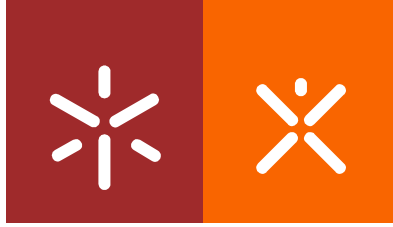


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís Miguel Moreira Martins dos Reis Coelho

**A importância do movimento e gesto corporal
na performance musical em alunos de saxofone
do Ensino Secundário**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís Miguel Moreira Martins dos Reis Coelho

**A importância do movimento e gesto corporal
na performance musical em alunos de saxofone
do Ensino Secundário**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Nuno Mendes Moreira Aroso

DECLARAÇÃO

Nome: Luís Miguel Moreira Martins dos Reis Coelho

Endereço eletrónico: luiscoelho1994@gmail.com

Telefone: 933431363

Cartão do Cidadão: 14501055

Título do Relatório: A importância do movimento e gesto corporal na performance musical em alunos de saxofone do Ensino Secundário

Orientador:

Professor Doutor Nuno Mendes Moreira Aroso

Ano de conclusão: 2018

Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

À minha família, que fez tudo para eu terminar este percurso académico.

Ao Professor Doutor Nuno Aroso, pelo apoio e acompanhamento prestado na realização deste projeto.

Ao professor Luís Ribeiro que me ajudou durante o estágio profissional, colaborou em todas as atividades, e se prontificou sempre em ajudar-me em qualquer atividade.

À Margarida, pelo amor, carinho e paciência nos momentos de maior stress, e que me incentivou sempre que precisei, apoiando-me em todos os momentos.

Aos alunos que colaboraram neste projeto, que estiveram sempre disponíveis para as minhas indicações, e mostraram grande vontade de aprender.

Por último, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para eu realizar este trabalho da melhor forma possível, mas também para a minha aprendizagem enquanto pessoa e músico.

RESUMO

A importância do movimento e gesto corporal na performance musical em alunos de saxofone do Ensino Secundário

Este relatório de estágio incide na temática da importância que o movimento e o gesto corporal representam na performance musical de alunos de saxofone do Ensino Secundário. Este projeto surge no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Braga. A Intervenção Pedagógica realizou-se durante no ano letivo 2017/2018, no Grupo de Recrutamento M18 – Saxofone.

O projeto tinha como objetivos centrais promover o desenvolvimento de um movimento e gesto corporal coerente com a música que é realizada, fomentando nos alunos a autonomia necessária para o domínio básico desta temática; desenvolver junto dos alunos pequenos exercícios de reflexão simples para promover o desenvolvimento da criatividade neste contexto; avaliar o impacto desta atividade no contexto e perceber as aprendizagens dos alunos.

Através de instrumentos de recolha de dados, como a gravação de trechos musicais, a observação participante e um questionário aos intervenientes, podemos concluir que este projeto contribuiu para uma clarificação sobre a temática e desenvolveu novas aprendizagens nos alunos, concretamente na noção de controlo do corpo e coerência de movimentos com a música.

Palavras-Chave: Movimento, Gesto, Performance, Saxofone

ABSTRACT

The importance of body movement and gesture in musical performance of high school saxophone students

This internship report focuses on the theme of the importance that gesture and body movement represent in the musical performance of saxophone students on the High School level. This project arises within the scope of the Professional Internship of the Master's Degree in Music Teaching at the Minho University, held at the Calouste Gulbenkian Conservatory of Music in Braga. The Pedagogical Intervention took place during the academic year 2017/2018, in the Recruitment Group M18 - Saxophone.

The main objectives of the project were to promote the development of a body movement and gesture consistent with the music that is performed, fostering in students the autonomy necessary for the basic mastery of this theme; to develop with the student's small simple reflection exercises to promote the development of creativity in this context; evaluate the impact of this activity in the context and perceive their learning.

Through data collection instruments such as the recording of musical excerpts, participant observation and a questionnaire to the participants, we can conclude that this project contributed to a clarification on the theme and developed new learning in the students, concretely in the notion of body control and coherence of movements with music.

Keywords: Movement, Gesture, Performance, Saxophone

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Introdução.....	11
Temática, motivações e objetivos.....	13
1. Enquadramento teórico.....	15
1.1 Conceito de movimento e gesto.....	15
1.2 Corpo como elemento transmissor.....	19
1.3 Ação-Percepção.....	22
2. Metodologia e Estratégias de Intervenção.....	26
3. Contexto de Estágio.....	27
3.1 Caracterização da escola.....	27
3.2 Caracterização da valência de Saxofone.....	33
3.3 Caracterização da valência de Orquestra de Sopros (naípe de madeiras).....	34
4. Intervenção Pedagógica.....	35
4.1 Planificação da Intervenção Pedagógica.....	35
4.2 Materiais de recolha de informação.....	36
4.2.1 Questionários.....	36
4.2.2 Gravações.....	36
4.3 Estratégias de intervenção: descrição das atividades desenvolvidas ao longo da intervenção	37
4.4 Análise dos resultados.....	41
4.4.1 Aluno A.....	41
4.4.2 Aluna B.....	43
4.4.3 Aluno C.....	45
4.5 Discussão dos Resultados.....	47

Considerações Finais.....	49
Bibliografia	52
Anexo I – Maurice Ravel, Pièce en Forme de Habanera	54
Anexo II – Henri Busser, Asturias	55
Anexo V – Johannes Brahms, Romanze n° 5.....	57
Anexo III – Questionário.....	58
Anexo IV – Resposta dos Questionários.....	59

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian no grupo M18 (Saxofone), incidindo na temática do movimento na performance do saxofone.

Estudos anteriores comprovam que a informação musical que podemos transmitir através de aspetos visuais pode ser tanto formal, quando relacionamos características como o fraseado, intervalos, articulações, dissonâncias, como afetiva, quando se relaciona às intenções e emoções que o/a performer pretende transmitir através da música.

Se os processos cognitivos causam expressividade e significação na perceção musical, o mesmo resulta do movimento corporal. Quando alinhado com a sequência temporal correta e enquadrado numa situação específica (Ex: performance musical num auditório), o movimento torna-se tremendamente bem-sucedido em comunicar expressão e emoção. Nöth (1990) diz-nos que os gestos musicais por sua vez acrescentam um parâmetro extramusical à perceção musical, criando uma experiência multimodal que capta mais do que um sentido. Estes movimentos e gestos corporais são produzidos consciente ou inconscientemente e servem para uma comunicação pessoal ou interpessoal.

Esta Intervenção Pedagógica focou-se em três alunos de saxofone do ensino secundário do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. Os alunos, apesar de já avançados na aprendizagem musical, apresentavam dificuldades em relacionar os movimentos físicos com a música. No início da intervenção não sabiam definir os conceitos da temática, nem que movimentos e gestos utilizar nas obras a interpretar. Ao longo da intervenção notou-se uma melhoria neste aspeto e a uma adequação do movimento à execução das obras, tornando as suas performances mais coerentes, elucidando assim os alunos para a importância da temática para a performance musical, e como consiste num pilar base para a interação com o público.

A realização deste projeto teve como objetivo dar a conhecer e perceber que tipo de movimentos inerentes à performance do saxofone devemos evidenciar e potenciar nos alunos do ensino secundário. Como tal, faz uma abordagem direta à temática.

O primeiro capítulo apresenta as motivações pessoais e profissionais para o estudo da temática, abordando algumas dificuldades que senti enquanto músico, professor e ouvinte. Posterior a

isto segue o enquadramento teórico que reflete sobre a importância do movimento na performance musical e suas características.

O segundo capítulo expõe as metodologias e estratégias utilizadas para o projeto e sua avaliação, que se trata do método de Investigação-Ação. No mesmo capítulo insere-se também a contextualização de estágio em termos da escola e valência em que intervim – Saxofone.

O terceiro capítulo demonstra o contexto de Estágio, caracterizando a escolas e as valências de M18 - Saxofone e M32 – Classe de Conjunto.

O quarto capítulo reflete sobre o projeto e sua importância no contexto em que foi inserido, planificação do mesmo, materiais de recolha de dados, estratégias utilizadas, análise e discussão dos resultados obtidos.

Seguem-se por fim as considerações finais e referências bibliográficas, terminando com os anexos que auxiliariam na escrita deste relatório e na intervenção.

TEMÁTICA, MOTIVAÇÕES E OBJETIVOS

No ensino da Música em Portugal o trabalho desenvolvido na área do movimento na performance é muito escasso, ou até mesmo inexistente. Além disso, ao longo do meu percurso como aluno e professor assisto e constato que esta é uma temática à qual não é dada muita importância. Os professores trabalham muito mais outros parâmetros como o controlo técnico, negligenciando a parte expressiva, sendo que o aspeto do movimento se torna o mais afetado.

Os alunos tendem, geralmente, a produzir movimentos e gestos corporais que não contribuem para a qualidade da sua performance, nem são adequados, por vezes, ao estilo que estão a interpretar. Por exemplo quando temos andamentos lentos e tranquilos, se fizermos um movimento corporal demasiado inquieto, esse não se adequa ao estilo, logo produz um efeito de ansiedade no aluno e no público. Produz um efeito de ansiedade no aluno porque este não consegue transmitir da melhor forma aquilo que pretende, ou tem o conceito musical inadequado ao texto musical que interpreta, caso contrário estaria a fazer movimentos mais calmos e suaves. O efeito de ansiedade produzido no público resulta do facto do movimento visual que assiste não se adequar à música que escuta, criando assim transtorno na perceção do texto musical.

Por outro lado, existem ainda alunos que carecem de movimento e gestos musicais, à exceção daqueles que são necessários para a produção de som e para tocar as notas escritas na partitura que interpreta. Existe, desta forma, uma apatia no aluno e uma indiferença para com aquilo que está a interpretar, resultando numa interpretação monótona, sem cor e sem sentido musical.

Complementarmente a este conjunto de alunos, existem ainda outros que desenvolvem “tiques” musicais, que apesar de serem movimento corporal, em nada influenciam a performance, do ponto de vista musical.

Um movimento ou gesto inadequado à performance do aluno quando interpreta determinada obra leva a que a imagem ou ideia musical esteja errada, assim sendo podemos ver através dos movimentos se a ideia musical se enquadra ao contexto musical que interpreta, bem como ajudar a clarificar uma ideia musical, que por sua vez também a transmite de forma visual ao público.

Um movimento ou gesto inadequado à performance quando interpretamos determinada obra pode conduzir-nos a uma ideia musical errada, ou, porventura, desajustada da intenção do compositor. Clarificar uma ideia musical, através do movimento corporal, é essencial para transmitir o significado correto que esta contém. Segundo Thompson et al. (2005) diferentes expressões faciais podem causar

que os mesmos eventos musicais soem mais ou menos dissonantes, o mesmo intervalo melódico soar maior ou menor, e a mesma frase musical soar mais ou menos brilhante. Em suma, ouvintes integram aspetos visuais com auditivos de uma performance para formar uma representação mental audiovisual da música, e esta representação não é inteiramente perceptível somente através da parte auditiva.

Deste modo, tendo como base esta problemática e um pouco da experiência pessoal enquanto aluno, também ele afetado por esta falta de atenção na parte expressiva do movimento, espero que este trabalho contribua para uma melhoria do ensino neste campo.

Assim sendo, tive como principais objetivos:

- 1- Identificar a existência de movimentos e gestos na performance do aluno que sejam adequados ou inadequados ao discurso musical;
- 2- Desenvolver a análise do discurso musical e a maneira correta de o transmitir através do movimento corporal;
- 3- Perceber como utilizar o movimento corporal correto no programa previsto de cada aluno;
- 4- Promover a autonomia do aluno fora do contexto de sala de aula e alertar para a importância da inclusão desta temática no estudo individual;
- 5- Avaliar o efeito das atividades realizadas nos alunos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceito de movimento e gesto

As definições de gesto multiplicam-se quando procuramos saber a sua utilidade. O mais comum uso deste termo tem que ver com o gesto natural, que é definido como um suporte para a comunicação verbal. Para Cassel e McNeill (1990, p. 58) “Um gesto natural significa os tipos de gestos espontaneamente gerados por uma pessoa a contar uma história, a falar em público, ou mantendo uma conversa”. Por outro lado, McNeill (1992) divide os gestos naturais gerados durante uma conversa em 4 diferentes categorias: icónica, metafórica, dêitico e batimentos. Numa perspetiva ainda mais alargada, Kurtenbach e Hulteen (1990) definem o gesto como “um movimento do corpo que contém informação”.

Quando entramos no campo das artes performativas como a música, o gesto normalmente não é entendido como indicador de algo ou usado como suporte de diálogo, mas sim como a informação que contém e transmite, estando relacionado com o domínio afetivo ou emocional. Desta forma o gesto pode ser considerado “expressivo”, dependendo do tipo de informação que transmite.

Camurri et al. (2003, pp. 215-216) afirma que o conteúdo expressivo é diferente e, na maior parte dos casos, independente, ainda que por vezes sobreposto de um possível significado denotativo. Conteúdo expressivo reúne aspetos relacionados com sentimentos, estados de espírito, afeto, intensidade da experiência emocional.

Visto por este prisma, o simples facto de caminhar pode ser considerado como um gesto expressivo. Ainda que não tenha um significado denotativo associado, este comunica informação acerca do estado emocional do caminhante, isto é, transmite um conteúdo expressivo específico. Se por um lado gestos expressivos incluem parcialmente gestos naturais, que podem também ser expressivos, por outro lado deparamo-nos com um conceito geral do gesto expressivo que inclui, não só, gestos naturais, mas também, gestos musicais, visuais e de movimento humano (Camurri et al., 2003, p. 220).

Música é movimento. Esta frase não se refere apenas ao movimento físico das ondas sonoras, mas também ao facto de criarmos música quando nos movemos, e percebermos música enquanto nos movemos. Movimento corporal parece fazer parte integral tanto da performance como da perceção musical (Jensenius, 2007, p. 1).

Jensenius (2007, p. 36) vai um pouco mais além, e faz uma divisão tripartida dos campos de pesquisa do gesto:

- Comunicação: usando gestos para denotar aspetos da comunicação humana, focando na maneira como eles servem de veículos de interação social;
- Controlo: investigando o gesto como um sistema, focando em modelos computacionais e as possibilidades de controlar os gestos em sistemas interativos. Uma coisa típica nos campos da interação humano-computador, música computacional, etc;
- Imagem Mental: estudar gestos como processos mentais, os quais podem resultar de movimento físico, som, ou outros tipos de percepção;

No entanto a palavra gesto mostra-se tão abrangente e complexa, que o autor propõe que deixemos de utilizar o termo por completo. Em vez disso, devemos focar mais em termos como:

- Movimento: é usado para descrever o ato de mudar fisicamente uma posição do nosso corpo ou um objeto. Isto pode ser qualquer tipo de deslocamento, seja este consciente ou não;
- Ação: é usado para denotar uma unidade ou pedaço em movimento. Este é um movimento limitado e objetivo que é percebido como uma entidade holística, ou uma ação manipuladora baseada no toque ou força.
- “Fidgeting”: é usado para denominar movimentos que não são objetivos e possam ser inconscientes e não intencionais. “Fidgeting” pode ser pensado como «barulho de movimento» (Esta palavra é um estrangeirismo, que está associado aos movimentos pequenos, especialmente das mãos e pés, normalmente associados a nervosismo e impaciência).
- Interação: é usada para designar as ações recíprocas de objetos (incluindo partes do corpo) que se influenciam.

Lima e Rüger (2007, p. 112) afirmam que na performance artística um movimento corporal adequado facilita infinitamente a sua ação. Uma boa consciência corporal permite aos instrumentistas, em geral, concentrar-se melhor nas questões exclusivamente artísticas, facilitando assim os processos interpretativos.

Gerda Alexander (1991) diz-nos que a busca por uma consciência corporal e relaxamento de tensões procurando uma postura equilibrada é um fator essencial para o músico. Para ela, um bom músico confunde-se com o seu instrumento:

Notadamente nos artistas, constitui a condição fundamental para que se possa, por exemplo, viver e interpretar a música, assim como para que alguém possa experimentar em si mesmo as dificuldades e alegrias dos outros. Um indivíduo fixado num físico rígido é incapaz de conseguir essa aproximação empática (ALEXANDER, 1991, p. 54).

Zavala (2012, p. 26) destaca dois gestos realizados no momento da performance musical. São eles: os “facilitadores” e os gestos que “acompanham”. Os primeiros são gestos que estão diretamente ligados à produção do som. Os segundos são movimentos expressivos do próprio intérprete em resposta à música, sejam eles conscientes ou inconscientes.

Para Windsor (2011, p. 46) os movimentos dos músicos podem ser categorizados de duas maneiras, ambas úteis para esclarecer as qualidades gestuais da performance musical. Primeiro, as ações podem ser categorizadas pela sua importância relativamente à produção de sons: se elas produzem sons diretamente, afetam indiretamente a produção de sons ou complementam a produção de sons.

Na primeira categoria cairíamos sobre os movimentos dos dedos de um pianista que são necessários para movimentar os martelos do piano, ou as mudanças na embocadura feitas por uma oitava de mudança de flautista, ou os movimentos da mão de um guitarrista para criar um vibrato. Observe que, embora alguns desses movimentos não iniciem a vibração, mas antes modifica-la, todos têm um mapeamento físico do movimento para a consequência acústica.

Na segunda categoria, surgem movimentos cíclicos, como a batida do pé, a inclinação da cabeça ou a oscilação do corpo, em que estes são interligados de forma natural com a batida ou o tato, ou relacionados com a mudança de ritmo, a modelação dinâmica ou algo semelhante.

No entanto, há movimentos pontuais que acompanham eventos de importância estrutural. Tais movimentos não desempenham nenhum papel físico necessário na produção do som propriamente dito (na verdade, os artistas são frequentemente avisados de seu uso excessivo, pois podem perturbar a mecânica da performance), mas certamente acompanham aspetos da produção musical de maneira potencialmente previsível e, em muitos casos, afeta o som que é produzido, ou pelo menos parece.

Por último, Windsor (2011, p. 47) afirma que existem ainda movimentos suplementares que parecem não ter relação causal com o som (embora essa seja uma questão empírica ainda não formulada), mas certamente parecem desempenhar um papel enorme na performance: como a sobrancelha levantada de um cantor de ópera para sinalizar surpresa ou o fechar dos olhos de um pianista ao longo de uma passagem delicada para mostrar sensibilidade.

1.2 Corpo como elemento transmissor

A utilização do corpo como meio de sensibilização para o processo ensino/aprendizagem musical assume certa notoriedade a partir do século XVIII. O filósofo, compositor e escritor francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), seguindo as influências pedagógicas da sua época, rejeita o racionalismo que se instaurou gradualmente na linguagem e no ensino de música, a partir de René Descartes (1596-1650) até seu contemporâneo Jean-Philippe Rameau (1683-1764).

Rousseau foi o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical (Fonterrada, 2005, p. 51). Defendeu uma educação mais democrática, menos aristocrática, voltada para o desenvolvimento das tendências naturais do ser humano e não tanto às normas sociais. Foi integrante do movimento naturalista que ia contra o absolutismo, a ortodoxia na religião, o classicismo tradicional e a concepção disciplinar na educação. Valorizou o indivíduo, a personalidade e a afetividade. Questionou o pensamento dominante da época que privilegiava a obtenção do conhecimento obtido nos livros.

O corpo de uma pessoa pode ser considerado como mediador entre um ambiente e a experiência subjetiva desse mesmo ambiente, isso é sabido, mas necessário haver sempre uma cuidada explicação. De facto, o papel do corpo é particular na medida em que se liga causalmente a um ambiente físico, bem como com a uma experiência (do sujeito que possui esse corpo). O ambiente físico pode ser descrito de maneira objetiva (por exemplo, forma de onda da música num gravador de som). A experiência só pode ser descrita de forma subjetiva (a minha sensação é subjetiva em resposta à música no meu gravador). Da mesma forma, gestos musicais podem ser descritos de uma forma objetiva com movimentos de partes do corpo, mas eles têm um importante componente experiencial que está relacionado a intenções, objetivos e expressões.

Os mais recentes estudos neste campo, demonstram claramente que os movimentos corporais revelam informações sobre as características estruturais e expressividade da música. Os movimentos têm origem na intenção mental de comunicar através da música e não na de a conotar a um gesto em particular. Como tal, estes movimentos espontâneos não podem ser desligados ou acrescentados deliberadamente de e a qualquer execução (Davidson, 1999, p. 83).

Na música o nosso corpo é o meio mais natural que usufruímos para transmitir as nossas intenções expressivas. Leman (2012, p. 5) fala que quando o corpo age como mediador entre o ambiente e a experiência, constrói um repertório de gestos e consequências de gesto/ação. Este género de repertório é designado por ontologia orientada de gesto/ação. Ele reúne o conjunto de

comandos e a percepção dos resultados que de certa forma são retidos na memória e usados para futuras ações e interpretações de percepções seguintes.

A nossa capacidade intrínseca como seres humanos de absorver todos os resultados de experiências com o meio ambiente envolvente, formando assim um repertório de ações, é única. Leman (2012, pp. 5-6) afirma que este repertório pode ser considerado como um reservatório de experiências. Ele compreende assim conexões entre comandos, sensações do mundo exterior através dos nossos sentidos, mas também sensações dos movimentos e do estado do corpo. Os gestos musicais formam o componente principal deste repertório.

Através das suas investigações e pesquisas, Leman (2012, p. 6) afirma os resultados das mesmas contribuíram para a ideia que a música pode estabelecer uma camada intencional de comunicação entre o ouvinte e o músico.

Gardner (1994) refere a existência de uma inteligência corporal que abrange o controlo dos movimentos e a capacidade de manusear objetos (instrumento musical) com habilidade. Em propósitos funcionais ou expressivos, a habilidade de utilização do corpo existe integrada à habilidade de manipulação de objetos. Contudo, o corpo não é apenas essencial para esta manipulação física do instrumento musical, mas também se mostra vital na germinação de ideias expressivas (Davidson & Correia, 2002, p. 241). Como recipiente do senso do Eu do indivíduo, onde carrega sentimentos, aspirações e a entidade humana, este corpo especial, que se modifica perpetuamente, influencia pensamentos, comportamentos e relações humanas (Leonido et al., 2017, p. 78). A aquisição desta consciência corporal, essencial à prática instrumental necessita uma profunda reflexão e observação cuidada do corpo e dos seus movimentos durante o ato performativo explica Gainza (1988). O corpo assume-se como um agente que reage, movimenta e faz movimentar. Este entendimento do papel do corpo é essencial à expressão artística (Pinto, 2001, p. 228).

Kuehn (2012) apresenta uma interessante visão sobre esta relação corpo-performance. Para o autor a performance já existe na elaboração dos elementos extramusicais da reprodução musical, da qual fazem parte a gestualidade, a mímica e a destreza técnica, ou seja, o virtuosismo. Esta perspetiva coloca todos estes elementos pertencentes à corporalidade, ou seja, ao ato de fazer música.

Ao reconhecermos a relevância da integração corpo-mente-instrumento à performance musical destacamos que os movimentos geram som através do qual o virtuosismo e a técnica apurada se manifestarão artisticamente. A música estimula sensorialmente o artista para uma resposta corporal e podemos então observar que os gestos corporais são reconhecidamente uma importante base do fazer musical (Leonido et al., 2017, p. 78).

Outro fator fundamental na preparação dos gestos corporais na performance musical são os meios de comunicações entre músicos em grupos de câmara. Davidson (1999) afirma que para além de auxiliar nas comunicações dos mesmos, os gestos também facilitam a compreensão da obra musical por parte do público.

Os gestos corporais são fundamentais para a perceção do público sobre a intenção musical. Esses gestos podem ser preparados previamente e nem todos os movimentos realizados pelos músicos são realizados de maneira inconsciente, o que torna fundamental o preparo não apenas técnico para uma performance musical, mas também o preparo dos gestos corporais.

Como exemplo temos uma experiência levada a cabo por Davidson (1991). Foi pedido a algumas pessoas para observar um vídeo de pianistas tocando a solo, e que identificassem, através dos movimentos do intérprete, os momentos de expressividade relevante em cada interpretação, ou seja, a informação específica indicada pela movimentação do intérprete.

Descobriram que existiam muitos momentos específicos que tinham modos motores muito concretos (gestos expressivos) e grande importância estrutural (ligaduras de expressão, momentos de tensão, pausas na mão esquerda, etc.).

Pode-se concluir, desta experiência, que os movimentos executados pelo intérprete dão ao público indicações sobre as suas intenções musicais.

Davidson (1995) descobriu ainda ser possível que fossem detetadas diferenças de interpretação da mesma peça, quando esta era pedida ao pianista para ser executada em três maneiras diferentes: exagerada, neutra e normal. Apenas pela observação da expressividade corporal do intérprete, o público conseguia distinguir estas três formas umas das outras.

1.3 Ação-Percepção

O campo da ação-percepção é dos mais complexos e ao mesmo tempo fascinantes na investigação musical. Como tal, perceber o fenómeno que acontece é fundamental na performance de um músico.

Nos últimos 20 anos têm surgido inúmeros estudos do movimento, que tentam perceber de que maneira este afeta os ouvintes. Com a evolução da sociedade e das tecnologias disponíveis, estas foram uma ferramenta crucial ao longo dos anos para ajudar a decifrar os fenómenos que acontecem em palco. Aroso (2014, p. 136) afirma que os resultados destes estudos mostram que os gestos musicais podem ser criados, experienciados e entendidos por indivíduos nas mais variadas maneiras. Mais ainda, todos estes processos dependem fortemente de uma combinação de vários sinais que operam a diferentes níveis: auditivo, visual, físico e até conceptual.

Mas para compreender como funciona este fenómeno, Windsor (2011, p. 45-46) coloca três perguntas:

- Primeiro, como é que os gestos musicais são percebidos?
- Segundo, o que é um gesto musical feito pelo performer? É qualquer movimento que fazem, ou apenas alguns específicos?
- Terceiro, como podem os gestos ser audíveis?

Em resposta Windsor (2011, p. 45-46) diz-nos que normalmente, os gestos são considerados sinais visuais, mas na música tornou-se bastante normal falar de gestos sendo expressos através do som, às vezes independentemente de qualquer complemento visual. Tanto a percepção visual quanto auditiva serão, portanto, consideradas.

Depois, a segunda questão para ser respondida necessita de algumas análises dos tipos de movimentos que os artistas fazem, e algumas relações sobre a intencionalidade consciente e inconsciente.

Por último, podemos utilizar uma definição quotidiana de que um gesto é um movimento expressivo (como um encolher de ombros, uma piscadela ou uma onda de mão) que é visto: como os gestos são ouvidos e o que significa dizer que ouvimos um gesto? Para resolver estas questões, é preciso atentar nas ações que os executantes fazem, até que ponto elas podem ser percebidas de maneiras diferentes, como elas são percebidos e que restrições limitam a sua percepção sob diferentes condições de receção.

As composições musicais aparentemente parecem produzir um efeito profundo na audiência se esta tiver oportunidade de ver manifestações corporais e de emoções e sentimentos humanos. Música é uma realidade única, e desde que descoberto o papel significativo da estimulação visual no papel das artes, como as narrativas ou drama, é lógico afirmar que a percepção musical com e sem sinais visuais é propícia a ser diferente (Aroso, 2014, p. 136).

Numa das suas experiências, Aroso (2014) recorre a aparelhos eletrónicos para conseguir medir a percepção do público em condições distintas.

A experiência consistia em investigar a percepção de dinâmicas obtidas pelo público sob circunstâncias específicas, de forma a obter um resultado comparativo. Para esta experiência foi escolhido um grupo de 30 alunos de música, da Escola Profissional de Música de Espinho, com média de idades nos 17 anos, que foi dividido em dois grupos de 15 participantes, para assistir a um recital de percussão. Um foi exposto a uma performance musical às cegas, vendados, enquanto o outro grupo podia escutar e visualizar a performance do percussionista. Cada participante tinha um aparelho eletrónico onde podia “desenhar”, através de um botão, a intensidade da sua percepção. Esta experiência teve uma duração de 22 minutos.

Nos resultados desta experiência, podemos ver que o grupo vendado tem uma maior sensibilidade em relação às dinâmicas musicais. A presença de picos numerosos revela que este grupo conseguiu escutar uma maior diferença a nível de dinâmicas e variantes na música. Além disso, nos momentos de pausa, o grupo dos não-vendados colocou o botão no zero, enquanto que os vendados optaram por não o fazer, continuando a sentir certos níveis de dinâmicas musicais, resultante dos movimentos do percussionista.

No caso do grupo não-vendado, os investigadores notaram que o grupo reagia prontamente ao gesto do percussionista, ainda antes de este ser executado, resultando em alguns fragmentos de dinâmica musical, mesmo antes de estes acontecerem.

Assim sendo, os gestos, praticados pelo percussionista desta experiência, são uma componente vital no que toca à percepção musical, quando falamos daqueles que são capazes de ver e ouvir uma performance simultaneamente.

Cada um de nós pode fazer uma pequena reflexão de um concerto, um teatro, um filme que tenha assistido e constatar que o papel do movimento e do gesto é crucial na transmissão de uma mensagem.

Licursi et al.(2017) afirmam que gestos físicos na performance artística comunicam a expressão musical que afeta tanto o músico quanto o público em geral pois são ativadas as inteligências interpessoais, intrapessoais e corporal-cinestésica.

Em geral, na cognição musical, poderíamos dizer que gestos são um veículo para a construção de um significado musical. Este significa, não só, que a percepção da música é incorporada, mas que isso é também multimodal no sentido de que nós a percebemos usando vários sentidos, através do som, mas também com a ajuda de imagens visuais e sensações de movimento.

Mas além de saber que o movimento desempenha um papel fundamental na performance e na ação-percepção do músico, perceber como esta funciona nos ouvintes é igualmente importante.

Os movimentos do nosso corpo conseguem interagir com objetos e colunas de ar para produzir uma abrangente variedade de sons. Contudo, muitos dos movimentos feitos por músicos não produzem necessariamente som. É possível tocar um instrumento de sopro sem mover a parte superior do corpo: os pulmões necessitam de se encher e expelir o ar e os dedos precisam de mexer para operar o mecanismo das chaves, resultando num conjunto de movimentos que não influenciam a produção de som (Windsor, 2011, p. 46).

Qual é a percepção auditiva e visual dos ouvintes durante a performance? Os movimentos criam padrões no som e luz que são captados pelos sentidos dos ouvintes. Estes padrões esclarecem quase claramente o que o performer está a fazer. Grandes níveis de especificidade são possíveis, contudo: os sons tal como os movimentos visuais podem clarificar a força que um performer utiliza ao tocar o instrumento, o tempo da música e até o nível de expressividade, como afirma Davidson (1993, 1994).

O facto de um músico ser capaz de comunicar um conteúdo expressivo e emocional nas suas performances é a razão principal que leva muita gente a manter uma ligação emocionalmente forte ao vê-lo atuar e mesmo quando está a ouvir as suas músicas gravadas num formato áudio.

Com o avançar da idade e da experiência de cada músico, o nível performativo torna-se mais refinado. Deve-se em grande parte à capacidade em torno desta matéria, que a generalidade da população não possui. Como músicos, sabemos que no momento da performance as emoções levam-nos a fazer movimentos não programados que resultam da nossa natureza mais pura em relação ao momento musical que estamos a viver.

As composições musicais, afirma Aroso (2014), aparentemente, produzem um efeito profundo no público se este for providenciado com a oportunidade de observar as manifestações corporais de emoções e sentimentos humanos. A música é uma área artística única, e desde que a estimulação

visual desempenha um papel significativo em outras artes, como a narrativa ou teatro, é lógico assumir que a percepção musical, com ou sem sinais visuais, é provável em ser diferente.

2. METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

A metodologia que serviu como base para a realização desta intervenção foi a Investigação-Ação. Esta permite planificar, realizar alterações na prática e fazer uma reflexão sobre as mesmas.

Este tipo de investigação tem sido uma prática recorrente, nos dias de hoje, para as escolas e à própria atividade docente que pretendam acompanhar os sinais do tempo, visto que nos possibilita uma investigação em prol da educação, e não sobre ela (Coutinho et al., 2009).

O pretendido deste projeto foi então introduzir o conceito de movimento e gesto e planificar aulas com atividades em que o gesto e movimento estivessem em destaque. Todas as aulas foram planificadas e apenas a primeira e última registadas em formato vídeo. Estas gravações permitiram-me focar melhor em movimentos específicos a trabalhar, bem como analisar e comparar a situação inicial dos alunos com a final. Foram também realizadas reflexões durante as aulas para que os alunos pudessem compreender e perceber como introduzir os movimentos na performance musical, de maneira a esta ser mais simples e objetiva tanto para o aluno como para o público. Os alunos realizaram também uma entrevista semiestruturada no início da intervenção, para que pudesse transparecer a sua opinião e conhecimento dentro desta temática.

Todos estes dados recolhidos através dos diversos instrumentos de recolha de dados (observação, registo de vídeo e questionário aos alunos) foram alvo de análise e reflexão no capítulo “Discussão dos Resultados”.

3. CONTEXTO DE ESTÁGIO

3.1 Caracterização da escola

O Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada teve lugar no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Braga. O Conservatório de Música de Braga inaugurou-se no dia 7 de novembro de 1961 como uma instituição de tipo associativo e de carácter particular. Esta instituição oferece formação em três tipos de regime de frequência: Integrado, Articulado e Supletivo. O seu projeto educativo rege-se por princípios orientadores que privilegiam uma educação que visa a participação consciente e democrática, que seja humanista, que fomente a colaboração ativa de todos os elementos da comunidade educativa, que promova o sucesso musical dos jovens, e que valorize e enalteça fortemente a qualidade, organização, eficácia e rigor dos alunos.

Funcionando inicialmente num pequeno edifício, no Campo Novo, teve que, no ano seguinte, ser mudada para outro maior, já com jardim infantil anexo, porque despertou e atraiu demasiado interesse e a sua procura foi cada vez maior. Considerando o Ministério que o ensino aí ministrado era uma experiência pedagógica de âmbito artístico ímpar, transforma-a em Escola Piloto de Educação Artística.

Satisfeita com o trabalho que estava a realizar no campo musical, mas consciente de que as instalações eram insuficientes e antigas, a fundadora, mais uma vez, pede auxílio à Fundação. Dado o desenvolvimento que o Conservatório atingiu, a Fundação resolveu pôr à sua disposição, em regime de comodato, um edifício por ela concebido e construído. 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.

Com novas instalações e por vontade expressa, quer do presidente da Fundação Gulbenkian, quer da diretora da escola, 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 em plano próprio.

Tendo essa Fundação posto à disposição do Ministério da Educação Nacional as instalações do Conservatório, 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 uma melhor direção 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.

Por Despachos sucessivos do Ministério a definição da escola e da sua autonomia é sempre adiada devido à “sua complexidade”, continuando administrativamente dependente do Liceu, como secção deste. 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 ensinos primário, preparatório e secundário”, independente do liceu, conferindo-lhe autonomia administrativa e criando uma direção, no regime de Comissão Instaladora.

Apesar de considerar muito válida a experiência recolhida até ao momento e acreditar na sua ação para o futuro, o Governo entende ainda que deve manter a escola em regime de experiência por um período de mais quatro anos, com início no ano letivo 83/84. Nesse mesmo ano, a 1 de julho, é publicado o Decreto-lei n.º 310/83 que visa estruturar o ensino das várias artes, quer a nível da regulamentação do ensino integrado do básico ao secundário, quer a nível do ensino superior.

Por este diploma, que nunca foi bem-recebido no mundo musical, é retirado o estatuto de ensino superior aos Conservatórios, sendo criadas ao mesmo tempo Escolas Superiores em Lisboa e Porto, visando a formação de profissionais ao mais alto nível técnico e artístico.

De acordo com os princípios definidos por este diploma é publicada uma Portaria que vem definir as disciplinas e cargas horárias que constituem os planos de estudos no que respeita à formação específica e vocacional de forma a conseguir uma integração equilibrada e garantir a consecução dos objetivos pretendidos.

Estabelece igualmente a obrigatoriedade de testes vocacionais para entrada na escola, no 1º e 5º anos, bem como mecanismos que permitam a saída de alunos considerados não aptos para a música.

Antes de ver finalizado o prazo estipulado para a sua experiência pedagógica (1987), o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian assiste ainda a outra grande mudança na sua curta existência: vê a sua designação de Conservatório a ser mudada para Escola C+S.

Nesse ano de 1986, não se muda apenas a terminologia pela qual a escola é designada, mas assiste-se a algumas alterações estruturais na vida interna desta instituição, nomeadamente no seu corpo docente das disciplinas de formação geral, pois é criado um quadro de efetivos, garantindo alguma estabilidade ao projeto educativo da escola.

Com o Dec. Lei nº 352/93, o conservatório passa a ter plenas funções no ensino artístico vocacional de música. Assim sendo, o conservatório passa a oferecer aos seus alunos a possibilidade de estudar música tendo em vista uma carreira profissional, num regime de frequência integrado. A oferta é variada no que toca ao estudo da música.

No ensino básico paralelamente às disciplinas de formação geral, que todas as escolas do ensino regular oferecem, existe a componente da área vocacional, com disciplinas diversificadas, tais como: instrumento, coro, classes de conjunto, formação musical e introdução às técnicas de composição. No ensino secundário há a possibilidade de escolha entre quatro cursos, sendo todos eles específicos da área da música: canto, composição, formação musical e instrumento. (Caldeira, s.d.)

Existe também possibilidade de frequentar o ensino vocacional especializado em conjunto com o ensino geral.

No conservatório existe ainda a possibilidade de se fazer, em regime supletivo, um dos cursos de música do ensino secundário, isto é, o aluno pode frequentar paralelamente outra escola e o conservatório. Também para este fim o aluno deve candidatar-se por provas ao ingresso nestes cursos, desde que tenha o curso básico de música. (Caldeira, s.d.)

É no âmbito da nova filosofia subjacente à Lei de Bases do Ensino Artístico e do espírito das escolas profissionais que o GETAP preconiza uma nova reestruturação global para a escola, com o objetivo de instalar uma Escola Especializada de Música. Começa por estabelecer novos planos

curriculares para os 1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, com reforço da componente artística, e acaba com a publicação do decreto que cria e define o regime de funcionamento do Conservatório do ano letivo 1993/94 ao ano 2009. Este tempo de quase 15 anos foi muito importante para o ensino especializado da música, pois a carga horária da área vocacional, que para muitos críticos era em demasia, para quem pretendia fazer um trabalho de qualidade no ensino básico foi um período de ouro. Importava então harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomina a componente artística especializada.

Pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho cria-se 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 aprovam-se os respetivos planos de estudo. O presente diploma estabelece 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.

Novas propostas de planos de estudo são apresentadas em março de 2012 e da necessidade de concretização da reforma dos cursos artísticos especializados de nível secundário nas áreas da Dança e da Música, para que a 5 de julho saia o Decreto-Lei n.º 139/2012 que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Adotando os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, pretende-se salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado. Neste contexto, cria – 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. A maior novidade dos atuais currículos refere-se a uma maior flexibilidade na organização das atividades e tempos letivos que passa a ser gerida de forma flexível, ficando a definição da duração das aulas ao critério de cada escola, estabelecendo -se um mínimo de tempo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir.

Atualmente o Conservatório assume-se como uma Escola Artística de elevado nível técnico e artístico, procurada por muitos pais e alunos, pelos indicadores de sucesso educativo, obtido através das apresentações públicas, dos *rankings* dos exames e provas finais e pela avaliação externa. É por

isso necessário situar o Ensino Artístico no quadro da educação e formação ao longo da vida, confrontando-o com as exigências da sociedade cognitiva num contexto económico e cultural de globalização, no qual as linguagens simbólicas adquirem um papel determinante em todas as formas de comunicação, daí as suas problemáticas se centralizarem em torno da escolaridade obrigatória e de uma educação para todos. E, estas ideias não são novas, de forma alguma, pois João de Barros desencadeou, no âmbito da 1ª República, uma campanha pela Educação Artística, afirmando que não há sociedade democrática que viva e progrida sem o culto da arte, sendo secundado por Leonardo Coimbra: “A primeira educação deve ser a artística”.

Para todos os tipos de ensino oferecidos pelo conservatório é necessário realizar testes de ingresso, pois ainda não existe uma oferta a todos os cidadãos deste tipo de formação por parte do país. Como tal, é de fazer ver a importância que tem de fazer parte deste grupo restrito de pessoas que frequentam o ensino vocacional especializado de música.

Na primeira fase do Estágio Profissional (fase de observação), pude perceber o funcionamento e organização da instituição, ficando a conhecer a oferta educativa, o plano de atividades, os objetivos da instituição, bem como, o funcionamento de questões de autonomia, de delegação de poderes e da obtenção de resultados. Os alunos têm uma carga horária que varia consoante o regime de ensino que frequentam.

O conservatório organiza regularmente eventos para que os alunos possam manter uma atividade musical ativa, tal como audições, concertos de orquestra e coro, musicais e concursos internos. Além de fazer eventos internos, o conservatório transporta estas atividades para fora do recinto escolar, fazendo muitos concertos no «Theatro Circo», em Braga.

A nível do espaço, este encontra-se muito bem equipado. As salas de aulas individuais estão isoladas acusticamente, têm sempre um aquecedor no Inverno, possuem uma estante, duas secretárias (uma para docente e outra para aluno), um computador para o docente, e um piano vertical para aulas com acompanhamento ao piano. Nas salas destinadas a Música de Câmara, a escola dispunha de cadeiras e estantes para todos os alunos, e disponibiliza ainda instrumentos necessários às mais variadas formações. Nos espaços comuns (corredores, entrada, recreio, bar, reprografia), é comum verem-se pósteres a anunciar audições, concursos, master classes, workshops, podemos ainda ver trabalhos de alunos expostos, panfletos com programações de casas de espetáculos, bem como da cidade. As horas de recreio são comuns a todos os alunos. Deste modo, nesse período de tempo é possível assistir ao convívio entre os alunos nos mais variados espaços da escola.

A escola possui uma biblioteca que contém um grande espólio de obras, o que permite aos alunos e docentes ter acesso ao seu repertório a qualquer hora do dia. Tem ainda uma cantina que funciona apenas no período de almoço.

O conservatório oferece ainda o curso livre de dança, que poderá ser certificado, com exames, pela Royal Academy of Dance.

A identidade desta escola advém não só do seu currículo próprio, mas nos princípios orientadores que se privilegiam no seu Projeto Educativo, tais como:

- Uma educação que visa a participação consciente e democrática, possibilitando o desenvolvimento e a formação de cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes;
- Uma educação humanista, centrando-se no respeito por si mesmo, pelos outros e pelo ambiente, fomentando práticas saudáveis de camaradagem e de defesa dos Direitos Humanos e da Natureza, sempre numa ótica de globalização do mundo atual;
- Uma educação que fomenta a colaboração ativa de todos os elementos que constituem a comunidade educativa nas suas relações internas e externas;
- Uma formação que promove o sucesso musical dos jovens e uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos curriculares;

Uma escola que promove e valoriza fortemente a qualidade, a organização, a eficácia e o rigor como formas de favorecer o sucesso educativo.

Por último, o contexto de estágio esteve dividido em duas valências: aulas de instrumento (Saxofone), onde foi implementado o Projeto de Intervenção Pedagógica, e aulas de Orquestra de Sopros, onde pude trabalhar com o naipe das madeiras.

3.2 Caracterização da valência de Saxofone

As aulas de Saxofone tiveram como intervenientes três alunos do ensino secundário (dois do sexo masculino e uma do feminino), sendo que dois frequentavam o regime supletivo, e outra o regime integrado. Dois alunos frequentavam o 12º ano e 8º grau, e outro o 6º grau. As idades variavam entre os 16 e 18 anos.

Durante a fase de observação, iniciada em outubro, constatei que os alunos eram empenhados, interessados, participativos e predispostos à evolução, demonstrando uma boa relação com o professor de instrumento. As aulas com o docente, no caso dos alunos de supletivo eram divididas em vários momentos, aquecimento, trabalho de estudos e peças e reflexão final sobre aspetos a trabalhar para a aula seguinte. No caso da aluna do regime integrado, o professor dividia os conteúdos pelas duas aulas, optando por dedicar uma aula para exercícios técnicos e outra para trabalhar obras com piano.

As aulas de instrumento decorriam, no caso dos alunos de supletivo, às quartas-feiras da parte da tarde. No caso da aluna do integrado, as aulas de saxofone decorriam às segundas e quartas-feiras, uma hora de aula em cada um destes dias, também da parte da tarde.

Relativamente à temática os alunos informam, nos questionários, que consideram o gesto e movimento algo fulcral e essencial na performance musical, no entanto não a conseguem definir quando lhes é perguntado durante as aulas de intervenção e nem sequer têm isso tido como parte do estudo diário. O professor cooperante costuma alertar os alunos para movimentos exagerados e fora de contexto. No entanto os alunos demonstram grande dificuldade em os eliminar porque estão bastante enraizados, acabando por afetar negativamente a sua performance.

3.3 Caracterização da valência de Orquestra de Sopros (naípe de madeiras)

A aula de orquestra de sopros, neste caso específico naípe de madeiras, é composto por 18 alunos do 5º ano ao 7º ano do regime integrado. A orquestra é considerada de 2º ciclo, mas integra alguns alunos do 7º ano. O grupo é composto por três oboés, duas flautas transversais, nove clarinetes (oito em Sib e um baixo) e quatro saxofones (três altos e um barítono).

As aulas de orquestra dividiam-se em aula de ensaio geral, e outra de naípe, sendo que eu participava nesta última. O ensaio do naípe das madeiras decorria às segundas-feiras e tinha uma duração de 50 minutos.

Durante a fase de observação foram registadas algumas faltas de material, como instrumento, palheta, partituras. Os alunos tinham por vezes um comportamento perturbador e indiferente ao decorrer das aulas. O professor cooperante tinha de ter uma presença bastante ativa e dinâmica para conseguir manter os alunos ativos e atentos. Revelavam grande apetência para tocar o repertório proposto pelo docente, embora demorassem muito tempo até atingir um objetivo pelo facto de estarem constantemente distraídos ou indiferentes em relação à aula.

4. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 Planificação da Intervenção Pedagógica

O projeto foi realizado no contexto das aulas individuais de instrumento (Saxofone), com três alunos do nível secundário. Durante as duas fases do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, observação e intervenção, as atividades a realizar foram planificadas de acordo com as dificuldades demonstradas pelos alunos ao nível do movimento e gestos.

Como referido anteriormente, os alunos têm uma grande diversidade de atividades, e dois dos quais encontravam-se em ano de recital final. Assim sendo, as aulas foram planificadas tendo em consideração estes pormenores, optando por utilizar o repertório escolhido pelo professor cooperante para intervir, e assim não os fazer desviar do estudo individual. Foram lecionadas quatro aulas a cada aluno, em contexto individual.

Segue-se uma síntese das atividades desenvolvidas:

- Entrega do questionário que aborda perguntas sobre a temática. Gravação em vídeo dos trechos musicais pertencentes ao repertório pertencente ao estudo individual, sem qualquer tipo de informação sobre a temática, para obter a performance mais imparcial possível por parte do aluno.
- Introdução à temática que iria ser abordada ao longo da intervenção pedagógica. Definição dos conceitos de movimento e gesto. Discussão sobre a postura do aluno em relação a esta temática e sua importância. Posterior escolha um pequeno trecho musical alheio ao repertório individual do aluno para ser utilizado como elemento de trabalho sobre a temática.
- Desenvolvimento da conceção de corpo-mente-instrumento e perceção do público. Ajuste dos movimentos corporais de acordo com uma performance musical mais lógica e fluida.
- Voltar aos trechos gravados inicialmente e aplicar os conceitos desenvolvidos nas aulas anteriores. Posterior gravação final para comparação desta com a primeira que foi efetuada antes da intervenção.

4.2 Materiais de recolha de informação

4.2.1 Questionários

O questionário realizado aos alunos foi de resposta aberta, com a intenção de compreender melhor a opinião destes em relação à temática abordada no projeto.

Este questionário permitiu-me obter informações importantes para posteriormente organizar a intervenção, focando em determinados aspetos que possibilitariam uma melhor evolução e compreensão por parte dos alunos. Serve também como elemento comparador entre aquilo que foi respondido no questionário e a verdadeira atitude do aluno na sua performance gravadas através de câmara vídeo, pois estas revelaram ser bastante diferentes em alguns casos.

4.2.2 Gravações

As gravações foram um instrumento de recolha bastante importante pois permitiram observar com mais clareza o estado do movimento e gestos na performance na fase inicial, antes de haver intervenção pedagógica, e na fase final, revelando se houve melhorias no final do processo de intervenção.

Os alunos não souberam da existência da primeira gravação, para que nesta fosse obtida a mais pura das performances, sem qualquer tipo de preparação. O objetivo de não revelar esta primeira gravação foi para, posteriormente, utilizar a condição da sua performance como ponto de partida para a intervenção pedagógica.

A segunda gravação foi revelada aos alunos para que estes se sentissem preparados e mais confortáveis, além de permitir ao aluno refletir de que modo poderia realizar certos movimentos, contribuindo assim para o estudo individual desta temática.

4.3 Estratégias de intervenção: descrição das atividades desenvolvidas ao longo da intervenção

Ao longo da fase de intervenção foram realizadas atividades de acordo com a temática abordada, seguindo as planificações elaboradas previamente às aulas a lecionar. Estas dividiram-se em três partes – início, desenvolvimento e final.

A abordagem da temática foi realizada durante o “desenvolvimento” de cada aula, posteriormente ao aquecimento, juntamente com o programa previsto para os alunos e o trecho escolhido por mim. Foram realizadas gravações antes e depois da intervenção, para uma melhor análise de dados.

As atividades foram divididas em quatro aulas para um melhor envolvimento do aluno na temática, dando tempo para que este se enquadrasse melhor com o objetivo do projeto, e adquirisse mais rapidamente a capacidade de utilizar os movimentos e gestos corretos em relação à obra que toca.

Como referido anteriormente, na primeira aula foi dada uma síntese de como se iria processar a intervenção. Qual a temática e que género de atividades iriam ocorrer durante as aulas. Foi explicado ao aluno que iria ser feita outra gravação no final de todas as aulas para obter uma fonte de comparação de comportamentos deste perante a performance dos trechos escolhidos.

Esta explicação ocorreu durante a parte intermédia da aula, sendo que, no início esta começou com a gravação dos trechos musicais que seriam usados como elementos de comparação no final de toda a intervenção. Assim, obtivemos o comportamento mais imparcial, pois o aluno não tinha sido fornecido com nenhum tipo de informação em relação ao movimento que poderia utilizar ou não durante a performance nesta primeira gravação.

Na parte final da aula foi entregue um questionário de sete questões, que pretendia perceber qual a postura do aluno perante a temática, bem como, perceber se o que o aluno respondeu consistia quando transportada para a atitude em palco.

No caso dos alunos A e B, a obra escolhida do repertório individual do aluno foi a Pièce en Forme de Habanera, de Maurice Ravel. O trecho escolhido, para funcionar como elemento comparativo neste projeto, foi a parte final desta peça, que consiste na reexposição do tema principal num registo grave, iniciada ao terceiro compasso do “Au Mouv”, e que antecede a coda final.

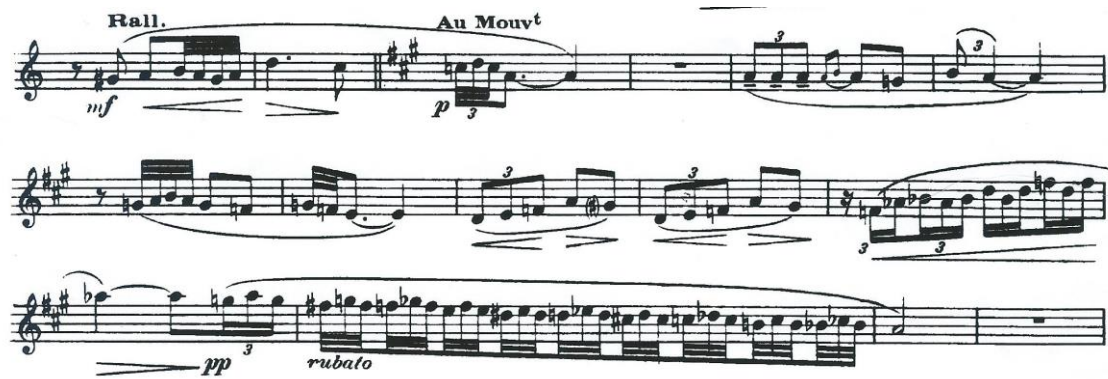


Figura 1 - Excerto utilizado da obra Pièce en Forme de Habanera, M. Ravel

A peça do repertório individual, usado como elemento comparativo, do aluno C, foi a peça Astúrias de Henri Busser. O trecho escolhido e escutado nas gravações está presente na parte intermédia da peça, que precede da introdução e antecede ao momento cadencial da obra.



Figura 2 – Excerto utilizado da peça Asturias, H. Busser (1ª parte)



Figura 3 - Excerto da peça utilizada Asturias, H. Busser (2ª parte)

Na segunda aula, foi feita uma introdução à temática que iria ser abordada durante o processo de intervenção. Fiz uma definição dos conceitos de movimento e gesto, para que o aluno compreendesse as diferenças entre ambos, ajudando-o assim, no seu futuro como intérprete, a ter em atenção aos pequenos detalhes da sua performance, para transmitir a melhor mensagem possível.

Posteriormente foi realizada uma primeira leitura da obra complementar ao repertório do aluno, proposto pelo professor cooperante.

The image shows a musical score excerpt for a piano piece in G major, 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff starts at measure 8 with a piano (*p*) dynamic and an *espressivo* marking. The second staff starts at measure 12 with an *Andante* tempo marking and a piano (*p*) dynamic, followed by a *dolce* marking. The third staff starts at measure 16 with a *dim.* (diminuendo) marking, a *rit.* (ritardando) marking, and ends with a *molto p* dynamic and a *dolce sempre* marking. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Figura 2 - Excerto da obra Romanze n.º 5, J. Brahms

Este trecho musical, escolhido por mim, serviu como elemento complementar, para que o aluno trabalhasse caracteres musicais específicos, com movimentos e gestos básicos e simples, para que a aprendizagem e trabalho fosse rápida e concisa.

Na terceira aula desta intervenção, foi realizado o trabalho de coordenação motora do aluno, tendo em conta que movimento e gesto pretende fazer em relação ao caráter que pretende transmitir.

Nesta aula foi pedido ao aluno que me definisse os caracteres de “alegria” e “tristeza”. Primeiro, uma pequena reflexão sobre o caráter definindo as suas principais características. De seguida, perceber como podia transportar isso para o discurso musical, recorrendo à alteração de vários aspetos técnicos, como por exemplo o som, articulação, velocidade de vibrato, e por último, aplicar isto no trecho musical.

Na parte final desta aula, o aluno foi alertado sobre o seu movimento e gestos durante as performances, tanto para o caráter que pretendia transmitir, bem como, movimentos e gestos alheios que o caracterizavam enquanto aluno, e que em nada o beneficiava. Foi assim incitado, por mim, a trabalhar de forma mais rigorosa e minuciosa o seu movimento corporal, de acordo com o discurso

musical. Primar pela análise musical e seu caráter antes de iniciar o estudo, pois assim trabalha, desde o primeiro momento, a musicalidade em conjunto com movimentos e gestos adequados.

Na quarta e última aula desta Intervenção Pedagógica, foi solicitado ao aluno que fizesse uma análise da peça do repertório proposto pelo professor cooperante e me definisse o seu caráter. Após esta análise, definindo caráter e suas características, foi pedido ao aluno que as transportasse para o discurso musical e movimentos e gestos corporais, tal como tinha sido feito na aula anterior com a obra complementar.

No final desta aula foram regravados os trechos musicais utilizados na primeira gravação, tendo agora em conta todos os conceitos trabalhados ao longo da Intervenção Pedagógica.

4.4 Análise dos resultados

4.4.1 Aluno A

Este aluno mostrou ter grandes capacidades para tocar o instrumento. Apesar de estar a frequentar o regime articulado, e fazer outro curso paralelo, mostra estudo individual e uma atitude ativa durante as aulas.

Sempre muito participativo, no entanto o estudo nota-se ser um pouco minimal, pois o professor cooperante leva algum tempo a corrigir alguns pormenores no aluno, que com um horário de estudo individual mais alargado seriam solucionados mais rapidamente.

O aluno ganhou, inclusive, um prémio num concurso internacional de saxofone que participou em França, o que demonstra a capacidade do aluno enquanto performer, e que apesar de frequentar um regime de articulação com a sua escola de ensino genérico, mantém uma boa forma musical que o faz destacar dos demais da sua idade.

Relativamente ao movimento e gesto na performance, este aluno revela mais facilidade para transmitir e incorporar os sentimentos que realmente sente no momento. No entanto a sua postura corporal, a qual, durante todo o Estágio Profissional, é um pouco rígida, especialmente na parte superior do corpo, não o beneficia quando interpreta andamentos mais lentos, em que uma postura relaxada ajuda na transmissão de calma.

Durante a Intervenção, quando lhe foi pedido para interpretar os caracteres de “alegria” e “tristeza”, o aluno demonstrou maior facilidade em interpretar o caráter de “alegria”, pois, segundo palavras do mesmo, era o “estado de espírito em que se encontrava” nesse dia.

Com o caráter de “tristeza” enfrentou uma maior dificuldade, sendo que na gravação imparcial, ou seja, a primeira gravação de todas, o caráter que apresentava era mais de “sonho”.

Demonstrava também alguma confusão na forma de transmitir o caráter “tristeza”, em relação aos recursos musicais a utilizar. Revelou de forma vaga que queria transmitir o caráter tendo em conta o som, timbre, vibrato, gesto e movimento corporal, mas sem especificar claramente como o devia fazer.

Este aluno sabia o que queria fazer, mas não o transportava para a ação, e por vezes alterava o caráter a meio das frases musicais.

Revelou ter um comportamento imitativo em relação ao professor cooperante, resultando numa incerteza do que pretende fazer em palco, pois necessita de uma referência que lhe desperte um caminho de como realizar os objetivos propostos.

Em relação aos movimentos corporais do aluno, este possuía alguns movimentos cíclicos adquiridos no estudo individual, que nada influenciam na transmissão de caracteres para o público. Neste caso concreto, o Afonso tinha um movimento circular com a mão esquerda, que lhe criava tensão na mão e no braço, que provocava distração no público especialmente em movimentos lentos.

Na peça proposta do repertório do aluno, após definição do caráter, o aluno mostrou alguma dificuldade em se desvincular dos movimentos que aplicava antes, pois estes já estavam um pouco automatizados, devido ao estudo individual. No entanto assistimos a diferenças perceptíveis em relação aos recursos musicais utilizados, como o vibrato e som, bem como uma postura corporal mais fluida e menos tensa. Também o movimento da mão, evidente na primeira gravação, já se encontra muito mais atenuada na segunda gravação.

Quando comparamos as duas gravações, assistimos a várias mudanças na performance deste aluno. Desde logo, a sua mão esquerda e o movimento do tronco, são as duas características que mais se evidenciam. O aluno no primeiro vídeo tem um movimento do tronco um pouco brusco, resultando num corte sucessivo das frases musicais, enquanto que no segundo vídeo já efetua um movimento notoriamente mais suave e tranquilo, dando mais fluidez às frases musicais. No que toca à sua mão esquerda, no primeiro vídeo notamos que esta se encontra em constante movimento e tensão, não ajudando na questão técnica, ouvindo-se muito barulho de chaves e técnica presa, especialmente quando tem a passagem descendente em tercinas. No segundo vídeo, apesar desta ainda apresentar algum movimento, podemos notar que já se encontra um pouco mais relaxada. A questão da mão foi a maior dificuldade de eliminar, pois o aluno adquiriu este estigma no seu estudo individual, e que levaria mais tempo em eliminar, no entanto apresentou melhorias visíveis.

Outras melhorias notaram-se quanto ao caráter transmitido. Este trecho tem um caráter mais misterioso, então o aluno na segunda gravação opta por ter uma postura mais fechada e com um som mais escuro e um movimento que acompanha os pequenos crescendos dentro da frase. Desta forma quem observa consegue perceber a direção frásica, bem como as dinâmicas praticadas.

4.4.2 Aluna B

Esta aluna mostrou ter um percurso brilhante e inspirador ao longo do ano e mesmo ao longo da sua passagem pelo conservatório de música de Braga. Não só ingressou no regime integrado sem antes ter estudado música, como também evoluiu bastante em apenas três anos de ensino especializado da música.

A aluna mostra grande empenho, vontade de vencer todos os desafios, e muitas capacidades. Apesar de um pouco introvertida, em palco mostra todo o seu potencial, revelando um à vontade notáveis.

É muito intuitiva musicalmente para quem tem um percurso tão curto como ela teve. Apesar de ainda ter pormenores para resolver em termos técnicos, a aluna participou no mesmo concurso que o Aluno A, obtendo o 1º prémio, mostrando toda a sua habilidade musical.

A sua atitude nas aulas foi sempre de grande participação e revelando estudo individual.

Durante a intervenção a aluna foi quem demonstrou mais dificuldade em definir carateres e as suas características. Quando questionada sobre o significado dos carateres, esta sabia explicar o que era, mas não definir características básicas. Só após uma breve insistência e reflexão, a aluna foi capaz de enumerar alguns conceitos que definem os carateres de “alegria” e “tristeza”, como o sorrir ou rir, e o choro.

Ao nível técnico do saxofone, a aluna não teve qualquer problema em transportar estas características para elementos sonoros do discurso musical. No entanto ao nível corporal e do gesto, a aluna revelou alguma dificuldade.

A aluna tem uma personalidade um pouco tímida, menos reveladora, transportando isso para a sua performance, tendo uma postura um pouco estática e fria.

As suas performances eram confusas como resultado da sua incapacidade de definir os conceitos dos carateres. Tocava tudo da mesma forma, tornando-se numa performance monótona e sem nexos, pois utilizava os mesmos recursos tanto para andamentos lentos como rápidos, sendo poucas as diferenças notadas.

Em termos de postura corporal, esta aluna possuía um gesto particular de tocar apoiada com o pé direito rodado para o lado. Além dos problemas normais de apoio em relação ao corpo, e posteriormente ao correto uso da postura para tocar saxofone, este género de gesto irracional provoca uma perceção de desleixo e falta de assertividade perante o público. Revela que a aluna não o corrige

durante o estudo individual, apesar de ter sido alertada inúmeras vezes ao longo de todo o estágio profissional para que o corrigisse.

Apesar de tudo, podemos observar que existe alguma diferença no movimento corporal e nos gestos, quando comparamos os vídeos da primeira e da última gravação.

Quando comparadas as duas gravações, notamos poucas diferenças, no entanto existem algumas que podemos enumerar.

Tal como o Afonso, esta aluna na primeira gravação levanta o braço esquerdo constantemente, provocando tensão nessa parte do tronco, enquanto que na segunda gravação já tem este membro mais relaxado.

Pratica também um movimento, sempre que ataca notas graves, de se baixar, refletindo uma imagem mental de necessidade de apoio do ar. Este tipo de movimento não beneficia a performance, porque não escutamos nada na música que seja indicativa de apoio em demasia, pois, a aluna faz este movimento em todos os ataques.

A questão da posição do pé é resolvida da primeira para a segunda gravação. A aluna no segundo vídeo já tem o pé numa posição correta, obtendo assim um apoio de postura correto.

Em termos de movimento indicativo de dinâmicas e fraseado, a aluna quase não o faz. Apenas observamos uma intenção de criação de tensão quando chega ao ponto mais alto da frase, antes de iniciar a descida em tercinas, em que realiza um movimento de tensão levantando o braço esquerdo e levantando o tronco. Exceto este ponto, a performance é muito baseada num ponto estático.

4.4.3 Aluno C

Este aluno é bastante participativo e revela facilidade em entender o caráter pretendido pelo compositor nas obras que executa. No entanto possui muitos problemas técnicos como embocadura e tensão nas mãos e braços.

Ao longo do ano foi melhorando principalmente o aspeto da embocadura o que o beneficiou, de forma mais evidente, na sonoridade que obtinha do instrumento.

O aluno ainda conseguiu ser selecionado internamente para tocar a solo com orquestra de sopros, tendo tocado de cor no concerto.

Durante a intervenção, este aluno mostrou ser interativo, no entanto preocupava-se demasiado com questões e pormenores técnicos, que lhe bloqueavam a interpretação musical.

Em termos de descrever e definir os caracteres de “alegria” e “tristeza” o aluno foi muito objetivo e claro, no entanto não sabia como os podia transportar para o discurso musical. Revelou bastante facilidade em adquirir gestos faciais, no entanto ao nível corporal era o aluno com menos controlo motor.

O aluno tinha um movimento corporal circular desde o momento que começava a tocar até parar. Este movimento revelava ser cansativo e muito confuso para quem o observa, pois em nada ajudava para a performance do aluno. Este aluno apresentava também alguma tensão nos membros superiores, o que lhe impediam de ter uma postura relaxada, além de o dificultar na digitação do saxofone.

O grande desafio com este aluno foi eliminar este movimento circular que possuía na sua performance. Apesar disso, no vídeo final notamos um claro melhoramento deste aspeto, sendo que o aluno já pratica outro tipo de movimentos que ajudam na condução frásica, e que são mais leves e compreensivos para quem observa.

Tanto no trecho escolhido por mim, como nos trechos da obra do repertório individual do aluno, este revelou grande adaptação em interpretar os caracteres propostos. O Aluno compreendia bastante bem o que tinha de transmitir e em como fazê-lo. Mostrou ser o aluno mais versátil neste aspeto, apenas nunca tinha abordado a temática nem feito um estudo focado neste aspeto, adquirindo movimentos circulares e sem nexos.

Quando comparamos as duas gravações, este é o aluno onde encontramos mais diferenças visíveis.

Observando o primeiro vídeo, assistimos a um movimento circular sem cessar, por parte do aluno, que retira completamente o foco da música que é tocada, provocando um vazio de caráter na melodia. Durante todo o excerto, o aluno move-se constantemente, sempre com o mesmo movimento circular. Neste primeiro vídeo, através do movimento, não conseguimos determinar quais são os pontos de apoio, o ritmo, dinâmicas nem os pontos de maior tensão.

Quando assistimos à segunda gravação, notamos uma melhoria considerável no movimento corporal deste aluno. O movimento circular constante, é agora substituído por um movimento menos brusco e mais suave, dando à frase musical mais coerência visual. O aluno já pratica um movimento que nos indica a duração das frases e seu caráter.

Este trecho está dividido em duas partes, uma mais melódica e outra mais técnica e rítmica. No primeiro vídeo, não conseguimos perceber quais são, nem a diferença de movimentos, enquanto que no segundo o aluno faz isso bastante bem. Conseguimos perceber que a primeira parte é mais tranquila e melódica, optando o aluno por fazer um movimento de balanço suave, mostrando a métrica e também o caráter da frase. Depois muda o seu gesto e movimento para algo mais assertivo quando a frase se torna mais rítmica e de caráter menos melódico, fazendo notar os pontos de acentuação e de dinâmica mais forte.

No final há uma pequena variação, com passagem de notas mais rápidas, onde o aluno faz muito bem a distinção destas com o seu movimento corporal, fazendo um movimento que acompanha a direção musical dos grupos de notas, que termina numa acentuação, com um balanço suave nas passagens rápidas e movimento brusco quando acentua.

4.5 Discussão dos Resultados

Ao longo do estágio profissional supervisionado, tive oportunidade de observar os alunos em contexto de sala de aula, bem como, em contexto de performance em audições. Fui notando que apesar de maduros tecnicamente, ao nível musical se encontravam ainda um pouco subdesenvolvidos. Os seus gestos e movimentos corporais encontravam-se ainda numa fase de descoordenação, quer em termos de noção de espaço, quer em termos de saber aplicar os movimentos e gestos corretos mediante a situação performativa em que se encontravam.

Os alunos possuíam bastantes movimentos iguais, resultantes de uma aprendizagem imitativa, em relação ao professor cooperante. Um gesto comum entre os três era o levantar do braço esquerdo quando tocavam, gesto efetuado pelo professor cooperante. Isto deu-me a informação de que os alunos não tinham um movimento pensado nem calculado, apenas assumiam que um determinado gesto servia para qualquer situação performativa que praticassem. Ora, isto é incorreto.

O trabalho que desenvolvi juntos dos alunos, durante o período de intervenção pedagógica, fez-me notar que não só confundiam, por vezes, os caracteres, como não faziam ideia de como os podiam transportar para o discurso musical. Notei também que nunca haviam sequer pensado a música desta forma, de analisar que tipo de caráter transmitir, e que para o fazer, o movimento corporal, além das técnicas do saxofone, desempenha um papel fulcral para que o público entenda a mensagem que é transmitida.

Após estas aulas, onde trabalhei junto dos alunos com pequenos exercícios de reflexão em relação aos caracteres, notei que a sua maneira de ver a música mudou. Começaram a ouvir mais aquilo que faziam, bem como, tinham muito mais em atenção a coordenação motora, mostravam uma maior preocupação em relação à mensagem que o seu corpo transmitia. Além disso, as suas performances mostraram ser mais consistentes no sentido de transmitir melhor a mensagem do texto musical, com o eliminar de movimentos e gestos excessivos e desenvolvimento de novos, de acordo com o pretendido no discurso musical.

Apesar de ter sido um projeto implementado num curto espaço de tempo, pude observar algumas melhorias nos gestos e movimentos da performance destes alunos, que me leva a crer que, se este género de parâmetros for abordado desde cedo na vida académica dos alunos, estes beneficiam em muito deste trabalho para o seu crescimento enquanto músicos e pessoas.

Os alunos mostraram interesse pela temática, e ficaram satisfeitos com o trabalho desenvolvido, fazendo notar que o gesto e movimento na performance é tão importante como ter um som “bonito”. Durante os questionários da primeira aula, observamos que todos eles afirmam que o movimento e o gesto na performance são um parâmetro musical bastante importante, porque serve como meio de transmissão de mensagens para o público, no entanto, durante as aulas seguintes, onde questiono como fazer ou o que pensar, mostram confusão e incerteza, revelando que não estão em concordância com aquilo que escreveram no questionário. Por um lado, afirmam que é um tema muito importante, mas por outro, nunca o treinaram, nunca perderam tempo do seu estudo individual para organizar as ideias e a correta prática do movimento e do gesto enquanto performers.

De fazer notar que os alunos também nunca foram alertados para o estudo desta temática, nem em termos acadêmicos, porque não existem unidades curriculares que estudem ou abordem o assunto, nem em termos pessoais, numa pesquisa ou leitura individual.

Naturalmente, os alunos quando buscam crescer ou desenvolver este parâmetro, recorrem aos meios mais próximos que têm, seja o professor de instrumento, que é a sua referência principal no estudo diário, seja com meios digitais, com as novas plataformas sociais, onde podemos assistir a milhares de vídeos com referências importantes do instrumento, e não só.

Em geral, penso que este projeto foi bem aceite e assimilado pelos alunos, em relação à importância que tem para a aprendizagem do instrumento, tendo as estratégias utilizadas contribuído para uma melhor compreensão e realização do pretendido. Além disto, foi dado a base para um estudo diário autónomo sobre a temática, que os ajude a continuar a desenvolver este parâmetro nas suas vidas académicas.

Contudo, os resultados observados, foram satisfatórios para mim, pois, tendo em conta o curto espaço de tempo em que foi realizado, demonstra que, com um estudo mais focado, e mais debruçado sobre o gesto e movimento na performance, rapidamente estes alunos veriam as suas atitudes em palco mudar com uma diferença ainda maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num balanço geral, podemos reparar na pertinência deste projeto tendo em conta as necessidades dos alunos. De facto, abordar esta temática revelou ser muito gratificante para os alunos, pois estes revelaram muito interesse e empenho ao longo de todo o processo, bem como a sua performance teve melhorias significativas apesar da duração do projeto ser bastante curta, o que significa que um ensino e foco alargado sobre esta temática beneficiaria em grande parte os alunos do ensino secundário, pois já se encontram numa fase académica que necessitam de perceber o que é realmente fazer música e como o podem transmitir da melhor forma, usando sempre a sua intuição natural para o fazer, mas ao mesmo tempo ter em atenção para não exagerar na intenção de transmitir algo.

Ao longo da observação de aulas, fui concluindo que este era um parâmetro muito pouco abordado, fazendo ver que era pertinente trabalhar com os alunos esta temática, pois estes iriam ter a oportunidade de aprender algo vital para o seu futuro académico enquanto músicos e que não servisse só para o efeito.

O meu intuito enquanto estagiário foi também dar continuidade por um lado ao trabalho do professor cooperante, que mostrou ser bastante compreensivo e me ajudou também ao longo de todo o ano letivo, pondo-me em contacto com os seus alunos, e disponível para qualquer assunto relativo ao estágio. Por outro lado, quis também reforçar a atividade dos alunos para uma nova área de performance musical que notei não ser muito abordado nas aulas.

Enquanto músico profissional e ex-aluno do ensino especializado da música, fui notando que este tema é um pouco negligenciado, optando os professores por se focarem apenas nas obras que os alunos têm de tocar, aspetos técnicos e pouco mais. Além disso, tentam por vezes incitar o aluno a mover-se, mas nem revelam como nem porquê.

No fim deste projeto folgo em notar que a minha investigação surtiu efeito e que se mostra valiosa no sentido de alertar para o estudo desta temática por parte dos docentes, ou pelo menos que estes tenham mais em conta na sua prática de docência este aspeto do gesto e movimento na performance.

O nosso cérebro é uma máquina que se cinge pelos sentidos que tem para obter informação do mundo exterior. No caso da música utiliza essencialmente a audição e a visão para processar essa

informação. Ora se as duas não estiverem em concordância, especialmente a visão, os significados podem ser deturpados em variados aspetos musicais, desde a intenção que esta expressa até à duração do som enquanto elemento sonoro. Além disto, os alunos mostram uma aprendizagem mais fluida da música que tocam, bem como um crescimento musical mais rápido e abrangente.

No aspeto pessoal, a experiência vivida este ano letivo foi bastante gratificante como aluno e como pessoa. Fui muito bem-recebido pelo corpo docente, professor cooperante, professores pianistas acompanhadores, auxiliares educativos e diretores.

Trabalhar num estudo de investigação-ação foi muito benéfico para mim enquanto professor de música. Na investigação foi de elevada relevância poder aprender a interagir com os alunos tendo em conta todos os fatores e componentes que os caracterizam desde idade, fase de crescimento, objetivos de estudo, personalidade e o seu nível de capacidades musicais. É de extrema importância que um professor saiba descer ao nível do aluno, para desta forma transmitir a melhor mensagem possível e ao mesmo tempo incitar ao estudo e a uma aprendizagem motivada.

O professor cooperante deu-me a possibilidade de lecionar algumas aulas esporádicas onde pude contactar com mais alunos, para além dos que sofreram intervenção pedagógica. Neste grupo inseriam-se alunos de três ciclos diferentes, respetivamente 2º e 3º ciclos e secundário. Com esta atividade aprendi a desdobrar-me enquanto professor e adaptar-me às dificuldades dos alunos. Deu-me a possibilidade de trabalhar na articulação de um discurso moldável e abrangente a todas as idades.

Numa análise acerca do meu desempenho ao longo do Estágio Profissional, sinto que foram cumpridos os objetivos traçados no Projeto de Intervenção Supervisionada. Na intervenção, procurei sempre captar o nível em que os alunos se encontravam psicologicamente e ao nível do estudo do repertório, o que me permitiu adequar a ação educativa nas aulas em função das planificações pré-concebidas, fazendo com que todos ficassem com acesso ao mesmo tipo de informação apesar de terem níveis performativos desiguais.

É pertinente salientar que os alunos tiveram uma participação e cooperação bastante eficiente durante o processo de implementação do Projeto de Intervenção Supervisionada. A sua atitude cooperativa e predisposta à evolução e crescimento musical foram essenciais para obter um resultado final satisfatório.

Uma questão importante de referir foi a preocupação em planificar as aulas sempre em função do que os alunos estavam a trabalhar nas aulas lecionadas pelo professor cooperante. A escolha do repertório assentava também no que o professor ia propondo aos alunos. A dificuldade estava precisamente em ajustar o repertório e as estratégias do projeto de forma a não romper com a forma

como os alunos estavam a aprender anteriormente, mas sim promover novas ideias e meios de aprendizagem.

Esta formação mostrou ser uma grande fonte de conhecimento ao nível educacional e social, que me permitiu evoluir como pedagogo e também como pessoa.

Após a realização deste projeto, ambiciono que o ensino da música, em especial nas idades mais avançadas, se foque um pouco mais na abordagem desta temática. Além de ser unânime a opinião de que o movimento e o gesto são de extrema importância na performance musical de qualquer músico, este tema tem vindo a ser abordado recorrentemente ao longo dos últimos vinte anos, dada a relevância que tem para a arte musical.

A partir do momento que o aluno demonstra domínio do instrumento é necessário que o docente se foque em permitir-lhe melhores condições para o fazer transmitir a música que toca. Passa por inúmeros aspetos, mas de extrema importância o movimento. Na comunicação humana há movimentos e gestos que são intrínsecos e transversais a qualquer cultura e sociedade, mostrando assim a relevância que tem no nosso quotidiano e enquanto pessoas.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, Gerda. (1991) *Eutonia – Um caminho para a percepção corporal*. Tradução: José Luis Mora Fuentes. São Paulo: Martins Fontes,
- Aroso, Nuno. (2014) *The Gesture's Narrative – Contemporary Music for Percussion*. Doctor Thesis, Universidade Católica,
- Camurri A., Lagerlof I., and Volpe G. (2003), "Emotions and cue extraction from dance movements", *International Journal of Human Computer Studies*, Vol.59, No.1-2. pp.213-225, Elsevier,
- Cassel, J., McNeill, D. (1990) *Gesture and Ground: Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society (1990)*, pp. 57-68,
- Davidson, J. (1991) *The perception of expressive movement in music performance*. Dissertação de doutoramento não publicada, City University: London.
- Davidson, J. (1993) "Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians", in *Psychology of Music*, 21: 103-13,
- Davidson, J. (1994) "What type of Information is Conveyed in the Body Movements of Solo Musician Performers?" *Journal of Human Movement Studies* 6: 279-301,
- Davidson, J. (1995) "What does the visual information contained in music performances offer the observer? Some preliminary thoughts", in R. Steinberg (Ed.) *The Music Machine: Psychophysiology and Psychopathology of the Sense of Music*, New York: Springer Verlag, pp 105-113,
- Davidson, J. (1999), *O Corpo na Interpretação Musical*, Revista Cipem,
- Davidson, J. W., & Correia, J. S. (2002). *Body Movement*. In G. McPherson & A. Gabrielson (Eds), *The science & psychology of music performance* (pp. 237-252). New York, NY: Oxford University Press,
- Fonterrada, M. (2005) *De tramas e fios*. São Paulo: Ed. UNESP,
- Gainza, V. (1988). *Estudos de pedagogia musical* (3.a ed.). São Paulo: Summus Editorial,
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente. A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jensenius, A. R. (2007) *Developing Methods and Tools to Study Music-Related Body Movement*, Tese de Doutoramento em Musicologia, Universidade de Oslo,
- Kuehn, F. (2012). *Interpretação – reprodução musical – teoria da performance*. *Per Musi*, 26, 7-

- 20.doi: 10.1590/S1517-75992012000200002,
- Kurtenbach and Hulteen (1990), "Gesture in Human-Computer Interaction", in Benda Laurel (Ed.)
The Art of Human-Computer Interface Design,
- Lima, S., Rüger, A. (2007) O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*,
Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118,
- Leman, M. (2012) Musical Gestures and Embodied Cognition, em *Actes des Journées d'Informatique
Musicale (JIM 2012)*, Mons, Belgique, 9-11,
- Leonido, L., Licursi B., Cardoso M. & Morgado E. (2017) O corpo na Performance Musical:
Percepções, Saberes e Convicções, em *Motricidade*, vol. 13, n. 1, pp. 77-84,
- McNeill D. (1992), "Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought", University of Chicago
Press,
- Pinto, T. (2001). Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista de Antropologia*,
44(1), 221-286. doi: 10.1590/S0034-77012001000100007,
- Windsor, W. L. (2011) "Gestures in Music-making: Action, Information and Perception" in *New
Perspectives on Music and Gesture*, pp. 45-66,
- Zavala, I. (2012) As inter-relações entre os gestos musicais e os gestos corporais na construção da
interpretação da peça para piano solo "Sulre" de Héctor Tosar. 127f. Dissertação de
Mestrado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANEXO I – MAURICE RAVEL, PIÈCE EN FORME DE HABANERA

PIÈCE EN FORME DE HABANERA

Ouvrage protégé - PHOTOCOPIE INTERDITE même partielle
(loi du 11-03-1967) constituerait contrefaçon (code pénal art. 425)

Transcription par VIARD

MAURICE RAVEL

SAXOPHONE ALTO MI \flat

Presque lent et avec indolence

Cédez léger au Mouvt

Rall. Au Mouvt

Rall.

Paris, ALPHONSE LEDUC
Éditions Musicales, 175, rue St Honoré.
(Près l'Avenue de l'Opéra)

Copyright by Alphonse Leduc & C^{ie} 1926
A. L. 17,680

Tous droits d'exécution, de reproduction, de trans-
cription, et d'adaptation réservés pour tous pays.

ANEXO II – HENRI BUSSER, ASTURIAS

ASTURIAS
Sur des thèmes espagnols

Description pour Saxophone Alto mi^b et Piano
par **Marcel MULE** Saxophone Alto mi^b **Henri BUSSER** op. 84

Adagio $\text{♩} = 60$

mf très expressif

mf

1 *pp* *poco* *pp*

dolce *mf* *p*

2 *mf* *p*

4 *mf* *p* **Andante** $\text{♩} = 72$

p *grazioso*

legg

Musicales ALPHONSE LEDUC, 175, Rue Saint-Honoré, Paris

Tous droits d'exécution, de reproduction, de trans-

5

mf très rythmé

p

6 5

PIANO

SAXO

mf Solo (à l'aise)

CADENCE

f *rit s*

p *p* *p* *cresc ed accel* *f*

Moderato (♩ = 80)

f *mf* *f* *p* *mf*

9

f *p*

cresc *mf* *f*

10 2

p *pp* *p*

11 Allegro

f *p* *cresc* *f*

ANEXO V – JOHANNES BRAHMS, ROMANZE N° 5

Romanze

J. Brahms
Arrgt: J.D. Michat

pièce n°5
extraite des "sechs klavierstücke op.118"

Durée: 3mn.30s.
Difficulté: 6

8

p *espressivo*

12 *Andante* *p dolce*

16 *dim.* *rit.* *molto p dolce sempre*

20 *trill.*

23 *p dolce*

27 *p dolce*

30 *p*

33 *p leggero*

36 *pp*

ANEXO III – QUESTIONÁRIO

A importância do movimento e do gesto na performance musical

Nome do aluno(a): _____

A) Responde às seguintes questões de maneira clara e objetiva:

- 1- O que entende por performance musical?
- 2- O que entende por gesto? Dê um exemplo.
- 3- Existe movimento e gesto na performance musical? Porquê?
- 4- O movimento na performance influencia a agógica?
- 5- O gesto e o movimento na performance servem para quê?
- 6- A relação com o público quando estamos em palco tem ligação com o gesto e movimento na performance?
- 7- Em suma, considera o gesto e movimento na performance uma peça fulcral na interpretação musical?

ANEXO IV – RESPOSTA DOS QUESTIONÁRIOS

Aluno A:

- 1- O ato de interpretar determinadas obras com o intuito de as apresentar perante um público, passando-lhe uma mensagem;
- 2- Um gesto acaba por ser um movimento, como por exemplo o movimento do nosso corpo quando tocámos;
- 3- Sim, porque, de certa forma, acaba por ser a emoção que a obra nos transmite enquanto a tocámos, devendo ser essa mesma emoção passada para o público;
- 4- De certa forma sim, se esse movimento for exagerado e forçado;
- 5- Para proporcionar uma melhor experiência musical ao público, passando aquilo que é a mensagem da obra e a sua emotividade;
- 6- Sim;
- 7- Se for exagerado e prejudicar a agógica musical não. Se for natural e com o objetivo anteriormente referido, sim.

Aluna B:

- 1- Performance musical é o momento em que o músico sobe ao palco e mostra a sua música ao público;
- 2- Gesto é um movimento corporal, por exemplo levantar a mão;
- 3- Sim, pois o gesto e o movimento fazem parte do ser humano, e penso que não é possível tocar sem haver gestos ou movimentos;
- 4- Sim, muitas vezes o movimento na performance influencia a agógica musical;
- 5- O gesto e o movimento servem muitas vezes para dar mais ênfase ou vida á performance. Se não nos movermos ou não fizermos gestos acaba por ser mais difícil transmitir algo ao público;
- 6- Sim, muitas vezes os nossos gestos e movimentos levam a interpretações diferentes por parte do público;
- 7- Sim, sem dúvida.

Aluno C:

- 1- Apresentação de determinada obra, previamente preparada, não incluindo somente as notas em si, mas tudo, desde o movimento, postura, gestos, etc;
- 2- Movimento de um membro. Ex: acenar;
- 3- Sim, pois a performance musical engloba todos os constituintes de uma apresentação;
- 4- Sim;
- 5- Acompanhar a execução de uma determinada melodia, na medida em que fornecem suportes à execução da mesma;
- 6- Sim. Provocar algum tipo de ligação com o público é fundamental. O gesto e o movimento ajudam para tal finalidade;
- 7- Sim.