplo, a clarineta, a falta de agilidade no *staccato*, como uns dos re-

curso que o instrumentista pratica em seus estudos diários, é considerada um problema que normalmente não consta diretamente na língua. O problema apontado pode ser devido a uma tensão desnecessária na nuca, no tórax ou ainda nas pernas, que muitas vezes pode ser influenciada pela ansiedade, interferindo no pescoço, na língua e, por conseguinte, na respiração. Renzo (2017) afirma:

“Respiradores profissionais”, como músicos de instrumentos de sopro e cantores, consideram como “apoio” alguma maneira, ilusória, de controlar as tensões de um músculo ou de um pequeno grupo de músculos. Esse controle promove tensões desnecessárias e, portanto, prejudiciais. Expressões como treinar uma respiração diafragmática (como se existisse outro tipo de respiração), abdominal (como se os pulmões se localizassem no abdômen), ou mesmo como praticamos, com um vago conceito, o “apoio”, são, do ponto de vista fisiológico, variações de diferentes interferências desnecessárias (Renzo, 2017, p. 34).

Com isso, o mesmo autor explica que a respiração funciona de forma mais mecânica de acordo com ações de contração e relaxamento dos músculos do tronco, fundamentalmente do tórax, para que o diafragma se contraia na inspiração. Por outro lado, o relaxamento do diafragma para a expiração pode ser melhor controlado pela observação de como não interferir com nossos hábitos aprendidos.

Alguns exercícios tem o objetivo de preparar a musculatura e a concentração do performer para atividades rotineiras, como estudar, ensaiar e se apresentar em público ou para o seu professor em aula (Ray & Andreola, 2008). A concentração ainda está implícita no trabalho do performer quando ele necessita da consciência e da atenção ao alongar seu corpo durante os estudos diários para obter melhor qualidade em sua performance.

Ao explicar o termo unidade psicofísica, Alexander diz respeito ao fato de que o organismo humano funciona de forma integrada e que qualquer diagnóstico ou tratamento de um dado segmento do corpo deve considerar essa dimensão. Além disso, deve-se enaltecer a estreita relação e influência recíproca de corpo-mente-emoções nas atitudes e comporta-

mentos dos indivíduos. Quanto ao estudo, Guimarães & Santiago (2019) comentam que:

[...] há o esforço mental (memorização, concentração, conexões neuromusculares); a necessidade de se expressar, conectando suas emoções à música para transmiti-la ao público; e, as condições psicológicas que, quando equilibradas, permitem uma performance mais tranquila e segura (Guimarães e Santiago, 2019,p. 4).

Portanto, a integração e orientação obtidas por meio da Técnica de Alexander incluem a concentração e a respiração que o instrumentista de sopro deve prezar no momento da performance, além das técnicas peculiares de cada instrumento, como a intenção do equilíbrio corporal onde as ações dos músculos envolvidos na respiração façam apenas o esforço necessário para melhor eficiência no ato performático.

2. A TÉCNICA DE ALEXANDER E SUA APLICABILIDADE NA PERFORMANCE DE INSTRUMENTISTAS DE SOPRO

Este tópico aborda a aplicabilidade da Técnica de Alexander como ferramenta a se utilizar na performance de instrumentistas de sopro. Sendo assim, podemos ver que esta técnica vincula aspectos importantes para o instrumentista de sopro, ou seja, o ato de respirar e de se concentrar para músicos dessa especificidade é um ponto de bastante reflexão. A aplicabilidade e o entendimento de tais técnicas podem contribuir para uma performance com menos esforço físico e psicológico. Renzo (2017) discorre sobre esses padrões como forma de aplicabilidade, considerando que o autoconhecimento do corpo é um dos parâmetros que potencializa o entendimento das questões técnicas no ato da performance. Para o autor:

Geralmente, após algumas sessões do método, os problemas de ordem esqueleto-neuromuscular diminuem, ou logo desaparecem, pois bons professores não tentam resolver um problema diretamente. Ao contrário, conforme veremos, eles ajudam seus alunos a mudarem o foco do problema particular para se conscientizarem de seu organismo integral, que é o instrumento que utilizamos para fazermos tudo o que fazemos. Boa parte dos músicos brasileiros

reconhece os benefícios que a Técnica de Alexander oferece para o instrumentista e o fazer musical (Renzo, 2017, p. 30).

Com base nisso, podemos perceber que a aplicabilidade é o ponto que engloba tanto a parte prática da performance quanto a pedagógica pois, ao mesmo tempo em que estamos praticando nosso instrumento estamos ensinando nosso corpo. Logo, a técnica é uma das ferramentas que podem auxiliar em um processo de investigação do que é praticado e como pode ser aplicado. Partindo disso, Cunha (2015) comenta uma investigação, que resulta em um processo dinâmico, onde é realizada uma aprendizagem mútua entre o aluno e o professor. É adquirido um conhecimento que se baseia no aumento da consciência corporal através de uma reestruturação de pensamento e coordenação (Cunha, 2015, p. 89).

Podemos ressaltar que o resultado da aplicabilidade é uma junção de fatores conscientes que levam ao pensar performático e não somente ao ato de tocar, pois sabemos que a técnica vem como uma forma de otimizar o estudo para que se chegue ao resultado esperado. Uma das formas discutidas por Cunha é o conceito de inibição, que está ligada à postura, pois o conhecimento postural é um dos pontos a serem observados diariamente pelos performers de sopro. O autor expõe:

Ao sorrir, sentimos prazer, os músculos posturais são libertados e podemos decidir deixar de fazer tensão, o corpo cresce e os músculos libertam-se. Esta é outra forma de trabalhar a inibição: o aluno inibe a postura retraída anterior e sente-se muito mais receptivo ao que possa ser proporcionado através do “uso das mãos” ou outro procedimento. Aos poucos, o aluno sente que os hábitos posturais anteriores exigem mais “esforço” que o necessário e tenta procurar uma sensação mais natural do movimento. Tenta inibir o hábito anterior e está receptivo a uma nova forma de estar e pensar (Cunha, 2015, p. 90).

Chegamos, a partir dos fundamentos trazidos, às questões relativas à parte prática, onde podemos ver de acordo com alguns relatos, como é o resultado da Técnica de Alexander e como podemos abordar sua utilização dentro do contexto performático, que pode ser uma sala de concerto ou até mesmo uma aula de instrumento. Dentro desses aspectos, Renzo

(2017) faz uso de um relato de experiência feito pelo professor e clarinetista Ovanir Buosi, que utilizou alguns pontos abordados pela técnica em uma aula de clarineta com sua aluna, descrevendo a sensação e chegando a resultados almejados com a aplicação dos conceitos apreendidos. Parando disso, o autor exemplifica sua prática:

[...] ela veio até mim para uma aula particular de clarineta por indicação do seu próprio professor, que conhecia meu trabalho. Ela estava bem nervosa e ansiosa no início da aula. Lembro de ela ter tocado a exposição do concerto de Mozart para clarineta e orquestra. Pedi que ela tocasse mais uma vez. O nervosismo inicial havia amenizado. Propus-lhe alguns “experimentos” relacionados à sua emissão, que se mostrara bastante forçada e ofegante, dificuldades anunciadas no início da aula. Não falei diretamente sobre respiração ou métodos respiratórios. Apenas pedi que ela tocasse alguns sons (sol aberto, mi grave...). Aí propus que ela me deixasse segurar seu instrumento enquanto ela tocava. “Conscientemente” eu estava interessado em fazê-la refrear alguns dos seus hábitos ligados à maneira de segurar o instrumento e a preparação para soprar. Queria dar-lhe uma nova experiência sensorial. Pedia que se afastasse da clarineta e que, se pudesse, desistisse da ideia de tocar, enquanto observasse os músculos dos ombros, braços e mãos, que são diretamente envolvidos na sustentação do instrumento. Então pedi-lhe que caminhasse em direção ao instrumento, que eu continuava a segurar na mesma posição. Quando ela já estava próxima ao instrumento, pedi que parasse, pois percebi que seus braços, dedos e cotovelos tinham a “necessidade”, fazendo a menção, de pegar a clarineta. Mais uma vez, sugeri que desistisse desta ideia. Ela estava ao mesmo tempo observando a clarineta e a si mesma, enquanto a boquilha já estava a um centímetro dos seus lábios. Permiti então que tocasse, comigo ainda segurando o instrumento. Enquanto ela tocava, ainda mantendo sua auto-observação, permite que ela deixasse os braços levarem suas mãos na posição de apoiar a clarineta, “mas sem segurá-la”. Aí eu fui soltando o peso do instrumento em suas mãos. Ela ficou muito surpresa ao perceber que eu já não estava mais sustentando o instrumento e sentir ‘um agradável estranhamento’. Perguntei-lhe se tinha percebido alguma mudança em relação ao som. Ela disse que percebera uma melhora considerável na qualidade e no volume, mas que ‘não sabia como aquilo tinha acontecido’. Pequenos experimentos,

de maneira indireta como este, contribuem muito para a melhor qualidade sonora (Renzo, 2017, p. 32).

Cunha relata experiências dentro do aspecto postural e respiratório de um aluno, quando utilizaram a Técnica de Alexander como ferramenta para parte do processo de aprendizagem. O primeiro processo é o uso das mãos; o segundo, o peso sobre a cabeça (saco mágico); o terceiro, a posição de sentar de cócoras; o quarto, o repouso construtivo; e, o quinto, o mergulho.

O primeiro processo (uso das mãos) é utilizado para transmissão e conscientização do que pode ser modificado dentro do conceito postural. Com isso, Cunha (2015, p. 93) explica que: “através do ‘uso das mãos’, procurei direcionar a atenção do aluno para o local onde evidenciava tensão em excesso para a minimizar e criar um maior equilíbrio”.

O segundo processo (peso sobre a cabeça) é visto pela autora como forma de auxílio a ter uma melhor postura ao tocar. Sendo assim, considera:

As mulheres que carregam cântaros à cabeça apresentam um alinhamento e equilíbrio de tensão corporal exímio para os conseguir transportar. Com o intuito de proporcionar uma sensação semelhante ao aluno, foi construído um saco que tem como conteúdo cerca de 300 gramas de feijões, para colocar na cabeça. Assim, é criada uma pequena pressão de forma a estimular um alongamento da coluna, alargamento dos ombros, dado o hábito do aluno em baixar a cabeça na execução. O peso conscientiza para a alteração de uma posição menos curvada e criação de mais espaço entre o peito e o queixo: caso não o faça, o saco cai (Cunha, 2015, p. 94)

O terceiro processo (posição de sentar e de cócoras) está ligado à conscientização das articulações e possibilita melhor alongamento da coluna. A autora explana que o aluno, ao sentar e se colocar na posição de cócoras assimila o objetivo da técnica, pois vivencia maior consciência da articulação da anca, das pernas e da coluna (Cunha, 2015).

O quarto processo, referente à posição de repouso construtivo, está relacionado com a coordenação corporal para que se tenha maior potencialização do alongamento. A autora relata:

É possível observar as intervenções manuais utilizadas para promover uma melhor reorganização muscular. Depois de realizado o processo, os relatos do aluno se referem as sensações como: “ombros mais distantes”, “aumento de estatura”, “corpo mais leve” e “mais esticado” (Cunha, 2015, p. 98).

O quinto processo (o mergulho) trata da coordenação do corpo todo em especial às costas, ombro e braços, partes relacionadas ao maior índice de utilização dos instrumentistas de sopro. Partindo disso, a autora descreve:

Com o “mergulho” o aluno percebeu a maior facilidade que esta posição lhe oferecia para emitir o som pretendido na palheta e quando pegava no instrumento, a tendência em ir ao encontro do oboé era inibida, tendo maior consciência do espaço entre o corpo e o instrumento (Cunha, 2015, p. 99).

De acordo com estes relatos, podemos perceber que a estratégia dos professores em utilizar os conceitos da Técnica de Alexander mostrou-se efetiva para se chegar ao resultado, obtendo a conclusão de que a mesma é parte de uma trajetória, e que podemos ver a consistência dos fundamentos criados por Alexander, tendo como base o relato da aplicabilidade na performance de instrumentistas de sopro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os fundamentos que englobam a Técnica de Alexander, tem-se a respiração e a concentração como primordiais, ambos utilizados amplamente no ambiente da Performance Musical.

A efetividade de uma performance depende de vários fatores, mas em se tratando do contexto vivenciado pelo instrumentista de sopro, a respiração consciente traz benefícios comprovados na literatura referenciada. Com a concentração e a consciência dos movimentos envolvidos na respiração como elementos imprescindíveis à prática desse instrumentista, pode-se obter cada vez mais eficácia e controle dos atos inerente à Performance Musical de qualidade.

REFERÊNCIAS

Alkimim, D. E. (2017). *A técnica Alexander e seus benefícios aplicados ao músico*. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Barker, S. (1991). *A Técnica de Alexander Aprendendo a usar seu corpo para obter a energia total*. São Paulo: Summus.

Cunha, A. S. (2015). *A aplicação de fundamentos da Técnica Alexander na iniciação ao oboé*. Fonte: repositorio.ipcb.pt: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2782/1/Relatorio%20de%20est%C3%A1gio_.pdf

Ray, S., Andreola, X. (2008). O alongamento muscular no. *Musica Hodié*, 21-34.

Renzo, R. S. (2017). A Técnica Alexander, Clarinetas e Clarinetistas. *Revista Clarineta* p. 30 a 35.

Santiago, P. F. (2007). Técnica Alexander e cognição na pedagogia da performance musical. *Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional*, p. 278 a 286.

Santiago, P. F. (2019). *A Técnica Alexander no desenvolvimento da consciência corporal do músico instrumentista e do cantor*. Fonte: musica.ufmg.br: <http://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/2019/11/Trabalho-07.pdf>

Capítulo IV

FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES DA ATENÇÃO PLENA NA PERFORMANCE MUSICAL

DANIELLE DUMONT

INTRODUÇÃO

A investigação da mente é feita desde perspectivas diferentes entre a ciência ocidental e a meditação de atenção plena. A psicologia ocidental, surgida há pouco mais de um século, iniciada com William James, investiga a mente tomando-a como seu objeto de análise, ou seja, desde a perspectiva da terceira pessoa. Por sua vez, a meditação investiga a mente do ponto de vista da primeira pessoa, há mais de 2.500 anos (Singer & Ricard, 2018). Neste último caso, o observador e o objeto da observação estão fundidos em um único ser. A mente que observa e a mente observada conformam uma unidade fundamental indissociável.

Assim como para o meditador, a mente do *performer* e ele mesmo são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de seu próprio estudo. Isso é especialmente relevante ao se tratar da concentração na performance. Por essa razão, a atenção plena e a meditação podem oferecer um caminho de recondução a essa compreensão integralizada do ser, contribuindo para a observação e treino da mente e da concentração do performer.

A conjugação entre ciência e meditação já tem sido feita nas últimas décadas. Com a reunião das perspectivas da terceira e primeira pessoa, tem-se obtido ótimos resultados no aprimoramento da mente e, inclusive, em tratamentos de doenças como depressão, transtorno de ansiedade, compulsão alimentar, entre outros (Kabat-Zinn, 2019).

Segundo o princípio da neuroplasticidade (Singer & Ricard, 2018), o cérebro molda-se física e bioquimicamente às habilidades conquistadas pelo exercício prático da mente e as respostas cerebrais podem ser conquistadas pelo treinamento. Assim sendo, pode-se também inferir que o exercício mental da atenção plena pode ser incorporado no desenvolvimento da atenção, da consciência e da concentração na performance musical.

Se considerarmos que a atenção plena é o desenvolvimento da consciência e da atenção, por meio do treinamento mental, exercitar a atenção plena não é necessariamente se sentar em posição tradicional de meditação para contemplar a própria mente. Práticas de atenção plena têm sido desenvolvidas durante o ato da alimentação (Kabat-Zinn, 2019), na pedagogia vocal (Rao & Perrison, 2005) e também na prática da performance musical (Oyan, 2006; Moreno-Jiménez *et al.*, 2017; Cornett, 2019).

O estudo da influência da meditação na performance tem procurado adotar práticas meditativas como a utilização da atenção à respiração e às sensações do corpo, por exemplo, (Cornett, 2019). No entanto, muitas outras relações se mostram possíveis entre a performance e a atenção plena, incluindo conceitos importantes e fundamentais da meditação como os princípios da impermanência, da não-identificação e da presença. Desenvolver uma reflexão a respeito desses conceitos que fundamentam a prática da atenção plena e que podem ser adotados na prática da performance pode ser tão relevante quanto o treino dos exercícios práticos.

Na primeira parte deste capítulo trataremos de contextualizar, com base em referencial teórico, a compreensão da mente e da meditação no Ocidente, apresentando algumas das aplicações da atenção plena (*mindfulness*) fora da prática meditativa tradicional. Na segunda parte, apresentaremos três fundamentos filosóficos importantes para a prática meditativa sistematizada por Buda, sendo eles: os princípios da impermanência, não-identificação e presença. Em seguida, apresentaremos os quatro estágios da prática de atenção plena: 1) observação atenta do corpo (atenção na respiração e escaneamento corporal), 2) observação das sensações, 3) observação dos estados mentais e 4) observação dos objetos da mente.

Por fim, na terceira parte, estão propostas algumas aplicações da atenção plena à prática da performance musical.

1. A MENTE E A MEDITAÇÃO NO CONTEXTO OCIDENTAL

A cisão entre corpo e mente é um elemento marcante do pensamento ocidental tradicional. Desde Platão, o mundo sensível e o corpo têm sido relegados de variadas formas e compreendidos como o motivo de engano e “queda”. Para o filósofo, o corpo está para a sensação assim como a alma está para o pensamento. É somente por meio do pensamento que o ser é capaz de acessar a verdade, o mundo inteligível. A alma, por sua vez, corresponde ao que a psicologia também chamou de espírito e de mente.

O corpo, sendo diametralmente oposto à alma, é a base física dos afetos, dos sentidos em contraposição ao pensamento. O corpo é o suporte físico das emoções e paixões, impulsos, do comportamento irracional, dos instintos. [...]

Mas num mundo da hegemonia metafísica, as ideias, a alma e o espírito são valorizados em detrimento do corpo e do mundo sensível: o corpo não faz jus à sacralidade do espírito. (Dumont, 2017, p. 77)

O comportamento analítico da mente parece ser predominantemente cultivado pela cultura ocidental (Leão, 1977). Essa cisão, ao mesmo tempo que demoniza a sabedoria inerente ao corpo, encontra dificuldades inegáveis na lida com a realidade, que clama pelo afeto, impõe o sofrimento e reivindica o corpo e seus sentidos, continuamente. Nesta seara, o performer encontra um problema difícil de desintegração entre seus saberes, que, conforme descrito por Gallwey (2016), é percebido como um conflito mental capaz de gerar na performance resultados incompatíveis com a capacidade do performer.

Gallwey explica que a mente se divide em dois aspectos distintos: Ser 1 e Ser 2 (ou Self 1 e Self 2), em que o Ser 1 é a mente altamente analítica e julgadora e o Ser 2 é a sua natureza criativa. O cultivo do caráter crítico da mente pode constituir um problema de difícil resolução na performance musical. Afinal, a prevalência do Ser 1 sobre o Ser 2 nesse jogo mental resulta num bloqueio do fluxo criativo.

A mente julgadora do intérprete muitas vezes o conduz para uma divagação constante durante a performance. Ele se depara com a voz interior que se preocupa não em criar, mas em avaliar constantemente a qualidade de sua performance musical (Green, 1986). Nesse estado mental altamente crítico, o performer muitas vezes se percebe fora do momento presente da criação poética, analisando os erros que cometeu em alguma sessão passada ou temendo alguma passagem difícil que está por chegar. Sua mente divaga entre o momento passado, o momento futuro e a crítica, comprometendo de forma cabal a sua concentração e prejudicando a sua performance.

É comum que o performer se sinta em profundo descontrole de seu automatismo mental, que o subjuga às críticas severas e às expectativas de sua performance artística. Ele sente que sua mente quer ir por um caminho, tentando conduzir a performance conforme sua vontade e que seu corpo é incapaz de responder adequadamente. Não raro, o músico desconfia de suas habilidades motoras e corporais e confia na autoridade de sua mente altamente crítica e analítica. A sua divagação mental atrapalha o fazer artístico próprio do corpo, desconecta-o de suas habilidades técnicas já adquiridas e o conduz à falta de autoconsciência e à sensação de grande insegurança e ansiedade na performance.

Outros estudos da natureza da mente, tais como os estudos de Jung, compreendem que ela possui muito mais do que duas propriedades dominantes. Ainda que tenha dividido a natureza do “espírito” humano em *anima* e *animus* (Jung, 2013) – e aqui, espírito tem o sentido de mente, assim como trataram muitos filósofos da cultura ocidental – como dois aspectos diferentes da psique, a psicologia junguiana investigou a presença de muitos complexos mentais ou arquétipos (Jung, 2014), por vezes totalmente independentes e conflitantes entre si, como partes constituintes da personalidade (Bolen, 1990).

Espinosa também refletiu sobre a constituição do ser e defendeu uma visão monista. Para ele, mente e corpo não podem ser delimitados como partes constitutivas independentes do ser (Espinosa, 2014).

No entanto, em todas essas visões da investigação da mente humana, perfaz-se o caminho da reflexão analítica que dispõe a investigação em uma relação de sujeito e objeto. A mente, neste caso, é tomada des-

de a perspectiva da terceira pessoa, como objeto a ser pesquisado – pelo prisma da filosofia, psicologia ou neurociência. Os sujeitos pesquisadores são os cientistas ou os filósofos, estes mesmos sujeitos que são providos de uma mente.

A investigação da mente em muitas culturas orientais perfaz um caminho diferente. Diversas formas de meditação e práticas mentais foram desenvolvidas desde a cultura védica e sistematizadas posteriormente por Buda, há mais de 2.500 anos (Ninivaggi, 2015). Na meditação, a investigação sistemática da mente é feita desde a perspectiva da primeira pessoa, de modo que o meditador é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria observação (Singer & Ricard, 2018).

No entanto, é preciso notar que o conceito de mente, para a abordagem meditativa, não se restringe ao domínio do pensamento ou da atividade puramente cognitiva. “A palavra ‘mente’ aqui cobre não somente o lado intelectual da mente, mas também seu lado emocional unido à sua pulsão de agir. Em outras palavras, a palavra ‘mente’ cobre também o que nós normalmente consideramos como ‘coração’” (Thanissaro, 2013, p. 9). Portanto, está incorporada à compreensão da mente a unidade entre pensamento e sentimento, que o pensamento ocidental frequentemente tratou como coisas totalmente distintas.

Até recentemente, a maioria das filosofias ocidentais se organizou com base na separação entre mente e matéria. Hoje, as teorias científicas que procuram explicar o funcionamento do cérebro se libertaram desse dualismo. Quanto ao budismo, ele propõe desde o início, uma abordagem não dualista da realidade (Singer & Ricard, 2018, p. 10).

Dentre muitas variantes, há a meditação transcendental, a meditação por mantras e a meditação *Vipassana*. Segundo Bhikkhu Bodhi (2005), a palavra tem um sentido próximo a *insight* e é um aspecto da mente fundamental a ser treinado pelo budista. Essa prática meditativa também é traduzida como *mindfulness* ou atenção plena. Embora a meditação tenha se integrado à doutrina budista, muitas práticas meditativas são desenvolvidas e aplicadas em formas seculares. Ainda assim, mesmo fora do contexto religioso, muitos dos fundamentos e práticas, transcritos

por seus seguidores na forma de discursos de Buda no Pali Canon (Bodhi, 2005), são tomados como base da prática de meditação, treinamento mental e atenção plena. Segundo Kabat-Zinn:

Atenção plena é consciência – cultivada através de um foco de atenção prolongado e específico, que é deliberado, voltado ao momento presente e livre de julgamentos. Trata-se de um dos vários tipos de meditação, se você considerar que meditação é qualquer forma de (1) sistematicamente regular nossa atenção e energia, (2) influenciando e possivelmente transformando a qualidade de nossa experiência, (3) a fim de realizar em sua plenitude a nossa humanidade e (4) os nossos relacionamentos com os outros e com o mundo. (2019, p. 11)

Deste conceito, depreende-se que a prática da atenção plena tem múltiplas aplicações e não se restringe à tradicional prática da meditação silenciosa em posição sentada. Outras práticas formais da atenção plena também são sugeridas em outras posições (andando, em pé, deitado) (Thanissaro, 2013) e mesmo durante outras atividades, como a alimentação com alimentação plena. A prática informal da atenção plena consiste simplesmente em procurar manter um alto nível de presença ao longo de qualquer atividade do dia, estando consciente do que se está fazendo enquanto está fazendo (Oyan, 2006). Na performance a atenção também pode ser aplicada não só como a prática da meditação isolada como no preparo da performance e no palco, na manutenção da concentração e como alternativa à redução da ansiedade na performance (Oyan, 2006).

A meditação tem sido utilizada pela medicina no tratamento do estresse, depressão, transtornos de ansiedade, dor crônica outras doenças (Kabat-Zinn, 2019). A atenção plena na alimentação, em particular, é uma técnica aliada ao tratamento de pacientes com transtornos alimentares. Portanto, como a ciência já tem mostrado, a conjugação das abordagens do entendimento da mente – ao unir os pontos de vista da primeira e terceira pessoa – pode trazer benefícios ao desenvolvimento, à saúde e à compreensão da mente de forma mais inteira.

Uma das conclusões de expressivo impacto da ciência em conjugação com a meditação diz respeito à neuroplasticidade cerebral.

“A plasticidade do cérebro permite que ele se modifique em resposta ao ambiente. Ao longo do dia, elaboramos novas lembranças e adquirimos novas competências; esses processos se traduzem por meio de uma infinidade de modificações nas conexões sinápticas” (Singer & Ricard, 2018, p. 64). Essas conexões neurais que se formam ou que se desfazem demandam reajustes permanentes e estão relacionadas ao sono, às experiências e ao aprendizado. Pesquisas feitas com meditadores e pacientes em programas de reabilitação cerebral ou redução de estresse (MBSR) mostram que a prática da atenção plena evoca atividades cerebrais específicas que podem aumentar ou diminuir frequências cerebrais e até mesmo alterar o tamanho de partes estruturais do cérebro como o córtex frontal (Ibidem).

Doreen Rao adotou práticas de atenção plena na pedagogia vocal como forma de ajudar a reintegrar a inteireza do ser, com o método *Circle of Sound Voice Education*.

Ao descrever *Circle of Sound* como uma “abordagem contemplativa” para o canto, estamos sugerindo uma certa qualidade de inteireza de pensamento ou consciência plena que é frequentemente associado com meditação ou respiração consciente. Os exercícios de respiração são elaborados para inspirar uma qualidade dinâmica de “escuta profunda” que permite que os cantores ouçam a si mesmos e aos outros. Usado sistematicamente, numa forma regular, a concentração e a consciência do cantor se aprofundam dramaticamente em um período relativamente curto. Eventualmente, a atenção do cantor descende da cabeça ao coração “onde tudo é música” (Rumi) (Rao & Perrison, 2005, p. 1, tradução livre).

Quanto à performance musical, a investigação de si mesmo pelo ser, desde a primeira pessoa, é uma questão urgente para o *performer*. Embora o alto nível de atenção autoconsciente tenha sido relacionado como aumentador do afeto negativo e da ansiedade na performance, a autoconsciência meditativa, promovida sem a perspectiva julgadora, foi apontada como fator redutor da ansiedade (Moreno-Jiménez *et al.*, 2017). Como discutido anteriormente, Gallway enfatiza a propriedade julgadora da mente como interferência negativa da performance (Gallway, 2016). A propriedade analítica da mente (Ser 1) observa o performer como ob-

juízo, impedindo o fluxo criativo (Ser 2). O Ser 1, como porção intelectualizada desprovida do fazer criativo, desconsidera a conexão fundamental entre mente e corpo. O Ser 2, responsivo aos sentidos e próprio da manifestação do ser, revela-se como estado de presença e consciência não submetidas às limitações do juízo.

De forma similar, a atenção plena enfraquece os aspectos de análise e autojuízo da mente. Ao exercitar o desenvolvimento da percepção não-julgadora, a meditação toma uma posição de auto-observação sem auto identificação (Moreno-Jiménez *et al.*, 2017). Nesse olhar para si, em presença e consciência não analítica, o percurso de autoconhecimento do performer se contrapõe à reflexão científica – a qual estrutura o discurso e visão do mundo em conformidade com o juízo da experiência e na subjugação do corpo à mente (Dumont, 2017).

A prática da atenção plena não tem como objetivo o esvaziamento da mente. Não se propõe a silenciar os pensamentos ou suprimir seu caráter analítico. Não trata de estabelecer a supremacia de uma porção da mente, mas de reintegrar uma unidade fundamental de equilíbrio entre a mente e o corpo – uma reintegração que reconsidera os sentidos e o corpo recolocam o meditador no caminho do ser; um ser que considera a sua integralidade. Atenção plena nesse sentido é “ser conduzido para si mesmo” ou ainda “fixar residência na consciência” (Kabat-Zinn, 2019, p. 36).

2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E ESTÁGIOS PRÁTICOS DA ATENÇÃO PLENA

Alguns conceitos e ensinamentos de Buda se destacam como bases da prática *Vipassana*. Aqui trataremos de três deles: impermanência, não-identificação e presença.

No Sutra das Oito Percepções dos Grandes Seres encontram-se relatadas as contemplações de Buda, dentre as quais a primeira trata da impermanência. Para Buda, “este mundo é impermanente, [...] as nações são inseguras e instáveis” (*apud* Yün, 2003, p. 7). Com esta afirmação, compreende-se que todas as coisas manifestam estados temporários do ser. A natureza, a mente, o corpo, as relações e todas as coisas são efêmeras, mutáveis, perecíveis, transitórias. Compreender a impermanência impli-

ca em não se apegar a conceitos, experiências ou compreensões imutáveis do mundo.

A vida dá-se como fluxo constante de criações, transformações e extinções, em um contínuo intercâmbio com o todo. Entre a concepção, o nascimento e a velhice, a mente e o corpo transformam-se incessantemente, intercambiando-se com o meio. A interação deste corpo e mente com o meio no qual está submerso, por meio da respiração, alimentação e pensamento, circunscreve uma unidade, na qual é impossível determinar os limites precisos de suas partes. Desse modo, as coisas não possuem essência independente (Yün, 2003). Essa “interdependência de todos os seres” (Singer & Ricard, p. 21) se opõe à compreensão de uma verdade como essência do ser, trazida pela tradição filosófica da metafísica.

Nesse sentido, segundo Kabat-Zinn, as lições de Buda “podem ser condensadas em uma só frase: ‘Não devemos nos agarrar a nada como *eu, mim* ou *meu*’” (2019, p. 53). Se, conforme foi dito, não é possível delimitar precisamente a dimensão do eu, que é transitório e impermanente, e que está disposto em uma unidade indissociável com o mundo, o apego ao eu cria ilusões e distorce a percepção da realidade. Esta afirmação constitui a terceira contemplação de Buda, contida em O Sutra sobre o Vazio dos Cinco *Skandhas*, segundo o qual inexistente uma essência ou individualidade verdadeira (Yün, 2003). Com isso, não se afirma que o eu não existe, mas que ele também é transitório e que não está limitado em absoluto pelos seus predicados. “Tudo é falsa aparência, sem nenhuma essência duradoura” (Yün, 2003, p. 48).

O que Heidegger aponta em sua filosofia, ao fazer diferenciação entre o ser e o ente, relaciona-se com esta compreensão a qual o budismo denomina auto identificação. Enquanto para Heidegger (2015) o ser não corresponde ao ente – sendo este último um modo de manifestação do primeiro –, para a filosofia budista o ser não corresponde à manifestação de sua aparência – uma vez que toda manifestação é transitória. O pensamento, como manifestação, também não define o ser pensante ou a realidade. Nesse sentido, portanto, “não sou o que penso”, uma vez que o pensamento é uma intercorrência da relação do ser pensante com o mundo. Esse conceito está em oposição com a compreensão cartesiana “*cogito ergo sum*”, que mede o mundo desde a capacidade pensante

do sujeito – compreensão essa à qual Heidegger também se opôs veementemente.

A meditação *Vipassana* se propõe a cultivar a observação dos pensamentos sem que nos identifiquemos com eles. Em um repetido e paciente “observar e deixar passar”, o meditador compreende que ele não é o próprio pensamento, mas o pensador.

[...] podemos observar nossos próprios pensamentos, incluindo nossas emoções violentas, a partir da perspectiva oferecida pela vigilância pura, ou consciência plena. Os pensamentos são a manifestação da presença pura desperta como as ondas que se elevam do oceano e se dissolvem novamente. O oceano e as ondas são duas coisas fundamentalmente distintas.

Costumamos ficar tão absorvidos pelo conteúdo de nossos pensamentos que nos identificamos completamente com eles, e, por causa disso, não nos damos conta da natureza fundamental da consciência, a pura consciência desperta. Essa “inconsciência” nos mergulha, então, na ilusão e no sofrimento (Singer & Ricard, 2018, p. 20).

Outro conceito que aparece de forma recorrente nos fundamentos da prática de atenção plena é o conceito de presença. Ocupar o próprio corpo e a própria mente de forma plena é um modo de existência pura, retirando-se do eu-realizador para contemplar a si mesmo (Kabat-Zinn, 2019).

Observar os pensamentos e se retirar do modo operativo é o oposto ao modo de vida moderno. Na meditação, nada há que ser feito, não há o eu realizador. Pelo contrário, a prática meditativa cultiva “o fazer que advém do ser” (Ibidem, p. 90); “a meditação é uma maneira de fazer com que toda ação em que você esteja envolvido e com que se preocupe venha do ser (Ibidem, p. 90).

2.1 Estágios da prática de atenção plena

No discurso do *Satipatthana Suta*, Buda descreve quatro estágios da prática de atenção plena, sendo eles: 1) observação atenta do corpo, 2) observação das sensações, 3) observação dos estados mentais e 4) obser-

vação dos objetos da mente. Embora muitos dos conteúdos da meditação também possam ser usados para o desenvolvimento da serenidade (*samatha*), “o sistema *satipatthana* como um todo parece ter sido especialmente designado para o desenvolvimento do *insight*” (Bodhi, 2005, p. 441, tradução livre). Essas etapas práticas não são lineares, mas desenvolvidas progressivamente e concomitantemente – à medida que a habilidade de atenção se aprofunda.

Dentro dos conteúdos a serem observados na atenção ao corpo, duas práticas se mostram especialmente importantes no desenvolvimento da atenção plena: a atenção à respiração e o escaneamento corporal. Observar a respiração é a prática de acompanhar a entrada e a saída de ar dos pulmões, concentrando-se a todo tempo nas sensações inspiratórias e expiratórias. Essas sensações podem incluir o movimento abdominal proveniente da respiração, a temperatura ou a sensação do toque do ar nas narinas, nas cavidades nasais, na faringe ou em outras partes do sistema respiratório, a velocidade e a intensidade da respiração, as sensações musculares envolvidas na atividade respiratória, entre outras sensações (Oyan, 2006; Kabat-Zinn, 2019). O objetivo da observação da respiração não é controlar conscientemente a inspiração e a expiração, mas observar como o corpo respira. Para Kabat-Zinn, a respiração é a “âncora ideal, capaz de nos manter no momento presente” (2019, p. 21). A respiração é o exercício da presença, pois não há como observar a respiração de ontem ou de amanhã.

No exercício do escaneamento corporal o meditador direciona a atenção a cada parte do seu corpo de forma consciente e progressiva. Em um segundo grau de observação, o meditador pode observar não só as partes do corpo como as sensações dos seus sentidos que chegam por meio do corpo, tais como a percepção de tensões e relaxamento, temperatura do ar, cheiros, sons, toque ou contato entre as partes do corpo com alguma superfície ou roupa, entre outras. As sensações são diferenciadas em três tipos primários “agradáveis, dolorosas e neutras – as quais são diferenciadas em sensações carnis e espirituais. No entanto, porque todas elas são meramente diferentes tipos de sensação, a contemplação das sensações é considerada um único conteúdo” (Bodhi, 2005, p. 441, tradução livre).

Num terceiro estágio de desenvolvimento da prática está a contemplação da mente, que consiste em perceber e diferenciar diferentes e contrastantes estados mentais. Buda discursa:

E como, monges, um monge permanece contemplando a mente na mente? Aqui um monge compreende a mente luxuriosa como uma mente luxuriosa, e uma mente sem luxúria como uma mente sem luxúria. Ele compreende uma mente com ódio como uma mente com ódio, e uma mente sem ódio como uma mente sem ódio. Ele compreende uma mente em ilusão como uma mente em ilusão, e uma mente sem ilusão como uma mente sem ilusão. Ele compreende uma mente agitada como agitada, e uma mente calma como calma. Ele compreende uma mente superável como superável, e uma mente intransponível como intransponível. Ele compreende uma mente concentrada como uma mente concentrada, e uma mente desconcentrada como desconcentrada. Ele compreende uma mente liberta como liberta, e uma mente não liberta como não liberta.

Desta forma ele permanece contemplando a mente na mente internamente, ou ele permanece contemplando a mente na mente externamente, ou ele permanece contemplando a mente na mente tanto interna como externamente. Ou então ele permanece contemplando na mente sua natureza aflorando, ou ele permanece contemplando na mente sua natureza evanescendo, ou ele permanece contemplando na mente sua natureza tanto aflorando como evanescendo. Ou então a consciência plena de que ‘há mente’ é simplesmente inscrito nele até o ponto necessário para o conhecimento puro e a reiteração da consciência plena (Bodhi. 2005 p. 477-478, tradução livre)

Observar os estados mentais consiste em, de forma não-identificada, perceber os estados anímicos e psíquicos presentes no eu, sem que se tome qualquer ação deliberada sobre eles. Deste modo, é possível observar que a mente tem uma natureza própria de ação, independente da vontade, e que esta natureza mental não corresponde ao ser. Compreende-se, nesse estágio, que o meditador não é seu estado de paixão, cólera, tristeza ou alegria, mas que estes estados são maneiras de manifestação da sua mente.

Por fim, como último estágio do desenvolvimento da prática, a contemplação dos objetos da mente, também chamada de “contemplação

do fenômeno” (Bodhi, 2005, p. 441) consiste em perceber – sem apego e na posição de observador – a existência e ocorrência dos eventos internos e externos, assim como sua mutabilidade e impermanência. Nesse estágio de maior refinamento do treinamento mental, é possível vivenciar “a dimensão da infinitude da consciência” (Thanissaro, 2013, p. 113) ou, ainda, viver a experiência da iluminação ou *insight*.

3. FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA ATENÇÃO PLENA APLICADOS À PERFORMANCE MUSICAL

É preciso entender que nem os fundamentos filosóficos nem as práticas da atenção plena constroem sentido se tomadas de forma isolada; são interdependentes. Portanto, é preciso compreender os conceitos fundamentais da atenção plena e incorporá-los no *pensar a performance*. A meditação em sua modalidade tradicional, conforme as modalidades descritas na sessão anterior desse texto, também se mostra benéfica à qualidade da performance, conforme sugere Cornett (2019). No entanto, como dito anteriormente, os princípios e as práticas da atenção plena podem ser aplicados a muitas outras atividades, bem como no preparo e na realização da performance.

Como não poderia deixar de ser, as considerações a seguir, tanto de natureza reflexiva quanto proposições práticas, passam pelo prisma de minhas experiências pessoais e pela cantora que sou e podem ou não se estender, por analogia, à prática de outros instrumentos musicais. A aplicação da atenção plena pode ser feita de forma criativa, tomando por base seus princípios e práticas tratadas na segunda sessão deste capítulo.

3.1 Impermanência, não-identificação e presença

Integrar o princípio da impermanência à performance musical consiste em um modo de compreensão que pode ajudar a lidar com vários fatores psicocognitivos interferentes na concentração e na ansiedade. Ao se compreender que “todas as coisas são impermanentes” é também possível compreender que o estado de ansiedade e o erro em performance são também transitórios. Isso permite que a adoção de pensamentos pessimis-

tas não tome conta do fazer musical. Compreender que a habilidade musical não é um fator permanente corrobora com o entendimento de que o preparo da performance e a manutenção da concentração são processos em contínua alteração.

O princípio da não-identificação permite que o *performer* compreenda que os erros ou a má performance não determinam a sua habilidade e capacidade musicais. Assim, é possível evitar que uma situação de performance se traduza em pensamentos como “não sou bom o bastante” ou “eu não sou capaz”. Entretanto, uma vez que esses pensamentos ocorram – ou quaisquer outras intercorrências mentais –, o performer se torna capaz de observar que sua mente está em operação e que ele não é os próprios pensamentos. Deste modo, aprende-se a observar os processos operativos da mente e deixá-los passar, sem se afeiçoar a eles.

Por outro lado, não estar identificado com os resultados da performance e não se apegar aos processos mentais também consiste em compreender que uma boa apresentação não determina o talento, habilidade ou capacidade do músico. A consistência de seu treino, de sua preparação mental e corporal são fatores determinantes de seus resultados. Portanto, evita-se que o músico tome por garantia o seu bom desempenho, abandonando a atenção aos seus processos.

Alguns autores apontam o nível de “autoconsciência” como fator dificultador da performance (Moreno-Jiménez *et al.*, 2017). Mas é preciso apontar que termo “*self-consciousness*”, nesse caso, está relacionado à auto identificação com os processos conscientes. Ou seja, a autoconsciência, nesses termos, consiste em alto grau de juízo consciente sobre os resultados da performance. Isso é muito diferente da autoconsciência não-identificada ou não apego aos processos mentais julgadores e analíticos – os quais Gallwey chamou de Ser 1.

Compreender o fazer musical desde o princípio da presença também permite que o músico mantenha a sua atenção no processo. Exercitar a presença consiste em saber retornar ao estado de atenção e consciência do momento presente, sem embarcar no transporte mental para acontecimentos futuros ou passados. O medo de errar uma passagem difícil que ainda não chegou, por exemplo, é fator de desconcentração, o que possivelmente induzirá o músico ao erro. Um erro já ocorrido em determinada

passagem durante a execução musical pode também gerar um processo mental de ruminação do erro e crescente desconcentração. Voltar-se para o momento presente, portanto, é o exercício de retomar a consciência do que o corpo e a mente fazem naquele exato momento.

Sob o prisma da atenção plena, a concentração não é um estado de esvaziamento mental ou de absoluto e permanente foco numa ação, mas a capacidade de repetidamente retomar a presença e a consciência do ser, quando este realiza a ação. Com isso, é preciso reafirmar que a compreensão dos fundamentos deve se traduzir em exercícios práticos – de meditação tradicional, de práticas de atenção durante o estudo e o preparo da performance e no momento da performance propriamente dito.

3.2 Estágios da prática de atenção plena aplicados à performance musical

O exercício da respiração é proposto em diferentes abordagens auxiliares à prática da performance, como a Técnica de Alexander, técnicas de relaxamento, Yoga, entre outras. Certamente há no ato da respiração um universo misterioso a ser desvendado, que carece de estudos mais profundos, tanto da ciência como da filosofia. O sistema respiratório é o único sistema do corpo humano sobre o qual é possível exercer interferência direta e consciente. Todos os outros sistemas podem ser afetados de forma indireta pelo ato consciente da respiração, alterando respostas nervosas, frequência cardíaca e atividade digestiva, por exemplo. Em nível neurológico, a oxigenação adequada permite que o cérebro escaneie eventuais desordens psicossomáticas e permite a ativação mais eficiente do sistema nervoso simpático ou parassimpático, conforme a situação (Pinho, 2019). Embora muitos preceitos filosóficos ayurvédicos relacionados à respiração estejam relacionados com a posterior sistematização de Buda da meditação, tal qual o conceito de *prana*, esses preceitos não serão tratados aqui.

No caso específico da prática da atenção plena, a observação da respiração é o ponto inicial para o estabelecimento da consciência. De maneira prática, o exercício simples de observar o corpo respirando pode ser útil antes de qualquer estudo de performance ou antes de apresenta-

ções musicais. Neste exercício – diferente de outras abordagens nas quais deve-se fazer controle consciente da respiração, contando tempos ou localizando-a na região abdominal ou intercostal, por exemplo – deve-se apenas tomar consciência de como a respiração está ocorrendo no corpo. A respiração pode estar acelerada, superficial, lenta ou profunda, mas basta ao praticante tomar consciência de seus padrões, sem tomar ações sobre ela. A cada vez que se percebe qualquer distração, interna ou externa – a ocorrência de ruídos mentais ou ruídos do ambiente ao redor, por exemplo –, pode-se voltar novamente a atenção para a respiração que ocorre no corpo.

Para cantores e instrumentistas de sopro, especialmente, pode ser de grande valia verificar, durante a prática musical, como é possível distanciar-se da técnica respiratória e observar o corpo respirando e atendendo às demandas respiratórias da execução instrumental ou vocal. Assim, o corpo tende a se ajustar de maneira mais natural e confortável às demandas técnicas específicas, ajudando o músico a manter o fluxo de sua concentração na execução musical.

Conforme depreende-se da prática *Vipassana*, observar o corpo respirando durante a prática de qualquer instrumento, voz ou regência também tem interferência no nível de presença do músico. Respirar *com* a música pode ajudar a estabelecer a organicidade da execução, em um fazer música como resultado de conexão com a música – ou, ainda, em um *respirar música*.

É comum ficar tão absorvido pelas demandas musicais que o músico perde consciência do próprio corpo. A atenção às sensações do corpo e à respiração tende a reconduzir o estado de desconexão à unidade fundamental corpo-mente. Nesse sentido, o exercício de varredura ou escaneamento do corpo se mostra especialmente eficiente.

A estratégia do escaneamento corporal pode ser praticada quando, em pé ou sentado, o músico se prepara para tocar ou cantar. Antes de iniciar a prática musical, pode-se concentrar conscientemente em diversas partes do corpo, pausadamente, dos pés à cabeça. Nesta varredura corporal, percebe-se o nível de equilíbrio postural, a presença de tensões, dores, a temperatura do ambiente, a sensação tátil da pele e as sensações auditivas.

Em um segundo momento, o músico pode praticar o mesmo exercício de consciência corporal segurando o instrumento ou mentalizando a sensação física de tocar ou cantar. O escaneamento corporal também pode ser praticado durante a execução dos trechos musicais, especialmente quando apresentam dificuldades. Desse modo, o performer procura identificar todas as sensações corporais envolvidas na sua execução. Uma outra variação desta prática é associar a prática mental à percepção corporal, ou seja, executar mentalmente o estudo técnico ou trecho musical estando atento às sensações do corpo.

“A repetição desatenta de uma passagem pode ser a maior perda de tempo na sala de estudo” (Cornett, 2019, p. 164). Contudo, tocar uma nota, ritmo, intervalo, acorde ou passagem atento às sensações físicas que ocorrem a cada momento pode também se configurar como prática da atenção plena. Antes de tocar ou cantar, pode-se ouvir o som e evocar as sensações na mente. Depois, o músico toca ou canta a nota ou trecho apenas uma vez, escutando atentamente e pausando ao final. Na repetição, deve-se reconstituir o processo por inteiro – e não somente o trecho musical –, como se cada nota estivesse sendo tocada pela primeira vez. Em cada repetição deve-se exercitar o não-julgamento e a não-identificação, especialmente em caso de erro, com paciência e serenidade de voltar ao momento presente e restabelecer todo o processo de consciência corporal. Em nível neurológico, este tipo de repetição consciente tem um importante papel em fortalecer as sinapses e configurar comportamentos neuromusculares, conforme o princípio da neuroplasticidade.

Para o estudo técnico do canto, de trechos musicais ou para simples exercícios respiratórios, utilizar um japamala pode ser útil. O japamala consiste num cordão muito tradicional, usualmente com cento e oito contas, para auxiliar o praticante de meditação a entrar em estado meditativo. Usualmente, sentindo as contas com os dedos, o meditador entoou um mantra para cada conta, até chegar ao final do cordão. Ainda que, normalmente, a meditação com mantras seja feita com objetivo de transe ou transcendência, para o cantor, meditar cantando nem sempre é tão distante da meditação com mantras. A meditação *Vipassana*, diferente da meditação com mantras, não é compreendida como meditação transcendental, mas o japamala pode ajudar na repetição de trechos ou exercícios com

plena consciência, em detrimento da repetição automática, mecânica, ineficiente. Com ele, é possível retornar às sensações envolvidas na ação e refazer o processo repetidamente evocando a presença, a cada conta do cordão, como se cada repetição fosse a primeira vez.

É importante que o estudo musical não seja direcionado à automatização, em sentido mecânico de realização. Essa automatização é oposta ao estudo com plena atenção, consciência, presença. Além disso, o automatismo da performance impede a criatividade e não pode ser o objetivo do estudo técnico. Esse tipo de estudo técnico deixa o envolvimento mecânico e enfraquece o fluxo criativo. É preciso estar presente toda vez que tocamos ou cantamos uma frase musical. Ou melhor: é preciso estar presente o tempo todo e aprender a pacientemente voltar quando a presença nos escapar, quantas vezes for preciso.

Num terceiro estágio, o profundo estado de consciência corporal tende a desenvolver o pensar em coesão com o sentir, dando espaço para a sensibilidade, o afeto, a responsividade e intuição do que Gallwey chamou de Ser 2. Assim, é possível estar mais profundamente conectado com a atividade musical e se deixar no estado de *ser com ela* – e não mais no estado de operatividade mental e racional do Ser 1.

Neste estágio, a observação da mente durante a meditação tradicional ou logo antes ou durante a prática musical exercita o nível de consciência, de não-julgamento e de capacidade de retorno ao estado de concentração. Nesta prática, como dissemos, o objetivo não é aquietar a mente, mas observá-la. Uma vez que se identificam estados mentais, é possível exercer a não-identificação e deixar que os pensamentos venham e vão, uma vez que são impermanentes. É possível dizer a si mesmo, quantas vezes for necessário: “Nós não somos nossos pensamentos. Um pensamento é simplesmente a atividade do cérebro” (Cornett, 2019, p. 174).

A função da mente é operar continuamente e este modo operativo é parte importante do processo evolutivo biológico. Portanto a mente não vai se esvaziar ou silenciar, mas o *performer* aprenderá a retornar continuamente para o seu estado de consciência e ser. A cada vez que a mente divagar e o músico perceber, ele já está retomando a sua atenção. Praticar o retorno ao estado de plena consciência demanda reconduzir a si mesmo, repetida e serenamente, a cada vez que a mente divagar. Assim,

sempre que o performer perceber a aparição de um pensamento, ele pode observá-lo e deixá-lo partir. Desta forma, ao ouvir a voz interior julgadora do Ser 1, que irá reaparecer de tempos em tempos, seja no estudo ou no palco, o músico poderá escolher não se apegar a ela e retornar para o fluxo criativo. Mediante o exercício repetido de observação de seus estados mentais, o músico será capaz de identificar padrões de operação de sua própria mente e poderá aprender com eles.

Finalmente, em um quarto estágio, é possível vivenciar um estado de pleno fluxo, observando a própria performance como fenômeno – que se dá em si – e observar a realidade e a existência em um nível profundo como manifestação dos fenômenos. Ao contemplar a si mesmo e a performance como um “estado de manifestação criativa”, pode-se cultivar o estado mental de liberdade e fluxo. Percebe-se então a performance como um processo orgânico, como acontecimento da presença, e não como resultado de um fazer operativo – ou de um eu realizador (Kabat-Zinn, 2019).

A performance, nesse sentido, torna-se manifestação do estado de ser: ser atento, ser presente, ser em unidade corpo-mente. Um estado como manifestação da impermanência do ser, como manifestação da presença do ser. Experimenta-se, neste ponto, uma espécie de sensação oceânica, em que toda tentativa de descrição racional é insuficiente. Uma consciência de unidade e realização de si mesmo como travessia e ponte da manifestação natural da criatividade.

Conforme o princípio da impermanência, esse estado de consciência também não é permanente. Assim como em todos os estágios anteriores, ao perceber que sua mente volta a agir tecnicamente ou de forma julgadora sobre sua performance, o performer pode exercitar o retorno, outra vez e outra vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mente do *performer* ocupa ao mesmo tempo as posições de sujeito e objeto de sua própria análise. Esse estado de ambiguidade é análogo ao estado experimentado pelo meditador. Com o intuito de desenvolver sua concentração e presença na performance musical, o músico pode recorrer às bases da meditação de atenção plena.

A prática de meditação como atividade independente pode ajudar o praticante a desenvolver sua capacidade de atenção e a consciência. Além disso, assim como a muitas outras atividades cotidianas, a compreensão dos preceitos filosóficos e dos estágios práticos da meditação *Vipassana* encontra muitas formas de aplicação possíveis ao preparo e à performance musical em si. Exercícios como a atenção à respiração, o escaneamento corporal, a observação dos pensamentos e dos fenômenos internos e externos à mente podem ser incorporados de inúmeras formas à prática musical. A criação e experimentação desses exercícios podem ajudar o músico em seu processo de autoconhecimento e em seu nível de concentração na performance.

No entanto, não é possível crer que a prática de atenção plena resolva de forma milagrosa os desafios da performance. Eles se apresentam sempre como alternativa prática e filosófica para lidar com esses mesmos desafios, que sempre se apresentarão. A atenção plena se mostra como um *modo de lidar com* e não uma fórmula ou metodologia científica que resolve problemas ou transforma o *performer* em alguém iluminado. Aliás, até para Buda, a iluminação veio da prática repetida da meditação e da busca paciente e perseverante do autoconhecimento e da autoconsciência. Do mesmo modo, a prática da atenção plena, se consistente tanto no seu preparo quanto nas situações de performance, pode ser de grande ajuda ao músico.

Tal qual a habilidade do fazer musical, a atenção plena e o estado de consciência são desenvolvidos pela prática individual, repetida e paciente de auto-observação e auto investigação, a fim de fortalecer os processos da autoconsciência, da presença e da concentração.

REFERÊNCIAS

Bodhi. (2005). *In the Buddha's words: an anthology of discourses from the Pali Canon*. Boston, Mass: Wisdom Publications.

Bolen, J. S. (1990) *As deusas e a mulher: nova psicologia das mulheres*. São Paulo: Paulus.

Cornett, V. (2019). *The mindful musician: mental skills for peak performance*. New York: Oxford University Press.

Dumont, D. M. (2017). *Histeria: poética da interpretação na performance das cenas de loucura em ópera*. Dissertação de mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Brasil.

Espinosa, B. (2014). *Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Gallwey, W. T. (2016). *O jogo interior do Tênis: o guia clássico para o lado mental da excelência no desempenho*. São Paulo: Sportbook.

Green, B. (1986) *The inner game of Music*. Garden City, NY: Doubleday.

Heidegger, M. (2015). *Ser e tempo* (10. ed.). Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

Jung, C. G. (2013). *Aion: estudo sobre o simbolismo do si mesmo* (10. ed.). Petrópolis: Vozes.

_____. (2014). *Os arquétipos e o inconsciente coletivo* (11. ed.). Petrópolis: Vozes.

Kabat-Zinn, J. (2019). *Atenção plena para iniciantes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Leão, E. C. (1977). *Aprendendo a pensar*. V. 1. Petrópolis: Vozes.

Moreno-Jiménez, J., Vilte. L.-S., O., Rodríguez-Carvajal, R., & De Rivas, S. (2017). *Freeing the performer's mind: A structural exploration of how mindfulness influences music performance anxiety, negative affect and self-consciousness among musicians*. Center for Open Science, Faculty of Psychology, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, Espanha.

Ninivaggi, F. J. (2015). *Saúde integral com medicina ayurvédica: o guia completo para os ocidentais da mais tradicional escola da medicina indiana*. São Paulo: Pensamento.

Oyan, S. (2006). *Mindfulness meditation: creative musical performance through awareness*. Dissertação de Doutorado não-publicada. Luisiana State University and Agricultural and Mechanical College. Baton Rouge, United States of America.

Pinho, A. (2019). *Curso de Anatomia Metafísica*. Apostila de Cursos Livres. Brasília: Instituto Atmo Danai.

Rao, D., Perrison, B. (2005). *Circle of Sound Voice Education*. London/ New York: Boosey & Hawkes.

Singer, W., Ricard, M. (2018). *Cérebro e meditação: diálogos entre o budismo e a neurociência*. São Paulo: Alaúde Editorial.

Thanissaro. (2013). *With each & every breath: A guide to meditation*. Valley Center: Creative Commons.

Capítulo V

MAPAS CONCEITUAIS: FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO PARA ALCANÇAR A CONCENTRAÇÃO DURANTE A PERFORMANCE MUSICAL

ALFREDO FARIA ZAINE
DANIELE BRIGUENTE

INTRODUÇÃO

Mapas conceituais são ferramentas representacionais, utilizadas primeiramente na área da educação desde a segunda metade do século XX. Possibilitam o planejamento controlado de ações e a análise de resultados. Posteriormente, no início do século XXI, foi utilizado na área da música, especialmente no que se refere a conteúdos de análise musical.

Essa ferramenta pode se tornar um importante recurso de planejamento do processo que prepara a performance musical. Podem ser contempladas, nos mapas, todas as etapas e aspectos do processo, tais como: análise, leitura, memorização, interpretação, expressão, contextualização, preparação do texto (no caso dos cantores), informações de edição, audição de gravações, apreciação de gravações de ensaios e pré-recital. Esta estratégia tem a finalidade de colaborar para a manutenção de níveis satisfatórios de concentração do músico no momento da performance musical.

O presente texto tem por objetivo propor a utilização dos mapas conceituais no planejamento das etapas do processo que prepara a performance musical, bem como discutir as relações existentes entre esse planejamento e o controle dos níveis de Ansiedade na Performance Musical

(APM). O texto está estruturado em três tópicos. O primeiro apresenta as diferentes utilizações dos mapas conceituais, seus resultados e benefícios, fundamentados em trabalhos de pesquisadores da área da educação e psicologia, tais como Novak e Musonda (1991) e Tamayo (2004), respectivamente. É discutida a relação entre a utilização do mapa conceitual, entendido como representação gráfica externa, e as implicações cognitivas nos sujeitos que o utiliza. São discutidas ainda, a utilização e benefícios dos mapas conceituais na área da música.

O segundo tópico discute fatores cognitivos, sociais e ambientais envolvidos nas diferentes etapas da preparação e no momento da performance musical. A discussão se fundamenta em trabalhos de autores com foco na APM, bem como possíveis causas e estratégias para enfrentamento do problema. Entre os estudos considerados, destacam-se Sinico e Winter (2012) e Ray (2009). A APM foi relacionada com o possível prejuízo da concentração no momento da performance musical.

Finalmente, o terceiro tópico apresenta exemplos de mapas conceituais contendo etapas da preparação para a performance musical. São contempladas diferentes formações e repertórios, demonstrando as especificidades dos diferentes tipos de performance musical. São indicados *softwares* disponíveis para a elaboração dos mapas conceituais, além dos meios para acessá-los, as vantagens e desvantagens da utilização de cada um dos *softwares*, bem como sua forma de funcionamento.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolvido na década de 1970 por Joseph Novak, professor de educação e de ciências biológicas da Universidade Cornell (Estados Unidos), os mapas conceituais serviram como ferramenta para acompanhar e compreender as mudanças no aprendizado de ciências em crianças, sendo uma ferramenta representacional (Novak; Musonda, 1991). A ideia do uso de mapas conceituais para organização e controle de ideias e ações deve-se ao fato de que “a aprendizagem, para que possa ser considerada organizacional, deve ser incorporada através de dispositivos epistemológicos (mapas, memórias e programas) que estão no ambiente da or-

ganização” (Argyris; Schön, 1996 apud. Reyes; Barberá, 2004, tradução nossa)¹. Ainda segundo Aguilar Tamayo:

O mapa conceitual pode ser definido a partir da psicologia cognitiva como representação externa. A diferença analítica entre representação interna (mental) e representação externa torna possível investigar outros tipos de características, diferentes das implicações cognitivas que ela supõe nos sujeitos que elaboram essas representações (Tamayo, 2004, p. 31, tradução nossa).²

Os mapas conceituais têm se mostrado uma ferramenta eficaz tanto para o processo de ensino e aprendizagem como de processos avaliativos (Trujillo-Vargas, 2006, p. 511), sendo utilizados como representação e controle de um domínio específico, criando um fluxograma que faz uso de palavras e linhas de conexão, seguindo uma estratégia hierárquica para uma fácil compreensão e organização, especialmente para a assimilação das etapas a serem executadas.

Novak e Gowin (1996) alertam sobre a crença de que existe um processo automatizado e sem esforço de aprendizagem, sendo este apenas contínuo e cumulativo. Porém, os autores apresentam razões para se duvidar desta crença: “a aprendizagem tem sido confundida com o desenvolvimento, e a metáfora biológica do desenvolvimento evolutivo autônomo é tão poderosa que está sempre presente no nosso pensamento” (Novak e Gowin, 1996, p. 26) e completam a ideia afirmando que “toda atividade humana, quando levada a um estado de destreza suficiente, cria os seus próprios conceitos, termos, palavras, ações e formas de trabalhar” (Novak e Gowin, 1996, p. 26). É nas ações e formas de trabalhar que o mapa conceitual abre caminho para uma compreensão das ações que o intérprete pode adotar, compreendendo de forma clara e esquematizada os atos que

¹ “el aprendizaje, para que pueda ser considerado organizacional, debe ser incorporado [...] mediante artefactos epistemológicos (mapas, memorias y programas) que se encuentren en el ambiente de la organización” (Argyris; Schön, 1996).

² El mapa conceptual puede ser definido desde la psicología cognitiva como representación externa. La diferencia analítica entre representación interna (mental) y representación externa permite indagar otro tipo características distintas a las implicaciones cognitivas que supone en los sujetos que elaboran dichas representaciones (Tamayo, 2004, p. 31, tradução nossa).

podem ser não somente benéficos como também maléficos, tanto para a performance como para sua preparação.

Ao se observar a aplicabilidade do mapa conceitual, entende-se que este é uma ferramenta fundamental da metacognição, que por sua vez é elemento chave para o conceito de “aprender a aprender” (Ribeiro, 2003). Segundo Ribeiro “a metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (Ribeiro, 2003, p. 110), sendo ainda complementada por Hussain:

A metacognição é uma das características distintivas da mente humana que nos permite refletir sobre nossos próprios estados mentais. A metacognição se reflete em muitas de nossas atividades cotidianas, como quando percebemos que a estratégia X é melhor que Y para resolver um problema ou percebemos vieses em nossa percepção, pensamento e julgamento (Hussain, 2015, p. 132, tradução nossa)³.

Logo, entende-se que o uso de mapas conceituais estará diretamente ligado à tentativa de controle consciente de todas as etapas que envolvem a performance, criando assim um mapa visual de tudo que se deve, de alguma forma, tirar do inconsciente e trazer para o consciente, para que o indivíduo entenda o motivo do êxito ou do não êxito na performance. Ainda que a metacognição possa incluir alguns processos implícitos e inconscientes, o controle e o monitoramento de todos os processos trazem um nível elevado de metacognição (Hussain, 2015).

Para a redação desta pesquisa, diferentes artigos e publicações sobre mapas conceituais foram levantados, porém o uso de mapas conceituais no estudo da música associa-se a questões de análise musical, como observado em estudos apresentados por Weyde e Wissmann (2004). Já a expectativa desta ferramenta para o estudo e desenvolvimento da performance musical apresenta-se aqui como estratégia não explorada amplamente, para isso exemplos e alusões a esta aplicabilidade serão apresentados a seguir.

³ Meta-cognition is one of the distinctive characteristics of human mind that enables us to reflect on our own mental states. Metacognition is reflected in many of our day to day activities such as when we realize that strategy X is better than Y to solve a problem or we realize biases in our perception, thinking and judgments (Hussain, 2015, p. 132).

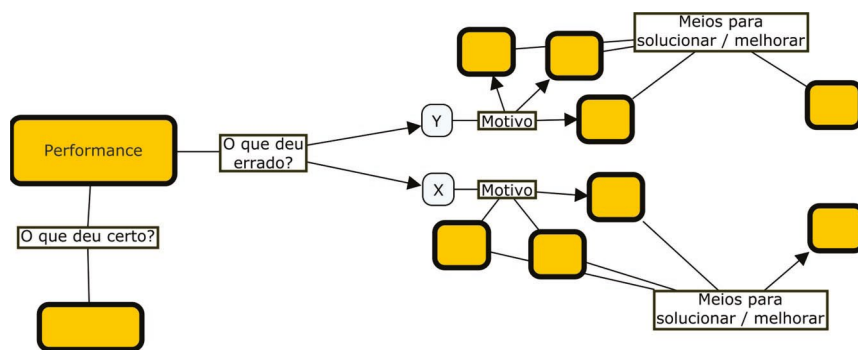


Figura n. 1: Exemplo de mapa conceitual. Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda sobre a questão da metacognição, em estudo realizado por Hallam (2001) ficou claro que:

O que emergiu claramente dos dados foram as extensas habilidades metacognitivas dos músicos profissionais. Demonstraram autoconsciência aguda de suas próprias forças e fraquezas, amplo conhecimento sobre a natureza de diferentes tarefas e o que seria necessário para completá-las satisfatoriamente e tinham uma gama de estratégias que poderiam ser adotadas em resposta às suas necessidades. Isso englobava não apenas questões técnicas, de interpretação e performance, mas também questões relacionadas à aprendizagem em si, por exemplo, concentração, planejamento, monitoramento e avaliação (Hallam, 2000, tradução nossa)⁴

Percebe-se então que esta tríade planejamento-monitoramento-avaliação pode ser aplicada de forma satisfatória à teoria dos mapas con-

⁴ What emerged clearly from the data was the extensive metacognitive skills of the professional musicians. They demonstrated acute self-awareness of their own strengths and weaknesses, extensive knowledge regarding the nature of different tasks and what would be required to complete them satisfactorily and had a range of strategies which could be adopted in response to their needs. This not only encompassed technical matters, interpretation, and performance but also questions relating to learning itself, e.g. concentration, planning, monitoring and evaluation. Although there were similarities in some aspects of their practice there was also considerable variation because of individual need. This was well illustrated by statements from two musicians relating to their teaching (Hallam, 2000).

ceituais, trazendo para o campo gráfico-visual todas as questões que pairam sobre a performance e para a sua preparação. Em outro estudo, apresentado por Williamon e Valentine (2000), ficou claro que, dentre os indivíduos analisados, obtiveram melhor resultado aqueles que praticaram de maneira mais eficaz e não com mais horas de estudo.

A seguir apresentam-se questões levantadas por McPherson e Zimmermann (2011) dentro de um processo de autorregulação para o estudo musical que podem ser eficazes para a organização das ideias dentro dos mapas conceituais, quando aplicados para a preparação da performance: por quê? (motivo); como? (método); quando? (tempo); o que? (comportamento); onde? (ambiente físico); com quem? (social).

Logo, com o uso destas questões, propõe-se um mapa conceitual (fluxograma) que representa de forma os passos a serem seguidos para a visualização do problema a ser observado:



Figura n. 2: Questões de autorregulação Fonte: Desenvolvido pelos autores.

Cada uma destas questões deve ser respondida de forma a identificar o que causa o problema, procurando sempre ser objetivo e claro, como no exemplo a seguir:

Como?

Leitura de notas erradas

Da mesma forma que se pode fazer uso dos mapas conceituais para se identificar um problema, este pode ser aplicado após a performance na observação dos problemas solucionados, fazendo com que o processo passe a ser controlado não somente no momento anterior à performance, mas também posteriormente, dando ao intérprete controle sobre todas as etapas em questão.

2. UTILIZANDO MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO A APM

Mapas conceituais podem se tornar recursos para o planejamento de todas as etapas de preparação da performance musical. Este tópico aborda a relação dessa ferramenta com o possível controle dos níveis de Ansiedade na Performance Musical (APM) e por consequência a manutenção da concentração do músico durante o processo de preparação e no momento da performance musical. De acordo com Sinico e Winter (2012, p. 36): “a performance musical pode ser influenciada tanto positivamente quanto negativamente pela ansiedade”. Para os autores, isto se torna um problema ao desempenho do músico, quando a APM atinge níveis altos.

Na performance musical, estão incluídos uma variedade de habilidades e conhecimentos previamente adquiridos e preparados pelo músico. Sendo assim, o processo de preparação requer níveis controlados de ansiedade e um alto nível de concentração em cada uma das etapas. A leitura e análise da partitura musical, técnicas próprias à execução da obra e conhecimentos de domínios mais amplos como estética e história da música, compõem a construção da interpretação e possibilitam que o conteúdo da obra seja revelado e transmitido. No entanto, é na última etapa do processo, na performance musical, que o músico poderá avaliar todo o processo e sua eficácia, por meio da exposição e interação com o público (Sinico e Winter, 2012, p. 37 e 38).

Embora a preparação e o momento da performance contemham uma dose de imprevisibilidade, é possível planejar as etapas e definir objetivos antes mesmo do início do processo. A elaboração de mapas conceituais pode ser um recurso auxiliar para que o músico antecipe a sequência de etapas que tem por objetivo a performance musical pública. Clarke (2002, p. 59) afirma que a “performance musical em seu mais alto nível demanda uma extraordinária combinação de habilidades físicas e mentais”. Para que essas habilidades funcionem conjuntamente, é necessário um alto nível de concentração em todo o processo de preparação, o que depende, por sua vez, de níveis controlados de ansiedade por parte do músico.

O autor alerta que “um performer deve ter consciência e entendimento de imediato e em larga escala da estrutura da música em si mesma, uma estratégia expressiva com a qual trazer a música à vida e resiliência para suportar as demandas físicas e os *stresses* psicológicos da performance pública” (Clarke, 2002, p. 59). Nesse contexto físico e psicológico citado pelo autor, a concentração mental coloca-se como imprescindível e é um dos maiores desafios para o músico.

Samaroff (1913, p. 334) afirma que a “concentração bem-sucedida é um processo mental conquistado somente depois de muito esforço intelectual”. Essa conquista se faz necessária, não somente no momento da performance musical, mas também em todas as etapas de sua preparação. O verdadeiro artista é aquele que combina suas aptidões inatas com amplitude intelectual adquirida por meio de anos de estudo inteligente e experiência. (Samaroff, 1913, 336).

A ansiedade, quando atinge um alto nível, pode representar um dos maiores sabotadores da tão necessária concentração mental. Na literatura recente, são apontadas diferentes causas e inúmeros sintomas da ansiedade, que se manifestam no momento da performance pública, sendo conhecida como APM, mas também pode ocorrer nas etapas de preparação que a antecedem. Segundo Ray (2009, p. 158), em pesquisas do âmbito da cognição musical “discute-se a utilização de recursos que podem ajudar a reduzir a ansiedade no palco, apresentando caminhos para que o *performer* (estudante ou profissional) possa se preparar para realizar uma

performance com um mínimo de ansiedade e sem pânico”. A autora destaca a importância de se “explorar os aspectos emocionais envolvidos” na atividade do músico (Ray, 2009, p. 158) e acrescenta que “a discussão carece de ampliação quando nos perguntamos qual o nível de controle emocional que este *performer* deve atingir para que possa ter o domínio sobre as incursões expressivas na música e ainda manter seu alto desempenho técnico durante uma performance” (Ibid., p. 159).

O *performer* cujos níveis de ansiedade geram prejuízos ao seu desempenho em público, bem como à preparação de sua performance, deve identificar as causas particulares do problema com ajuda de profissionais de diferentes áreas, sendo as mais comuns a psicologia, medicina, educação física ou mesmo áreas ligadas à espiritualidade. Após isso, torna-se possível definir um tratamento ou hábitos que venham minimizar o problema. Aqui, sugerimos a utilização de mapas conceituais como ferramenta para elaborar de forma controlada o processo de preparação para a performance musical. Esse recurso pode ter resultados positivos para alguns indivíduos da área da música, mas certamente deve estar associado a outras intervenções ou tratamentos que venham a contribuir para o controle da APM.

Jonás (1913) ao discutir as causas das patologias mentais que acometem boa parte dos músicos americanos, defende:

Músicos que sabem pouco do trabalho de outros profissionais além do seu próprio, naturalmente têm somente uma ideia muito vaga da natureza do [como ele denomina] nervosismo e suas causas. Eles não entendem que o nervosismo é em parte o resultado da hereditariedade, do ambiente, dos hábitos pessoais e da atitude mental (Jonás, 1913, p. 398 e 399).

No trecho acima, são apontadas diferentes origens para os problemas psicológicos que geram prejuízos à performance musical. São comuns os casos em que diferentes causas estejam associadas. Ao comparar as causas hereditárias com as ambientais, o autor afirma que as segundas são mais difíceis de controlar, mas que podem ser atenuadas por meios de hábitos adquiridos, a fim de evitar os sintomas do “nervosismo” (Jonás, 1913, p. 399).

Valentine (2002, p. 168) divide os sintomas da APM em três categorias: psicológica, comportamental e mental. Entre os sintomas psicológicos, a autora cita: aumento da frequência cardíaca, palpitações, falta de ar, hiperoxigenação, boca seca, transpiração, náusea, diarreia e tontura. Entre os sintomas de ordem comportamental, estão: tremores, tensões e ausência de expressão. Os sintomas mentais incluem: sentimentos subjetivos de ansiedade e pensamentos negativos sobre a performance musical. O medo que provoca o aumento dos níveis de ansiedade pode estar associado às experiências de performances passadas e em geral, leva à diminuição do foco de atenção. Também é comum que o músico se preocupe excessivamente com as possíveis avaliações negativas, buscando continuamente a perfeição em sua performance. Tais pensamentos negativos levam ao prejuízo da concentração e desperdiçam energia, podendo levar ao aumento da APM. (Valentine, 2002, p. 168 e 169).

O processo que prepara a performance musical, pode incluir recursos como os mapas conceituais que permitem a identificação antecipada de todo os aspectos que compõem a performance musical e a redução das citadas preocupações a respeito da performance. Dessa forma pode-se manter a APM em níveis moderados e o nível satisfatório de concentração. Uma expectativa realista, que inclui “o reconhecimento da inevitabilidade dos erros, a natureza geralmente tolerante das plateias e a necessidade de se concentrar em aspectos técnicos e interpretativos da música, está associada com níveis moderados do medo de palco” (Valentine, 2002, p. 169).

O medo de palco ou APM não está necessariamente associado aos grandes públicos, mas se manifesta também em apresentações para bancas ou pequenas plateias, gerando prejuízos à performance musical. O problema pode ocorrer em todas as fases de formação do músico e o acompanhar em sua carreira. “Há casos comprovados de trajetórias prejudicadas, ou redirecionadas, simplesmente, por situações traumatizantes desencadeadas pelo medo de palco, ou pela falta de preparo à situação que o cerca” (Berti, 2016 p. 245).

Estudar uma obra musical e se preparar para apresentá-la pertencem a objetivos diferentes. Por isso, a discussão deste tema na for-

mação profissional se faz indispensável. Por muito tempo se ouviu que estudar, incessantemente, era o suficiente. Mas, mesmo músicos que não se depararam com tais problemas durante uma carreira já consolidada, se veem carentes de um suporte em algum momento. Acreditar que o tempo e a experiência podem contribuir para a diminuição deste sentimento pode ser verdadeiro como, também, falho, pois se ao atingirem o ápice de suas carreiras, esses músicos destacados ainda assumem sentir medo de palco, é porque este assunto merece uma representação importante a ser discutida no meio musical. Atribuir somente às habilidades musicais a superação do medo pode ser equívoca quando se ouve, inclusive, que esse estado oscila durante a carreira (Ibid., p. 245).

No trecho acima é feita a distinção entre as competências necessárias para se executar uma obra musical e aquelas que são necessárias para a apresentação pública. A autora também alerta para o risco de se simplificar ou minimizar o problema, relacionando a *expertise* musical com a superação do medo de palco. Os tratamentos e procedimentos para atenuar a APM são variados e podem ser combinados de acordo com as causas e sintomas apresentados por cada indivíduo. Os hábitos e rotinas adotados pelo músico exercem bastante influência nos níveis de ansiedade e de concentração.

A alimentação é um assunto importante. Muitos músicos não conseguem ter horários fixos para as refeições, alimentam-se apressadamente ou mesmo, fazem uso excessivo de álcool. Muitas vezes, o músico retorna ao trabalho imediatamente após terminar a refeição, assim como ocorre nas empresas. Há evidências de que indigestão e problemas no sistema nervoso estão relacionados. Em alguns casos, um ajuste em seus hábitos alimentares é tudo o que o músico precisa para atenuar a APM. (Jonás, 1913, p, 400 e 401).

As condições nas quais ocorre o estudo e a preparação das obras musicais devem ser observadas, uma vez que podem interferir nos níveis de ansiedade e concentração do músico. Ao abordar a rotina de estudo dos estudantes de piano, Jonás (1913, p. 404) considera pouco inteligente praticar por longos períodos sem momentos de relaxamento, exercícios corporais e respirações profundas. O autor explica que uma rápida

caminhada em torno do quarteirão, renova as forças e melhora o progresso e defende que curtos períodos são melhores do que um longo período de prática.

Elementos que, frequentemente, passam despercebidos por *performers* ou mesmo professores de música, como a iluminação no ambiente onde se estuda, podem ter consequências físicas e psicológicas quando não está adequada às necessidades do músico. O ideal é que a janela da sala de estudo, esteja atrás ou ao lado do *performer* e não em frente. As pupilas são dilatadas pela incidência de luz nos olhos, o que pode levar ao aumento dos níveis de ansiedade rapidamente (Jonás, 1913, p. 406).

O nível de dificuldade da tarefa a ser realizada, também pode ser um fator gerador de APM. “Quanto mais difícil a tarefa, mais ansioso o performer possivelmente estará” (Valentine, 2002, p. 172). Para a autora, há três fatores que interagem mutuamente durante a performance: a pessoa, a tarefa e a situação (Ibid., p. 173).

As estratégias para controlar os níveis de APM e seus sintomas são variadas, passando por textos de autoajuda, terapias com profissionais de diferentes áreas e medicamentos. “As intervenções comportamentais podem ser realizadas por diferentes tipos de profissionais de diferentes áreas, mas as terapias cognitivas precisam de psicólogos” (Mejía, 2016, p. 38). Há ainda as chamadas intervenções cognitivo-comportamentais que mesclam as duas modalidades, buscando mudar pensamentos e comportamentos disfuncionais (Ibid., p. 40).

Entre os medicamentos mais comuns, utilizados por músicos, estão os antidepressivos, os calmantes e os betabloqueadores. Todos esses devem ser usados com prescrição médica. Também é comum o uso de substâncias como nicotina, cafeína e álcool como tentativa de atenuar os efeitos da APM. Há evidências de que os betabloqueadores são os medicamentos mais comuns entre músicos, sendo efetivos no tratamento dos sintomas da APM (Mejía, 2016, p. 43). Há outras intervenções utilizadas atualmente por músicos e que têm apresentado efeitos positivos em alguns indivíduos. As mais comuns são: yoga, técnicas de respiração, Técnica de Alexander, hipnose e textos de autoajuda para músicos (Ibid., p. 44-47).

Neste breve panorama, foram discutidos as causas e os sintomas da APM e sua relação com os níveis de concentração. Os mapas conceituais foram colocados como uma ferramenta de apoio na preparação da performance musical, podendo apresentar efeitos positivos no controle dos níveis de APM e da concentração no momento da performance e no processo de sua preparação. Esta ferramenta, possibilita o planejamento controlado de todas as etapas da preparação para a performance por meio de representações gráficas virtuais externas. Seu uso pode ser combinado com tratamentos e intervenções apropriadas às características de cada indivíduo. A seguir, são apresentados exemplos de mapas conceituais que abordam as etapas de diferentes modalidades de performance musical.

3. MAPAS CONCEITUAIS NO PLANEJAMENTO DA PREPARAÇÃO PARA A PERFORMANCE: EXEMPLOS E ANÁLISE

Os mapas conceituais apresentam uma estrutura que permite planejar e visualizar os elementos e eventos pertinentes a preparação da performance, atuando estes como uma representação externa, opondo-se a uma representação interna (ou mental), permitindo investigar claramente as implicações cognitivas no uso de tais representações (Tamayo, 2004).

Aqui, os mapas conceituais não apresentarão uma estrutura ou estratégia única, sendo as questões chave levantadas anteriormente um guia para identificação de possíveis soluções aos fatores que desencadeiam a APM no músico. Esses fatores podem ser observados tanto em um cenário expandido, onde o indivíduo busca uma forma de organizar todos os parâmetros a serem preparados antes da performance musical, como também em um cenário para compreensão e autoregulação de pormenores, como em um estudo musical, que, se não resolvidos também podem levar à APM.

No primeiro exemplo, apresenta-se um mapa conceitual para a organização e a preparação de um repertório específico, no caso Op. 107 de Brahms. Apresentam-se aqui neste mapa duas partes estruturais im-

portantes: uma primeira que identifica os fatores a serem preparados antes do ensaio e uma segunda que estrutura questões do ensaio, como na Figura n. 3 abaixo:

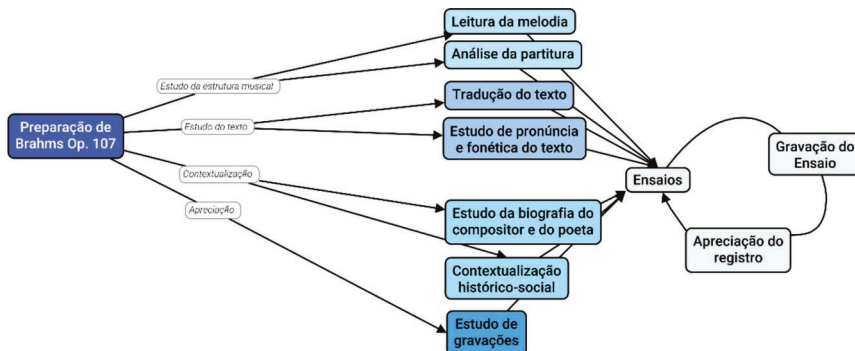


Figura n. 3: Mapa conceitual para a preparação do Op. 107 de Brahms
 Fonte: elaborado pelos autores.

Nota-se aqui que o foco está na preparação do opus 107 de Johannes Brahms. Questões como estrutura musical, estrutura textual, contextualização histórico-social e até mesmo o estudo de gravações podem ser contempladas no mapa. Ainda que apresentado de maneira hierárquica, esta ordem foi assim concebida seguindo aquilo que o intérprete entendeu como prioritário para a organização e preparação desta obra em questão. Entende-se aqui que o mapa pode ser uma ferramenta estática e escalonada ou ser uma ferramenta dinâmica, que vai sendo atualizada a cada etapa concluída. Sugere-se então que diferentes mapas conceituais sejam montados a fim de se estruturar a preparação para a performance, até que se encontre um que atenda adequadamente às necessidades do músico.

Já no segundo exemplo, nota-se que o mapa conceitual foi desenvolvido para se traçar uma maneira de solução para um problema pontual ou específico, para a preparação de uma obra. Aqui identifica-se o problema e a ele são aplicadas as questões anteriormente apresentadas, como na Figura n. 4 a seguir:

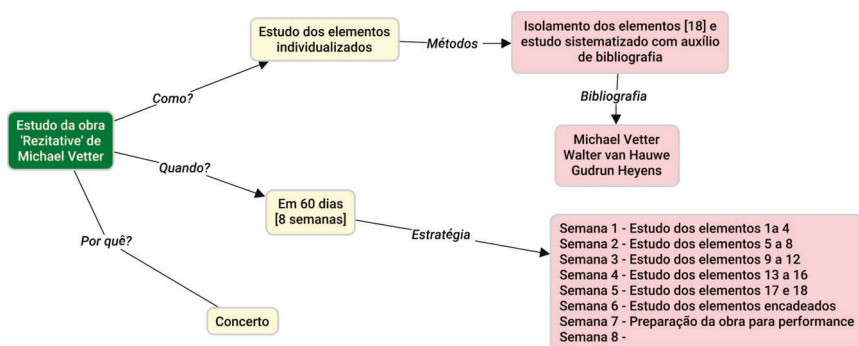


Figura n. 4: Mapa conceitual da obra Rezitative de Michael Vetter Fonte: elaborado pelos autores.

Neste caso, a hierarquia foi substituída por uma estrutura onde cada um dos elementos são equânimes e apresentam um planejamento temporal que pode ser, em alguns casos, executados ou trabalhados de forma simultânea. Assim como no primeiro exemplo, aqui o foco também está em uma obra específica, porém o propósito está em resolver problemas estruturais mais detalhados, sendo assim uma maneira de se preparar para uma performance.

Como se pode notar, em ambos os casos, os mapas conceituais trazem para a representação gráfica elementos que muitas vezes permanecem apenas sob a sua representação mental, como organizar e planejar, por exemplo, representando aquilo que se deve compreender ou apreender de maneira estruturada e organizada. Logo, entende-se que os mapas conceituais atuam também como ferramenta para organização e delineamento articulado das necessidades a serem trabalhadas na preparação para a performance musical.

Os mapas conceituais são resultado das pesquisas de Novak e Gowin (1984) sobre aprendizagem humana e construção do conhecimento (Cañas *et al.*, 2004). Estes mapas devem sempre estar focados na questão central a ser solucionada ou no objetivo principal a ser alcançado, como explica Novak e Cañas:

Todo mapa conceitual responde a uma questão focal, e uma boa questão focal pode conduzir a um mapa conceitual muito mais rico. Ao aprenderem a elaborar mapas conceituais, os alunos tendem a se desviar da questão focal e elaborar um mapa que pode estar relacionado ao contexto, mas que não responde à questão. Como se costuma dizer, o primeiro passo para aprender a respeito de algo é fazer questões corretas. (Novak e Cañas, 2010, p. 16. trad. Cerri)

Os exemplos de mapas conceituais apresentados foram desenvolvidos a partir de questões específicas para a melhora ou para a preparação da performance, auxiliando assim no controle de etapas que por vezes são apenas representações mentais e passam a ser representações gráficas que, de forma estruturada, podem ser um auxiliar para evitar a APM. Todos estes exemplos estão disponíveis para *download* na pasta “performance musical” disponível no servidor do *IHMC Public Cmaps*⁵.

Estes mapas foram desenvolvidos utilizando a ferramenta *Cmap Tools*, desenvolvido pela Universidade do Oeste da Flórida com o *Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC). Obviamente um mapa conceitual pode ser desenhado a mão, porém este pode não ser fácil de ser revisado e adaptado, por isso o uso de uma ferramenta para esta finalidade torna-se um auxiliar.

Existem outras ferramentas que são capazes de desenhar mapas conceituais, especialmente aquelas com funcionalidades para criação de fluxogramas ou diagramas, como por exemplo *Microsoft Visio*, *ThinkComposer*, *Mind Vector*, *Mindly* dentre outros. Algumas destas aplicações funcionam online ou são multiplataforma, porém a grande maioria possui a exigência de uma licença paga ou de uma assinatura para seu uso. Por sua vez, o *Cmap Tools* é uma aplicação gratuita e mantida por uma instituição voltada às pesquisas na área de cognição, fazendo dela uma ferramenta conectada a uma plataforma de pesquisa e desenvolvimento acadêmico que vem sendo aperfeiçoada desde 1987, em uma parceria entre Novak e o IHMC. De acordo com Cañas et al (2004) o *Cmap Tools* foi desenvolvido com base no apoio extensivo para a construção de modelos de conhecimento, bem como a sua colaboração e com-

⁵ A pasta pode ser acessada no link: <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1VXNKJQ1V-V6BD7Z-3ZK7/Performance%20Musical>.

partilhamento, recebendo suporte da comunidade acadêmica em diferentes países.

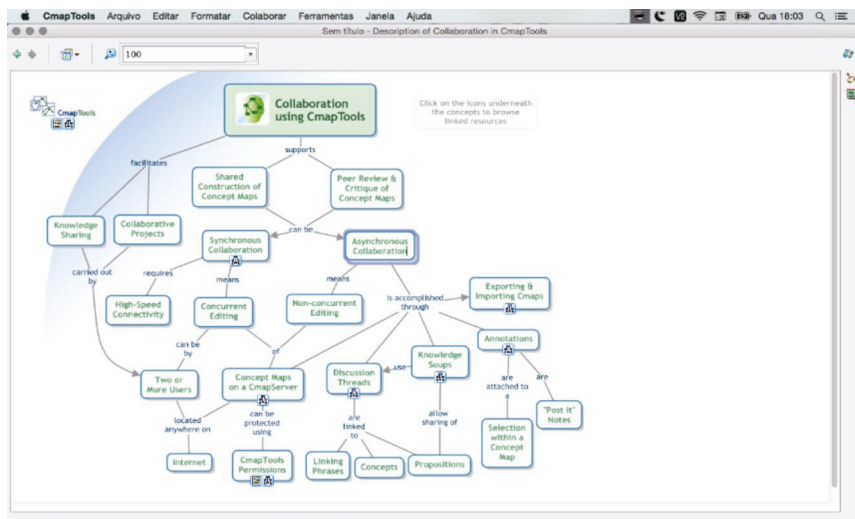


Figura n. 5: Tela de apresentação do CmapTools Fonte: CMapTools website.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou pesquisas que discutem a APM e seus desdobramentos assim como pesquisas que apresentam os mapas conceituais e suas diferentes aplicabilidades, sua contextualização teórica e maneiras de se desenvolver um mapa conceitual que seja adequado às necessidades de cada intérprete. Foram apresentados ainda questões sobre como a APM pode interferir no processo da performance e como estabelecer uma forma de organizar a preparação para performance para que o intérprete tenha consciência de todo o processo, de forma clara e ordenada.

Ao abordar a atuação do músico é muito comum adotarmos como foco a performance musical, especialmente nos resultados com ela obtidos, esquecendo por vezes de sua preparação e estudo consciente. Como

possibilidade para a conscientização da preparação para a performance, criando um trabalho focado e por consequência auxiliando na prevenção da APM, apresenta-se aqui o uso dos mapas conceituais. Ainda que parte das teorias apresentadas estão relacionadas às pesquisas na área de educação, elas deixam claro que o uso dos mapas conceituais são aplicáveis a qualquer área do conhecimento, sobretudo por ser uma ferramenta graficamente clara e estruturalmente livre.

Os autores entendem que o uso dos mapas conceituais pode estar correlacionado a outros recursos minimizantes da ansiedade, especialmente na preparação da performance musical, conforme apresentados por Ray (2009), como planejamento do tempo e ensaio, por exemplo. O uso conjugado de algumas ferramentas ou possibilidades pode ser um auxiliar na busca da concentração para a performance musical, não tornando excludente a outras o uso dos mapas conceituais.

REFERÊNCIAS

Aguilar Tamayo, M. F. (2004). El Mapa Conceptual: Un Texto a Interpretar. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proc. of the First Int. *Conference on Concept Mapping*, 1(March), 31-39. <http://eprint.ihmc.us/52/>

Berti, S. V. L. (2015). Medo de palco: uma revisão bibliográfica. In *Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ* (p. 244-255). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cañas, A. J., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Gómez, G., Eskridge, T. C., Arroyo, M., & Carvajal, R. (2004). CmapTools: A Knowledge Modeling and Sharing Environment. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proc. of the First Int. *Conference on Concept Mapping*, 1(1984), 125-135. <https://doi.org/10.1.1.132.6645>

Clarke, E. (2002). *Understanding the psychology of performance*. In J. Rink (Ed.), *Musical performance: a guide to understanding* (p. 59-72). New York, Cambridge University Press.

Cmap Tools Website. (n.d.). Retrieved March 17, 2020, from <https://cmap.ihmc.us/>

Hallam, S. (2000). The Development of Performance Planning Strategies in Musicians. In C. Woods, G. B. Luck, R. Brochard, S. A. O'Neill, & J. A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. <https://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Mon/Hallam.htm>

Hussain, D. (2015). Meta-Cognition in Mindfulness: A Conceptual Analysis. *Psychological Thought*, 8(2), 132-141. <https://doi.org/10.5964/psyc.v8i2.139>

Jonas, A. (1913) Nervousness in piano playing: study talks with foremost virtuosos. In J. F. Cook (Ed.), *Great pianists on piano playing* (p. 334-348). Philadelphia, Theo Presses Co.

Los Reyes, E. De, & Barberá, D. (2004). Los Mapas Conceptuales como Herramienta de Aprendizaje Organizacional: Aproximación a un Marco Teórico y Presentación de Resultados Parciales de un Proyecto. *Concept Maps Theory Methodology Technology Proc of the First Int Conference on Concept Mapping*, 1, 199-208. <http://eprint.ihmc.us/31/>

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In *MENC Handbook of Research on Music Learning: Applications* (Vol. 2). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004>

Mejía, C. M. G. (2016). *Estratégias para o controle da ansiedade na performance musical*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

Neves, Dulce Amélia de Brito. 2007. "Meta-Aprendizagem e Ciência Da Informação: Uma Reflexão Sobre o Ato de Aprender a Aprender". *Perspectivas em Ciência da Informação*; v. 12, n. 3 (2007).

Novak, J. D., & Canas, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los (L. F. Cerri, trans.). *Práxis Educativa*, 5(1), 9-29. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.009029>

Novak, J. D., & Musonda, D. (1991). A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117-153. <https://doi.org/10.3102/00028312028001117>

Novak, Joseph Donald; Gowin, D. Bob - *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano, 1996. 212 p. ISBN 972-707-137-6

Ray, S. (2009). Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In Ilari, B. e Araújo, R. C., *Mentes em música* (p. 158-178). Curitiba, PR: Deartes.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>

Samaroff, O. (1913) Concentration in music study: study talks with foremost virtuosos. In J. F. Cook (Ed.), *Great pianists on piano playing* (p. 398-418). Philadelphia, Theo Presses Co.

Sinico, A. & Winter, L. L. (2012) Ansiedade na performance musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, n. 5, 36-64. Retrieved from <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/index>

Trujillo-Vargas, J. A., Jaramillo-Ramírez, C. M., & Gutiérrez, C. (2006). Ruta de estudios musicales. La utilización de mapas conceptuales en procesos de aprendizaje. In Cañas, A. J.; Novak, J. D. (2006). *Proceedings of the Second Conference on Concept Mapping*. San José, Costa Rica (p. 511-518).

Valentine, E. (2002). The fear of performance. In J. Rink (Ed.), *Musical performance: a guide to understanding* (p. 168-182). New York, Cambridge University Press.

Weyde, T., & Wissmann, J. (2004). Dynamic Concepts Maps for Music. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*, June, 241–245. <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-241.pdf>

Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, *91*(3), 353-376. <https://doi.org/10.1348/000712600161871>

Capítulo VI

A TÉCNICA *POMODORO* E SUA APLICAÇÃO NO ESTUDO DO DIÁRIO DO CONTRABAIXISTA: ESTRATÉGIAS DE APOIO AO ESTUDO EM ESPAÇOS COMPARTILHADOS

DIOGO SANTIAGO E SONIA RAY

INTRODUÇÃO

Condições ideais para o estudo da performance musical nem sempre estão disponíveis para estudantes de música na realidade brasileira, especificamente nas IES Federais onde raramente há salas com tratamento acústico apropriado e eficiente (Ray, 2015). Além do baixo investimento do Governo Federal nessas universidades, os constantes cortes de verbas para o ensino superior reforçam tal realidade (BBC News Brasil, 2019) distanciando o estudante de seus objetivos profissionais e artísticos. Desenvolver concentração em ambientes de estudo quase sempre inadequados é uma realidade comum à vários outros estudantes de instituições federais de ensino no Brasil, onde a disponibilização de ambientes de estudo de qualquer tipo é uma realidade muito distante (MEC, 2019). A questão da eficiência na autopercepção do estudante é ainda mais agravada quando se trata do contrabaixo acústico, cuja projeção sonora tem alcance bem menor que os outros instrumentos, como os da família dos metais. Assim nasce o desejo de investigar formas efetivas de manter a concentração na preparação para a performance do contrabaixo em ambiente compartilhado e sonoramente diverso.

O Conceito de concentração encontra no senso comum seu significado mais corrente: convergir. Essa ‘convergência’ de esforços na atividade de estudar um instrumento (entendida aqui como foco), quando

interrompida, exige que conexões neurais desativadas precisarão ser reconstruídas na retomada do estudo, podendo diminuir o desempenho no estudo do sujeito ou, nas palavras de Goleman (2013, p. 22): “quanto mais nosso foco é interrompido, pior nos saímos”. No estudo de um instrumento a concentração é indispensável para a realização de uma determinada tarefa e determinante do nível de competência nessa realização (Goleman, 2013, p. 10). Torna-se também determinante de uma preparação adequada para a realização de uma performance musical (Carvalho; RAY, 2006, p. 79). Portanto, manter a concentração durante o estudo do instrumento, depende em grande parte do ambiente em que se estuda e as variáveis possíveis de interrupção dessa atividade.

A concentração aplicada à execução de uma tarefa específica funciona como um músculo que precisa crescer e se fortalecer, para tal, é preciso trabalhá-lo (Goleman, 2013, p. 12). Aplicando esse conceito na prática da performance musical, pode-se dizer que as condições ideais para que a concentração se estabeleça seria um ambiente que permita o seu crescimento e fortalecimento. Tal ambiente, de acordo com Dell’Isola (2018, p. 197) deve ser silencioso, confortável, bem iluminado e equipado com o material necessário para o desenvolvimento da atividade em questão. A tentativa de concentrar a atenção em uma determinada tarefa sob um ambiente desfavorável, isto é, com barulho, quente ou mesmo apertado, gera distração externa ou sensorial, como afirmam Werneck; Ullmann (1983); Goleman (2013); Dell’Isola (2018). De maneira simples a distração externa ou sensorial é aquela que está terminantemente associada aos nossos sentidos como audição, olfato, paladar, tato e visão. É quando estamos tentando nos concentrar na execução de uma determinada tarefa e uma outra pessoa conversa ao lado, ou quando a atenção é direcionada pelo olfato para um sanduíche que outra pessoa está comendo próximo ao seu espaço. Tudo que não esteja relacionado à tarefa que está sendo realizada é um potencial distrator (Cirillo, 2007).

“Horas e horas de treino são necessárias para um excelente desempenho, mas não são suficientes. O modo como especialistas de qualquer área usam a atenção durante o treino faz uma diferença fundamental” (Goleman, 2013, p. 159). Nesse sentido, as pesquisas de Ericsson (1993, p. 363-406) evidenciaram que a combinação entre regularidade e a qua-

lidade das decisões tomadas são os fatores para o sucesso na qualidade final da performance. Para que o indivíduo possa atingir um alto desempenho no estudo diário é necessário um planejamento condizente com a realidade em que o indivíduo se encontra (Santos; Hentschke, 2009).

Considerando a problemática apresentada relacionando as condições necessárias para se obter e manter concentração e o estudo do contrabaixo acústico, este capítulo tem por objetivo principal propor estratégias para manter a concentração e manutenção do foco no estudo do contrabaixo acústico em um ambiente sonoramente diverso.

A metodologia tem caráter teórico-conceitual, tendo sido adotada a revisão de textos e materiais audiovisuais sobre concentração no estudo da performance musical, o conceito da Técnica Pomodoro e proposta prática com base na literatura revisada e em relato de experiência dos autores. A aplicação da TP na proposta de estratégias para o estudo individual do contrabaixo acústico em um espaço sonoramente diverso é, igualmente, fruto de discussão conceitual. Assim, o capítulo está organizado em duas partes principais: 1) Apresentação da Técnica *Pomodoro*, 2) Sugestões para aplicações no estudo diário do contrabaixista.

1. APRESENTAÇÃO DA TÉCNICA POMODORO

A Técnica *Pomodoro* é uma ferramenta destinada a ampliar o rendimento do indivíduo ao executar uma atividade de maneira adequada (Cirillo, 2007), em forma de estudo sequenciado, organizado em etapas que alternam períodos de alta concentração (25 minutos) e pequenas pausas (5 minutos). Segundo Cirillo (2007, p. 30) a TP vem sendo aplicada com sucesso em vários tipos de atividades, como, organização de hábitos de trabalho e estudos variados, redação, elaboração de relatórios técnicos, preparação de apresentações em público como reuniões, eventos e conferências de várias áreas.

O objetivo da TP é ser uma ferramenta simples para o processo de melhoria da produtividade. Nesse processo, a TP almeja também: aliviar a ansiedade; aumentar o foco e a concentração por meio da redução das interrupções ou distrações; aumentar a conscientização de decisões; aumentar a motivação e mantê-la; reforçar a determinação para atingir

objetivos propostos; detalhar o processo de estimação, tanto em termos qualitativos como quantitativos; melhorar o processo de trabalho ou estudo e, reforçar a determinação de continuar a sua aplicação em situações complexas. Assim, a TP parte de três premissas básicas: 1 - ver o tempo de uma maneira única e aliviar a ansiedade; 2 - melhorar o uso da mente alcançar maior clareza no ato de se concentrar, maior consciência e mais atenção, ao mesmo tempo facilitando a aprendizagem; 3 - empregar ferramentas que reduzam a complexidade da aplicação da técnica, favorecendo a continuidade do estudo, permitindo que o indivíduo se concentre nas atividades em andamento.

A Técnica *Pomodoro* contempla cinco etapas, discriminadas na tabela abaixo:

O quê	Quando	Porquê
Planejamento	No início do dia	Para decidir sobre as atividades do dia.
Rastreamento	Durante todo o dia	Para coletar dados brutos sobre o esforço despendido e outras métricas de interesse.
Registros	Ao final do dia	Para compilar um arquivo de observações diárias.
Processamento	Ao final do dia	Para transformar dados brutos em informações.
Visualização	Ao final do dia	Para apresentar as informações em um formato que facilita entendimento e esclarece os caminhos para a melhoria.

Tabela n. 1: As 5 etapas da técnica *Pomodoro* (Cirillo, 2009. p. 23)

A prática da TP se dá principalmente com o uso de um temporizador de cozinha (conhecido pelo nome de *Pomodoro* por causa de sua forma de tomate) conforme mostra a figura a seguir:



Figura n. 1: O temporizador Pomodoro (Cirillo, 2007, p. 32).

Sobre o formato do temporizador, Cirillo (2007) ressalta que não é necessário que se utilize o modelo em formato de tomate uma vez que “o mercado de temporizadores é tão variado” [e você pode escolher] seu próprio Pomodoro” de forma a tornar a técnica mais agradável e mais acessível (Ibid, p. 32). Importante é que o tempo do Pomodoro seja respeitado.

A unidade atômica de tempo é um *Pomodoro* [25 minutos] – Regra: *Pomodoro* é indivisível –. Se um *Pomodoro* é definitivamente interrompido por alguém ou algo, o *Pomodoro* deve ser considerado nulo, como se nunca tivesse sido definido, então você deve fazer um novo *Pomodoro* (Cirillo, 2007, p. 11).

Faz-se necessária a utilização de uma lista contendo as tarefas de ‘se fazer hoje’ preenchida no início de cada dia com o título, local, data e autor. Esta lista deve conter todas as atividades e compromissos por ordem de prioridade, além de uma seção para tarefas não planejadas e urgentes que podem modificar o plano do dia. Utiliza-se também um inventário de atividades onde será anotada qualquer atividade a ser concluída (em períodos de tempo variados, dia, mês, ano...). Por fim, utiliza-se uma folha de registros conforme o exemplo em imagem colocado a seguir:

Tabela n. 1: Exemplo de registro de atividades (Cirillo, 2009. p. 26).

Registros					Seu Nome
Data	Hora	Tipo	Atividade	Pomodoros reais	Anotações
12 jul 2006	08h30	Escrita	Como estudar música	5	7 pps
	11h30	Refinamento		2	
	14h00	Condensamento		3	De 7 a 3 pps

Essa folha contém o conjunto de dados primários necessários para produzir relatórios pertinentes com os objetivos do indivíduo, devendo ser atualizada pelo menos uma vez por dia, preferencialmente ao final do dia. Pode incluir também data, descrição e o número de *Pomodoros* detalhados, o que indicará o esforço que foi necessário para realizar cada tarefa.

2. APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS NO ESTUDO DIÁRIO DO CONTRABAIXISTA

Após revisar a literatura sobre concentração, foco e estudo planejado da performance musical, chega o momento de se apresentar a utilização das diferentes técnicas estudadas. A aplicação aqui proposta se fundamenta na colaboração entre as práticas de concentração estudadas em benefício de períodos de estudo bem-sucedidos do contrabaixista que precisa manter a concentração e o foco no seu estudo em um ambiente compartilhado e sonoramente diverso. Para tanto, apresenta-se aqui um modelo de planejamento para o estudo diário do contrabaixista no relato de experiência dos autores com a Técnica *Pomodoro* em um ambiente sonoramente diverso.

2.1 O planejamento que antecede o estudo

Estabelecer metas “é também apontado como estratégia, dividindo-se em planejamento de processos e busca por resultados” (Coelho, 2016, p. 15). Nesse sentido, a organização prévia é fundamental para que o estudo possa fluir sem que haja interrupção. Uma das exigências da TP

é justamente que o tempo de um *Pomodoro* não seja interrompido. Os espaços de “25 minutos devem ser de puro trabalho. O *Pomodoro* não pode ser dividido, não existe metade de um *Pomodoro* ou um quarto de *Pomodoro*,” afirma Cirillo (2007 p. 11).

Aplicando a ideia de Cirillo (2007) na esfera musical, pode-se interpretar que ao se iniciar um estudo, seja de determinada obra, concerto ou método, não é admissível de forma alguma que este período de estudo seja interrompido por motivos tornejáveis – dessa forma o estudo estaria sendo prejudicado ou até ‘anulado’. É comum situações onde o contra baixista interrompe seu estudo para, por exemplo: passar breu no arco, limpar as cordas do instrumento, ajustar o tamanho da estante, beber água, alongar os dedos, regular o tamanho do espigão, apertar ou afrouxar a tensão da crina do arco, ir ao banheiro. De certa forma todos esses exemplos citados acima são distratores externos evitáveis que podem atrapalhar no rendimento do estudo para uma futura performance musical (Cuervo, 2017; RAY, 2015 e Goleman, 2013).

Todos os exemplos de ‘impasses’ citados acima são necessários para que se pratique um estudo efetivo, porém é preciso identificar o que pode ser feito para evitar a interrupção dessas práticas. A organização do ambiente onde se irá estudar é de vital importância para que o estudo flua de forma positiva, por exemplo: Checar a quantidade de breu do arco – se será necessário passar mais breu ou não –, ajustar o espigão, se for o caso de um contra baixista que toca sentado regular altura do banco, ajustar o tamanho da estante na qual colocará a partitura, fazer os alongamentos necessários começando dos músculos maiores e depois dos músculos menores (Gannet, 1997), fazer hidratação adequada antes de começar os estudos para que somente no intervalo após um ciclo de estudo focado utilizar o banheiro. Se for o caso de alguma dessas pequenas interrupções serem inevitáveis, é imprescindível que todo esse material esteja a mão e de fácil acesso. Nada de se levantar e ir a outra sala pedir um lápis emprestado para anotar algum trecho do concerto, por exemplo. Essa prática é incabível.

Após as explanações acerca dos cuidados que se deve tomar antes de se iniciar o estudo, chega a o momento de se colocar no papel a execução dessas ideias. Observe o exemplo em imagem a seguir:

23/11/2018. Gtraco. 20:36 - 22:36
20:36 - 20:50 - Planejamento // 20:50 -
21:00 - Alongamento // 21:00 - 21:08 -
Organização da sala, do instrumento, e
do material // 21:08 - 21:15 - Aqueci-
mento, corda solta pensando na pre-
festa de D. GARNOTA, Angulo do arco
sobre a corda, Gtraco + Apoio
utilizando nota preta // 21:15 - 21:40 -
Concerto n. 2 de Borromini in Am,
2ª Mov., 1ª Folha // 21:40 - 22:05 -
Suite p/ Cello n. 3 de BACH 3ª Folha
22:05 - 22:15 - Ovir 1º, 2º e 3º Mov.
do Quarteto de J. LARSEN // 22:15 -
22:30 - fazer as anotações necessárias
na partitura

24/11/2018. Gtraco. 19:10 - 21:00
19:10 - 19:25 - Planejamento // 19:25 - 19:35
- Alongamento // 19:35 - 19:40 - Orga-
nização da sala, do instrumento, e do
material // 19:40 - 19:50 - Aquecimento
CORDA solta pensando na Pre-festa de

Figura n. 2: Planejamento escrito em um caderno de bolso.
Relato do co-autor Diogo Santiago.

Este rascunho, onde se organizou todo o material a ser utilizado, é um exemplo de planejamento de estudo datado do dia 23 de novembro de 2018, tendo a duração total de 2 horas, sendo 39 minutos destinados ao planejamento do estudo, alongamento, organização do ambiente de estudo e aquecimento.

2.2 O planejamento do estudo diário

O planejamento de estudos com duração de 2 horas abaixo é fruto da experiência do co-autor Diogo Santiago. O quadro de planejamento abaixo é um modelo de auto-observação datado de 23/11/2018 e se trata de um relato de experiência.

Quadro n. 1: planejamento de estudos de 2 horas. Relato de experiência do co-autor Diogo Santiago.

25 MINUTOS (17:00 até as 17:25)
– Tempo disposto para exercícios de técnica: <i>Warm Phases Up</i> (Gannet, 1997), <i>Simplified higher technique for double bass</i> (Petracchi, 1980),
5 MINUTOS (17:25 até as 17:30)
– Neste período de 5 minutos é importante fazer algo não relacionado a tarefa em desenvolvimento no período anterior. Sugere-se um alongamento, tomar água ou simplesmente descansar em posição confortável.
25 MINUTOS (17:30 até as 17:55)
– Tempo disposto para estudo de um trecho com alta demanda técnica para o contrabaixo (estudo de leitura em andamento mais lento possível, reduzindo-se o menor valor de tempo ao metrônomo = 40 bps). Novamente a prática deve ser de 25 minutos ininterruptos.
5 MINUTOS (17:55 até as 18:00)
– Repete-se o período de descanso.
25 MINUTOS (18:00 até as 18:25)
– Tempo disposto para estudo de um trecho com alta demanda técnica para o contrabaixo (ainda em andamento mais lento possível, conferir afinação com base harmônica ou melódica – Finale, pré-gravação, etc.). Novamente a prática deve ser de 25 minutos ininterruptos.

5 MINUTOS (18:25 até as 18:30)
– Repete-se o período de descanso.
25 MINUTOS (18:30 até as 18:55)
– Tempo disposto para estudo de um trecho de repertório de orquestra com alta demanda técnica para o contrabaixo (previamente estudado que possa ser estudado em tempo mais rápido e o estudo concentrado em dinâmica e ponto de contato do arco.). Novamente a prática deve ser de 25 minutos ininterruptos.
5 MINUTOS (18:55 até as 19:00)
– Nestes últimos 5 minutos será feita uma auto avaliação, o que Cirillo (2007) chama de observação e <i>feedback</i> contínuo. OBS: A cada quatro pomodoros é necessário fazer um intervalo maior de 15 a 30 minutos (Cirillo, 2019, p. 29).

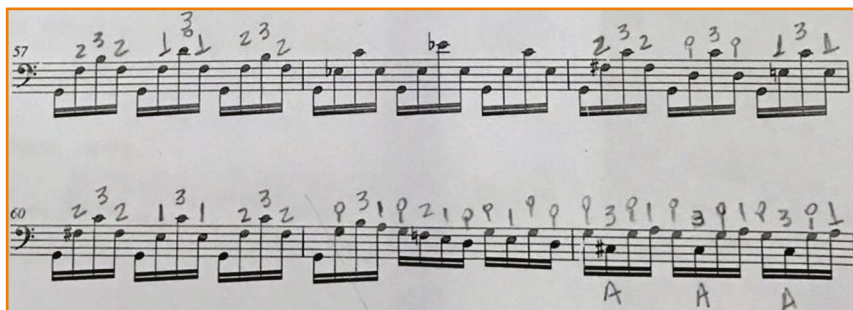
Havendo mais tempo o quadro pode ser ampliado e/ou repetido com outros conteúdos em outro momento do mesmo dia. Igualmente, se houver menos tempo, pode-se dividir o quadro em duas sessões de 50 minutos (25 + 5 + 25 + 5). Importante é definir o que será estudado previamente, pois, não há tempo previsto para tal escolha quando se inicia o temporizador. Pode-se incluir todo e qualquer tipo de estudo para performance do contrabaixo nos *pomodoros* de 25 minutos (estudos de mecânica do instrumento, treino de repertório (solo, câmara ou orquestra), estudos de expressividade (articulação e dinâmica), etc.

2.3 A realização do plano de estudo

Ao se planejar um estudo é substancial que se tenha em mente o resultado que se espera (Botelho, 2015 e Carvalho, 2006). Para isso é necessário que se tenha consciência de sua realidade técnica, sendo possível traçar uma meta que seja atingível ao final do estudo. Sobre isso Ray (2006) afirma que em sua trajetória, um instrumentista desenvolve: “uma noção do tempo que precisa para preparar uma determinada obra. Este tempo é variável de acordo com o grau de dificuldade da obra escolhida, do nível técnico do *performer* e do tempo que este dispõe para o estudo diário” (Ray, 2006, p. 164).

Ao colocar um plano de estudo em prática, tal ‘noção’ é fundamental para que a TP possa ser adotada com certa segurança. Segundo seu criador, Cirillo (2007) para dominar a técnica *Pomodoro* completamente, leva-se de 7 a 30 dias de treino. Certamente há questões que podem ser resolvidas com um pomodoro, principalmente aquelas nas quais o indivíduo já vem trabalhando a tempo. Contudo, é deduzível que sejam necessários vários *Pomodoros* para se resolver certos problemas. Fundamental, portanto, saber identificar o que pode ser resolvido em curto, médio e longo prazo e incluir os 3 tipos de metas no planejamento diário.

Os exemplos a seguir foram inseridos a título de exemplificação da utilização de *Pomodoros*. No Exemplo n. 1 o estudo exigido de mudança de posição e troca de cordas exigiu 7 *Pomodoros* para que o trecho pudesse ser executado sem interrupções.



Exemplo n. 1: Prelúdio da Suíte n.3 em Dó Maior para violoncelo solo de J.S. Bach, comps. 57 a 62.

No Exemplo n. 2, o uso de extensão na mão esquerda (técnica de 4 dedos) exigiu 9 *Pomodoros* até que o trecho pudesse ser tocado sem interrupção, ainda que lentamente.

Identificar quantos *Pomodoros* serão necessários para se resolver um trecho é o foco mais importante durante o período de adaptação para utilização da TP. A última etapa, não menos importante, diz respeito a forma de se fazer auto avaliações periódicas, de maneira que o planejamento possa ser modificado ou refeito sempre que necessário.

3.3 A (auto) avaliação do planejamento de estudo

As ações de avaliação e de auto avaliação constituem-se em um exercício de reflexão fundamental, onde o conhecimento de conteúdo do que se estuda, no caso, a música, é tão importante quanto o autoconhecimento do avaliador. Nesse processo, todos os aspectos da vida do indivíduo se relacionam – profissional, social e pessoal (Goleman, 2013). Avaliar a si próprio após uma sessão de estudo é uma habilidade enriquecedora e ao mesmo tempo muito trabalhosa (Ray, 2015, p. 43), mesmo porque a autocrítica é pouco incentivada na sociedade brasileira. Nos mais populares programas de entrevistas na televisão aberta (*talk shows*), por exemplo, os convidados são sempre mais questionados sobre suas opiniões a respeito de outros do que sobre si mesmos; são questionados sobre o efeito de seus trabalhos sobre as pessoas e não em sua autotransformação.

A primeira etapa para se fazer qualquer avaliação é estabelecer parâmetros de avaliação. Isto é, decidir quais os aspectos do estudo e seu próprio desempenho serão avaliados. Uma avaliação só pode começar quando já se definiu esses critérios. Os critérios não precisam ser permanentes, porém eles devem ser aplicados como planejados antes de serem modificados. Desta forma o avaliador terá o primeiro parâmetro já estabelecido: seguir o plano!

Alguns critérios podem ser considerados universais em avaliação: 1) **Ser honesto** nas observações. Não faz sentido mentir, pois o objetivo é ter um panorama realista do seu desempenho atual e encontrar pontos de melhoria que possam gerar mudanças; 2) **Ter disciplina** é fundamental tanto na execução do planejamento quanto na elaboração das observações ao final de cada sessão; e 3) **Ser positivo** ao anotar suas observações. Se algo não ocorreu como planejado significa que algo precisa ser modifica-

do: sua atuação ou o próprio plano. Não se precipite em achar que tudo foi ruim. Aceite o resultado insatisfatório e trace metas para descobrir o motivo de tal resultado. Lembre-se de que o plano precisa ser executado antes de ser modificado!

A avaliação diária e contínua é de extrema importância para o processo de melhoria, tanto no estudo diário quanto na capacidade de se concentrar em cada pomodoro (25 minutos de estudo). Cirillo (2007) afirma que a identificação do seu “*modus operandi*”, ou seja, a maneira como você se comporta, vai ficando clara com as anotações diárias. Ao detectar esta maneira pessoal, você será capaz de tomar decisões quanto a possibilidade de “alterar o seu processo, melhorar o conteúdo das atividades”, definir de objetivos de forma clara na identificação e eliminação de eventuais atividades dispensáveis, incluindo ou “testando estratégias alternativas para a montagem de atividades, enquanto a redução de erros nas estimativas qualitativas” (Cirillo, 2007, p. 38).

Por fim, cabe salientar que o último intervalo de 5 minutos após 4 *pododoros*, é direcionado para a auto avaliação, e pode também ser usado como um sumário do estudo ao final de cada dia, pontuando conquistas e repensando o que pode ser modificado. Ressaltando que a cada 4 *pododoros* é necessário fazer um intervalo maior de 15 a 30 minutos (Cirillo, 2019 p. 29) para que tal avaliação seja possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática apresentada por este capítulo envolveu as condições insatisfatórias de preparação para a performance de estudantes de música no Brasil, particularmente daqueles em universidades federais, a importância da concentração no processo de estudo desses indivíduos e as possibilidades oferecidas pela Técnica *Pomodoro*.

Ao se confrontar a literatura recente sobre concentração com a fundamentação da TP, sua pertinência como estratégia para estudo em ambiente compartilhados ficou evidente. A qualidade oferecida pela TP no estudo sequenciado, isto é, intercalado entre períodos de grande esforço mental variado é confirmada pelos autores Santos; Hentschke (2009) e Ray (2015), entre outros. Além disso, a TP pode melhorar o uso da men-

te alcançar maior clareza no ato de se concentrar e se manter mais atento, facilitando assim a aprendizagem (KASTRUP, 2004);

As 5 etapas presentes no conceito da TP (planejamento, rastreamento, registros, processamento e visualização) quando aplicadas e registradas pelos autores, indicaram resultados satisfatórios, relatados na segunda parte deste capítulo em proposta de estudo diário para o contrabaixista.

Pode-se concluir que a TP é uma ferramenta aplicável para a obtenção de aumento de foco e concentração através da redução das interrupções ou distrações (Dell'Isolla, 2018, Goleman, 2013 e Werneck; Ullmann, 1983), situação em que o estudante de contrabaixo está frequentemente exposto. A pouca projeção desse instrumento face aos demais instrumentos das famílias de metais, madeiras e percussão, tornam tarefa particularmente difícil a manutenção do foco destes estudantes nos ambientes de estudo compartilhados nas IES federais. Nesse sentido, conclui-se que a TP pode ser de grande auxílio a esses estudantes, ajudando-os na concentração em seus estudos e consequentes melhorias.

REFERÊNCIAS

Arthus-Bertrand, Y. (Producer & Director). (2015). *Human*. Paris: Humankind Production.

Botelho, M. (2005). Hábito e prática da rotina de estudos dos alunos de instrumentos. In Pirenópolis (11), *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (p. 340-346). Goiânia: CEGRAF/UFG.

Brasil, B. B. C. N. (2019, May 17) *Cortes em universidades: o que já é verdade e o que ainda é ameaça*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Z2-LlZIVN1c&list=Wl&index=3&t=0s>

Brasil, B. B. C. N. (2019, May 17). *Protestos por educação marcaram o dia em todos os Estados; saiba o que já é verdade e o que ainda é ameaça sobre os cortes*. Retrieved from <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48283522>.

Carvalho, V. D & Ray, S. (2006). Aspectos psicológicos na preparação para a performance musical. In Curitiba (2), *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (p. 78-83). Curitiba: UFP.

Cirillo, F. (2007) *The Pomodoro Technique*. San Francisco, California: Creative Commons.

Cirillo, F. (2018) *A Técnica Pomodoro*. Rio de Janeiro: Sextante.

Cuervo, L. (2017). Neurociências e Performance Musical. In Curitiba (13) *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (p. 31-32). Curitiba: UFP.

Dell’Isola, A. (3) (2018). *Mentes Geniais: Aumente em 300% a capacidade do seu cérebro*. São Paulo: Universo dos Livros.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Clemens, Tech-Romer. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *American Psychological Review*, 3, 363-406.

Goleman, D. (2013). *Foco: A atenção e seu papel fundamental para o sucesso*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Ray, S. (2006). Considerações sobre aspectos neurológicos na preparação para uma performance musical. In Curitiba (2), *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (p. 234-238). Curitiba: UFP.

Ray, S. (2015) *Pedagogia da performance musical. Tese de Pós-Doutoramento*. Goiânia, GO: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás - EMAC/UFG.

Santos, R. A. T.; Hentschke, L. (2009) A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental. In Per Musi (19), *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (p. 72-82). Belo Horizonte.

Torres, E. C. (2016). Estudos em motivação: A perspectiva da performance musical. In Porto Alegre (12), *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (p. 346-353). Porto Alegre: UFRGS.

Torres, E. C. (2017). A Atenção na prática deliberada em performance musical. In Curitiba (13), *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (p. 238-246). Curitiba: UFP.

Werneck, T; Ullmann, F. (1983). *Treinamento da Concentração: exercícios práticos para melhorar a memória e a capacidade de observação, bem como para intensificação da concentração*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint Ediouro.

Capítulo VII

A PRÁTICA MENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA CONCENTRAÇÃO NA PERFORMANCE MUSICAL¹

SÉRGIO SOUSA E SONIA RAY

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda a prática mental como estratégia para otimizar a concentração durante a performance musical. A concentração é fundamental no processo de preparação e durante a performance musical. Chaffin e Lemieux afirmam que “a habilidade de concentrar totalmente na tarefa proposta é provavelmente a característica mais importante para a prática efetiva de músicos” (Chaffin e Lemieux, 2004, p. 24). Desta forma, esta é uma habilidade que deve ser desenvolvida para que tanto a eficiência no processo de preparação para a performance quanto a excelência na performance musical sejam alcançados.

A prática mental consiste na “repetição cognitiva de uma habilidade física na ausência de movimentos físicos manifestos” (Magill, 2011, p. 231), ou seja, a realização de uma determinada atividade física apenas imaginando o movimento, sem nenhum movimento aparente. Esta estratégia tem sido bastante utilizada por atletas de elite e treinadores podendo ter aplicações em variadas situações no preparo motor (Magill, 2011). Várias pesquisas comprovam a utilização de estratégias mentais entre esportistas.

¹ Este texto integra parcialmente a Tese de Doutorado “A prática mental como estratégia pedagógica na preparação para a performance musical” defendida por Sérgio Sousa no Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP em 11 de junho de 2020, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Ray. O texto foi revisado e alterado especialmente para esta publicação.

Suinn (1997) relata que em diversas publicações, entrevistas com psicólogos do esporte e atletas olímpicos mostram que o treinamento mental foi o tipo de treino mais frequente realizado pelos psicólogos e a grande maioria dos atletas utiliza prática mental como parte do treinamento.

Weinberg (1982) em extensa revisão das pesquisas sobre a prática mental nos esportes, relata que publicações desde 1916 abordam este tema. Segundo o autor, a maioria dos estudos apontam para evidências de que a prática mental melhora a performance, não substitui a prática física, mas pode ser empregada em conjunto com ela e, se utilizada de forma correta, pode melhorar a aprendizagem motora e a performance.

A prática mental tem sido utilizada em diversas áreas e situações onde pesquisas tem demonstrado sua eficácia como em recuperação de pacientes que sofreram AVC (acidente vascular cerebral) (Page, *et al.*, 2001; Bini, *et al.*, 2017), no desenvolvimento de habilidades de cirurgiões (Arora, *et al.*, 2011), além de sua utilização em diversas modalidades esportivas.

Apontada por vários autores como uma importante estratégia de preparação para a performance musical (Giesecking e Leimer, 1972; Barry e Hallam, 2002; Jorgensen, 2004; Connolly e Williamon, 2004; Pohl, 2015), a prática mental tem apresentado resultados positivos quando combinada com a prática física tradicional (Clark e Williamon, 2011; Fine e Bravo, 2011), sendo assim uma importante estratégia de prática no processo de preparação para a performance musical. Jorgensen (2004) sugere que a prática com objetivo de aprendizagem pode ser dividida em “*playing practice*” (prática no instrumento) e “*nonplaying practice*” (prática fora do instrumento) e sugere equilibrar o tempo da prática no instrumento e fora do instrumento. É evidente que a prática mental não substitui a prática física no instrumento, mas esta pode ser uma importante estratégia para complementar a prática tradicional.

O capítulo está dividido em três partes: a primeira aborda o conceito de prática mental na performance musical, suas características e utilização; a segunda aborda a técnica de visualização mental e a concentração na performance musical; a terceira apresenta sugestões práticas de estratégias de utilização da prática mental no processo de preparação para a performance musical.

1. APRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE PRÁTICA MENTAL

A prática mental é definida Connolly e Williamon (2004) como um ensaio cognitivo ou imaginário de uma habilidade física sem movimento muscular visível. Os autores lembram ainda que os sentidos (auditivo, visual e sinestésico) podem ser usados para criar ou recriar uma experiência que é similar ao evento físico. Mielke e Comeau (2017) definem como o “uso de imagética (auditiva, sinestésica, motora, visual) em uma execução cognitiva repetida de uma atividade com o objetivo de adquirir ou manter proficiência em um instrumento musical ou voz”² (Mielke e Comeau, 2017, p. 11), e por imagética entende-se “representações mentais de objetos, eventos ou movimentos.”³ (Ibid.) [Trad. dos autores].

A prática mental na performance musical tem sido abordada por diversos autores ao longo do último século em trabalhos empíricos e experimentais. Jorgensen (2004) comenta que o professor e pianista húngaro Sandor Kovacs, em 1916, publicou o primeiro estudo sobre a prática individual. Neste estudo investigou os problemas que seus alunos tinham na preparação de peças difíceis memorizadas e concluiu que eles deveriam realizar prática mental, principalmente no processo inicial de aprendizagem de uma nova obra. Giesecking e Leimer (1972) em sua obra *Piano Technique* de 1932, da mesma forma, lembram da necessidade de se desenvolver o ouvido interno e praticar mentalmente a obra antes mesmo de iniciar o trabalho no instrumento, em método que é baseado na memorização da partitura pela prática mental, por meio da descrição dos elementos da partitura musical. O primeiro estudo investigando a prática mental foi realizado em 1941 por Rubin-Rabson, onde os resultados apontaram para uma melhor eficiência da prática mental em relação à prática física na retenção de uma obra musical memorizada (Coffmann, 1990).

Dentre as diferentes possibilidades de aplicações e utilizações da prática mental no processo de preparação para a performance musical destacam-se: desenvolvimento da concentração, simulação de performances ideais (Connolly e Williamon, 2004), para melhorar a qualidade

² Use of imagery (auditory, kinesthetic, motor, visual) in the repeated cognitive execution of an activity in order to acquire or maintain proficiency on a musical instrument or the voice. (MIELKE e COMEAU, 2017, p. 11)

³ Mental representations (auditory, kinesthetic, motor, and/or visual) of objects, events, or movements. (Ibid., p. 11)

da prática, adquirir mais segurança técnica na performance musical, intensificar a expressão musical e realizar performances mais seguras (Pohl, 2015). Connolly e Williamon (2004) destacam ainda que as respostas de entrevistas com estudantes de conservatórios apontam que a prática mental pode: melhorar a aprendizagem e memória, tornar a prática mais eficiente, vencer dificuldades técnicas e desenvolver habilidades, desenvolver a consciência sensorial, despertar mais interesse pela música, focar a atenção durante a performance, melhorar a confiança e resistência no palco, conseguir maior controle sobre emoções negativas e alcançar seu melhor desempenho (*peak experience*).

A literatura consultada aponta alguns princípios gerais que podem tornar a prática mental mais eficiente: prática regular, principalmente pela manhã (May, *et al.*, 1993; Yoon, *et al.*, 2000; Hasher, *et al.*, 2002 *apud* Connolly e Williamon, 2004); prática mental por períodos curtos e regulares (Weinberg, 1982 *apud* Connolly e Williamon, 2004); utilização de relaxamento antes de iniciar a prática mental para que a comunicação entre mente e corpo seja clara; prática mental focada nas habilidades ou qualidades que se está trabalhando no estudo técnico; atitude positiva e focada em aspectos que podem melhorar a performance; uso de todos os sentidos, de forma a acreditar que está na situação, exercitando assim para que cada vez as imagens mentais sejam mais claras; e observar como se visualiza, se externamente (vendo a situação como expectador) ou internamente (vendo a situação como se realmente estivesse realizando) (Connolly e Williamon, 2004).

Várias pesquisas experimentais têm abordado a prática mental e demonstrado que esta estratégia pode melhorar vários aspectos da preparação para a performance musical. As conclusões apontam para a eficiência da prática mental combinada com a prática física (Bernardi *et al.*, 2012; Cahn, 2008). O estudo realizado por Bernardi *et al.* (2012) aponta vantagens na otimização do tempo disponível para a prática, na compreensão mais profunda e sólida representação mental das peças que está praticando, para evitar o excesso de prática e prevenir lesões. O estudo realizado por Clark e Williamon (2011) examinou o desempenho de um programa de treinamento mental para músicos. Foram oferecidos treinamentos de prática mental com relevância para a preparação para a perfor-

mance, em aspectos como, por exemplo: motivação, prática efetiva, estratégias de relaxamento, concentração e aperfeiçoamento da performance. Os participantes relataram aumento de autoconsciência da preparação efetiva para a performance, segurança e efetiva melhora em habilidades musicais e proficiência técnica. Os resultados demonstraram ainda significativo aumento na habilidade imagética.

No estudo realizado por Sousa (2020), estudantes (graduação e pós-graduação) e professores de performance musical responderam a um questionário sobre as características da preparação para a performance musical e a utilização de estratégias de prática mental. As respostas revelaram que para os participantes deste estudo o conceito de prática mental é bastante amplo como: realizar uma determinada tarefa apenas na mente sem o movimento físico (78,8% dos sujeitos), análise de uma partitura (62,3% dos sujeitos) audição de gravações (47,3% dos sujeitos), estudar tocando e pensando ao mesmo tempo (28,1% dos sujeitos), entretanto o autor ressalta que a prática mental se refere ao estudo cognitivo, apenas na mente, de uma tarefa motora. Neste mesmo estudo três estratégias de prática mental foram selecionadas para serem analisadas pelos participantes: a memorização fora do instrumento, o estudo mental e a visualização da performance musical. Estas estratégias são bem parecidas, mas se diferenciam principalmente no objetivo que se pretende alcançar. A memorização fora do instrumento é uma estratégia utilizada para o conhecimento mais profundo da partitura musical e conseqüentemente traz maior segurança na performance, com o objetivo de memorizar o texto musical. O termo 'estudo mental' é utilizado como sinônimo de prática mental e se refere a qualquer tipo de estudo fora do instrumento com o objetivo específico de melhorar algum aspecto técnico ou musical, podendo ser a prática de algum pequeno trecho complicado, ou a fixação mental de um determinado dedilhado ou movimento. A visualização da situação da performance é uma estratégia que se refere à prática de se ver no palco no momento da performance, simulando uma performance ideal ou ensaiando na mente todos os passos que acontecerão no palco. As respostas dos participantes deste estudo mostraram que a prática mental ainda é pouco utilizada e não é parte da rotina de preparação para a performance musical. O gráfico a seguir apresenta a frequência de utilização das três estra-

tégias pelos participantes, revelando que as estratégias de prática mental são mais utilizadas por professores e menos utilizadas por estudantes de graduação:

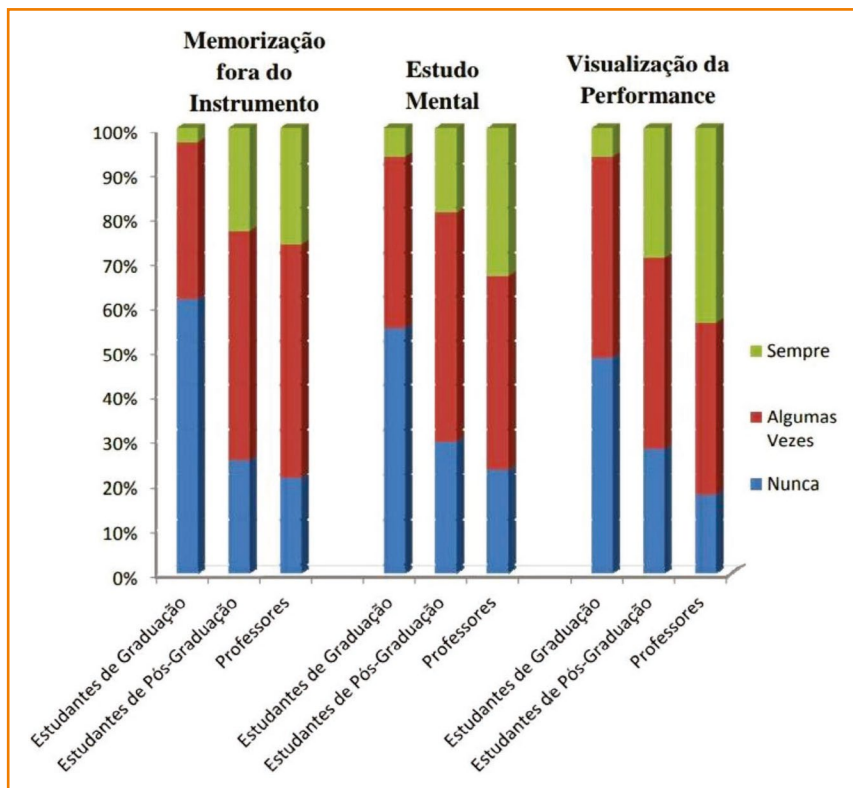


Figura 1. Gráfico comparativo da frequência de utilização de prática mental (fonte: Sousa, 2020).

A prática mental pode ser usada como estratégia efetiva para melhorar diversos aspectos na performance musical, com utilização nos três momentos que caracterizam a performance musical: a preparação, a realização e a avaliação, ampliando assim a gama de possibilidades de abordagem prática.

Assim como a prática física, a prática mental para que seja efetiva, deve apresentar algumas características: capacidade de imaginação, concentração, objetivo e motivação. A capacidade de imaginação do indivíduo é fundamental para que as imagens e sensações que envolvem a atividade sejam recriadas na mente. A concentração é outro aspecto essencial à realização da prática mental. Como não há o movimento físico, o indivíduo deve desenvolver uma concentração profunda para recriar todas as sensações da performance real. Em qualquer situação de prática o objetivo sempre deve ser claro. A prática sem um objetivo claro não é efetiva. A motivação é outra característica importante para a realização da prática mental. O indivíduo deve estar motivado para realizar a tarefa e insistir na prática, pois o desenvolvimento da habilidade de imaginar a performance ou praticar na mente deve ser trabalhada para que os resultados apareçam.

2. A TÉCNICA DE VISUALIZAÇÃO MENTAL DA PERFORMANCE

A música antes de acontecer no instrumento, acontece na mente, por isso é crucial que se desenvolva sua representação mental. A prática na mente possibilita que essa imagética seja criada e trabalhada. Lehman, Sloboda e Woody (2007) lembram que a prática na sala de estudos não é uma experiência muito próxima do palco, desta forma a visualização da performance musical é uma maneira de antecipar este momento e se preparar para ele.

A prática mental é frequentemente relacionada ao conceito de imagética (*imagery*), que significa a representação mental de determinada atividade ou objeto (Mielke e Comeau, 2017). A habilidade de imaginar a performance musical em seus detalhes visuais, sonoros, sinestésicos e motores é condição fundamental para a prática mental. Segundo Keller (2012)⁴:

⁴ Musical imagery is assumed to be a multimodal process by which an individual generates the mental experience of auditory features of musical sounds, and/or visual, proprioceptive, kinesthetic, and tactile properties of music-related movements, that are not (or not yet) necessarily present in the physical world. Such mental images may be generated through either deliberate thought or automatic responses to endogenous and exogenous cues. (KELLER, 2012, p. 206)

A imagética musical é considerada um processo multimodal pelo qual um indivíduo gera a experiência mental de características auditivas de sons musicais, e / ou visuais, proprioceptivo, sinestésico e propriedade táteis de movimentos relacionados à música, que não estão (ou ainda não) necessariamente presentes no mundo físico. Tais imagens mentais podem ser geradas através de pensamento deliberado ou respostas automáticas a sinais endógenos e exógenos. (Keller, 2012, p. 206). [Trad. dos autores]

Apesar do termo “visualização mental” da performance aludir a utilização do sentido da visão, é importante enfatizar que todos os sentidos são empregados nesta estratégia. Na visualização recria-se na mente todas as sensações que envolvem a performance musical: os aspectos visuais, auditivos e sinestésicos, além das emoções que ocorrem durante uma apresentação musical. Assim, como visualização da performance, entende-se a ação de criar mentalmente toda a situação que envolve o momento da performance musical.

Haddon (2007) afirma que a imagética musical tem variadas aplicações (memorização, melhor compreensão de aspectos musicais, interpretação, melhor preparação para a performance, melhor compreensão técnica, dentre outros aspectos) e apresenta consideráveis benefícios em todos os tipos de atividades musicais.

Holmes e Collins (2001) desenvolveram um modelo chamado PETTLEP para ser utilizado como um guia para utilização de imagética na performance de esportistas, tornando a experiência mental mais próxima da prática física. O acrônimo PETTLEP compreende a sete aspectos: físico, ambiente, tarefa, *timing*, aprendizagem, emoção e perspectiva (*physical, environment, task, timing, learning, emotion, perspective*). Wright, Wakefield e Smith (2014) propuseram uma aplicação deste modelo para a performance musical.

O elemento físico refere-se à imagética de todo o movimento da performance o mais próximo possível do movimento real – as sensações de tocar o instrumento, o som, a visualização do instrumento sendo tocado. Os autores recomendam utilizar a mesma posição empregada para tocar e segurar o instrumento.

O elemento ambiente refere-se à imagética do local onde a atividade é realizada. Quando isso não é possível Holmes e Collins (2001) su-

gerem utilizar imagens como fotos ou vídeos do local onde a performance ocorrerá. O elemento tarefa está relacionado com a ideia da imagética ser específica do indivíduo, associada à situação particular. Os autores lembram que incorporando o significado pessoal à imagética é possível fornecer maior acesso a caminhos neurais ativos durante a performance.

O elemento *timing* refere-se à velocidade que a imagética deve ser executada. Neste modelo a imagética deve ser executada no tempo real. Wright, Wakefield, e Smith (2014) afirmam que este aspecto é especialmente importante na performance musical, uma vez que a precisão do *timing* é fundamental.

O elemento aprendizagem refere-se à adaptação pessoal ao nível de desempenho na habilidade. Dependendo do nível de habilidade do performer, se iniciante ou experiente a imagética do movimento é diferente e será mais refinada a medida que o nível de habilidade avança.

O elemento emoção faz referência a recriar as emoções que ocorrem durante a performance. Segundo os autores esse elemento pode abranger imaginar a sensação de entusiasmo, concentração durante a performance e envolver também emoções positivas com relação à performance.

O elemento perspectiva refere-se a como a imagética ocorre, se em primeira pessoa, ou seja, se o *performer* está se visualizando fazendo a tarefa, ou se em terceira pessoa, quando o *performer* está visualizando a sua tarefa do ponto de vista de outra pessoa. Wright, Wakefield, e Smith (2014) assinalam que a pesquisa sobre imagética demonstra que esta é uma técnica efetiva para melhorar aspectos da performance musical e que o modelo PETTLEP tem se mostrado eficaz em estudos na área do esporte, mas sua eficácia no campo da performance musical ainda carece de estudos.

O modelo PETTLEP pode representar uma excelente maneira de organizar e desenvolver a prática mental, estabelecendo um método para que na realização da atividade, os vários aspectos e tipos de imagética sejam observados. Na terceira parte deste capítulo este modelo será abordado na apresentação de estratégias práticas de utilização da prática mental.

A visualização mental da performance será abordada aqui como estratégia para desenvolvimento da concentração durante a performance musical. A concentração deve ser trabalhada com estratégias específicas para que a performance possa ser otimizada. Reid lembra que:

A concentração, portanto, é um elemento essencial da prática técnica, não apenas para garantir a precisão, mas também para manter a eficiência. Músicos experientes trabalham sistematicamente com os problemas apresentados por uma obra musical, usando seus poderes de concentração para diagnosticar problemas e implementar maneiras de superá-los.⁵ (Reid, 2002. p. 106) [Trad. dos autores].

No estudo de Sousa (2020) os estudantes de graduação participantes da pesquisa foram questionados sobre as principais dificuldades que encontravam na performance musical. Dentre as respostas destaca-se que 48,4% responderam que tem dificuldades para concentrar e focar na performance e 25,8% responderam que quando acontece algum erro durante a performance tem dificuldades em se manterem concentrados. Os dados mostram que a concentração, como elemento fundamental na performance musical, representa uma dificuldade importante neste processo, merecendo estratégias específicas para seu desenvolvimento.

Nideffer (1976) *apud* Connolly e Williamon (2004) desenvolveu um modelo que explica os tipos de concentração, divididas em duas dimensões, formando quatro quadrantes: interna ou externa e ampla ou restrita. Quando estamos focados em sentimentos, sensações ou pensamentos a concentração é interna, quando concentrados no ambiente ou situações fora de si ela é externa, se a atenção está voltada para muitas coisas ao mesmo tempo ela é ampla, e se o foco é em um único aspecto ela é restrita. Assim, temos os quatro quadrantes da concentração (Nideffer, 1976 *apud* Connolly e Williamon, 2004):

ampla / externa concentração em muitas pessoas, coisas ou eventos fora de você	restrita / externa concentração em algum aspecto específico fora de você
ampla / interna concentração em muitos sentimentos, sensações, pensamentos dentro de você	restrita / interna concentração em algum sentimento, sensação ou pensamento dentro de você

⁵ Concentration, therefore, is an essential element of technical practice, not only to ensure accuracy but also to maintain efficiency. Experienced musicians systematically work through the problems presented by a musical work, using their powers of concentration to diagnose problems and implement ways of overcoming them. (REID, 2002, p. 106)

O modelo acima ajuda a identificar o tipo de concentração que é necessária em cada momento da performance, se ela deve estar em aspectos internos, como por exemplo, a sensação de relaxamento do braço em determinado trecho, ou externo, como uma entrada específica que um dos membros do grupo irá conduzir, ou ainda na interação entre o grupo e a audiência. A concentração pode mudar o foco no decorrer da performance de acordo com as Demandas de cada momento, o que requer prática (Connolly e Williamon, 2004). O *performer* deve estabelecer na sua preparação os momentos e pontos onde ele deve mudar o foco de sua atenção, e em eventuais distrações voltar sua atenção para o que deve ser focado naquele momento. Muitas vezes durante a performance a concentração não está onde deveria estar, se em determinado trecho deve-se focar um dedilhado específico para que não haja falhas na passagem e a atenção está na virada da página por exemplo, o trecho em questão pode ter falhas. Assim, a distração pode ser a concentração em algum aspecto que não deveria ser focado naquele momento. Pode-se dizer que há dois tipos de distrações: a distração externa que pode ser qualquer ocorrência não esperada como barulho, celular tocando, ou distração interna, como pensamentos negativos, alguma preocupação. A questão é o treinamento da concentração e, principalmente, a volta do foco caso ocorra alguma distração.

A concentração é uma habilidade que precisa ser desenvolvida, como todos os outros aspectos da performance musical, ela melhora com a prática e experiência (Connolly e Williamon, 2004). Como ferramenta para o aprimoramento desta habilidade propõe-se a utilização da prática mental, especialmente a técnica de visualização mental da performance, onde a concentração pode ser trabalhada tanto na elaboração dos aspectos relacionados à performance musical específica de determinada obra, ou seja, momentos e pontos em que o foco deve ser amplo ou restrito, interno ou externo, quanto no desenvolvimento da concentração da tarefa em si, uma vez que o *performer* deve imaginar mentalmente todos os aspectos da performance, sua capacidade de se focar na atividade que será trabalhada.

3. ESTRATÉGIA DE VISUALIZAÇÃO MENTAL PARA OTIMIZAR A CONCENTRAÇÃO NA PERFORMANCE MUSICAL

A prática mental deve ser trabalhada e praticada para que os resultados esperados sejam alcançados, é um processo de aprendizagem onde o *performer* precisa desenvolver a capacidade de imaginar e visualizar mentalmente todos os aspectos da performance musical. As atividades sugeridas a seguir devem ser precedidas por um pequeno período de relaxamento e concentração: por um ou dois minutos fechar os olhos e respirar profunda e lentamente. Um exercício de concentração que pode ajudar a preparar esta atividade consiste em de olhos fechados e sentado, colocar as mãos sobre as pernas sentindo cada dedo e imaginando uma pequena pressão do dedo na perna. Iniciando pelo polegar da mão direita, depois o polegar da mão esquerda, indicador da direita e da esquerda, e assim sucessivamente com todos os dedos das duas mãos. Após esse exercício iniciar a tarefa de prática mental.

A primeira habilidade que deve ser desenvolvida para que a prática mental seja efetiva, é a capacidade de formar imagens musicais na mente, quanto mais claras e próximas da realidade forem estas imagens, melhor será o resultado. Alguns exercícios simples podem ajudar na formação desta imagética. O *performer* pode imaginar a seguinte situação:

- Imaginar um ambiente específico, que pode ser uma sala de estudos ou uma sala de concerto;
- Fazer exatamente o que faria na situação real: entrar na sala e se aproximar do instrumento;
- Pegar a partitura e colocar na estante;
- Pegar o instrumento, ou se aproximar dele e se colocar em posição para tocar;
- Visualizar a partitura na estante, observar os primeiros compassos da obra selecionada e realizar estes compassos iniciais;
- Na sequência fazer mais uma repetição do trecho, focando na sensação do corpo e mãos no instrumento;
- Repetir o trecho pela terceira vez, focando no som, ouvindo a sonoridade do instrumento e realizando uma frase perfeita;
- Deixar o instrumento e se retirar do local.

A proposta acima é uma sugestão de abordagem inicial, antes de execução das tarefas a seguir, para que se desenvolva a capacidade de formar imagens claras na mente e conseguir se concentrar na tarefa. Este exercício pode ser realizado todos os dias até que se consiga adquirir esta habilidade. A atividade não deve ultrapassar 15 minutos. Este tempo pode ser ampliado à medida que se desenvolve a habilidade de prática mental.

Uma outra estratégia que pode ajudar a formar a imagética do movimento físico da performance musical, consiste em gravar em vídeo a execução da obra que está sendo estudada. A câmera deve ser fixa e focar no movimento das mãos. Após a gravação o vídeo deve ser assistido sem o som para que se observe com atenção os movimentos realizados.

Na estratégia de visualização que será apresentada abaixo, será utilizado como referência o modelo PETTLEP (físico, ambiente, tarefa, *timing*, aprendizagem, emoção e perspectiva) de Wright, Wakefield & Smith (2014):

P - Físico: imaginar o movimento do corpo e mão como na execução real do trecho

E - Ambiente: sala de concerto

T - Tarefa: similar ao momento da performance

T - *Timing*: tempo real

L - Aprendizagem: realizar uma performance de sucesso

E - Emoção: antecipar as emoções de estar no palco

P - Perspectiva: primeira e terceira pessoa

Nesta visualização é importante buscar as emoções e a ansiedade positiva que sentimos no palco, trazer a mente os sintomas que normalmente ocorrem momentos antes de entrar no palco, como respiração acelerada, coração acelerado e outros sintomas comuns. Assim, no processo de visualização o estudante terá consciência destes sintomas, da ansiedade e apesar disso poderá realizar uma performance de sucesso. A atividade deverá ser realizada em um local tranquilo e confortável para evitar distrações:

- Imaginar a sala de concerto onde será realizada a performance. Entrar na sala e observar os detalhes do palco, a posição dos instrumentos;

- Imaginar a plateia na sala e os momentos que antecedem sua performance;
- Sentir o coração acelerado, a adrenalina e a expectativa do início da performance;
- Respirar profundamente algumas vezes, pensar no seu corpo relaxado sem tensões desnecessárias;
- Imaginar sua entrada no palco, os aplausos, agradecimento e tomar seu lugar;
- Preparar-se para tocar, sentir sua postura, músculos relaxados, respiração profunda;
- Iniciar a performance, imaginando todos os movimentos, o som;
- Imaginar sua melhor performance, sua melhor sonoridade, execução perfeita e expressiva;
- Imaginar todos os pontos e momentos de sua performance focando especialmente os aspectos onde deve estar sua atenção no momento da performance;
- Realizar toda a obra em sua mente e em seguida ouça os aplausos e se concentre na sensação de ter realizado uma excelente performance.
- Levantar-se, agradecer os aplausos e sair do palco.

Uma segunda realização desta estratégia será mudando a perspectiva. Desta vez, o estudante deverá observar toda a situação como se estivesse na plateia (terceira pessoa).

- Imaginar que está observando na sala de concerto, sentado na plateia;
- Imaginar a plateia na sala e os momentos que antecedem sua performance;
- Imaginar os aplausos e veja sua entrada no palco, agradecimento e posicionamento junto ao seu instrumento;
- Observar sua preparação para tocar;
- Iniciar sua performance, imaginando todos os movimentos, o som, observados da plateia;
- Imaginar sua melhor performance, sua melhor sonoridade, execução perfeita e expressiva;

- Realizar toda a obra em sua mente e em seguida ouvir os aplausos, se ver agradecendo e saindo do palco.

A estratégia de prática mental apresentada pode ser utilizada para otimizar a performance e desenvolver a concentração, além de melhorar as habilidades técnicas e musicais, adquirir segurança, reduzir a ansiedade no palco e ter uma atitude positiva com a relação à performance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo apresentou a prática mental como estratégia para o desenvolvimento da concentração na performance musical. A literatura consultada mostra que a prática mental tem um importante papel no desenvolvimento de habilidades e otimização da performance musical e tem sido utilizada por *performers* habitualmente no processo de preparação para a performance. Pesquisas mostram que a prática mental se constitui em uma excelente estratégia no desenvolvimento de habilidades como a concentração.

A partir de um olhar multidisciplinar da preparação para a performance musical propôs-se estratégias práticas que podem ser adotadas no processo de preparação do músico para auxiliar e ampliar as habilidades necessárias para vencer a dificuldade de concentração na performance musical.

Adotou-se como referencial para a realização da visualização mental da performance o modelo PETTLEP (Holmes e Collins, 2001; Wright, Wakefield, e Smith, 2014) onde os elementos: físico, ambiente, tarefa, *timing*, aprendizagem, emoção e perspectiva guiam esta tarefa mental.

REFERÊNCIAS

Allan, D. (2016). Mental Skills Training for Musicians. *International Journal of Music and Performing Arts*, 4 (1), 7-20.

Arora, S.; Aggarwal, R.; Sirimanna, P.; Moran, A.; Grantcharov, T.; Knebone, R.; Sevdalis, N.; Darzi, A. (2011). Mental practice enhances sur-

gical technical skills: a randomized controlled study. *Annals of Surgery*, 253 (2), 265-270.

Barry, N.; Hallam, S. Practice. In: R. Parncutt e G. McPherson (Eds.). (2002). *The Science and Psychology of Music Performance*. (p. 151-165). Oxford: Oxford University Press.

Barry, N.; McArthur, V. (1994). Teaching Practice Strategies in the Music Studio: a survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, 22 (1), 44-55.

Bernardi, N.; Schories, A.; Jabusch, H.; Colombo, B.; Altenmüller, E. (2012). Mental practice in music memorization: an ecological-empirical study. *Music Perception*, 30, 275-290.

Bini, A.; Camargo, A.; Marques, M.; Outi, M.; Santos, S.; Martins, T. (2017). Prática mental na recuperação do membro superior pós-acidente vascular encefálico: revisão sistemática. *Cinergis*, 18 (4), 1-4.

Cahn, D. (2008). The effects of varying ratios of physical and mental practice, and task difficulty on performance of a tonal pattern. *Psychology of Music*, 36 (2), 179-191.

Chaffin, R.; Lemieux, A. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In: A. Williamon (Ed.). *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance*. (p. 19-39). Oxford: Oxford University Press.

Clark, T.; Williamon, A. (2011). Evaluation of a Mental Skills Training Program for Musicians. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23 (3), 342-359.

Connolly, C.; Williamon, A. (2004). Mental skills training. In: A. Williamon (Ed.). *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance*. (p. 221-245). Oxford: Oxford University Press.

Fine, P.; Bravo, A. (2011). Rehearsal away from the instrument: what expert musicians understand by the terms ‘mental practice’ and ‘score analysis’. *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2011*. 621-626.

Giesecking, W.; Leimer, K. (1972). *Piano Technique*. New York: Dover.

Haddon, E. (2007). What does mental imagery mean to university music students and their professors? *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007*. 301-306.

Holmes, P. S.; Collins, D. J. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13. 60-83.

Jeannerod, M.; Frak, V. (1999) Mental imaging of motor activity in humans. *Current Opinion in Neurobiology*, 9 (6). 735-739.

Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In: A. Williamon (Ed.). *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance*. (p. 85-103). Oxford: Oxford University Press.

Keller, P. (2012). Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 206-213.

Magill, R. A. (2011). *Aprendizagem motora e controle motor: conceitos e aplicações*. São Paulo: Phorte editora.

Mielke, S.; Comeau, G. (2017). Developing a literature-based glossary and taxonomy for the study of mental practice in music performance. *Musicae Scientiae*, 23 (2), 196-211.

Page, S.; Levine, P.; Sisto, S.; Johnston, M. (2001). Mental practice combined with physical practice for upper-limb motor deficit in subacute stroke. *Physical Therapy*, 81 (8), 1455-1462.

Pohl, C. A. (2015). Prática Mental. Tradução de Karla Eva Pfützenreuter e Heinz Karl N. Schwebel. *Percepta*, 3 (1), 93-126.

Reid, S. (2002). Preparing for performance. In: J. RINK. *Musical Performance: a guide to understanding*. (p. 102-112). Cambridge: Cambridge University Press.

Sousa, S. (2020). *A prática mental como estratégia pedagógica na preparação para a performance musical*. Tese de Doutorado, Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, SP.

Suinn, R. (1997). Mental Practice in Sport Psychology: where have we been, where do we go? *Clinical Psychology: science and practice*, 4 (3), 189-207.

Weinberg, R. S. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: a review and critique. *Quest*, 33, 195-213.

SOBRE OS AUTORES

Alfredo Zaine é mestre em música pela Escola Superior de Música e Artes de Stuttgart (Alemanha), onde recebeu o Prêmio DAAD de aluno internacional de destaque dentro instituição. Participou de montagens de óperas e de séries de concertos como os da Academia de Música Antiga de Baden-Württemberg e da série Bach Vokal. Realizou concertos na Itália, Países Baixos, França, China, Namíbia e Vietnã. Dentre as gravações que participou, incluem o álbum *Der Arme Konrad 1514* e o álbum *Reformation in Württemberg, Lieder und Stimmen der Reformation* ambos à convite do Arquivo Estadual de Baden-Württemberg, além de uma gravação das cantatas BWV 18 e 71 de Johann Sebastian Bach para a rádio SWR2, de Stuttgart. Ainda jovem, foi premiado nas categorias solo e conjunto no Concurso de Flauta doce da Fundação Magda Tagliaferro, em São Paulo, além de ser selecionado como um dos músicos paulistas para o Programa Furnas Geração Musical.

André Luiz Martins da Silva nasceu em 26/05/1995 em Goiânia-GO. Começou a estudar trombone aos 9 anos de idade na Banda Marcial Maria Thomé Neto, com maestro e Professor Magno Jose dos Santos, aos 11 anos ingressou na Escola de Música em Artes Basileu, na França, para estudar com Reginaldo Sebastião da Silva, em 2013. Entrou para a UFG (Universidade Federal de Goiás) onde cursa o curso de Licenciatura em Ensino do instrumento, Modalidade (Trombone). Já participou de Vários Festivais de Música como o 45a Festival de Música de Campos do Jordão, FEMUSC 2015 entre CIVEBRA (Curso internacional de Verão de Brasília) entre outros; teve aulas com renomados trombonistas em Festivais e Master Classe como: Wagner Polistuck (OESP), Carlos Freitas (USUP), Darcio Gianelli (OESP), Jorgen Van Rije (HOL) Enrique Crespo (URU) Pablo Fenoglio (ARG). Atuou como convidado em várias orquestras como a Orquestra Filarmônica de Goiás, Orquestra Sinfônica da UNICAMP, Orquestra Sinfônica Jovem de Goiás. Atualmente é 2 Trombone da Orquestra Sinfônica de Goiânia.

Beatriz Gontijo é musicoterapeuta (AGMT-0170), graduada pela Universidade Federal de Goiás (2019). Tem experiência em musicoterapia comunitária por meio da Extensão Universitária Laborinter (Laboratório Interdisciplinar) como monitora no Projeto Vida Ativa (PROEC/UFG), que está focado na promoção em saúde e fortalecimento na terceira idade. Atualmente aperfeiçoa-se em musicoterapia hospitalar no Centro de Reabilitação e Readaptação Henrique Santillo - CRER, em Tópicos de Psicobiologia pela USP (2020). É aluna de canto de Amélia Rabello, na Escola Portátil de Música da Casa do Choro. Atua no Núcleo de Apoio e Inclusão do Autista (NAIA), é musicoterapeuta voluntária no HC-UFG, diretora técnico-científica da Associação Goiana de Musicoterapia e coordenadora do Pod Goiânia no Projeto “500 Mulheres Cientistas”. Participa do Projeto Musiversidade & Saúde (PROEC/UFG), do Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública (IPTSP) e da Oficina de Roda de Choro do Instituto Gustav Ritter. Desde 2016 faz parte do grupo musical Musicoterapiados, apresentando-se regularmente em eventos diversos de divulgação científica com canções autorais ligadas a temáticas da saúde. Tem interesse em neurociências, musicoterapia hospitalar, fisiologia da música, musicoterapia para músicos (saúde do músico) e música popular.

Claudia Zanini - Musicoterapeuta. Doutora em Ciências da Saúde, Mestre em Música, Especialista em Musicoterapia em Educação Especial e em Saúde Mental pela UFG - Universidade Federal de Goiás. Especialista em Gerontologia titulada pela SBGG (Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia). Bacharel em Piano pela UFG e em Administração de Empresas pela PUC-GO. Docente, Pesquisadora e Vice-Coordenadora do Curso de Musicoterapia da UFG. Fez Estágio de Pós-doutoramento no Programa de Musicoterapia da Temple University (Filadélfia-Pensilvânia). Coordenadora Geral do NEPEV-UFG - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Envelhecimento (2015-2020). Coordenadora do NEPAM - Núcleo de Musicoterapia (grupo de pesquisa vinculado ao CNPq). Bolsista de Produtividade (CNPq). Presidente da Comissão de Pesquisa e Ética da WFMT - World Federation of Music Therapy de 2014 a 2017 e membro da mesma comissão de 2017 a 2020. Membro da Comissão de Educação e Certificação da WFMT (2020-23). Membro do Conselho de

Ética da UBAM - União Brasileira das Associações de Musicoterapia e da Comissão Científica da AGMT - Associação Goiana de Musicoterapia.

Daniele Brigunte - Doutoranda no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, na especialidade Performance musical, sob orientação da Prof^a Dr^a Sonia Ray. Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba/SP - UNISO, onde desenvolveu pesquisa referente à arte-educação no ensino básico. Cantora lírica pelo Conservatório Dramático e Musical de Tatuí/SP. Atuou por 10 anos como arte-educadora na rede de ensino do estado de São Paulo. Também atua como professora de canto em escolas de música privadas na capital paulista e no interior do estado há mais de 10 anos. Tem experiência como coralista e solista. Em sua formação como cantora estão nomes como Lenine Santos e Cristine Bello Guse. Dedicar-se hoje à pesquisa voltada à formação e preparação da performance do cantor lírico, estando presente nos principais congressos da área da música no Brasil.

Danielle Dumont é mestra em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG), na área de Performance em Canto, com ênfase em Filosofia da Música, graduada em Música pela Universidade de Brasília (UnB) e formada em Canto Erudito pela Escola de Música de Brasília. Possui extensa formação e atuação profissional em Pedagogia Vocal, Canto, Ópera e Teatro. É cantora *crossover* (lírica e popular) e professora de canto especializada em Bel Canto e capacitada em Belting Contemporâneo. Atuou como professora de canto no Instituto Federal de Goiás e na Escola de Música de Brasília. Entre suas produções mais recentes estão a publicação de seu livro *Histeria: Ópera na poética da loucura* e a realização da *Semana da Voz na Quarentena*. É idealizadora e fundadora da *Mandala Vocal*, método filantrópico de desenvolvimento da consciência vocal e cura pela voz, baseado em filosofias orientais e meditação. Há mais de dez anos performa, cria e dirige espetáculos, concertos e recitais.

Diogo Santiago, é contrabaixista e atualmente trabalha na Orquestra Sinfônica de Goiânia (OSGO). Graduado em Licenciatura em música, habilitação em contrabaixo acústico pela Universidade Federal de Goiás

(2019), na classe de Sonia Ray. Iniciou seus estudos em música de forma autônoma (2011). Foi primeiro contrabaixo na Associação Cultural Orquestra de Catalão sob a regência de Kayami Satomi (2012-2014). Curso nível técnico no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, onde participou da orquestra do conservatório (2013). Participou de diversos festivais de música tais como: 7º e 8º Festival de Cordas Nathan Schwartzman; 38º, 39º, 40º, 41º, 42º Festival de Internacional de Música Belkiss Spenziari Carneiro de Mendonça; XI Seminário Nacional de Pesquisa em Música; IX Encontro Internacional de Contrabaixistas e da Convenção da International Society of Bassists (USA, 2015). Participou de masterclasses com contrabaixistas como: Alexandre Ritter, Steve Bailey, Burac Karaagac, Thierry Barbè, Alexandre Antunes, George Amorim, Ruan Pablo Navarro, Lyubomir Popov, Wanderson Luiz Rocha e Itamar Collaço, entre outros. Atuando na Orquestra Sinfônica Jovem de Goiás (2016–2017), tocou em turnê pela China. Foi professor de contrabaixo acústico e elétrico em Catalão trabalhando no projeto de Rede Orquestras (2018-2019).

Leonardo Casarin Kaminski é violonista e doutor em música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, sob orientação da Dra. Sonia Ray, grau obtido no ano de 2017. Conquistou o título de Mestrado – performance musical – com aproveitamento máximo na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás no ano de 2012, sob orientação do professor Dr. Werner Aguiar. Possui dupla habilitação na área da Música (licenciatura e bacharelado em violão). Tem se apresentado como solista e com grupos de música de câmara em diversos estados do Brasil, nas regiões: Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul. Como professor, atua nas áreas do ensino coletivo de música, violão, teoria da música, educação musical e história da arte. Suas pesquisas contemplam a preparação da performance musical, música de câmara e a psicologia da performance musical. Atuou como professor substituto no Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França - CEPABF e no Instituto Federal da Paraíba.

Melissa Lin, é aluna do curso de Licenciatura (Percussão) da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás desde 2016, sob orientação do professor Dr. Fábio Oliveira, participou de diversos festivais de música tais como: IV Gramado in Concert em 2018, na cidade de Gramado/Rio Grande do Sul, onde passou como bolsista, Festival: SESC de Música em 2019, na cidade de Pelotas/ Rio Grande do Sul, na condição de bolsista estudou com os professores: Clarissa Borba (França) e Douglas Guthjar (OSPA), Foi convidada a participar do Festival de Percussão 2 de Julho, em 2019, realizado em Salvador-BA, onde executou um recital de marimba com a participação de Aquim Sacramento (UFBA). Participou do I e II Congresso Internacional de Percussão em Campinas-SP e Belo Horizonte-MG, sob orientação do professor Dr. Fábio Oliveira. Participou da VI edição do Gramado in Concert, em 2020, onde estudou com Ricardo Bologna (OESP/USP) e do festival SESC de Música em 2020. Atualmente faz parte da Orquestra Jovem Joaquim Jayme onde é bolsista em Goiânia-Go.

Patrícia Alonso, nascida na cidade de Indaiatuba, iniciou os estudos de Flauta Transversal aos 12 anos com o professor Silas de Souza. Aos 13 anos ingressou no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, onde estudou e concluiu o curso com Anselmo Pereira e Edson Beltrami (2011). Foi bolsista pelo conservatório nos anos de 2008 e 2009, pela Banda Jovem do Conservatório e Banda Sinfônica do Conservatório. Participou de diversos festivais de música, entre eles: Encontro Internacional de Flautistas e de Madeiras de Orquestra (2005 a 2009), CIVEBRA (2012). No ano de 2011, ingressou no curso de Bacharelado em Flauta Transversal (UNESP), sob orientação do professor Jean P. N. Saghaard e Sarah Hornsby. Atualmente é flautista da Banda Sinfônica do Exército desde 2017 e mestranda pela UNESP, sob orientação da Professora Sônia Ray.

Rachel de Almeida Oliveira, iniciou seus estudos musicais na Escola de Música de Brasília em 2008 e concluiu o nível básico de clarineta em 2012. Participou de diversos festivais de música tais como: 33º, em 2011, 34º em 2012 e 36º, em 2014, Curso Internacional de Verão de Brasília-CIVEBRA; 9º Encontro Internacional de Clarineta realizado na UnB em

2009/2010; I Simpósio de Clarinetistas de Goiás em 2016; 5º Festival Internacional Música na Serra 2017 em Lages-SC; 8º Festival Internacional Sesc de Música 2018 em Pelotas-RS; IV Gramado in Concert Festival Internacional de Música 2018 em Gramado-RS. Teve aulas e masterclasses com diversos professores de clarineta. Em 2013-2015, atuou como integrante e monitora do Projeto de Extensão Música para Crianças da Universidade de Brasília - MPC/UnB e participou do Programa de Iniciação Científica PIBIC-Ensino Médio pela Universidade de Brasília-UnB. Participou como convidada no Projeto Banda Itinerante da Banda Sinfônica do Estado de Goiás-Ciranda da Arte, sob a regência do maestro Everton Luiz em 2017. No período de 2016-2019 cursou bacharelado em Clarineta na Universidade Federal de Goiás (UFG) sob a orientação do Prof. Johnson Machado. Atualmente é clarinetista da Banda de Música do Exército do 1º RCG em Brasília.

Rafael Pereira dos Santos, é aluno do curso de Bacharelado (Violão) da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás desde 2018, sob orientação do professor Dr. Werner Aguiar. Participou de diversos festivais de música tais como: XI semana do Violão, em 2017, atuando como monitor; XII Semana do Violão, em 2018; II semana do Violão de Goiás(EMAC-UFG); 42ª Festival Internacional de Música, em 2018, (EMAC-UFG); IX Simpósio Internacional de Musicologia, em 2019 (EMAC-UFG); PERFORMUS´19, em 2019(EMAC-UFG); Em 2017 foi aluno do professor Helvis Costa (UFG), também nesse período participou do Masterclass com o Professor Pedro Martelli (UFG), Daniel Bolshoy (Universidade de British Columbia), Vitor Noah (Royal Academy of Music). Atuou como intérprete pela GOVIO na Escola de Música Gustav Ritter em 2017, no projeto Intervalo Musical em 2019. Atuou como instrumentista do Grupo Musical Africanto, em 2107, se apresentando no espetáculo “Cantando a África que Existe em Nós”. Atualmente é aluno participante e secretário do Grupo de Estudo em Performance Musical - GEPEM/EMAC-UFG.

Sérgio Sousa é professor do núcleo de piano da Escola de Música de Brasília. É Bacharel em Música (Piano) pela Universidade de Brasília (UnB),

Mestre em Música (Performance Musical) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Doutor em Música (Performance Musical) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Tem se apresentado frequentemente como solista e camerista em diversas cidades brasileiras e Estados Unidos. Tem atuado em vários espetáculos com destaque para: “Chopin, sua obra”, “Villa das crianças”, “As 32 Sonatas de Beethoven”, “Schumann, sua obra”, “Semana do Piano” em 3 edições. Foi diretor musical do espetáculo “Viagem com Villa-Lobos” e nos recitais do projeto Laboratório de Performance Musical, projeto que tem desenvolvido no núcleo de piano da Escola de Música de Brasília. Ministrou cursos de curta duração de “Pedagogia do Piano” e “Preparação para Performance de Duo Pianístico” no Curso Internacional de Verão de Brasília. Como pesquisador tem desenvolvido pesquisas na área de performance musical, especialmente com foco na preparação para a performance e pedagogia da performance musical.

Sonia Ray é professora Titular da Universidade Federal de Goiás em Goiânia, onde leciona Contrabaixo, Música de Câmara e Metodologia de Pesquisa. Bacharel em Música pelo IA-Unesp (1993); Mestre (1996) e Doutora (1998) em Performance e Pedagogia do Contrabaixo, ambos na University of Iowa, EUA. Apresenta-se regularmente em performances ao contrabaixo, priorizando o repertório contemporâneo para o instrumento. É artista convidada da International Society of Bassists desde 1993. Concluiu 2 estágios de Pós-doutoramento sendo um na University of North Texas (2008) e outro na Université Paris VIII / CNSMDP, França (2016-2017). É colaboradora no PPG Música do IA-UNESP onde orienta mestrado e doutorado em performance musical. Foi Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Gestão 2007-2011). É sócia-fundadora da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais e da Associação Brasileira de Contrabaixistas. É criadora da Revista Música Hodie (Qualis A1) da qual editou e presidiu o Conselho Editorial (2001-2016). Atualmente preside a ABRAPEM - Associação Brasileira de Performance Musical. Atua no DUO CONTRA (com o contrabaixista Bruno Rejan) e no QUALEA TRIO (com Ricardo Freire, clarineta e Werner Aguiar, violão).

Werner Aguiar é professor associado de violão da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, desde 2006, onde lecionou Filosofia da Música, Laboratório de Técnica Violonística, Música de Câmara e Poética da Interpretação Musical nos cursos de graduação e pós-graduação em música. Lecionou também na Escola de Música da UFRN, Natal/RN onde coordenou a implantação dos cursos de bacharelado, licenciatura e técnico em música. É Bacharel e Mestre em Música (Violão) e Doutor em Poética pela UFRJ. Sua participação em eventos artísticos inclui apresentações em diversas cidades brasileiras assim como nos EUA, França, Noruega, Turquia e Portugal em apresentações solo, com o QUALEA TRIO e com o DUO POIÉISIS (Canto e Violão com a soprano Danielle Dumont). Sua pesquisa relaciona-se ao seu instrumento a partir do enfoque da poética da interpretação musical, isto é, do intérprete, sua con-criatividade e sua co-participação na origem e realização/experiência da obra de arte.