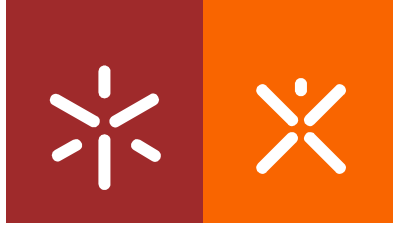


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

João Daniel Rebelo Fonseca

**Entre o sopro e o som: Estratégias de desenvolvimento do pensamento musical segundo Arnold Jacobs**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

João Daniel Rebelo Fonseca

**Entre o sopro e o som: Estratégias de desenvolvimento do pensamento musical segundo Arnold Jacobs**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira**

julho de 2017

NOME | João Daniel Rebelo Fonseca

ENDEREÇO ELETRÓNICO | joao.trombone@sapo.pt

TELEFONE | 932291416

NÚMERO DO CARTÃO DE CIDADÃO | 14157687

TÍTULO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO | Entre o sopro e o som: Estratégias de desenvolvimento do pensamento musical segundo Arnold Jacobs

ORIENTADORA | Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

ANO DE CONCLUSÃO | 2017

DESIGNAÇÃO DO MESTRADO | Mestrado em Ensino da Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, julho de 2017

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Nesta longa caminhada que foi a elaboração deste relatório, que na realidade foi o culminar de uma grande etapa da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que foram fundamentais para que a mesma se desenrolasse da melhor maneira e que de uma ou outra forma foram essenciais para a sua completação.

Em primeiro lugar à minha família: Balduino Fonseca, Maria de Fátima Fonseca, Ricardo Fonseca, Carla Fonseca, Rodrigo Fonseca, Olinda Vitorino, Sandra Vitorino, António Carvalheira; a quem devo tudo por sempre me terem dado um apoio incondicional e serem responsáveis pelo meu crescimento e educação como ser humano.

Aos meus professores Vítor Faria e Nuno Scarpa pelo enorme contributo que deram para a minha carreira musical e que foram indiretamente responsáveis pela escolha do tema deste projeto.

Aos meus amigos: Ana Von Doellinger, André Silva, António Lima, Augusto Baschera, Beatriz Cardona, Beatriz Neves, Bruno Fernandes, Carla Ferreira, Cláudia Monteiro, Daniela Melo, Diana Luís, Fabiana Guilherme, Fábio Guia, Fábio Oliveira, Joana Nogueira, João Gonçalves, João Ramos, Joaquim Pereira, José Diogo Martins, Laura Matos, Leonor Bravo, Liliana Pinheiro, Lisete Correia, Luís Almeida, Mara Valente, Mauro Resende, Miguel Oliveira, Miguel Silva, Natália Ferreira, Patrícia Pires, Paulo Morais, Pedro Melo, Pedro Oliveira, Sílvia Martins, Sofia Torgal, Tiago Mendes, Tiago Pinho, Vinicius Baschera, Xavier Sacramento; que foram a minha segunda família. Todos deram um enorme contributo a mais variados níveis para a conclusão deste relatório. Foram eles que me acompanharam no dia-a-dia e nunca deixaram que este projeto caísse por terra.

Aos meus professores cooperantes Zeferino Pinto e Filipe Silva pelo enorme contributo que deram na minha formação, tanto a nível profissional como a nível humano. Fico enormemente agradecido pelo tempo disponibilizado de forma voluntária para que o meu estágio decorresse da melhor forma.

Por último e não menos importante, não posso deixar despercebido o trabalho sobre-humano da minha supervisora e orientadora Professora Doutora Helena Vieira, com quem tanto aprendi este ano e a quem devo a realização deste presente documento.



ENTRE O SOPRO E O SOM: ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MUSICAL  
SEGUNDO ARNOLD JACOBS  
João Daniel Rebelo Fonseca  
Mestrado em Ensino de Música  
Universidade do Minho  
2017

## RESUMO

É consensual, a nível do ensino dos instrumentos de sopro, o papel fundamental que a respiração ocupa na prática dos mesmos. No entanto, são mais desconhecidas as estratégias do desenvolvimento do pensamento musical, pelo que é de extrema importância refletir sobre os processos cognitivos de forma a descobrir e potenciar os mais importantes para a prática musical. Segundo Jacobs, a música (*Song*) deve ocupar 85% da concentração intelectual ao tocar um instrumento, baseando-se o instrumentista no que quer ouvir; no entanto, é impossível fazê-lo, num instrumento de sopro, sem o ar (*wind*). Neste sentido, o presente relatório teve como objetivos de intervenção desenvolver a articulação entre estes dois aspetos, e investigar a relação entre a respiração e as ideias musicais. Teve também como principais objetivos de investigação identificar que tipo de pensamento têm os alunos enquanto tocam e que contextos podem alterar esses pensamentos; registar a forma como cada aluno respira e se conseguem usar a imagética mental auditiva na sua prática musical. A investigação partiu das seguintes questões: será que os alunos sabem qual é a melhor maneira de respirar para tocar um instrumento de sopro? Será que esta questão é abordada corretamente do ponto de vista pedagógico? Será que os alunos se focam mais nos aspetos técnicos do que na musicalidade? Se sim, quais serão as consequências e de que forma podemos alterar isso? Será que é possível direcionar o foco de concentração dos alunos para o pensamento, mais do que para os aspetos técnicos?

Neste projeto estudou-se, por um lado, como funciona fisiologicamente a respiração e como torná-la um processo automático que permita a concentração dos alunos no pensamento musical. Por outro lado, estudou-se o impacto que as imagéticas mentais provocam na prática do instrumento. Ao nível da intervenção foram realizados vários exercícios para corrigir a respiração e redefinir o foco de pensamento dos alunos, entre os quais exercícios de imagética auditiva, visual e motora.

A nível da investigação conclui-se que a o tema da respiração era inicialmente pouco esclarecido para os alunos e que muito da sua prática era focada nos aspetos técnicos. A nível da intervenção conclui-se que a utilização da imagética musical enriquece o vocabulário expressivo dos alunos e permite obter uma melhor compreensão da obra. Sendo que a respiração profunda e relaxada é um dos principais fatores que permite expressar livremente essas ideias musicais.

Palavras-chave | Respiração, Pensamento Musical, Imagética Auditiva, Imagética Visual, Imagética Motora

~

SONG AND WIND, STRATEGIES FOR DEVELOPING MUSICAL THINKING ACCORDING TO ARNOLD  
JACOBS  
João Daniel Rebelo Fonseca  
Master Degree in Music Education  
Minho University  
2017

## ABSTRACT

When comes to teaching wind instruments, it is consensual the fundamental role that the act of breathing occupies when practicing and therefore when playing them. Nevertheless, the strategies for developing the so-called musical thought are yet to be improved, reason why it is of extreme importance to reflect on the cognitive processes implied, in order to discover and potentiate the most appropriated ones for the musical practice. According to Jacobs, music (*Song*) should occupy 85% of the intellectual concentration when playing an instrument, this way the musician bases himself on what he wants to hear; however, it is impossible to do so, in a wind instrument, without the blow (*wind*). Regarding this, the purposes of this report were: to develop the articulation between those two aspects, and to explore the relationship between breathing and musical ideas, but also to identify which type of thinking students experience while playing, and what contexts can alter those thoughts (way of thinking). In other words, to track the way each student breaths and if they could use (or if it could be used) mental auditory imagery in their musical practice. The research was based on the following questions: Do students know what is the best way to breathe to play a wind instrument? Is this question correctly addressed from a pedagogical point of view? Do students focus more on technical aspects than musicality? If so, what are the consequences and how can we change it? Is it possible to direct the concentration focus of the students into the thinking, rather than into the technical aspects?

In one hand, it was studied how “breathing” physiologically works and how to make it an automatic process to allow students to concentrate in the musical thought. On the other hand, the impact of mental imagery on the practice of the instrument was also object of study. At the intervention level, several exercises were performed to correct breathing and redefine the students' focus of thought, including auditory, visual and motor imagery exercises.

Concerning research work it is concluded that the subject of breathing was right from the start unclear to the students and that the majority of their practice was focused on technical aspects. In what comes to interventional work it is settled that the use of musical imagery enhances the students' expressive vocabulary and allows a better understanding of the musical piece. Being the deep and relaxed breathing one of the main factors contributing to fluently express those musical ideas.

Key words | Breath, Musical Thinking, Auditory Imagery, Visual Imagery, Motor Imagery



## ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Introdução .....	1
CAPÍTULO I - Temática, Motivações e Objetivos .....	3
1.1 Temática e Motivações .....	3
1.2 Objetivos .....	4
CAPÍTULO II - Enquadramento teórico .....	7
2.1 – Respiração .....	8
2.1.1 Inspiração .....	8
2.1.2 Expiração .....	9
2.2 Ações/ Reflexos Condicionados .....	11
2.3 Pensamento Musical .....	12
2.3.1 Imagética Musical.....	13
2.3.2 Imagética Auditiva.....	14
2.3.3 Imagética Visual .....	16
2.3.4 Imagética Motora.....	17
CAPÍTULO III – Metodologias de Investigação e Intervenção .....	19
3.1 Observação.....	20
3.2 Entrevista .....	21
3.3 Guião da Entrevista .....	22
3.4 - Análise documental.....	23
3.5 Intervenção .....	23
CAPÍTULO IV – Caracterização do contexto de estágio .....	25
4.1 Caracterização da Instituição .....	25
4.1.1 Projeto Educativo .....	27
4.2 Caracterização dos alunos.....	30
Capítulo V – Análise dos dados.....	33
5.1 – Observação.....	33
5.1.1 Breve descrição da metodologia aplicada pelo Prof. Cooperante na disciplina de trombone .....	33
5.1.2 Observações relevantes .....	33
5.2 – Entrevistas .....	35
5.2.1- Resposta às entrevistas.....	35
5.2.2 Análise das respostas à entrevista .....	39

CAPÍTULO VI – Projeto de Intervenção em Contexto de Ensino Individual .....	41
6.1 Descrição Geral .....	41
6.2 Alunos A e B.....	42
6.2.1 Geral .....	42
6.2.2 Respiração .....	42
6.2.3 Imagética Auditiva.....	43
6.2.4 Imagética Visual e Motora .....	44
6.3 Aluno C .....	44
6.3.1 Geral .....	44
6.3.2 Respiração .....	45
6.3.3 Imagética Mental Auditiva .....	46
6.3.4 Imagética Visual e motora.....	47
6.4 Aluno D.....	48
6.4.1 Geral .....	48
6.4.2 Respiração .....	49
6.4.3 Imagética Auditiva.....	49
6.4.4 Imagética Visual e Motora .....	50
6.5 Aluno E .....	51
6.5.1 Geral .....	51
6.5.2 Respiração .....	52
6.5.3 Imagética Auditiva.....	52
6.5.4 Imagética Visual e Motora .....	52
CAPÍTULO VII – Projeto de Intervenção em Contexto de Música de Câmara.....	53
CAPÍTULO VIII - Atividades complementares ao âmbito do estágio curricular.....	55
8.1 Audições .....	55
8.2 Masterclass.....	55
8.3 Concursos .....	56
8.4 Concerto da orquestra .....	57
8.5 Provas Trimestrais .....	57
CAPÍTULO IX - Considerações Finais .....	58
CAPÍTULO X – Conclusão .....	61
Referências Bibliográficas.....	65



## Introdução

Este relatório de intervenção pedagógica inscreve-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, nos grupos de docência M19 de Trombone e M32 de Conjuntos Vocais/Instrumentais do Ensino Artístico Especializado e tem como objetivo principal o desenvolvimento de duas ferramentas fundamentais e indissociáveis para os instrumentistas de sopro: o pensamento musical e o suporte de ar.

Em Portugal existem várias teorias que defendem a respiração diafragmática, que para tocar um instrumento de sopro é necessário inspirar para a parte inferior dos pulmões e para expirar é necessário contrair o diafragma criando tensão na zona abdominal. Alguns casos extremos são de professores a dar socos na barriga dos alunos enquanto estes tocam e a colocarem-se de pé sobre a zona abdominal dos mesmos enquanto estes estão deitados no chão, de forma a exemplificarem a força necessária para tocar um instrumento musical. Estas práticas podem ser nocivas para a saúde dos alunos e não se baseiam nos princípios anatómicos e fisiológicos do corpo humano. O diafragma é fundamental na respiração porque ao ser elevado e baixado aumenta e diminui a cavidade torácica, mas a depressão resulta quando as fibras musculares do diafragma se contraem e a elevação ocorre quando o diafragma relaxa. O que contraria a ideia de que se deve pressionar o diafragma para a expiração. A tentativa de usar o diafragma pode resultar na *manobra de Valsalva*<sup>1</sup> muito prejudicial para os músicos. É então necessário ensinar uma respiração que siga os princípios do funcionamento do corpo humano e que suporte com ar os lábios de forma aos instrumentistas de sopro poderem expressar livremente as suas ideias musicais.

Os alunos de trombone do ensino especializado de música manifestam frequentemente dificuldades ao nível da expressividade musical por estarem muitas vezes focados em questões técnicas. Houve necessidade de estudar como se processa o pensamento musical dos alunos de forma a poder intervir pedagogicamente sobre esse processo e reverter a focalização psicológica que se manifesta em bloqueios e tensões criadas por uma má respiração, bem como numa vibração fraca dos lábios e conseqüente má produção sonora.

---

<sup>1</sup> Contração isométrica dos músculos abdominais, que aumenta a pressão interna e a garganta fecha para conter essa pressão. (Frederiksen, 1996, p. 100)

No capítulo primeiro serão abordadas a temática, as motivações para o estudo e os objetivos tanto a nível de investigação como de intervenção que este projeto pretendeu realizar.

No capítulo segundo será desenvolvido o atual estado da arte, também denominado por enquadramento teórico. Onde serão apresentados os principais autores e estudos de relevância para o tema deste projeto.

No capítulo terceiro serão abordadas as metodologias de investigação. Será fundamentada a escolha da metodologia Investigação-Ação e quais os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados.

No capítulo quarto será apresentada a caracterização do contexto de estágio. Nele ficaremos a conhecer a escola na qual foi realizada este estágio, e a caracterização dos alunos sobre os quais a intervenção foi executada.

No capítulo quinto proceder-se-á à análise de dados, no qual avaliaremos os resultados obtidos durante o ano através dos instrumentos de recolha de dados.

No capítulo sexto veremos como decorreu o projeto de intervenção do ensino instrumental individual. Poderemos observar a maneira como as aulas foram estruturadas e realizadas.

No capítulo sétimo abordaremos o projeto de intervenção de música de câmara, onde ficaremos a conhecer as atividades realizadas com a orquestra e a forma como os exercícios de respiração e as estratégias do desenvolvimento do pensamento musical podem ser aplicados a um maior número de pessoas.

No capítulo oitavo ficaremos a conhecer as atividades complementares realizadas em contexto de estágio.

No capítulo nono são apresentadas as considerações finais.

No capítulo décimo, o último, serão apresentadas as conclusões.

# CAPÍTULO I - Temática, Motivações e Objetivos

## 1.1 Temática e Motivações

Através da observação pedagógica, possibilitada pela fase inicial do estágio profissional, complementada com alguns anos de experiência profissional deparei-me com vários dos problemas que durante o meu percurso de estudante de música também me afetaram. Destaco como principais os maus hábitos associados à respiração e o pensamento demasiadamente técnico, centrado no processo e não no resultado sonoro pretendido – este é um problema que, em última análise, se manifesta na incapacidade de pensar musicalmente. Como consequência desta análise, surgiu então a necessidade de procurar uma pedagogia que viesse colmatar estas falhas que o atual sistema educativo tem vindo a perpetuar.

Foi assim que surgiu o tema deste projeto, que incide no estudo de estratégias de desenvolvimento do pensamento musical segundo o pedagogo Arnold Jacobs, aplicadas a alunos de trombone do ensino especializado de música. Desta forma focaliza-se a atenção na realidade imaterial do pensamento musical enquanto vertente cognitiva da aprendizagem.

No seguimento da problemática apresentada anteriormente tornou-se necessário responder a certas questões relacionadas com o foco de pensamento dos alunos (grupo 1) e a maneira como respiram (grupo 2) para a prática musical.

1. Qual é o principal foco de pensamento dos alunos na sua performance musical?

1.1. Quais os principais pensamentos que os alunos têm enquanto estudam? E em concerto?

1.2 Esses pensamentos são mais centrados em aspetos técnicos ou musicais?

1.3 O contexto (estudo, concerto, aula) influencia esses pensamentos?

1.4 Qual o papel da peça/obra/exercício concreto no pensamento musical dos alunos quando a/o executam?

1.5 O que é a imagética mental auditiva?

1.6 Os alunos conseguem imaginar o som na sua cabeça?

2. De que forma funciona o aparelho respiratório anatomicamente na execução de um instrumento de sopro?

2.1 Quais as principais teorias sobre a utilização do aparelho respiratório para a prática dos instrumentos de sopro? Quais dessas teorias se enquadram mais com a fisionomia/anatomia do corpo humano?

2.3 Que noções têm os alunos da respiração?

2.4 Que problemas a nível musical resultam de uma respiração incorreta?

2.4 Os alunos respiram de uma forma profunda e relaxada?

2.5 O quanto os alunos se concentram na respiração no seu estudo? E em concerto?

Estas questões levaram à questão mais importante desta investigação, dado que a sua resposta foi extremamente valiosa para o sucesso deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada:

3 Conseguem os alunos centrar o seu pensamento maioritariamente na conceção musical e suportar essa ideia com a correta emissão de ar?

## 1.2 Objetivos

Com vista a obter resposta a estas questões foram delineados objetivos de investigação e intervenção. Num plano investigativo pretendeu-se identificar e categorizar o tipo de pensamentos que os alunos têm quando tocam de forma a poder compreender qual a melhor forma de intervir nessa área. Inquirir- los sobre se os diferentes tipos de contexto (estudo, concerto, aula) alteram o seu foco de concentração permitindo assim acompanha-los de uma forma mais eficiente nos vários momentos que são parte orgânica da vida de um músico. Observar e registar os problemas associados ao pensamento mecânico e técnico, por parte dos alunos, e as vantagens de um pensamento focado na música. Perceber se os alunos conseguem usar a imagética mental auditiva e a conseguem aplicar na sua prática musical. Em que medida ela está presente, e quais as alterações que provoca. Registar o tipo de respiração que cada aluno faz aquando a prática do instrumento (alta, baixa, tensa, profunda, relaxada). Observar os resultados dos exercícios implementados com vista a melhorar a rentabilização dos pulmões e utilização do ar. Inferir se os discentes conseguem utilizar os estímulos/reações condicionadas na sua *performance*.

Na parte interventiva foram traçados os seguintes objetivos: experimentar e modificar variantes do contexto (estudos mais técnicos, peças mais fáceis, concerto ou aula) para estimular diferentes focos de concentração. Implementar vários exercícios que permitam aos alunos reconhecer e melhorar o uso da imagética mental auditiva. Desenvolver a capacidade auditiva dos alunos, visto esta ser uma ferramenta essencial a esta abordagem pedagógica. Introduzir exercícios de respiração que permitam aos alunos utilizar o ar de uma forma mais eficaz. Escolher e aplicar exercícios que comprovadamente ajudem a pensar e tocar de uma forma musical, e de dificuldade adequada de forma a que os alunos possam utilizar o suporte do ar adequadamente.

Em suma, este projeto teve como principal objetivo resolver os problemas atrás relatados, aplicando uma pedagogia centrada no pensamento musical. Devido ao pensamento ser uma coisa única de cada ser vivo, esta é uma pedagogia centrada nos alunos seguindo assim os ideais pedagógicos do movimento intitulado “Escola Nova”. Esta perspetiva valoriza as experiências dos alunos e coloca o aluno no centro da aprendizagem. Procura, portanto, incentivar a sua criatividade e autonomia. Promove um ensino através da autodescoberta, no qual o professor é um estimulador e orientador.





## CAPÍTULO II - Enquadramento teórico

A importância da dualidade, sopro/pensamento musical, foi-nos apresentada por Arnold Jacobs numa palestra na *International Brassfest* in Bloomington, Indiana, em 1995. Segundo Jacobs, a música (*Song*) deve ocupar 85% da concentração intelectual ao tocar um instrumento, baseando-se o instrumentista no que quer ouvir; no entanto é impossível fazê-lo num instrumento de sopro sem o ar (*wind*). Os músicos necessitam de uma fonte de energia para produzir som, sendo os lábios os responsáveis pela produção musical, eles necessitam de ser associados a essa fonte de energia. Segundo Jacobs, na produção sonora de um instrumento de sopro, o rácio da concentração mental entre a música (*Song*) e o ar (*Wind*), deve ser de 85% para a mensagem musical e os restantes 15% para a aplicação do sopro para alimentar a vibração dos lábios. (Frederiksen, B. 1996, p. 92).

Segundo Arnold Jacobs, muitos músicos caem no erro de se concentrarem apenas na parte mecânica de tocar. O caso de Charles Lipp, professor de Fagote da Universidade de Nevada (Frederiksen, B. 1996 p. 136) que teve algumas aulas com Jacobs, é um exemplo desta situação. Para melhorar o som fazia notas longas e desejava controlar cada som. Tentava controlar os lábios, o queixo, a cavidade oral e, em vez de treinar o cérebro de uma forma musical, treinava exercícios para ganhar força e velocidade. O desejo por controle técnico substituiu o pensamento musical. Começou a desenvolver hábitos de tensão isométrica e perdeu a sua habilidade de fazer música. Segundo Jacobs, a maioria dos problemas que se pensam ser da embocadura são na sua maioria problemas de mau controlo da coluna de ar. Isto é, problemas devidos à falta de alimentação de ar para os lábios.

No subcapítulo que se segue analisaremos como funciona fisiologicamente o sistema respiratório e de que forma este deve ser utilizado para a prática musical. De seguida veremos quais são as opiniões de alguns dos mais prestigiados pedagogos dos instrumentos de metal presentes nos vários livros (métodos) que são usados um pouco por todo o mundo.

## 2.1 – Respiração

Quanto à respiração, fundamental no processo de produção do som dos instrumentistas de sopro, Arnold Jacobs refere que a musculatura das vias respiratórias tem pelo menos três funções distintas. Além da respiração, estes músculos são usados para criar uma contração isométrica que é útil para o combate, mas não é útil para tocar um instrumento. Esta pressão interna é útil também para o parto e para a defecação. Esta contração aumenta a pressão pélvica, os músculos abdominais contraem-se e há um aumento da pressão interna, a garganta fecha para conter a pressão e a este fenómeno chama-se a manobra de Valsalva. Segundo o mesmo autor, este excesso de contração da musculatura do abdómen é completamente desnecessário na música porque limita o potencial do sistema respiratório. Uma respiração completa e sem tensão nenhuma nos músculos vai levar a um ciclo respiratório muito mais relaxado, provocando melhorias significativas no som e conforto do músico.

Começamos então por estudar a função e estrutura dos pulmões. A principal função dos pulmões é realizar a troca de gás, permitindo que o oxigénio se transfira do ar para o sangue venoso e extraia o dióxido de carbono. As vias aéreas dos pulmões são um conjunto de tubos ramificados que vão estreitando, encurtando e tornando mais numerosos quanto mais penetrarmos dentro dos pulmões. A traqueia divide-se entre os brônquios esquerdo e direito, que se dividem em bronquíolos que se dividem em alvéolos pulmonares, onde ocorrem as trocas gasosas. (West, 2016 pp. 2-3). Analisemos então a mecânica de respiração.

### 2.1.1 Inspiração

O músculo mais importante da respiração é o diafragma, uma membrana fina em forma de domo que se insere na parte inferior das costelas. É controlado inconscientemente pelos nervos frénicos dos segmentos cervicais 3, 4 e 5. Quando se contrai, o conteúdo abdominal é forçado para baixo e para a frente e a dimensão vertical da cavidade torácica é aumentada. Para além disto, as margens das costelas são levantadas, causando um aumento do diâmetro transversal do tórax. Numa respiração normal, o diafragma move-se cerca de 1 cm, enquanto que na inspiração e expiração forçada (aquela usada para a prática dos instrumentos de sopro) pode ocorrer um movimento de cerca de 10 cm. Os músculos intercostais externos ligam as costelas adjacentes. Quando se contraem, as costelas são puxadas para cima e para a frente, causando um aumento tanto do volume lateral como do ântero-posterior do tórax. (West, 2016 p.109)

### 2.1.2 Expiração

A expiração é passiva numa respiração no estado de repouso. As paredes dos pulmões e do peito são elásticas e tendem a retornar à posição de repouso depois de serem expandidas ativamente durante a inspiração. Durante o exercício e hiperventilação, a expiração torna-se ativa. Os músculos mais importantes da expiração são os músculos da parede abdominal, incluindo o reto abdominal, os músculos oblíquos interno e externo, e o abdominal transverso. Quando esses músculos contraem, a pressão intra-abdominal aumenta e o abdominal é empurrado para cima. Estes músculos contraem vigorosamente durante a tosse, os vômitos e na defecação. Os músculos intercostais internos ajudam ativamente na respiração ao puxar as costelas para baixo e para dentro (o oposto da ação dos músculos intercostais externos), assim diminuindo o volume.

Passaremos então a analisar vários métodos de instrumentos de metal e registar o ponto de vista de cada um destes autores sobre a respiração.

Segundo Spaulding, R. (1963; p.9) o controlo da respiração é o segredo mais importante ao tocar notas agudas. Quanto mais ar se introduzir nos pulmões, maior será a pressão para a expiração, assim tendo uma reserva de ar maior para sustentar as notas. O autor compara a respiração ao dinheiro: se tivermos 100 euros no banco, poderemos passar um cheque de 95 euros com toda a confiança, sabendo que o cheque vai ser levantado. Mas se tivermos apenas 50 euros no banco, o cheque voltará para trás por fundos insuficientes. Portanto se os pulmões forem apenas preenchidos a metade do seu volume, corre-se o risco de esgotar o suporte de ar durante as frases musicais.

Caruso, C. (1979, p.8) afirma que o sopro é uma função física e muscular. Quando se sopra o ar através dos lábios, quanto mais estável for o sopro, mais compacto será o movimento do ar. E quanto mais compacto for, mais fácil será para os lábios vibrarem. Quanto mais se melhorar a utilização da coluna de ar, mais a música melhorará. A atividade constante da coluna de ar a alimentar os lábios irá melhorar a coordenação dos músculos.

Keinhammer, E. (1963 p.15) afirma que o controlo da respiração está relacionado com tudo o que o trombonista executa. Assim sendo, dominar a respiração de uma forma natural e relaxada torna-se necessário para um alto nível de desempenho. O ar é o combustível do som, e o seu uso correto é necessário para o conforto e a confiança. Segundo este autor a maior parte

dos problemas associados à embocadura são na realidade derivados de uma má respiração. As tensões na garganta, palato e língua são inimigas de um correto controlo do ar. Afirmar ainda que há uma grande tendência que prevalece nos trombonistas, a de usar demasiada compressão do ar, que resulta num som muito rígido. Por simpatia os lábios tornam-se muito pouco flexíveis. Portanto para uma respiração correta, deve-se eliminar qualquer tipo de tensão, soprar através dos lábios de uma forma relaxada permitindo que o som passe do instrumento para o espaço sem qualquer elemento de compressão.

Seguindo a mesma ideia, Vernon, C. (1995, p. 35) refere que a respiração deve ser realizada com a garganta aberta e relaxada, eliminando o máximo de fricção possível.

Neumeister, E. (2002, p.21) afirma que nos devemos focar em expandir a nossa respiração para tocar de forma a tornar-se natural e automática como a nossa respiração natural. Este autor refere que não deve existir tensão em nenhum sitio do corpo aquando a prática do instrumento. Quando a inspiração acontece, deve encher os pulmões do fundo até ao topo, tal como se estivéssemos a encher um contentor com água. Os ombros devem mover-se ligeiramente com o peito quando se enche a parte superior dos pulmões. Não devem, no entanto, mexer-se mais do que o necessário, mantendo-se sempre relaxados. A respiração deve ser completa e preencher todos os espaços dos pulmões, sempre livre de tensões ou dores.

Vining, D. (2009, p.ii) defende que trombonistas que respirem de uma boa forma, obtêm uma boa qualidade tímbrica; por sua vez os que não o fazem adequadamente têm falta de ressonância. Respirar bem significa respirar livre de tensão. Afirmar ainda que, é importante saber para onde se desloca o ar dentro do nosso corpo. (p.5) Este contrapõe o autor anterior ao afirmar que quando se inspira, o ar vai para todas as partes dos pulmões equitativamente, e não como se pensa habitualmente que o ar vai do fundo para a parte superior, como se fosse água. O ar não vai para a zona do umbigo. A conceção de para onde vai o ar determina como o corpo se vai mover, se se pensar que o ar vai para a zona do umbigo então a zona do umbigo vai-se movimentar para corresponder a essa ideia. Este tipo de pensamento aberrante sobre a respiração faz parecer dança do ventre, mas isto interfere com a maneira de tocar. Num longo capítulo sobre o diafragma, este autor explica fisiologicamente o que é e como funciona, estando de acordo com a descrição feita anteriormente pelo Dr. John West. Afirmar então que devido ao diafragma estar presente em todas as nossas inspirações, a frase respira para o diafragma é confusa no sentido em que dá a parecer que existe outra maneira de respirar. Devido a o diafragma estar por baixo dos pulmões,

é impossível respirar para baixo do diafragma. Se se pensar que é possível, estar-se-á a criar tensão a respirar desnecessária. Portanto puxar para fora a barriga na tentativa de respirar resulta apenas na criação de mais tensão. Os músicos que tentam manter continuamente os músculos abdominais contraídos, perturbam o movimento natural do diafragma. Por último este autor afirma que tocar trombone não é como levantar pesos que requiere um esforço intenso muscular.

Após a análise detalhada de várias concepções sobre a respiração, passaremos agora a abordar o tópico principal deste estudo, o pensamento musical.

## 2.2 Ações/ Reflexos Condicionados

Uma das ideias principais de Arnold Jacobs é a de que é impossível para a mente consciente controlar milhões de células com sucesso, fibras musculares, neurónios e processos complexos que definem o nosso corpo em movimento. Portanto, deve ser retirada a ênfase da mecânica de autoanálise e simplesmente tocar, usando o estímulo do resultado desejado para obter a resposta física adequada. É uma questão de simplicidade, e não de complexidade. Utilizando uma metáfora, Arnold Jacobs compara o cérebro com um automóvel: este possui complexos mecanismos como o motor, o sistema de travagem e outros sistemas parecidos; no entanto, possui um grupo de controles fáceis de usar que controlam esses sistemas complexos. Assim, não é necessário controlar individualmente cada um dos mecanismos do carro, mas é possível, com um controle, manobrar vários desses sistemas ao mesmo tempo. Não é necessário conhecer o funcionamento interno dos mecanismos, mas apenas saber acionar os comandos e saber os efeitos dos comandos.

Seguindo a mesma linha de raciocínio afirma ainda que um condutor a conduzir um veículo não precisa de conhecer todos os constituintes do veículo para conduzir bem, da mesma forma um músico não precisa de saber todas as partes envolventes no processo da prática musical para fazer boa música. Mas numa condução mais séria, como corridas, esse conhecimento pode ser benéfico. Arnold Jacobs passou mais de 50 anos a estudar este fenómeno, e concluiu que o mais importante é saber quando se deve analisar e quando não se deve fazê-lo. Voltando à analogia anterior, quando o condutor está na garagem é a altura para analisar a mecânica do carro, mas quando está a competir a sua única preocupação deve ser a corrida. Portanto, durante o concerto não é tempo de o músico analisar as mecânicas da respiração, é tempo de tocar.

Com este estudo surge um dos pontos principais na pedagogia de Arnold Jacob já anteriormente referenciado, o método *Song and Wind*. Jacobs alega que nós possuímos os mesmos controlos no cérebro e que não precisamos de controlar individualmente cada tecido, cada músculo. Nós tocamos a música (*Song*) e controlamos as nossas atividades motoras através do sopro (*Wind*). Existem muitas comparações possíveis, como por exemplo falar. Para falarmos usamos complexos sistemas de tecidos, mas não temos noção de quais estamos a usar. Outro exemplo é o do movimento de um braço para agarrar um copo de água; se pensarmos em todos os músculos que usamos neste processo e tentarmos controlá-los, é mais provável morrermos à sede. É muito mais simples ordenar ao cérebro que agarre o copo de água. Resumindo é mais fácil ordenarmos o cérebro para o produto final, do que para o processo que se destina a alcançar o produto final. Trata-se, então, de estímulos e reflexos condicionados. Esta parte lida com a importância do estudo diário e a maneira como este modifica o nosso cérebro. Através da repetição é possível criar novas ligações neuronais que resultam na aprendizagem de um novo processo. Estas novas ligações serão os controles já anteriormente falados que regulam processos individuais. Desta forma o músico pode ordenar uma ação e o cérebro de uma forma inconsciente responde automaticamente. Um ponto crucial aqui é o de que a mente só tem capacidade para absorver uma certa quantidade de informação. Se for inundada com demasiada informação, vai ficar sobrecarregada. Este fenómeno chama-se sobre-analisar e provoca a paralisia por análise. (Frederiksen, B. 1996, p.142)

### 2.3 Pensamento Musical

Segundo Arnold Jacobs a maneira de ativar esses reflexos condicionados é pensar primordialmente na música enquanto se toca. Portanto Jacobs afirma que toca duas tubas ao mesmo tempo, uma é a tuba física e a outra é a que está na sua mente. Este método resolve um problema muito comum dos músicos que é o de tocar sem ter nenhum conceito da sonoridade final. É como um construtor sem planos. O mais importante não é como soa, mas como devia soar. Este conceito mental resulta na capacidade de contar histórias através da música. Algumas das ferramentas da música como o solfejo, a análise e o ouvido interno são muito importantes pois todos estes processos; ajudam na internalização do som, melhorando significativamente a

capacidade de imaginar os sons e conseguir tocar o instrumento com a mente, o que, segundo Jacobs reduz exponencialmente a probabilidade de falhar o ataque de uma nota.

Este fenômeno a que Arnold Jacobs se refere faz parte de um processo cognitivo conhecido cientificamente como imagética mental auditiva, experiência de escutar sons na ausência de estímulo auditivo (Kraemer, et al., 2005 p.158).

### 2.3.1 Imagética Musical

Segundo Chaves, R. P. (2011, pp. 1050–1053) a habilidade de produzir e manipular entidades mentais é “imprescindível para as mais sofisticadas atividades humanas, tais como antecipação de eventos, raciocínio e criatividade (Mellet, et al., 1998 pp. 129-139).” Segundo o mesmo autor, citando Zatorre et al., a Imagética Mental afigura-se como uma das principais faculdades do pensamento mental, que é definida usualmente na ciência cognitiva como “atos mentais não-literais de encenação e representação da experiência preceptiva aquando da ausência de seu estímulo sensorio exterior apropriado” (Halpern & Zatorre, 1999 pp. 129-139; Thomas, 2008), que estão ligados às noções auditivas, visuais, táteis, gustativas, olfativas, cinestésicas e orgânicas do Homem (Dickstein; Deutsch, 2007 pp. 129-139). Ainda no mesmo artigo, Chaves afirma que

A temática da Imagética Mental tornou-se foco de discussão para um relevante número de pesquisadores da cognição, da psicologia e da neuropsicologia na década de 1970, o que resultou em uma explosão de publicação de artigos científicos de cunho empírico, experimental e teórico entre meados da década de 1970 e a década de 1980. Paralelamente à expansão do número de publicações sobre Imagética Mental, houve uma investigação da música sob o prisma da neurociência cognitiva, que permeou, sobretudo a partir da década de 1990, a consolidação da complexa temática da Imagética Musical. Encarada diversas vezes de maneira simplista, a prática da Imagética Musical não se restringe apenas ao escutar do som e da música com os “ouvidos da mente”. A prática musical (principalmente a dos músicos profissionais) envolve, além do imediatismo auditivo, relações profundas de interação com o movimento e com a visão, tanto na aprendizagem como na performance, implicando a absorção, compreensão e execução de informações de diferentes modalidades. A Imagética Musical, por consequência, não se encerra apenas como produto da Imagética Auditiva, mas sim como produto desta e de outras áreas da Imagética Mental, em especial a motora e a visual. Relevante, também, observar que o fluxo de informação de seu processamento não segue sentido único; as imagens musicais não são necessariamente o fim e o único retorno “sensitivo” da prática da Imagética Musical.



Assim o autor considera que o próprio som pode desencadear ativações não- auditivas, mas que estão diretamente ligadas ao contexto musical. Chaves chegou a estas conclusões baseando-se nos artigos de Bangert, Haeusler e Altenmüller (2001, pp. 129-139) que de forma parecida com outros estudos – Zatorre, et al. (1996, pp. 129-139) Halpern e Zatorre (1999 pp. 129-139) foram em busca de relações entre audição e motricidade e concluíram que:

Após um período de prática instrumental ao piano, as áreas do córtex auditivo e as áreas sensório-motoras referentes às mãos dos sujeitos submetidos a testes eram ativadas conjuntamente mesmo com atividades puramente auditivas ou puramente motoras, ou seja, pressionar (ou imaginar pressionar) uma tecla do piano, sem feedback auditivo, poderia ativar a lembrança do som referido àquela tecla específica, e vice-versa, escutar (ou imaginar) um som poderia ativar as vias motoras responsáveis por apertar a tecla relacionada.

No seguimento dos autores supracitados passaremos então a estudar algumas das estratégias que poderão ser usadas para desenvolver o pensamento musical. Entre elas encontram-se a imagética auditiva, a imagética visual e a imagética motora.

### 2.3.2 Imagética Auditiva

Vários pedagogos desenvolveram métodos de uma perspectiva mais auditiva na aprendizagem musical, os denominados métodos abrangentes da educação. Entre eles Shinichi Suzuki, Edwin Gordon, Zoltan Kodály, Carl Orff, Jacques-Dalcroze e Edgar Williems. Passaremos então de uma forma muito resumida por alguns deles de forma a compreender melhor a questão da imagética auditiva.

O método Suzuki enfatiza o começo da aprendizagem musical apenas através da audição (Brissenden, 1974) com a convicção de que aprender música de assemelhar-se à maneira como as crianças aprendem a sua língua nativa.

Na mesma linha de pensamento, Zoltan Kodály defende que cantar é tão natural como falar; logo, deve ser essa a fundação do treino musical. Acreditando que a música é mais facilmente interiorizada através do canto do que através da prática musical de um instrumento. (Choksy, 1981).

Podemos encontrar em Edgar Willems uma preocupação em desenvolver musicalmente a imaginação e a criatividade dos alunos. Este autor considera que o ensino da música no passado mantinha um pendor tradicionalista favorecendo-se o virtuosismo técnico instrumental em detrimento dos valores auditivos e rítmicos. Remete ainda para uma metodologia que evidencia o canto como primordial para o desenvolvimento da audição interior afirmando: “Assim a ordem normal é respeitada: primeiro o som, depois o nome, e em seguida a realização instrumental.” (1970 p.26)

Mas é sem dúvida nenhuma em Gordon que encontramos o maior contributo para o desenvolvimento da noção de imagética musical auditiva. É no âmbito da sua atividade como pedagogo, que surge o termo “*audiação*”, conceito criado pelo autor em 1980. Segundo Caspurro, este termo aplica-se a “quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento” (2007 p.20). Portanto para Gordon o termo “*audiação*” representa o processo de compreensão e assimilação de um significado, na nossa mente, da música que ouvimos, da antecipação realizada numa criação, leitura e interpretação musical. Para percebermos a importância desta ferramenta numa perspetiva do desenvolvimento do pensamento musical remetemos para uma analogia feita pelo próprio: “A *audiação*” é para a música o que o pensamento é para a fala.” (Gordon, 2000 p.4). Gordon afirma ainda, partilhando o mesmo ponto de vista que Jacobs, que: “Os bons músicos sabem quando estão a *audiar*: é naquele momento em que os ouvidos se tornam mais importantes do que os dedos. (...)” (2000, pp 20-21). Para o autor, quando uma frase em língua estrangeira ou um trecho musical é memorizado por imitação, mas sem se compreender a sintaxe, dá-se simplesmente a descodificação dos símbolos e/ou a recorrer a uma memória visual/técnica; no caso da aprendizagem da música, a simples dedilhação. É nesse sentido que Gordon afirma que “A maioria dos alunos, e provavelmente dos músicos, memoriza um trecho musical sem ser capaz de o *audiar* sintaticamente” e, conseqüentemente “é como se estivessem a recitar palavras que memorizaram, sem lhes atribuir um significado.” (2000 p.25).

### 2.3.3 Imagética Visual

Como referido anteriormente, presentes na imagética musical estão também a imagética visual e a imagética motora. Para compreendermos melhor a associação entre música e imagens veremos o que diz Lapo (2016, p.17)

A relação entre a música e a cor tem vindo a ser determinada através de pesquisas da psicologia, visto que tanto o som como a cor, separadamente, estimulam emoções. Se as combinarmos, as possibilidades de afetar a vida emocional da criança são muito maiores e possivelmente de despertar o seu interesse pela música.

Segundo Gomes:

A verdade é que a relação entre a música e a cor não é recente. A civilização grega foi uma das primeiras a construir uma escala colorida através de analogias com as sete notas musicais e os sete planetas. O físico Isac Newton utilizou também o fundamento físico da relação entre as cores e os intervalos musicais. Em 1910, com a estreia da obra “Prometeo” de Alexander Scriabin é utilizado um jogo de luzes, num órgão que tinha um sistema associado segundo o qual a cada tecla correspondia determinada cor, aparecendo assim o teclado sinestésico. E Oliver Messiaen igualmente refere a associação música-cor como inspiração para a sua obra “des canyons aux etoiles” no ano de 1972”. (Lapo, 2016 p.16)

Podemos então compreender que uma das grandes vantagens de usar a imagética visual, como por exemplo associar cores aos sons, ativa ligações sinestésicas que permitem explorar de forma única o conteúdo musical, assim sendo aprimorando os pensamentos musicais à peça associados.

#### 2.3.4 Imagética Motora

Quanto à imagética mental motora, afirma Figueiredo que: “Todos sabemos que o nosso corpo e movimentos têm a capacidade de expressar, de comunicar. (2016, p. 52). Citando Klein Vogelbach et al afirma ainda que:

“(…) a prática instrumental não é apenas uma arte de performance. A criação e o chamado aposto interpretativo, constituem finalmente a relação entre o mundo interior e exterior, o espírito e o corpo (psique e soma) do artista, e é determinante para a qualidade da interpretação.” (idem)

Ao analisarmos os movimentos associados a uma obra e o seu caráter cinético, estamos inexoravelmente a interligar a música com a parte motora do nosso corpo. No caso de obras musicais escritas para contextos de dança, seja ela de corte ou mais polvêsiana, o valor educativo de ver, aprender e experimentar essa dança é inegável.



## CAPÍTULO III – Metodologias de Investigação e Intervenção

O projeto de intervenção foi operacionalizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga onde se realizou o estágio profissional e teve como alvo alguns dos alunos da classe de trombones do Prof. Zeferino Pinto (5 alunos, do 2º, 4º, 6º e 9º anos) e a orquestra de sopros do 3º ciclo e secundário orientados pelo professor Filipe Silva.

Este projeto desenvolveu-se segundo as orientações da metodologia de investigação-ação, desta forma permitindo uma recolha de dados científicos e empíricos que resultaram numa prática pedagógica flexível e em permanente atualização, visando sempre o aluno como centro do processo educativo. Através desta metodologia os alunos foram parte integrante e ativa no desenvolvimento da investigação, evitando a apenas aplicação de uma “receita” por parte do Investigador, ou a realização de um estudo de perspetiva exterior à realidade investigada. A reflexão constante, baseada nos dados adquiridos através da investigação e da observação, conduziram a uma prática pedagógica muito mais eficaz e eticamente correta que se pode ajustar às necessidades didáticas, pedagógicas, culturais e sociais dos alunos.

Corroboram com esta visão Cohen e Manion (2007, pp. 299-301), quando afirmam que a investigação-ação pretende lidar com um processo particular inserido numa determinada situação, monitorizado de forma continua durante um período variável de tempo e através de diversos mecanismos, tornando assim possível realizarem-se alterações, tomar novas direções, redefinições perante as necessidades de modo proveitoso ao processo; mediante os resultados que vão sendo obtidos. Acerca desta metodologia de investigação em educação Clara Coutinho (2011, p.313) afirma:

A Investigação – Acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.

Segundo a mesma autora, em conjunto com outros investigadores, numa Investigação-Ação observa-se um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que se apresentam normalmente por esta ordem: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Num movimento circular, este conjunto de procedimentos principia um novo ciclo que, por sua vez, despoleta novas espirais de experiências e ação reflexiva. (Coutinho, et al., 2009, p. 366). Segundo Lessard-Hébert, no que diz respeito à recolha de dados é de notar que existem

dois grupos distintos, os de natureza quantitativa e os de natureza qualitativa. As técnicas mais usuais de recolha de dados de natureza qualitativa que devido às características intrínsecas de uma aula de música são as que nos interessam, são a observação, a entrevista e a análise de documentos (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994).

### 3.1 Observação

Segundo Olabuénaga, a observação é um processo de contemplar sistemática e detalhadamente como se desenrola por si mesma uma realidade social, sem a manipular ou modificar. O observador deve permitir que os acontecimentos se desenrolem espontaneamente. Para a autora a grande vantagem deste método é que evita a distorção da realidade, em prol da espontaneidade e captação de dados “naturais”. Por outro lado, a autora refere como principal desvantagem desta metodologia a de que muitos fenómenos não conseguem ser observados diretamente devido a estarem apenas presentes em níveis mais profundos que só podem ser explorados por técnicas mais “invasivas” (Olabuénaga, 2003, pp. 125-127). A fase de observação deste projeto realizou-se nos primeiros 3 meses, fase crucial para observar os principais problemas dos alunos/metodologia de ensino e escolher o tema para o presente relatório. A observação foi também fundamental para conhecer os alunos, as suas virtudes e os seus defeitos, o tipo de interação que melhor resulta com eles e a forma como respiram para tocar o instrumento. Numa fase mais tardia foi também útil para delinear, preparar e planificar a fase de intervenção de forma a rentabilizar o pouco tempo concedido para a aplicação do projeto. No entanto a desvantagem apresentada anteriormente foi muito notória para a secção do pensamento musical deste estudo, dado ser de extrema dificuldade saber o que os alunos estão a pensar enquanto tocam apenas por observação. Neste sentido, um outro tipo de observação foi mais valioso para a recolha de dados.

Judith Bell (1997, p. 141) afirma existirem dois principais tipos de observação: participante e não-participante. A observação participante deste projeto realizou-se esporadicamente nos primeiros 3 meses de estágio e mais frequentemente a partir dessa data até o início da intervenção. O facto de poder interagir com os alunos foi bem mais proveitoso para a recolha de dados a nível cognitivo e mental. Este tipo de observação permite cumprir com mais rigor os pressupostos de uma investigação-ação, dado que torna possível recolher e analisar os

dados de forma a alterar variantes na próxima observação principiando uma espiral ascendente no que toca à construção de informação e conhecimento para este projeto.

### 3.2 Entrevista

Olabuénaga afirma que a entrevista é uma técnica de obtenção de informação através de uma conversação de carácter mais formal com uma ou várias pessoas, para a realização de um estudo analítico de investigação à procura de soluções ou diagnósticos para um determinado problema. Esta pode ser morfológicamente diferente, tendo como principais variáveis o número de participantes (individual/grupo), a duração da mesma (de uma só vez ou perlongada por vários momentos), o meio físico/espacial no qual esta acontece (pessoa para pessoa, por telecomunicações, informaticamente) e a sua organização (estruturada ou não estruturada). (2003, pp. 165 - 167). A entrevista pode ser igualmente útil para saber o *status quo*, ou aferir os resultados de determinadas intervenções. A entrevista realizada no contexto deste estágio foi apresentada na fase inicial da intervenção de forma a diagnosticar o corrente estado dos alunos em relação ao tema deste projeto. Foi feita apenas aos alunos mais velhos pela razão de que seria difícil para os mais novos perceber as perguntas ou mesmo saber a resposta a elas dado que muito da sua forma de tocar acontece ainda inconscientemente. A entrevista é constituída por 13 perguntas. As 4 primeiras perguntas são referentes à parte da respiração, da número 5 à número 9 dizem respeito ao pensamento musical e as últimas 3 são sobre a ligação desses dois aspetos que juntos formam o núcleo deste relatório.



### 3.3 Guião da Entrevista

1. Que importância atribuis à respiração na tua prática musical?
2. Qual achas que é a melhor forma de respirar para a prática do instrumento?
3. De que forma respiras para tocar o instrumento?
4. Que problemas na tua forma de tocar associas a uma má respiração?
5. Quando estás a estudar em que aspetos te concentras mais? (quais são os teus focos de concentração/ o que pensas quando estás a estudar)  
E em concerto?
6. Consideras esses aspetos mais técnicos ou musicais?
7. Achas que o contexto (estudo, concerto, aula) influencia esses pensamentos?
8. Por exemplo dependendo da peça/obra/exercício o teu foco de concentração altera-se?
9. Consegues imaginar o som na tua cabeça?
10. Consegues ouvir na tua cabeça a peça/obra/exercício que estás a tocar?
11. Achas possível tocar uma peça/obra/exercício de forma expressiva com uma má respiração?
12. Achas que uma peça/obra/exercício é bem executada quando tocada com uma boa respiração, mas sem expressividade musical?
13. Consegues centrar o teu pensamento na conceção musical e suportar essa ideia com a correta emissão de ar?

### 3.4 - Análise documental

Tanto para a fase inicial, como para a fase de pré-intervenção, a análise documental revelou-se de extrema importância. Só com os estudos realizados por renomados pedagogos e investigações de cariz científico foi possível fundamentar e formar os alicerces que este projeto necessitava. Todas as escolhas e opções tomadas no decorrer deste projeto foram inspiradas pela cuidadosa análise de documentos. Como disse Olabuénaga, a leitura de textos é o mais amplo, universalizado e rico modo de recolha de informação, abarcando por isso um conjunto elevado de conceitos, técnicas e conteúdos, pelo que é necessário, em qualquer trabalho deste género, delimitar a pesquisa de modo a evitar confusões e dispersões. (2003, p. 191). Depois da observação e após encontrados os principais problemas, houve uma procura por uma pedagogia que fosse capaz de satisfazer as necessidades dos alunos. Sugerido pelo meu professor de trombone da Universidade, as primeiras leituras foram como o próprio título deste relatório sugere, sobre Arnold Jacobs e a sua pedagogia. De facto, a primeira abordagem pareceu ser bastante positiva. A partir desse ponto procurou-se alargar a rede de informação sobre o tema, tentando sempre abranger as mais variadas perspetivas, desde as mais científicas até às mais pragmáticas. Apenas parte dessa investigação passou pelo crivo e está apresentada na secção anterior, o enquadramento teórico.

### 3.5 Intervenção

Após os vários meses de observação, e tal como previsto pelo regulamento que rege este relatório, foi iniciada a fase de intervenção. Numa primeira fase as aulas seguiam os moldes do professor cooperante, apenas eram introduzidas quando conveniente algumas das ideias patentes neste relatório. Conforme o projeto se ia cimentando e os alunos se habituavam mais às novas ideias apresentadas, mais fluente era o decurso das aulas. Estavam mais recetivos a tentar coisas que nunca tinham experimentado e demonstravam grande curiosidade por saber e aprender mais. Sendo que na fase final já houve uma quase liberdade para aplicar o projeto na sua totalidade sem interromper o ritmo natural das aulas.



## CAPÍTULO IV – Caracterização do contexto de estágio

### 4.1 Caracterização da Instituição

A escola onde está a ser efetuado o estágio é denominada por Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Situada no centro da cidade e com uma arquitetura muito peculiar dos anos 60 (projeto dos arquitetos Manuel d'Ávila e Domingos Fernandes), a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga é uma escola básica e secundária pública, especializada no ensino da música, cabendo-lhe proporcionar formação vocacional de elevado nível técnico, artístico e cultural nessa área. De acordo com planos curriculares próprios, estruturados em regime de ensino integrado, os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino. O Conservatório distancia-se do ensino regular devido à predominância da componente artística especializada.

O Conservatório de Música de Braga foi inaugurado, no dia 7 de novembro de 1961 num outro edifício, como uma instituição de tipo associativo e de caráter particular. Considerando o Ministério da Educação que o ensino aí ministrado era uma experiência pedagógica de âmbito artístico ímpar, transforma-o em Escola Piloto de Educação Artística.

Com a construção do atual edifício, inaugurado a 31 março de 1971, reconhece-se à escola o lugar que lhe compete, numa verdadeira política de descentralização da cultura musical. O Conservatório passa a ter novas perspetivas: acrescenta as Artes Plásticas no domínio artístico e preconiza nos seus planos curriculares que os alunos, a par dos seus cursos de arte, poderão terminar o seu 5º ano liceal, assim como frequentar, em seguida, cursos superiores com plano próprio.

A partir de outubro de 1971, foi determinado que, no ano letivo 71/72, fosse criada uma Escola Piloto com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção da Arte Dramática, cuja direção ficaria dependente da reitoria do Liceu D. Maria II, deixando de funcionar em regime particular e concebida nos moldes em que hoje se encontra, oficial e gratuita, sendo o apoio técnico e administrativo garantido por esse estabelecimento de ensino.

A complexidade desta Escola Piloto numa experiência pedagógica pioneira de ensino integrado começa a ser uma realidade e, para melhor gestão da mesma, a luta seguinte passou a ser pela sua autonomia, com separação administrativa do Liceu e oficialização dos Cursos Artes Plásticas e Fotografia, assim como da secção pré-primária.

O Ministério da Educação e Universidades, só em abril de 1982, cria esta Escola de Música com o nome de Calouste Gulbenkian e define-a como “um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinamentos primário, preparatório e secundário”, independente do liceu, conferindo-lhe autonomia administrativa e criando uma direção, no regime de Comissão Instaladora.

A Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho, cria o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprova os respetivos planos de estudo, estabelecendo ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Adotando os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, pretende-se salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, com diploma próprio. Regulamentam-se o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano e aprovam-se os respetivos planos de estudos em regime integrado e em regime supletivo, pela Portaria n.º 243-A/2012, de 13 de agosto. (retirado do projeto educativo da escola).

Para compreender melhor as direções e metas pedagógicas que o Conservatório de Música de Braga pretende alcançar, analisaremos de seguida o projeto educativo implementado nesta mesma instituição em 2014, que se manterá em prática até ao ano de 2018.

#### 4.1.1 Projeto Educativo

Para compreendermos melhor qual a função que este instrumento desempenha no Conservatório começaremos por rever a definição apresentada no próprio documento:

o projeto educativo da escola é o instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados”. Seguindo este raciocínio, pode-se afirmar que o Projeto Educativo representa a possibilidade de introduzir mudanças no contexto escolar, assumindo a inovação como fator e condição de desenvolvimento, ao mesmo tempo que especifica os valores que norteiam a ação da escola em função do quadro legal em vigor e estabelece as condições de uma liderança mais ativa no quadro da autonomia escolar. O Projeto Educativo de Escola, doravante designado por PEE, constitui como um plano de ação que, subordinado a um conjunto de opções educativas e a princípios gerais coerentes, resulta da síntese de três elementos que garantem a sua legitimidade e os seus fundamentos: as variáveis ou dimensões de enquadramento (estudo das famílias, dos alunos, dos recursos, etc.), a identidade da escola e a análise da proposta curricular pelos órgãos competentes do Conservatório, Departamentos Curriculares, Conselho Pedagógico e Conselho Geral. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o PEE pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e da autonomia da organização escolar. Assim, a mobilização dos docentes para este novo e difícil desafio coloca-lhes a necessidade de responder com competência ao emergir destas novas questões problemáticas e à necessária mobilização de conhecimentos atualizados.

Por fim, não devemos entender o PEE como a panaceia de todos os males, pois podemos cair na tentação de esperar dele soluções que têm de ser procuradas noutras instâncias. Por outro lado, será também muito redutor pensá-lo como o controlador implacável de todas as ações dos parceiros nele envolvido. Pelo contrário, o PEE deve “servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de infletir de direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua atividade” (Carvalho e Diogo, 1994, p.45).

Por este pequeno preâmbulo é possível concluir que este documento se apresenta como um guia um tanto flexível para as ações pedagógicas, executivas e diretivas da própria instituição. Passemos agora a analisar as principais questões abordadas neste documento.

O Conservatório tem um número bastante elevado de candidatos para os vários ciclos de ensino por ano, rondado no seu todo os 300/400, sendo que a seleção dos mesmos é feita através de várias provas que são realizadas testando os vários níveis de conhecimento em diferentes áreas. As turmas são formadas em números *clausus* que visam sustentar o bom funcionamento de todos os naipes e classes de forma a dar continuidade às várias orquestras, grupos de música de câmara, coro e outros projetos desenvolvidos pelo Conservatório. Entre as várias atividades que

o Conservatório se propõe a realizar e participar, são de destacar o grande musical anual, os concertos pedagógicos, concertos das várias orquestras e coros, intercâmbios com outros Conservatórios, participação em eventos e datas comemorativas, concursos nacionais e masterclasses, desporto escolar, educação para a saúde, visitas e viagens de estudo, concursos temáticos e campanhas de solidariedade.

Quanto aos aspetos mais relevantes do projeto educativo para o presente relatório podemos destacar a fundamentação pedagógica; as metas e objetivos orientadores do plano de ação e os princípios orientadores. Quanto ao primeiro ponto, o documento refere que a Música é o motor/cerne dos referidos fundamentos e alega, portanto, que a música é a metafísica do Conservatório. Como diz este pequeno excerto do PEE,

Do primeiro ciclo ao secundário buscamos o desvelar de tudo o que tem a ver com a Música e a prática de um instrumento na procura de um conhecimento e vivência que nos aproxime da essência do que é ser músico. Sabemos que a beleza desta arte pode ser fruída sem grande conhecimento, isto é, o prazer musical nem sempre está condicionado à aquisição de competências técnico- teóricas e que ouvir música pode ser uma forma de inteligência emocional, mas um músico tem que percorrer outro caminho. Cabe ao músico tentar perceber e aprender tudo o que é compreensível para um dia conseguir interpretar o que está para lá, o mágico, o indizível, por outras palavras e em linguagem filosófica, o “não dito” da Música. Mas este projeto não começa e termina aqui. Somos herdeiros de um projeto pioneiro e do qual nos orgulhamos, em que a formação integral dos alunos é assumida com verdadeiro espírito de missão. Um músico não pode viver alheado da sua formação geral e esta é uma fonte de aquisição de conhecimento que contribui para o desenvolvimento das suas capacidades e competências.

Uma das maiores preocupações da escola, é a de oferecer um ensino que contemple a transversalidade e complementaridade dos saberes. Quanto aos princípios orientadores podemos sublinhar a participação consciente e democrata e a formação de verdadeiros cidadãos responsáveis; a educação humanística, que envolve o respeito por si, pelos outros, pelos direitos humanos e da natureza; fomentar a colaboração ativa; procurar o sucesso musical, mas não fechando o caminho a outras possibilidades profissionais. Podemos então constatar que estes assentam aos níveis técnico, artístico, cultural e humano. Por último, no ponto das metas e objetivos são estes os apresentados no documento: impedir o aparecimento do abandono escolar; impedir o insucesso; limitar as retenções; criar condições para o ingresso no ensino superior; promover o desenvolvimento da personalidade dos alunos; promover práticas inclusivas de apoio e acompanhamento e articular a cultura musical com a cultura científico-humanística.

A intervenção realizada com os alunos no decorrer do estágio teve em atenção as ideias apresentadas pelo projeto educativo do Conservatório, e apesar de não poder trabalhar todos os aspetos atrás referidos, é de salientar que a metodologia que foi praticada reforça muito desses valores e incentiva uma participação consciente e ativa dos alunos na procura da transversalidade e complementaridade de saberes. Posta a apresentação da escola e das suas metas e linhas orientadores, passaremos a analisar os alunos abrangidos por esta intervenção.



## 4.2 Caracterização dos alunos

	Informações gerais	Caracterização Psicológica
Aluno A	O aluno do 2º ano tem aulas de trombone de 50 minutos partilhadas com o seu colega de turma aluno B. As aulas são compostas de momentos em que os dois executam exercícios em conjunto e de momentos em que o fazem de forma alternada.	O aluno tem graves problemas de concentração, sendo que é apenas possível prender a sua atenção por breves minutos.
Aluno B	O aluno do 2º ano tem aulas de trombone de 50 minutos partilhadas com o seu colega de turma aluno A. As aulas são compostas de momentos em que os dois executam exercícios em conjunto e de momentos em que o fazem de forma alternada.	O aluno é interessado, demonstra vontade de aprender e de forma geral realiza os trabalhos de casa.
Aluno C	O aluno transitou para o 5º ano, este trata-se de um período de transição pois acontece uma troca de instrumento. O aluno deixa de tocar num trombone alto em Mi b, para tocar num trombone tenor com rotor em Sib / Fá. Como os instrumentos não são transpositores então é necessário reaprender o nome das notas referentes a cada uma das 7 posições do trombone. Passa também de ter aulas partilhadas de 50 minutos para aula individual com a mesma duração.	O aluno é muito interessado e realiza normalmente os trabalhos de casa. Tem dificuldade em concentrar-se.

Aluno D	O aluno transitou para o 6º ano. Este ano letivo é muito importante pois marca o fim de um ciclo no qual se realizam provas globais.	O aluno demonstra inibição, estando por norma muito tenso e pouco à vontade para se divertir a tocar. O aluno é interessado, tem um bom comportamento e é assíduo e pontual.
Aluno E	Um aluno já com um curriculum vitae impressionante, vencedor de vários concursos a nível nacional. Detém um nível de interesse muito acima da média e revela uma grande aptidão para os conhecimentos musicais. A sua técnica é prodigiosa possuindo já várias capacidades de um nível profissional apesar de ter apenas 13 anos. Aluno do 9º ano.	O aluno é muito introspetivo e metuculoso no seu trabalho. Tenta perceber a razão de tudo o que lhe é ensinado e do que acontece enquanto toca.
Orquestra de Sopros	A orquestra era constituída por indivíduos do sexo masculino e feminino, dos 12 aos 18 anos. Constituída pelos naipes de metais (trompete, trompas, trombone, tuba) madeiras (oboés, flautas, clarinetes, saxofones, fagotes), cordas (violoncelos, contrabaixos) e percussão.	Devido à sua composição <i>sui generis</i> e volumosa, o comportamento esteve muito aquém do necessário para um bom ambiente de trabalho. Com muitas qualidades musicais, mas muita falta de concentração e por vezes vontade de fazer melhor.



## Capítulo V – Análise dos dados

### 5.1 – Observação

#### 5.1.1 Breve descrição da metodologia aplicada pelo Prof. Cooperante na disciplina de trombone

O professor cooperante tem uma estrutura fixa de aula nos primeiros anos que se vai tornando mais livre conforme a evolução dos anos, sendo se necessário alterada em situações excepcionais: treino auditivo acompanhado pelo piano, aquecimento com o bocal, exercícios de aquecimento, correção dos trabalhos de casa (escala, arpejo, estudos) e peça. O objetivo da aula depende diretamente dos problemas apresentados pelo aluno e que necessitem de ser melhorados (postura, graus da escala, afinação, tempo, articulação, respiração e expressividade musical). Por vezes são trabalhados novos aspetos introduzidos de uma maneira criativa de forma a desenvolver o interesse do aluno. O professor escreve no caderno de todos os alunos o que devem trabalhar em casa e apresentar na próxima aula para ser visto e assinado pelos carregados de educação de forma a auxiliarem os seus educandos no estudo diário em casa. Tem uma relação bastante próxima com os alunos o que garante uma maior honestidade por parte deles o que resulta consequentemente numa maior facilidade de deteção de problemas, definição de estratégias e resolução desses problemas. O material usado nas aulas é perfeitamente adequado ao nível de cada aluno.

#### 5.1.2 Observações relevantes

Nesta pequena secção, serão apresentados alguns exemplos de exercícios realizados pelo professor cooperante que partilham os mesmos objetivos que os realizados por este projeto. Podendo assim constatar que já era dada alguma atenção a este tipo de metodologia.

Na terceira aula, a 22/10/2015 os alunos vão buscar o livro *Look, Listen and Learn* para tocarem o exercício nº25 no trombone com acompanhamento de cd. A seguir a ser feito individualmente por cada um, o professor pede para tocarem alternadamente cada frase resultando no seguinte esquema: o aluno A toca a primeira frase, o aluno B a segunda e a terceira frase é tocada pelos dois em simultâneo.

A quarta aula observada, a 06/11/2015 começa com os alunos a cantarem a escala de Dó M acompanhados pelo piano em separado ou em conjunto alternando conforme a indicação do professor. Ainda com a mesma escala, inicia-se o aquecimento com o bocal e de seguida tocam-na no trombone. O Aluno B toca o exercício nº22 do livro *Look, Listen and Learn* e o aluno A o exercício nº 19 do mesmo livro. O docente fala agora em específico para cada aluno: o Aluno B deve melhorar o som e tem que se concentrar mais para não falhar as notas. Pede ao Aluno A para cantar a peça e de seguida tentar tocar como cantou (com as notas não tão curtas, mas sim conectadas), o professor corrige ainda questões de afinação como o Lá<sup>b</sup> na 3<sup>a</sup> posição e o Sib na primeira. Voltando ao Aluno B, O professor exemplifica o exercício a 1<sup>a</sup> vez com carácter triste e a segunda vez alegre. Por fim o Aluno A volta a tocar para tentar corrigir o som.

A 5<sup>a</sup> aula, a 19/11/2015, como habitualmente começa com o aquecimento com bocal. O professor toca notas no piano e os alunos reproduzem no bocal, este exercício é iniciado por intervalos musicais mais próximos e desenvolve para intervalos mais longos. Junto com piano são tocadas as escalas de Dó e Sib M com os dois alunos em conjunto. O estudo desta aula foi o nº 32 do livro *Look, Listen and Learn* com acompanhamento de cd (faixa com improvisação). É nesta aula dada principal importância à parte do solo improvisado com vista a desenvolver a parte criativa do aluno.

A Aula nº8 realizada a 07/01/16 iniciou com o aquecimento com o bocal, de seguida foram tocadas conjuntamente e alternadamente as escalas de Dó M, Sib M e Mib M. Os exercícios para esta aula do aluno A foram o nº 31 e 32. O professor pede para o aluno cantar, fazer só com o bocal depois com o instrumento.

Fazendo uma síntese das observações anteriormente descritas, podemos constatar que eram realizados constantemente exercícios para desenvolver a capacidade auditiva dos alunos, como por exemplo cantarem notas dadas pelo professor cooperante ao piano, cantar as escalas, de seguida tocá-las no bocal e posteriormente no trombone procurando obter o mesmo som e afinação; cantar as peças. Foram realizados também exercícios com vista a melhorar a capacidade de pensar musicalmente como por exemplo o estudo com solo improvisado em que o aluno ao improvisar tem de tocar os sons que está a imaginar na sua mente, o exercício que foi tocado de forma “alegre” e “triste” e os exercícios em que cada aluno toca uma frase alternadamente, que os obriga a ouvirem de que forma estava o seu par a tocar e continuarem no mesmo estilo.

## 5.2 – Entrevistas

Depois de explicado como foram organizadas e estruturadas as entrevistas no subcapítulo 3.2, a este capítulo cabe analisar as respostas dos alunos às mesmas.

### 5.2.1- Resposta às entrevistas

Aluno C

1. Que importância atribuis à respiração na tua prática musical?

Muita.

2. Qual achas que é a melhor forma de respirar para a prática do instrumento?

Respirar profundamente e usar sempre o mesmo ar, nunca variar a pressão de ar.

3. De que forma respiras para tocar o instrumento?

Normalmente só que sopro para dentro do trombone. Inspiro e expiro.

4. Que problemas na tua forma de tocar associas a uma má respiração?

Não aguentar as notas até ao fim e tenho de respirar em sítios onde não devo. Não sei mais.

5. Quando estás a estudar em que aspetos te concentras mais? (quais são os teus focos de concentração/ o que pensas quando estás a estudar)

Na respiração, na postura e na música.

E em concerto?

Não sei.

6. Consideras esses aspetos mais técnicos ou musicais?

Musicais.

7. Achas que o contexto (estudo, concerto, aula) influencia esses pensamentos?

No concerto fico mais nervoso, mas na aula não. As vezes fico com mais medo, outras vezes mais entusiasmado. Posso tocar melhor ou pior, por isso acho que muda.

8. Por exemplo dependendo da peça/obra/exercício o teu foco de concentração altera-se?

Penso da mesma forma. Se for muito difícil começo a estudar e vai-se tornando mais fácil. Se for fácil gosto da música.

9. Consegues imaginar o som na tua cabeça?

Sim.

10. Consegues ouvir na tua cabeça a peça/obra/exercício que estás a tocar?

Sim

11. Achas possível tocar uma peça/obra/exercício de forma expressiva com uma má respiração?

Não sei.

12. Achas que uma peça/obra/exercício é bem executada quando tocada com uma boa respiração, mas sem expressividade musical?

Não sei.

13. Consegues centrar o teu pensamento na conceção musical e suportar essa ideia com a correta emissão de ar?

Acho que consigo.

Aluno D

1. Que importância atribuis à respiração na tua prática musical?

A respiração é importante porque dá a direção do ar e o volume do ar e som.

2. Qual achas que é a melhor forma de respirar para a prática do instrumento?

Muito ar, relaxado

3. De que forma respiras para tocar o instrumento?

Não sei, não sei descrever. Respiro para a parte de cima dos pulmões

4. Que problemas na tua forma de tocar associas a uma má respiração?

A falta de ar e a direção do ar, não conseguir tocar a frase toda

5. Quando estás a estudar em que aspetos te concentras mais? (quais são os teus focos de concentração/ o que pensas quando estás a estudar)

É respirar mais para conseguir fazer as frases inteiras com as dinâmicas certas e tocar bem. Tocar bem é fazer as notas certas e os ritmos certos

E em concerto?

Concentro-me mais em tocar bem.

6. Consideras esses aspetos mais técnicos ou musicais?

Tocar bem é mais musical, o da respiração é mais técnico

7. Achas que o contexto (estudo, concerto, aula) influencia esses pensamentos?

Sim, nas provas fico mais nervoso, respiro menos e posso tocar pior.

8. Por exemplo dependendo da peça/obra/exercício o teu foco de concentração altera-se?

Há peças que têm sentimentos diferentes, umas são mais alegres outras mais tristes. A minha maneira de pensar muda na parte das dinâmicas.

9. Consegues imaginar o som na tua cabeça?

Sim, consigo imaginar.

10. Consegues ouvir na tua cabeça a peça/obra/exercício que estás a tocar?

Sim, consigo imaginar.

11. Achas possível tocar uma peça/obra/exercício de forma expressiva com uma má respiração?

Não.

12. Achas que uma peça/obra/exercício é bem executada quando tocada com uma boa respiração, mas sem expressividade musical?

Não.

13. Consegues centrar o teu pensamento na conceção musical e suportar essa ideia com a correta emissão de ar?

Mais ou menos.

Aluno E

1. Que importância atribuis à respiração na tua prática musical?

A respiração é a base de nós conseguirmos tocar. Se não tivermos uma boa respiração não vamos conseguir muitas direções, frases, dinâmicas e qualidade de som.

2. Qual achas que é a melhor forma de respirar para a prática do instrumento?

Eu apoio mais no diafragma porque sinto que resulta melhor em mim, mas sinto que se não fizer pressão no diafragma consigo encher mais a caixa torácica e tocar mais fluido.

3. De que forma respiras para tocar o instrumento?

Para a parte de baixo.

4. Que problemas na tua forma de tocar associas a uma má respiração?

Não consigo usar o diafragma e a qualidade de som não é mesma.

5. Quando estás a estudar em que aspetos te concentras mais? (quais são os teus focos de concentração/ o que pensas quando estás a estudar)



Penso em não forçar, penso em musicalidade quando são partes musicais e técnica quando são partes técnicas, mas não se pode só pensar numa tem de se pensar nas duas ao mesmo tempo porque todas têm musicalidade e técnica.

E em concerto?

Claro que muda porque a situação é diferente, e tem de ser no momento. Não podemos pensar nas coisas que pensamos quando estudamos. Quando estudamos trabalhamos para que, quando for o momento para mostrar as pessoas o que queremos fazer, saia. Estudar de forma a sair. No concerto não se pode estar a pensar nisso, porque o que sair sai. Divertir-me e tocar bem.

6.Consideras esses aspetos mais técnicos ou musicais?

Um bocado dos dois.

7.Achas que o contexto (estudo, concerto, aula) influencia esses pensamentos?

Modifica porque primeiro a pressão não é a mesma. Supostamente as pessoas que foram ao concerto esperam alguma coisa de ti, e tens de fazer aquilo no momento e não se pode falhar porque não há uma segunda oportunidade. O que eu acho mais importante é tentar fazer aquilo que eu tenho andado a trabalhar para fazer.

8.Por exemplo dependendo da peça/obra/exercício o teu foco de concentração altera-se?

Por exemplo no método Koprash penso maioritariamente em técnica, de musicalidade só penso nas dinâmicas. No outro tipo de estudos, o Bordogni, nesses penso em musicalidade. Nas peças normalmente os professores dão uma referência, criam um ambiente, vão buscar coisas do dia-a-dia para explicar o que é preciso fazer. Esses tipos de imagens ajudam-me na maneira de tocar, porque “Si, Lá, Fá, Mi” não é uma coisa que eu veja todos os dias, enquanto que sons de longe a ecoarem é muito mais habitual e é mais fácil perceber a ideia musical.

9.Consegues imaginar o som na tua cabeça?

Sim, isso é mais fácil.

10.Consegues ouvir na tua cabeça a peça/obra/exercício que estás a tocar?

Sim, consigo ouvir o som, a peça enquanto não toco. Quando toco é mais difícil, porque tenho de tentar fazer melhor que o pensamento então é mais difícil. Quando não estou a tocar é mais fácil concentrar-me nisso, quando estou a tocar estou sempre a pensar em alguma coisa então é mais difícil.

11. Achas possível tocar uma peça/obra/exercício de forma expressiva com uma má respiração?

A musicalidade, tudo depende de uma boa respiração porque isto é um aerofone.

12. Achas que uma peça/obra/exercício é bem executada quando tocada com uma boa respiração, mas sem expressividade musical?

Claro que não, pode ser até bem tocada, mas pode ser muito melhor com expressividade musical.

13. Consegues centrar o teu pensamento na conceção musical e suportar essa ideia com a correta emissão de ar?

Consigo. No início de cada obra, escala, exercício penso muito mais em fazer uma boa respiração, mas durante o compasso peno menos nisso. Com os aparelhos de respiração tem de se criar numa respiração automática que seja boa para que se possa pensar noutras coisas.

#### 5.2.2 Análise das respostas à entrevista

Devido o questionário ter permitido respostas abertas, não é possível efetuar um gráfico que demonstre quantitativamente as mesmas. Consequentemente proceder-se-á antes a uma análise qualitativa. De um modo geral podemos observar que quanto mais avançado o aluno, mais completas são as suas respostas. A entrevista teve uma taxa de sucesso bastante satisfatória dado que quase todas as perguntas foram compreendidas e respondidas. Passamos então a uma análise detalhada de cada questão:

- 1) A esta pergunta todos responderam que a respiração é muito importante para se conseguir executar o instrumento.
- 2) Dois dos alunos responderam que a melhor respiração é profunda e relaxada, o terceiro afirma que apesar de sentir que consegue respirar mais volume quando o faz de uma forma relaxada, no entanto que resulta melhor com ele fazer tensão no “diafragma”.
- 3) Aqui as respostas foram muito divergentes, um aluno disse que respira para a parte de cima dos pulmões, o outro afirmou que respira para a parte de baixo e o último que não sabe para que zona dos pulmões inspira.
- 4) Nesta pergunta as respostas são consensuais, se houver uma má respiração resultará num som pior e na incapacidade de frasear.

- 5) As respostas voltaram a divergir, uns responderam que se concentram na música (ritmo, notas e dinâmica), ou na respiração, ou na parte técnica. Quanto à segunda parte da pergunta, à exceção de um aluno, o resto respondeu que o foco de pensamento muda.
- 6) Obtemos 2 respostas diferentes: musicais, e os dois (técnicos e musicais).
- 7) De uma forma geral as respostas são congruentes e afirmam que em concerto o nervosismo aumenta o que resulta em obtenção de resultados menos positivos.
- 8) Os alunos responderam de forma bastante diferente, um afirma que identifica sentimentos diferentes nas diferentes obras e que isso se reflete na dinâmica. Outro que variando o estilo das obras pensa mais técnica ou musicalmente, e por último que pensa sempre da mesma forma, simplesmente as peças mais difíceis vão-se tornando mais fáceis com o estudo.
- 9) Todos responderam afirmativamente.
- 10) A resposta é positiva para todos, contudo um deles indica que devido a ter que pensar em mais coisas quando está a tocar, torna-se mais difícil de ouvir.
- 11) À exceção de um aluno, os outros concordaram que é impossível executar uma boa frase musical com uma má respiração.
- 12) Como na pergunta anterior, dois dos alunos concordaram que só uma boa respiração não chega para fazer uma boa frase, é necessária expressividade.
- 13) As respostas variaram do mais ou menos até ao eu consigo fazer.

Analisando as respostas detalhadas a cada questão podemos apurar que a implementação do projeto foi um sucesso, dado que na sua grande maioria as respostas vão de encontro aos pressupostos teóricos apresentados neste relatório. De notar as respostas do aluno E as perguntas 5, 8, 11 e 13, que demonstram que o aluno adquiriu muitos dos conceitos trabalhados na parte da observação participativa e na parte interventiva.

## CAPÍTULO VI – Projeto de Intervenção em Contexto de Ensino Individual

### 6.1 Descrição Geral

Neste âmbito foram por mim lecionadas 10 aulas de 50 minutos distribuídas desta forma: 2 aulas aos alunos A, B, C e D; e 4 aulas ao aluno E. Todas decorreram de uma forma geral conforme as planificações salvo algumas exceções futuramente apresentadas. As aulas seguiram o molde previsto no programa oficial e estavam de acordo com as planificações do professor cooperante. Assim sendo não houve qualquer alteração da minha parte às escalas, estudos e peças; simplesmente foram postas em prática diferentes ideologias resultantes da minha investigação.

A parte inicial da primeira aula de todos os alunos serviu para explicar o tema da minha intervenção: a sua base científica, a sua validade pedagógica, o seu propósito e as suas vantagens. De seguida e em forma de aquecimento, os exercícios de respiração de forma a explicar aos alunos as diferenças da respiração realizada por eles e a qual eu defendo como mais correta e vantajosa para a prática musical. Para este efeito foi utilizado balão de 5 litros de ar, uma valiosa ferramenta utilizada na medicina para doentes com problemas respiratórios, mas adaptado para o treino instrumental por Arnold Jacobs. De todos esses aparelhos utilizados na sua metodologia, e tendo em consideração o escasso tempo para a aplicação da intervenção, este pareceu-me ser o mais adequado pelo seu fácil manuseamento e compreensão.

Quanto ao foco do meu projeto, o desenvolvimento do pensamento musical, foram adotadas várias estratégias. Uns exercícios para trabalhar a “*audiação*”, função fundamental para a capacidade de pensar na música, e outros para enriquecer esse mesmo pensamento. Neste segundo ponto foi a utilização de vários tipos de imagética como referência externa para potencializar a diversidade de pensamentos musicais. Foram ainda realizados inquéritos a todos os alunos menos aos “A e B” por serem demasiado novos e não terem ainda maturidade suficiente para perceber os tópicos lá abordados. Como exemplo um dos exercícios que unifica os dois grandes temas do meu projeto é o de tocar a peça no bocal com um lenço de papel à frente. É pedido ao aluno para vibrar a peça no bocal, realizando as frases musicais e tudo o mais, e ao mesmo tempo estes têm de conseguir levantar o lenço. Para este exercício ser bem-sucedido é

necessário fazer uma boa respiração, pensar na música e soprar de forma a corresponder ao estímulo mental desejado.

Na parte que se segue analisaremos detalhadamente às atividades realizadas com cada aluno e a sua resposta aos mesmos. Para efeitos práticos organizaremos os exercícios em 4 grupos: 1º geral, 2ª respiração, 3ª imagética mental auditiva, 4º imagética mental visual e motora.

## 6.2 Alunos A e B

### 6.2.1 Geral

A aula começa com a apresentação da Professora Doutora Helena Vieira aos meninos, ao que se segue alguns minutos de conversa, muita brincadeira e brainstorming. A aula principiou-se com os exercícios de aquecimento, entre os quais respiração, exercício auditivos, e bocal. Intercaladamente o Aluno A tocou os estudos 38 e 39 e o aluno B os estudos 46 e 47 do método “*Look, Listen and Learn*”. Para a segunda aula, estavam planificados os mesmos exercícios que a da aula anterior, mas por atraso dos alunos nem todos puderam ser feitos. Notou-se uma evolução dos alunos e de forma geral não estiveram tão desatentos como na aula passada. Foram lembradas as metáforas da semana anterior de forma a dar continuidade à assimilação das mesmas ideias, portanto um reforço positivo das ideias já anteriormente trabalhadas.

### 6.2.2 Respiração

Devido a estes alunos ser muito novos, o exercício do balão não é recomendado pois estes não conseguem encher o balão com ar e pode apenas ser desmotivador. Foi escolhido então outro método muito adequado para esta idade. Começamos por fazer um aquecimento físico do corpo, seguido de dois exercícios de respiração do “*Breathing Gym*” de dois alunos muito conceituados de Arnold Jacobs, Sam Pilafian e Patrick Sheridan. O primeiro serve para aumentar o volume de respiração, o segundo para demonstrar como devemos soprar para tocar o instrumento.

### 6.2.3 Imagética Auditiva

Na primeira aula, a seguir aos exercícios de respiração, cantamos a escala de Dó M comigo a acompanhar no piano. Pedi-lhes para estarem atentos às dinâmicas que estava a fazer no piano e reagirem a elas. De seguida passamos para a escala de Sib mas desta vez com o bocal. Damos continuidade a um exercício realizado já na aula anterior (aula não relatada no presente relatório por não fazer parte das aulas previstas para a intervenção), que era dentro da escala em que cada nota são 4 tempos eles têm de improvisar vários ritmos. Eles tinham gostado muito do exercício e ficaram de ver vários ritmos em casa. O primeiro ritmo por eles sugerido foi o de duas semínimas e 4 colcheias. De seguida crio-lhes o desafio de lhes dar uma emoção e eles inventarem um ritmo de acordo com esse sentimento. O primeiro foi o de tristeza e o ritmo por eles escolhido foi o de uma mínima e duas semínimas. Relembro-lhes que apesar de estarmos a concentrar-nos mais na parte rítmica não podemos descorar a afinação. Este tipo de exercícios revela-se muito importante para o desenvolvimento do domínio funcional da música. O exercício a seguir era o que estava na planificação, em que em uma dada escala os alunos vão tocar alternadamente 4 semínimas em cada nota e um deles pode acelerar ou atrasar e o outro tem de pegar no tempo que o seu colega deixou. De seguida repetimos o exercício, mas em vez de alteração de tempo foi feita alteração de dinâmica. Estes dois exercícios revelaram-se muito difíceis para eles, pelo que a sua taxa de sucesso não foi muito elevada. Este conjunto de exercícios tinha em vista desenvolver a capacidade de se ouvirem um ao outro, perceber a intenção musical e reagir a essa mudança.

Quando o aluno B toca o exercício nº 46, posto ter sido abordado o carácter da obra (capítulo seguinte) e feita uma analogia com o título do estudo, foi pedido ao aluno para cantar o exercício. Foi-lhe então pedido para fazer o mesmo no trombone ao qual o aluno faz também com sucesso. Falhou apenas uma nota a tocar que curiosamente também tinha falhado a cantar, ao que eu expliquei que se não temos o som presente na nossa cabeça a probabilidade de falharmos essa nota é muito elevada que foi o que aconteceu.

Na segunda aula tive mais cuidado com o canto dos alunos exigindo um som menos nasalado e mais afinado. Introduzi também um exercício sugerido pela minha professora supervisora, em que eu canto alternadamente com os alunos a obra, um compasso cada um. Isto obriga os alunos a “*audiar*” enquanto é a minha parte de cantar/tocar, foi um exercício que resultou bem e muito positivo para a aprendizagem dos alunos.

#### 6.2.4 Imagética Visual e Motora

Na primeira aula o aluno A toca o estudo nº 38, no fim pergunto-lhe qual é o caráter da obra, se alegre ou triste ao qual ele me responde alegre. Eu imitei então a postura que ele estava a ter que era bem mais próxima de tristeza. E demonstro-lhe a postura que deveria ser de alegria, mais assertiva e confiante. As melhorias foram notórias. O aluno B vê o exercício nº 46. Como o estudo não estava a correr muito bem, pedi ao aluno para cantar o estudo a ver se já o tinha interiorizado na sua cabeça. Faço então uma analogia ao título do exercício Cross Country, uma viagem pelo país. Pergunto ao aluno se essa viagem deveria ter muita energia ou pouca, ele responde-me que muita ao que lhe peço para cantar então com muito mais energia. O aluno melhora significativamente.

O aluno A toca agora o exercício seguinte, peço-lhe para cantar também a obra. Ele canta-o, mas sem energia nenhuma, faço uma pequena metáfora com o título (Ribeira vai cheia) em que lhe digo que a ribeira dele vai muito vazia. O aluno reage muito bem e canta de uma forma completamente diferente. Peço então para fazer o mesmo no trombone. O aluno B toca o estudo seguinte, desta vez toca com o bocal em vez de cantar. Eu pergunto ao aluno se já alguma vez esteve apaixonado, ao que o aluno respondeu que sim. Eu perguntei-lhe, se estivesse a falar com a sua enamorada, se falava com medo e tímido ou com vontade e confiante. O aluno responde confiante e eu peço-lhe para imaginar então que está a tocar para a sua apaixonada, houve também uma ligeira melhoria.

### 6.3 Aluno C

#### 6.3.1 Geral

Na primeira aula deste aluno a aula é iniciada pelo período de aquecimento, composta pelos exercícios de respiração, exercícios com bocal. Posto isto, o aluno tem o ensaio com piano onde interpretou uma *polka* e um *Intermezzo*. Acabado o ensaio com piano, o aluno vê o estudo previsto para essa semana. Nesta aula, por não ter sido programado e não estar inserido nos grupos de trabalho subjacentes a este projeto, será aqui descrito brevemente um pequeno

exercício realizado com o aluno. Um dos maus hábitos do aluno é o de se mexer demasiado a tocar o que provoca uma instabilidade física que altera o seu som. É então demonstrado ao aluno que o simples facto de tocar com a cabeça levantada ou encostada ao peito modifica bastante o som. De seguida o aluno tocou no trombone a escala em frente ao espelho. Na segunda aula, esta é iniciada pela entrevista. De seguida as respostas foram analisadas e de uma forma sucinta explicadas ao aluno. As respostas do aluno foram muito de encontro aos princípios gerais que o meu projeto abrange e por essa razão o aluno teve bons resultados ao longo desse ano. Ao fim de todas as metáforas, referências e analogias aplicadas nestas duas aulas, notou-se uma grande melhoria na sua forma de tocar.

### 6.3.2 Respiração

Para a primeira aula, tal como descrito anteriormente, o exercício escolhido para a pequena secção da aula dedicada à respiração foi o da utilização do saco de 5 litros. O aluno inspira e expira para dentro do balão, devido ao facto de inspirar o ar que acabou de soprar para o balão quer dizer que está a encher os pulmões com todo o ar que já tinha sido utilizado e ainda lhe é pedido para tentar inspirar um pouco mais de ar sem ser o do balão. Gradualmente a respiração vai ficando maior devido à gestão de cada vez mais volume de ar. É também pedido que este processo seja o mais natural e relaxado possível. Apesar de ainda longe da perfeição, o aluno mostra melhorias consideráveis na sua forma de respirar para a prática musical. De seguida tentou-se transpor os resultados até aqui obtidos na respiração para a prática com bocal. Para isso, peço ao aluno para fazer várias respirações como até aqui tinha feito e soprar através do bocal. A seguir fazer o mesmo, mas a deixar os lábios vibrarem e, portanto, produzir som. Durante os primeiros exercícios com o bocal, por o aluno não estar a controlar bem a pressão de ar foi usado o *flowball*, um aparelho próprio para ajudar os alunos a terem uma noção visual da pressão de ar que estão a utilizar. Durante a execução da *polka*, por o aluno estar a mandar muito pouco ar e conseqüentemente a língua não reagir, o que resulta numa articulação muito pesada, pedi-lhe para fazer então o já referido exercício com bocal e lenço.

Na segunda aula, à semelhança da semana anterior realizaram-se os exercícios de respiração com o balão. Transitou-se diretamente do balão para o bocal com o lenço de papel. De seguida tentamos tocar um fá no bocal e manter a mesma sensação que nos exercícios anteriores.



Foi realizada a escala de fá com o bocal mantendo a qualidade de som igual à nota isolada que foi tocada anteriormente. Por o aluno estar a fazer uma respiração com muito ruído na garganta, foi explicado que fazer isso tratava-se de um autoengano inconsciente, devido a tratar-se de uma simulação que se está a encher muito os pulmões, mas na realidade está a inspirar-se menos ar, mas com muito mais tensão. Foi mostrado então como o fazer corretamente, mantendo a garganta relaxada e sem barulho a inspirar e expirar. Procurando sempre uma respiração profunda e relaxada. De seguida o aluno queixou-se que tem tocado o estudo mais rápido que o tempo marcado por causa de não aguentar as respirações. Tentou-se então aplicar a respiração praticada ao longo destas aulas. O aluno conseguiu fazer as frases inteiras, mas com algum esforço pelo que deve continuar a trabalhar nesse aspeto. Para ajudar o aluno a compreender melhor como deve utilizar o ar é feita uma analogia com o combustível de um carro, que quanto mais rápido se anda mais combustível se gasta, o mesmo acontece com as dinâmicas. Na sequência deste exemplo, o balão de ar vou a ser utilizado. Soprou-se e articulou-se para dentro do balão como se se estivesse a tocar trombone. Durante o exercício, foi pedido ao aluno para imaginar o som na sua cabeça enquanto o realiza.

### 6.3.3 Imagética Mental Auditiva

O último exercício referido anteriormente faz também parte deste grupo. O primeiro exercício a ser realizado neste sentido foi então a escala de Dó M no bocal, tentando sempre conservar os bons resultados até aqui conseguidos. Foi mais uma vez vibrada a escala, mas desta vez com crescendo na forma ascendente e diminuendo na forma descendente, o que obriga o aluno a pensar musicalmente numa simples escala. Agora com o aquecimento terminado começa o ensaio com piano, o aluno iria tocar de memória a obra, mas antes de começar, indica que se engana por norma a contar os 4 compassos de espera ao que lhe foi pedido para cantar a parte de piano desses 4 compassos. O aluno fá-lo com sucesso pelo que lhe foi dito que já não precisava de contar, era só ouvir a música dentro da cabeça e entrar no sítio certo. Depois dos exercícios realizados é pedido ao aluno para cantar a obra e de seguida tocar como acabou de cantar. O aluno vê a peça seguinte, o Intermezzo, que corre desta vez corre bastante mal. É perguntado ao aluno em que é que estava a pensar enquanto tocava e ele respondeu que estava a pensar que estava a correr muito mal. Foi lhe sugerido que esse não deve ser o seu foco de concentração,

mas sim no pensamento musical, no que quer ouvir. Foi-lhe dado o exemplo de caminhar às cegas ou caminhar com um itinerário em mente. Da segunda vez o aluno toca e corre bastante melhor. O aluno foi inquirido sobre qual foi a mudança no pensamento e ele responde que desta vez pensou apenas na música. De seguida a Professora Doutora Helena Vieira pede ao aluno para cantar com o piano de memória a dizer o nome das notas, o aluno faz com sucesso ao que a professora lhe indica que então não há qualquer problema em pensar no som que quer ouvir. Na segunda aula, o primeiro estudo a ser visto foi o do método “*Forty Progressive Etudes*” de S. Hering, que à semelhança do estudo semana passada é também uma valsa. Foi pedido ao aluno para tentar ser mais musical a tocar. O aluno para frasear faz crescendos muito repentinos e abruptos. Para demonstrar o movimento de uma frase musical peço ao aluno para tocar uma nota que começa piano crescer até forte e regressar ao piano, mas sempre muito gradualmente. Depois de o conseguir fazer com sucesso peço para aplicar essa movimentação musical às frases da obra.

#### 6.3.4 Imagética Visual e motora

Na primeira aula, no ensaio com piano é falado com o aluno do carácter da obra. O aluno diz-me que é uma dança e, portanto, alegre. Em contrapartida eu pergunto se a dança é feita de movimentos e qual é que será a manifestação física dessa realidade na música? Ele responde-me com o *stacato*, mais rápido, mais forte. Eu concordo com o aluno e adiciono ainda que os impulsos da dança se manifestam no tipo de articulação, por exemplo o tempo forte da dança (em que é realizado o passo em frente ou para o lado) é na música uma nota com mais apoio (acentuação). É dada outra referência para a parte B da peça, em vez da dança uma caminhada. Alguém que vem ao longe e vai chegando ao pé de nós, o que se manifesta num crescendo musical gradual. De seguida o aluno é confrontado com dois cenários diferentes: o espírito militar, movimentos muito coordenados, imponentes, marciais e uma dança de salão com movimentos muito fluidos e subtis, o aluno percebe na perfeição o exemplo e entende que me estava a referir que a sua articulação estava muito pesada e dura. Em resposta o aluno confunde leve com mole, então voltou-se à analogia da dança onde lhe é dito que as pessoas estão a dançar, não estão a acabar de acordar pelo que é isso que ele tem de passar para a música. Peço ao aluno para cantar para ver se ele percebeu a ideia da energia de alguém a dançar. Depois de realizado o exercício de

respiração e articulação nesta parte da aula, descrito na secção anterior, é dado mais uma vez ao aluno dois cenários diferentes: um elefante a andar, ou uma gazela a correr. O aluno escolhe a gazela como a mais indicada. Devido ao exercício envolver o ritmo musical conhecido como galope foi dada a ideia também de um cavalo ágil a galopar. O aluno toca um estudo de seguida, que é bastante similar a uma valsa, pelo que foram faladas das características que, portanto, a música poderia vir a ter. É tocada no piano a parte harmónica com um baixo para demonstrar o estilo bastante pomposo e leve da valsa. A aula acaba com o esmiuçamento das frases musicais e como é que elas devem se feitas de forma a dar uma continuidade lógica à obra.

## 6.4 Aluno D

### 6.4.1 Geral

Este aluno tem um conjunto de exercícios para aquecer, pelo que decidi não interferir e deixa-lo cumprir a sua rotina. O aluno apresentava-se bastante doente pelo que decidi não fazer os exercícios de respiração planeados. De seguida o aluno tocou um estudo. Posto isto realiza-se o ensaio com piano onde foi trabalhada a peça, “*The Excursion*”. Findo o ensaio, é trabalhado o outro estudo que o aluno trouxe preparado para essa aula.

A segunda aula realizou-se noutra dia, diferente do previsto, devido a o aluno ter faltado por motivos de doença. A aula começou também com a entrevista. Mais uma vez a seguir à realização da mesma foram analisadas as respostas e debatidas com o aluno. As respostas do aluno foram muito próximas do que acredito serem o melhor para o estudo e prática musical. A seguir à entrevista e ao dialogo de análise foi apenas trabalhada a peça onde o aluno mostrou algumas mudanças interessantes desde a última aula.

#### 6.4.2 Respiração

Enquanto o aluno fazia bocal notou-se muita falta de volume do ar. Voltamos então ao exercício com bocal e o lenço. O aluno não estava a conseguir movimentar o lenço. Pedi-lhe então para imaginar que estava a projetar o ar para a parede mais longínqua e não para a estante que estava mesmo em frente a ele. Na segunda aula, como análise das respostas ao inquérito realcei mais uma vez a importância de uma respiração profunda e relaxada. Ao tocar a peça o aluno manifestava claramente falta de suporte de ar. Então foi-lhe pedido que tocasse a peça com o bocal, e como mesmo assim a fluidez do ar não foi a melhor, tocou-se a peça só com ar. A partir do momento em que a respiração melhorou, a vibração no bocal melhorou e o som no trombone ficou muito melhor.

#### 6.4.3 Imagética Auditiva

No exercício nº1 dos “*15 Minutes Warm Up*” do Michael Davis peço-lhe para fazer variações dinâmicas que não estão lá escritas como, começar forte e diminuir para piano ou começar piano e crescer para forte. No exercício seguinte que é de flexibilidade do 2º harmónico ao 6º harmónico de cada posição, peço-lhe para imaginar que está a fazer uma bela melodia e não notas separadas de um exercício. Depois de tocado o estudo, eu pergunto em que é que o aluno se estava a concentrar enquanto estava a tocar ao que ele me respondeu que se estava a concentrar na respiração e no ligado. Eu expliquei então a importância de automatizar uma boa respiração para se poder concentrar mais na música. Pedi-lhe para cantar a música e me mostrar as frases musicais que queria fazer. A Professora Doutora Helena Vieira pede ao aluno então para cantar com o nome das notas. Volta então a tocar no trombone com as novas ideias musicais desenvolvidas e as melhorias foram claras.

Na segunda aula, no seguimento da análise da entrevista lembrei que quanto ao foco de concentração, deve concentrar-se menos na respiração e mais na música, naquilo que quer ouvir. Concentrar-se menos no processo, e mais na finalidade. Explicando com vários exemplos de como os resultados são melhores quando nos concentramos naquilo que queremos ouvir e não em controlar todos os processos necessários para tocar.

#### 6.4.4 Imagética Visual e Motora

Por o estudo me fazer lembrar uma música de embalar falamos das propriedades musicais próprias desse tipo de canções: doce, som bonito e articulação mais *legato*. Perguntei ao aluno se teria uma ideia diferente, que seria igualmente válida, mas ele aceitou a minha. Então falamos da importância do balanço numa música de embalar, portanto frasear melhor e mais melodioso. Já na peça, para dar uma imagem sonora ao aluno crio uma história. Dado o nome da obra ser “a excursão” pegamos nesse título e desenvolvemos do seguinte modo: uma excursão pela floresta num bonito dia de sol, vamos todos felizes e contentes a passear (compassos 1-16), entretanto passa uma nuvem que cobre o sol (17-24), essa nuvem passa e o sol volta a raiar (25-29). Começa a escurecer e o ambiente muda, cada vez fica mais escuro ao principio nós temos medo (31-32), mas temos de continuar a caminhar confiantes (33-34), até que é completamente noite e a noite na floresta é muito assustadora (35-47). O dia volta a surgir e nasce com um sol ainda mais brilhante e quente que no dia anterior (48-56). O aluno percebeu bem as várias imagens e conseguiu aplicar no trombone essas ideias.

Vemos o último estudo, dado a não haver uma história ou estilo concreto adjacente expliquei a analogia da música com a gramática, uma letra equivale a uma nota, uma frase equivale a um motivo musical, um conjunto de frases equivale uma frase musical e um parágrafo equivale a uma secção musical. Tivemos então a dissecar o estudo a nível de frases e perceber qual a melhor maneira de dar coerência ao nosso discurso musical.

## 6.5 Aluno E

### 6.5.1 Geral

Esta aula serviu para preparar os estudos para a prova. Começamos com aquecimento de bocal, exercícios de notas brancas, exercícios de flexibilidade, exercícios de articulação e um exercício de um método para flautas que é baseado em arpejos. Os dois estudos apresentados são o nº 8 do método “*Sixty Selected Studies from Kopprasch*” e o nº 11 do livro “*Melodious Etude*” de M. Bordogni. São muito contrastantes pois o livro *Kopprasch* é uma coleção de estudos técnicos enquanto que o Bordogni são vocalizos inspirados na tradição operática, portanto bastante melódiosos.

A segunda aula começou com os exercícios de respiração com o balão de 5 litros. De seguida o aluno fez um aquecimento à sua escolha. Começamos a ver os estudos, sendo o primeiro o vocalizo nº1 do M. Bordogni. Algumas das ideias da aula passada já tinham sido esquecidas pelo que se esteve a rever o que tinha sido já anteriormente trabalhado. Após os estudos, o aluno começou o seu último ensaio com piano, como tinha de passar o repertório todo a aula foi menos rica a nível da aplicação da pedagogia.

As aulas 3 e 4 decorreram numa só aula de 2 horas. Esta foi a última aula antes da prova pelo que o foco de trabalho foi a preparação para ela. A aula iniciou-se com o inquérito. Após este ser respondido, foram analisadas as respostas e discutidas com o aluno. Apesar de na sua grande maioria as respostas estarem de acordo com o que este projeto de intervenção alberga, o aluno demonstrou curiosidade em saber mais e o porquê das coisas pelo que esta atividade durou bem mais do que nos respetivos colegas. De seguida foram trabalhadas as obras: “*Ballade*” de E. Bozza e “*Konzertino*” de F. David. São duas pedras-toque do repertório trombonístico e muito ricas em ideias musicais.

### 6.5.2 Respiração

Os exercícios de respiração realizados com este aluno foram os exercícios com o balão descritos anteriormente. Por este aluno já ter um domínio acentuado neste campo, pouco tempo se focou neste tipo de trabalho. O aluno já tem automatizada uma respiração profunda e relaxada.

### 6.5.3 Imagética Auditiva

Em todos os exercícios realizados na primeira aula, foi pedido ao aluno para se concentrar na parte musical e não na técnica, imaginar sempre que aquele exercício faz parte de uma obra musical. No estudo nº 8, muito baseado em semicolcheias e nos diferentes tipos de articulação, tentamos encontrar as notas chaves do discurso melódico e mais importantes dentro do campo harmônico. De seguido conectamos esses pontos criando frases musicais dentro de um estudo que à priori era puramente técnico. De seguida o aluno toca o estudo nº 11 do início ao fim. Apesar de ter um som muito bonito e completamente adequado ao estudo, um bom *legatto* e registo agudo o aluno fez poucos contrastes de dinâmicas e pouco fraseou o que torna o estudo expressivo muito menos valioso. Estivemos então a trabalhar as direções musicais, pontos de tensão e de resolução, partes mais fluidas (compasso 1-36) e mais imponentes (ao estilo operático cp. 37-39, cp 51-54).

### 6.5.4 Imagética Visual e Motora

Nas últimas duas aulas, onde foram trabalhadas as peças, tentou-se contextualizar cada obra na época em que foi composta e perceber as suas características. A primeira obra é francesa e compila várias influências dos antepassados conterrâneos do compositor. A segunda obra pertence ao grande romantismo alemão. Devido à música francesa explorar muito os diferentes tipos de articulação este foi um dos aspetos mais trabalhados nesta aula. Foram usadas várias imagens e paisagens sonoras para auxiliar o aluno na interpretação da obra. Quanto à Ballade, é um som se ouve ao longe muito calmo e ao de leve, esse som vai se aproximando e tornando-se mais intenso e rico harmonicamente. Falou-se em climas de tensão com belas dissoluções, imagens mais sombrias, pensamentos introspectivos, uma cadência virtuosística, um chamamento muito próximo e intenso que se vai tornando cada vez mais longínquo que culmina no estilo

*giocoso* do último andamento. Já o segundo andamento do *Konzertino* tem um ambiente mais lúgubre, mais soturno dado ser uma marcha fúnebre. Tem picos de puro sentimentalismo, os fortes *apassionato* tão típicos do romantismo (como o exemplo do Dó agudo) logo seguidos de uma queda abrupta para momentos de placidez próprias de um funeral. O aluno reage muito bem a todas as tarefas que lhe são pedidas, e interioriza com facilidade as ideias que lhe são apresentadas.

## CAPÍTULO VII – Projeto de Intervenção em Contexto de Música de Câmara

As aulas de orquestra foram dadas inicialmente apenas ao naipe de metais e somente mais para o fim é que pude trabalhar com tutti. Devo salientar que o foco do meu projeto é para o ensino de trombone, podendo ser meramente adaptado para orquestra, mas perdendo grande parte da sua força pedagógica. Os conteúdos tiveram que ser, portanto explicados por duas vezes quer ao naipe quer ao tutti. Foram feitos exercícios de respiração com toda a orquestra. Muitos dos alunos mostraram-se surpresos com a questão da respiração, tendo chegado a ir perguntar aos seus respetivos professores o que achavam sobre o assunto. Por o meu projeto ser mais adequado para a prática individual, a intervenção neste grupo não seguiu a nível da ideologia a mesma fragmentação em 4 grandes grupos como os exemplos descritos na secção anterior.

Tentei trabalhar ao mínimo os aspetos técnicos e mais os aspetos musicais. Claro que nenhuma interpretação é satisfatória se não tiver as bases sólidas pelo que tive que trabalhar também questões relacionadas com o ritmo e com as notas erradas. Com as várias estratégias aplicadas tentei aproximar a sonoridade da orquestra ao estilo necessário para as duas obras com eles trabalhadas: “*Fanfare for the common man*” de A. Copland e “*Miss Saigon*” de C.M Schonberg. São duas obras muito contrastantes em estilo apesar de ambas estarem relacionadas com o tema da guerra.

A primeira é uma homenagem aos homens da América que tiveram de abandonar as suas famílias para defenderem a sua pátria na II Guerra Mundial, note-se que não se refere aos soldados (esses que fizeram treino militar) mas sim aos homens comuns que foram obrigados a alistar-se e participar numa das mais violentas guerras que a História conheceu. A obra inicia com a percussão, como se de tambores de guerra se tratassem, surge o chamamento longínquo dos



trompetes, mais instrumentos vão se juntando e a complexidade harmónica vai crescendo em semelhança com o reunir das tropas, no auge da obra todos os instrumentos tocam em conjunto num clima de grande tensão representando um exército completo em marcha para a guerra. Esta obra retrata a imponência e o orgulho, e Copland representa-o tão bem na sua música. Estes foram os valores por mim passados à orquestra com o objetivo de com toda esta contextualização todos saberem a sua função na “guerra”. Uma obra de grandes sonoridades tipicamente americana.

A segunda está ligada à guerra no sentido em que a história ocorre no Vietname nas invasões americanas. Retrata uma história de amor entre uma vietnamita e um soldado americano. A história é inspirada no triângulo amoroso da ópera de Puccini “*Madame Butterfly*” sendo a gueixa substituída por uma vietnamita. Tem um carácter completamente diferente da obra anteriormente retratada, não só pelo simples facto de “*Miss Saigon*” se tratar de um musical, mas pela sua sonoridade ser bem mais oriental. Esta rapsódia conta com apenas 5 das canções do musical representando as várias partes da história do guião: ‘*Overture - Saigon, April 1975*’, ‘*The Movie in my Mind*’, ‘*The Morning of the Dragon*’, ‘*Please*’ e ‘*I still believe*’. A primeira funciona como a abertura do musical, tem um carácter muito rítmico representando o clima de guerra, a segunda retrata o sonho das vietnamitas de irem para a América; a terceira retrata uma parada musical na rua para festejar a retirada das tropas americanas ao mesmo tempo que ocorre uma perseguição, a quarta a esperança da vietnamita que o soldado americano leve o filho de ambos para a América e o último andamento é um trio musical entre o soldado americano, a vietnamita e a atual mulher do soldado.

Pela sua carga emocional pesada, dado que é tragédia romântica, é muito rica nos seus variados temas explorando vários dos sentimentos humanos. A aula foi dada intercalando a explicação dos temas com a orquestra a tocar. A importância de conhecer a obra é extremamente importante para o desenvolvimento de ideias musicais mais ricas. Por todas essas razões acho que foi dado um passo muito importante no trabalho desenvolvido com a orquestra aproximando-a mais com as ideias do compositor.

## CAPÍTULO VIII - Atividades complementares ao âmbito do estágio curricular

### 8.1 Audições

Em colaboração com o docente e colega estagiário de trombone foram realizadas duas audições de classe, uma no primeiro período e outra no segundo. Todos os alunos participaram nesta audição que é aberta ao público e realizada no pequeno auditório do Conservatório. As audições revelam-se uma ferramenta pedagógica essencial aos alunos dado que os preparam para a vida de um músico profissional. Desde o primeiro ano, com 6 anos de idade, que os alunos fazem 1 a 3 audições por ano o que ajuda a combater o nervosismo, esse flagelo que afeta tanto músico por todo o planeta. Realizadas por norma a meio do período permitem ter um feedback do trabalho até aí realizado e encaminhar as coisas para as provas finais. Os alunos estão ainda a ser preparados para a última audição do ano que se realizará a dia 13 de junho em coordenação com os alunos de trombone da Universidade do Minho.

### 8.2 Masterclass

O primeiro masterclass realizado ligado ao estágio curricular foi a masterclass do decateto de metais “Portuguese Brass”, da qual o professor cooperante Zeferino Pinto faz parte conjuntamente com outros professores do Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música de Barcelos, Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, entre outros. Decorreu nos dias 28 e 29 de dezembro de 2015 tendo como agenda: no primeiro dia, um concerto de abertura pelo grupo às 10h da manhã, seguido das aulas individuais e no final do dia ensaios com os grupos de música de câmara formados pelos participantes; no segundo dia, aulas individuais durante a manhã, ensaios dos grupos de música de câmara à tarde e no final da tarde um concerto por todos os grupos de música de câmara, em que cada grupo foi dirigido por cada elemento dos “Portuguese Brass”. Este evento foi organizado pelo Departamento de Sopros do Conservatório de Música do Porto em conjunto com o núcleo de estagiários da Universidade do Minho e da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo.

Dos alunos que pertencem ao meu grupo de estágio participaram: os alunos C, D e E. Revelou-se uma ótima oportunidade de aprendizagem dado que puderam trabalhar com 3 professores de elevado prestígio nacional e tocaram e conviveram com cerca de 100 alunos.

O segundo masterclass foi organizado já no segundo período, no dia 27 de fevereiro no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. Os professores ministrantes foram Ricardo Pereira (Prof. Escola Profissional de Viana do Castelo) e Joaquim Oliveira (Prof. Conservatório de Música do Porto). Todos os alunos participantes tiveram uma aula com cada professor e também aulas de música de camara. No fim do dia realizou-se um pequeno concerto com alunos a solo (escolhidos pelos professores do masterclass, tendo sido escolhidos os Alunos B,C,D e E) e grupos de musica de camara.

### 8.3 Concursos

Os concursos de música têm um papel importantíssimo no desenvolvimento dos músicos, não pelo prestígio que possam trazer, mas sim pelo estudo, esforço e dedicação para eles necessários. O professor Zeferino faz questão de que sempre que for possível e proveitoso para os alunos participar, ajudá-los na inscrição e prepará-los para essa prova.

Dos vários concursos realizados este ano os nossos alunos participaram nos seguintes: 1º Concurso Internacional de Trombone de Castelo de Paiva; concurso interno de jovens solistas, concurso para a orquestra nacional oj.com e no Concurso Nacional de Sopros do Alto Minho. No primeiro participou o aluno E, tendo obtido o 1º lugar no seu escalão. Foi um concurso muito importante para o aluno tanto pela grandiosidade do concurso (concurso internacional) como pelo prémio que era nada mais nada menos do que um trombone da Bach Stradivarius. No segundo Concurso participaram os alunos C,D e E, tendo ficado em primeiro lugar os alunos D e E e o aluno B em segundo. Este concurso é realizado internamente no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian e é realizado por todos os alunos que queiram ter oportunidade de tocar a solo com as várias orquestras da escola. Apuraram-se assim para tocar a solo os alunos D e E. Para o concurso da orquestra oj.com concorreu o aluno E tendo conseguido classificar-se para participar no estágio. Mais uma grande oportunidade para trabalhar com maestros de grande nível nacional e partilhar palco com dezenas de alunos talentosos de todo o país. Por fim foram preparados os alunos C,D e E para o concurso que decorreu em Ponte de Lima.

## 8.4 Concerto da orquestra

Como culminar da minha Intervenção no grupo de docência M32 com a orquestra de sopros do terceiro ciclo e secundário, foi-me proporcionada a possibilidade de dirigir a obra por mim trabalhada com a orquestra no segundo período. Foi assim uma ótima oportunidade para avaliar todos os progressos resultantes da minha prática interventiva. Antes de a obra ser executada fiz um pequeno discurso de abertura onde preparei o público para o que viriam a ouvir. A orquestra tocou a um elevado nível pelo que posso considerar uma experiência muito bem-sucedida. A obra dirigida foi “Fanfarre for the Common Man”, composta por A. Copland.

## 8.5 Provas Trimestrais

As provas trimestrais de trombone são o momento mais importante onde os alunos demonstram todo o seu estudo. São obrigatórias para todos os alunos do Conservatório e tem um grande peso nas avaliações finais dos alunos. O júri foi constituído pelos professores de trombone e professor da classe de tuba/bombardino. De uma forma geral todas as provas tiveram um bom nível, com alguma flutuação nos resultados ao longo do ano. Alguns dos alunos obtiveram nota máxima o que demonstra tanto o trabalho realizado por eles, mas também pelos seus respetivos professores. Os alunos mais novos nem sempre percebem a importância da prova e acabam por estar um pouco mais distraídos, cometendo erros que de uma forma geral já não acontecem nas suas aulas semanais.

## CAPÍTULO IX - Considerações Finais

Findo o mês de junho, deu-se por encerrado a implementação do projeto e a posterior recolha dos dados obtidos ao longo de todo o ano letivo. Esta avaliação foi criada a partir de todo o período de observação e de implementação do projeto, junto de todas as atividades este ano realizadas.

Os alunos A e B são ainda muito novos (7anos) pelo que a metodologia aplicada a eles foi mais baseada no despertar do gosto, desenvolvimento do interesse e sobretudo na motivação. O que tornou difícil trabalhar com eles o pensamento musical sendo que a única maneira de o ser feito é de uma forma não declarada. No início do ano havia uma diferença díspar entre o nível do aluno B e do aluno A, que tal como descrito na contextualização dos alunos indicava o Aluno A como muito distraído e esquecido enquanto que o Aluno B como interessado e participativo. Essa diferença foi-se mitigando tanto pelo facto de ter sido um ano de grande evolução para o Aluno A como pelo facto de o Aluno B ter estagnado um pouco nesta reta final. A relação próxima entre os dois pode vir a ser muito frutífera no futuro tendo em conta as vantagens do ensino instrumental em grupo já muito por todo o mundo disseminado. Apesar de se ter notado grandes avanços nos dois alunos, em específico no seu domínio técnico do instrumento, alguns dos problemas pré-existentes deste ano letivo ainda se mantiveram: como a má postura a tocar, a distração, a falta de empenho e conseqüente não realização dos trabalhos de casa. Sendo que várias vezes este ano tiveram de ser contactados os encarregados de educação.

O aluno C teve um ano fantástico, como referenciado no início a sua transição para o trombone tenor correu da melhor forma. Notando-se grandes avanços no seu domínio técnico (registo, articulação e principalmente som) mas também a nível de maturidade musical sendo que o aluno já consegue identificar por si e realizar diferentes ambientes musicais. Continuado assim com o seu esforço e dedicação tem um futuro muito promissor. O aluno alcançou e superou todos os objetivos traçados para ele este ano.

O aluno D apesar de um início de ano mais atribulado conseguiu encarrilhar e teve um ano bastante bom. Teve melhorias significativas a nível do registo, articulação e da capacidade de pensar musicalmente mesmo que muitas vezes não o consiga exteriorizar. O seu ponto a melhorar é a quantidade de volume de ar que utiliza, o que fragiliza muitas vezes o seu som e a capacidade de frasear musicalmente.

O aluno E teve mais um ano fenomenal, ganhando vários concursos e uma evolução continua mesmo e apesar do seu já elevado nível. O aluno já tem toda a maturidade para entender todos os conceitos trabalhados com ele, e foi capaz de assimilá-los a uma velocidade espantosa. As ideias apresentadas neste projeto são extremamente úteis para este aluno dado que abrem novos horizontes para ele.

Quanto à orquestra, e apesar de como já ter referido não ser o meu foco de trabalho, notou-se uma evolução ao longo de todo o ano. Tendo este ano trabalhado muitas obras e já com algum elevado nível de dificuldade. Perdem muito pelo mau comportamento, atrasos, faltas e postura incorreta perante a responsabilidade que tocar numa orquestra acarreta. Desrespeitando por várias vezes o professor cooperante pondo-o numa posição difícil que vai contra a sua filosofia de ensino.

Todos os alunos manifestaram grande interesse por aprender e nunca colocaram nenhum entrave às metodologias por vezes bastante distintas das originalmente praticadas. Apesar e admitindo que 10 aulas para cada contexto é pouco espaço de tempo para obter resultados imediatos, espero ter deixado a semente de uma prática musical saudável centrada em si mesma e que permita no futuro o florescimento destes jovens artistas.

O estágio curricular agora terminado, realizado ao longo do ano letivo 2015/2016, sob a orientação do professor Zeferino Pinto e Filipe Silva e com a supervisão da Professora Doutora Helena Vieira, pode afirmar-se como bastante positivo.

Todos os alunos tiveram excelentes resultados este ano, com altos e baixos com certeza, mas de uma forma geral bastante satisfatórios. Isto deve-se também em grande parte ao excelente Professor que os acompanha desde tão tenra idade. Para além da educação no campo musical que este lhes oferece, ensina também valores formando não só grandes músicos, mas também excelentes pessoas.

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga afirma-se como uma excelente escola para a aprendizagem de música, tanto pelo seu carismático projeto educativo que tem como pedras base o saber multidisciplinar, e reconhecendo o valor da formação social, cultural, científico e humanitária, mas também pelo excelente corpo docente que possui.

Foi para mim uma oportunidade única poder observar e aprender com um dos professores de trombone mais experientes de todo o país, professor Zeferino Pinto, que sempre manifestou grande interesse pela minha metodologia e que me abriu completamente as portas para que a

pudesse aplicar da melhor forma e ter feedback que possa ser relevante para a concretização deste projeto de intervenção. Sempre disposto a ajudar e a aconselhar quando necessário foi realmente um excelente profissional que servirá como exemplo para toda a minha vida como professor. O interesse, o carinho, a disponibilidade que mostra por todos os seus alunos é realmente admirável. Com ele pude aprender melhor como lidar com as crianças, como a organização nunca é demais e os problemas que isso evita e sobretudo como um bom relacionamento com os alunos potencia muito melhores resultados.

## CAPÍTULO X – Conclusão

O tema; entre o sopro e o som, estratégias de desenvolvimento do pensamento musical segundo Arnold Jacobs; com a sua característica dual tinha como objetivo combater as principais dificuldades encontradas nos alunos na fase de observação. Para podermos aferir o seu êxito temos de segmentar cada uma das suas componentes e face à investigação e análise de dados concluir os seus pontos fortes e pontos fracos. Seguindo a mesma ordem encontrada nas secções do enquadramento teórico e analisando se os objetivos de investigação e intervenção foram cumpridos, quanto à parte da respiração cabe dizer que os registos feitos inicialmente aos alunos demonstraram um desconhecimento geral do funcionamento da respiração para a prática de um instrumento de sopro. Os diferentes níveis na qualidade e na forma com que a mesma era realizada eram fruto do acaso e da naturalidade com que cada aluno respira. Apesar disto o tipo de respiração realizada aproximava-se mais de uma respiração pensada para a parte inferior do corpo que resulta numa acumulação de tensão na parte superior dos pulmões e garganta. Para combater esta situação foram utilizados inicialmente os espirómetros de incentivo, e foram notórias as vantagens que trouxeram para os alunos. Estes são uma ferramenta muito importante para poder comensurar o que de outra forma é impossível de ser medido e apenas compreendido através de sensações muitas vezes subjetivas. A utilização destes diferentes aparelhos, cada um com o seu objetivo, ajudou os alunos a ter melhor controlo no rácio de volume/pressão de ar que por sua vez resulta numa melhor vibração e conseqüente melhor produção sonora. Devido a estes aparelhos terem uma componente um pouco lúdica, servem também para ajudar a cativar atenção para exercícios que normalmente podem ser enfadonhos para os alunos de mais tenra idade. A fase seguinte de exercícios de respiração em que se começou a abandonar os aparelhos e passou-se a usar mais o corpo, como o exemplo dos exercícios do “*Breathing Gym*”, foram muito importantes pois funcionaram como um meio de transição entre a fase em que se recorre a aparelhos externos para corrigir a respiração até à fase em que a respiração é feita corretamente de uma forma natural. Só nesta fase final, em que se procura que esta seja o mais profunda e relaxada possível, se consegue usá-la completamente ao serviço da música. Portanto, e nunca esquecendo que a meta final é a música em si, podemos concluir que este tipo de respiração é menos obstrutivo e stressante, o que resulta numa melhor capacidade de tocar o instrumento e claro de fazer música.



Quanto ao pensamento musical foram estudadas várias componentes, como os vários tipos de imagética mental (auditiva, visual e motora). Para se trabalhar a imagética, foi necessário primeiramente identificar que tipo de pensamento têm os alunos enquanto tocam. As respostas foram muito variadas, mas notou-se uma preocupação predominante para a parte técnica. Esta forma de pensamento leva conseqüentemente a uma interpretação desprovida de sentido musical, retirando valor ao verdadeiro sentido existencial da música. Existe menor fruição da prática musical, e um maior cansaço físico quando a prática é centrada numa forma mecânica e não musical. Que em última análise resulta num menor incentivo para aprender esta arte. Foi ainda possível perceber que os diferentes contextos alteram realmente o foco de concentração do aluno. A nível espacial pouca relevância se notou, sendo que as principais diferenças se encontram no ambiente psicológico e não do espaço em si. A diferença entre tocar em casa, na escola ou na rua provoca alterações pelo tipo de público que existe, sendo que os alunos se sentem mais à vontade em casa. Quanto ao contexto musical (peças/estudos), a influência do desvio do foco de pensamento é tanto maior quanto o grau de dificuldade e exigência da obra. Nas obras mais simples os alunos conseguem focar-se mais nos aspetos musicais, nas obras mais difíceis existe uma crescente preocupação com o não falhar. Isto resulta em muitos casos num paradoxo, que se caracteriza pelo excesso de preocupação em não falhar e acaba por provocar falhas. Por último o contexto situacional acaba também por influenciar bastante a forma de pensamento dos alunos. Sendo que quanto maior for a importância e pressão do momento mais afeta esse pensamento. Em casa os alunos sentem-se mais livres para conseguirem expressar as suas ideias enquanto que numa prova, seja ela de que género for, o stress acaba por alterar bastante o estado psicológico dos alunos.

Dentro do tipo de imagética auditiva falamos especificamente do conceito de “*audiação*”, que *à priori* se afigurava mais difícil para os alunos, mas conforme foram dominando melhor esta capacidade, rapidamente os resultados começaram a chegar sendo que a afinação melhorou instantaneamente. Isto deveu-se também ao fato de o trombone ser um instrumento de afinação não fixa. Pôde constatar-se que quando os alunos conseguem cantar os intervalos musicais, a sua acurácia melhora significativamente. Ainda mais se pode dizer sobre este assunto, quanto mais prática têm nesta capacidade, melhor é o seu conhecimento funcional da música e como tal melhor é a capacidade de compreender e interpretar as obras que estão a executar. Quanto às sinestésias, metáforas e comparações musicais, que podem tanto pertencer ao ramo da imagética

visual como motora, são extremamente valiosas. Como pode ser constatado através da informação contida no enquadramento teórico, estas vêm dar valor simbólico, expressivo e contextual a uma arte que por si só é abstrata. O facto de transpor significados do dia-a-dia dos alunos para uma área que o seu conhecimento é ainda muito reduzido, é um forte catalisador para a aprendizagem. Quando o aluno consegue associar à sua obra sentimentos, constrói uma história para ela ou faz qualquer tipo de associação externa, está de certa forma a apropriar-se do material musical nela contida pois agora todo aquele aglomerado de notas, pausas, dinâmicas e agógicas musicais fazem sentido, mesmo que apenas segundo a sua nova conceção da obra. Foi por esta razão que durante a fase interventiva se deu espaço aos alunos para inventarem as suas histórias e fazerem as suas próprias associações. É de notar que quando utilizada a imagética motora, os resultados podem ser mais diretamente observados no balanço e tempo da frase musical. Enquanto que as imagéticas auditivas e visuais afetam mais o som, o vibrato e as dinâmicas (componentes musicais mais associadas à expressividade). Conclui que os alunos conseguiram implementar e utilizar os estímulos condicionados resultando numa prática musical mais livre, fluente e muito menos centrada nos aspetos técnicos que o ato de tocar um instrumento exige.

As principais dificuldades encontradas na implementação do projeto prenderam-se com diversos fatores. Um deles é o de que as metáforas/comparações musicais devem ser adequadas às idades dos alunos, dado que quanto mais novos menor é a capacidade de compreendê-las. Seja por nunca terem vivenciado essa experiência e então o valor da metáfora/comparação será igualmente abstrato ao da música, seja por não compreenderem as similaridades o que irá criar mais confusão no pensamento deles, ou porque ainda não conseguem mesmo perceber o que são metáforas/comparações o que resultará em última análise numa dispersão do pensamento que nada trará de positivo para a aula. Outro fator é o de que as crianças podem prender toda a sua atenção na parte lúdica dos exercícios respiratórios e não interiorizarem nenhum dos ensinamentos que estão a ser transmitidos.

Os vários objetivos propostos neste relatório foram cumpridos, e respondidas as questões de investigação. Assim sendo penso que os temas que preconizam este projeto se revelaram de extrema importância no seio da pedagogia musical. Todos os dados apontam que aplicado da maneira correta é um instrumento educacional transformador tanto a nível cognitivo como a nível da performance melhorando significativamente os resultados do ensino e em última análise da prática musical.



## Referências Bibliográficas

Bangert, M., Haeusler, U., Altenmuller, E., (2001). *On practice: how the brain connects piano keys and piano sounds*. Annals of The New York Academy of Sciences, v. 930.

Brissenden, H.T. *An exposition of talent education and the Suzuki method* (p. 256-261). In F. Callaway (Ed.), *Challenges in Music Education* (1976, pp. 422). New South Wales, Australia: Alexander Mackie College of Advanced Education, 1974.

Caruso, C., (1979). *Musical Calisthenics for brass*, Australia, Hal Leonard.

Caspurro, H. (2007). “Audição e “audiação” - O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta”. *Revista de Educação Musical*, n.º 127. APEM. pp 16-27.

Chaves, R. P., (2011). *Imagética Musical: aspetos cognitivos da prática musical*. Estudo de Pesquisa de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 11, n.3.

Cohen, L., & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (6 ed.). Londres: Routledge.

Choksy, L., (1981). *The Kodaly context: Creating an environment for musical learning*. Upper Saddle River: N J: Prentice Hall.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigaçãoação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. (C. I. Carvalhos, Ed.) *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), p.455-479 .

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina

Dickstein, R., Deutsch, J. E., (2007). *Motor imagery in physical therapist practice*. *Physical Therapy*, v. 87, n. 7.

Figueiredo, M. (2016). *Aplicación de metodologías del deporte con balón en el aprendizaje de la percusión: Fútbol Sala y Percusión*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.

Frederiksen, B., (1996). *Arnold Jacobs: Song and Wind*, USA, WindSong Press Limited.

Gordon, E., (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Halpern, A. R., Zatorre, R. J., (1999). *When that tune runs through your head: a PET investigation of auditory imagery for familiar melodies*. *Cerebral Cortex*, v. 9, n. 7.

International Trumpet Guild Journal, vol. 41, nº 1.

Kleinhammer, E., (1963). *The Art of Trombone Playing*, USA, Summy-Birchard.

Kraemer, D. J. M., Macrae, C. N., Green, A. E., Kelley, W. M., (2005). *Musical imagery: sounds of silence activates auditory cortex*. *Nature*, v. 434, n. 7030.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lapo, L. (2016). *Estratégias audiovisuais para o desenvolvimento da memorização com alunos de viola d'arco*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.

Mellet, E., Petit, L., Mazoyer, B., Denis, M., Tzourio, N., (1998). *Reopening the mental imagery debate: lessons from functional anatomy*. *Neuroimage*, v. 8, n. 2.

Nelson, B., (2006). *Also Sprach Arnold Jacobs: A Developmental Guide for Brass Wind Musicians*, USA, Polymnia Press.

Neumeister, E., (2002). *Trombone Technique Trough Music*, USA, MeisteroMusic.

Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3 ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Spaulding, R., (1963). *Double High C in 37 Weeks*, California, High Note Studios.

Thomas, N. J. T., (2008). *Mental Imagery*. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy Winter.

Vernon, C., (1995). *A Singing Approach to the Trombone* , USA, Atlanta Brass Society Press.

Vining, D. (2009). *The Breathing Book*, Arizona, Mountain Peak Music.

West, J. B., (2016). *Respiratory Physiology, The Essentials*, Philadelphia, Wolters Kluwer.

Willems, E. (1970). *As bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne, Suíça: Edições Pró-Música.

Zatorre, R. J., Halpern, A. R., Perry, D., Meyer, E., Evans, A., (1996). *Hearing in the mind's ear: a PET investigation of musical imagery and perception*. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 8, n. 1.