Universidade do Minho
Instituto de Educação

Victória da Costa Fernandes

O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto

outubro de 2021

UMinho | 2021 Victória da Costa Fernandes **O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto**

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Victória da Costa Fernandes

O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto

Relatório de estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Pipa
do
Professor Miguel Lima
do
Professor Artur Oliveira
e da
Professora Raquel Rosa

outubro de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho

Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

AGRADECIMENTOS

Dedico este relatório de estágio a Deus, aos meus pais, ao professor Luís Pipa e à professora Marlene Fernandes. Agradeço a Deus por estar sempre comigo, porque o amor é a razão pela qual o ser humano existe e, por isso, nunca estamos sozinhos. Agradeço infinitamente aos meus pais por me terem dado a minha vida e pelas oportunidades que me proporcionaram ao longo da vida, ao professor Luís Pipa pela paciência, perseverança, pela generosidade, pela humanidade, por ser um exemplo como pianista, como professor e acima de tudo, porque é impossível ser um grande pianística e professor sem ser um verdadeiro ser humano. À professora Marlene agradeço por tudo, e dizer por tudo é dizer pouco... Por ser igualmente um exemplo como pianista, como professora, como ser humano, e por ser uma pessoa sempre presente, sempre generosa, paciente, porque tem sido uma verdadeira luz na minha vida, que me tem guiado a vários níveis e que, por isso e pelo facto de existir e poder estar na sua presença, estarei eternamente grata. É uma honra, uma sorte imensa, poder estar na presença dos meus pais, dos professores mencionados anteriormente que me acompanharam ao longo do percurso, bem como da minha família, das minhas belas irmãs e sobrinhas, dos amigos que me acompanharam durante o percurso, dos professores que me acompanharam ao longo de vários anos nas várias disciplinas a que tive a oportunidade de assistir, dos colegas de trabalho que me apoiaram ao longo do percurso profissional, dos meus alunos e dos pais aos quais agradeço muito pela compreensão e amabilidade aquando da organização dos horários e na cooperação para criar a melhor dinâmica de forma a permitir que haja um melhor processo de aprendizagem e de crescimento dos alunos, a todos agradeço muito o apoio e as boas palavras e gestos.

Agradeço muito à minha bela irmã Elisabeth por ter realizado os gráficos presentes neste relatório, ao meu cunhado Vitor por realizar a formatação do portefólio que constituiu a base para o presente relatório, ao professor Javier Romero por ter generosamente entrado em contacto comigo para que eu pudesse tirar dúvidas em relação ao método BAPNE que o mesmo fundou, e ao professor Ricardo por ter realizado os arranjos da obra musical "Bohemian Rhapsody" dos Queen prontamente, pela atitude sempre colaborativa e pela boa disposição.

Agradeço muito aos professores cooperantes pela disponibilidade, profissionalismo e amabilidade, bem como aos alunos e aos pais dos alunos que participaram no projeto, pela disponibilidade e amabilidade. Gostaria também de agradecer à professora Helena Vieira e à professora Vera Fonte pelo apoio, pela amabilidade, pelas sugestões fornecidas para o tema do projeto de estágio e para a pesquisa de informação relevante relativamente à "Percussão Corporal", pela paciência e pela disponibilidade em responder a todas as questões que surgiram.

Muito obrigada,

Victória Fernandes

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho

Título: O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto

RESUMO

O presente relatório de estágio, intitulado "O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto" é relativo ao projeto de intervenção realizado no mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho. O relatório expõe o decorrer da implementação de um projeto de intervenção, no ano letivo 2020-2021, que teve como temática principal a fomentação da motivação dos alunos através da prática da "Percussão Corporal", tendo por base a metodologia BAPNE. A fase de transição do nono ano para o décimo traz, por vezes, desistências no percurso escolar musical que podem advir da falta de motivação consequente de fatores externos, internos ou de ambos. Assim, a intervenção realizada pretendeu não necessariamente evitar que existam desistências, mas compreender se a introdução de práticas de "Percussão Corporal" no processo de aprendizagem musical pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos no decorrer do desenvolvimento musical. Ao longo do projeto de intervenção foi realizado um conjunto de exercícios de percussão corporal que antecederam a preparação da obra na sala de aula. Também foi realizada a prática da "Percussão Corporal" ao longo da aprendizagem da obra. Este método procurou conduzir os alunos a desenvolverem através do movimento corporal noções básicas musicais como o ritmo e a pulsação constante, bem como a consciencialização corporal. A prática da "Percussão corporal" foi realizada por nove alunos do quinto grau de instrumento. Como metodologia de investigação, foi utilizada a investigação-ação, tendo sido recolhidos dados resultantes do registo de vídeos de aulas, bem como de audições e dos questionários realizados no início e no final da implementação do projeto. Os resultados revelaram que a prática de exercícios de percussão corporal, assim como a sua adaptação ao ensino do piano e de obras executadas em grupo, proporcionaram uma aprendizagem mais eficaz, inclusiva e estimulante para os alunos a nível musical, resultando, por conseguinte, numa melhoria no âmbito motivacional.

Palavras-chave: consciencialização corporal, motivação, movimento, percussão corporal, ritmo.

Title: The role of body percussion in students' motivation throughout the process of learning piano and ensemble music

ABSTRACT

This internship report, entitled "The role of body percussion in motivating students throughout the process of learning piano and ensemble music" is related to the intervention project carried out in the Master in Music Education at the University of Minho. The report exposes the course of the implementation of an intervention project in the 2020-2021 school year, whose main theme was to encourage students' motivation through the practice of "Body Percussion", based on the BAPNE methodology. The transition phase from the ninth to the tenth grade brings, sometimes, dropouts in the musical school trajectory that can come from the lack of motivation resulting from external or internal factors, or even from both of them. Thus, the intervention carried out was not necessarily intended to prevent dropouts, but to understand whether the introduction of "Body Percussion" practices in the musical learning process can contribute to increasing students' motivation during musical development. Throughout the intervention project, a set of body percussion exercises was executed, preceding the preparation of the piece in the classroom. All through the learning of the piece it was also implemented the practice of "Body Percussion". This method sought to lead students to develop, through body movement, basic musical notions such as rhythm and constant pulse, as well as body awareness. The practice of "Body Percussion" was performed by nine instrument fifth grade students. As a research methodology, action-research was used, and data were collected from the recording of videos of classes as well as auditions and from the questionnaires carried out at the beginning and at the end of the project's implementation. The results revealed that the practice of body percussion exercises, as well as their adaptation to the teaching of piano and of works performed in groups, provided a more effective, inclusive, and stimulating learning for students at a musical level, resulting, therefore, in an improvement in the motivational scope.

Keywords: body awareness, motivation, movement, body percussion, rhythm.

ÍNDICE

Introdução 1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO 5
1.1. Caracterização da instituição de ensino 5
1.1.1. Projeto Educativo 7
1.2. Os docentes de Piano e de Orquestra 10
1.3. Contextualização do Estágio na Música de Conjunto e na disciplina de Piano 10
1.4. Estrutura das Disciplinas de Piano e de Orquestra 12
1.4.1. Caracterização da Disciplina de Classe de Conjunto 12
1.4.2. Caracterização da disciplina de Piano 12
CAPÍTULO II – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO 13
2.1. A origem da música e da percussão corporal 15
2.2. Percussão Corporal 18
2.2.1. O Método BAPNE 21
2.2.1.1. A teoria das Inteligências Múltiplas e o Método BAPNE 23
2.2.1.2. A Lateralidade no método BAPNE 27
2.3 Consciencialização Corporal 31
2.4. O movimento e a natureza do Ser Humano 32
2.4.1. O Movimento na Aprendizagem Musical 36
2.5. Ritmo 37
2.6. As primeiras teorias educacionais sobre movimento rítmico 40
2.6.1. A aplicação do movimento no processo de aprendizagem do Piano 42
2.7. A Motivação no processo de Aprendizagem 45
2.7.1. Teorias da motivação no estudo da música 47
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 52
3.1. Fundamentação da eleição da metodologia 52
3.2. Intervenientes do estudo 53
3.3. Instrumentos de recolha de dados 53
3.3.1. Registo de áudio e vídeo 53
3.3.2. Grelhas de observação 53
3.3.3. Questionários aos alunos 54

CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO 58
4.1. Implementação do projeto 58
4.1.1. Apresentação dos alunos, aplicação do método BAPNE e Planificação das aulas de Grupo 62
4.1.1.1. Caracterização dos alunos de Orquestra 62
4.1.1.2. Aplicação do Método BAPNE 64
4.1.1.3. Planificações das aulas 71
4.1.2. Apresentação das alunas, aplicação do método BAPNE e Planificação das aulas de Piano 82
4.1.2.1. Caracterização das alunas de piano 82
4.1.2.2. Aplicação do método BAPNE 83
4.1.2.3. Planificações das aulas 86
4.2. Apresentação e Análise de Resultados 92
4.2.1. Análise das grelhas de observação das apresentações de grupo gravadas 92
4.2.2. Análise dos questionários realizados aos alunos 94
4.2.2.1. Resultados do questionário preenchido pelos alunos na fase inicial da implementação do projeto de intervenção 94
4.2.2.2. Resultados do Questionário preenchido pelas alunas de piano no final da implementação do projeto de intervenção 98
4.2.2.3. Resultados do Questionário preenchido pelos alunos do grupo no final da implementação do projeto de intervenção 98
4.2.3. Registo de observação do desempenho dos alunos 101
4.2.3.1. Observação direta do desempenho dos alunos nas aulas de grupo 101
4.2.3.2. Observação direta do desempenho das alunas nas aulas de piano 102
CAPÍTULO V – REFLEXÃO FINAL 104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 107
ANEXOS 113

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1: Grelha de observação- análise dos registos das apresentações individuais e em grupo e de partes das aulas individuais 54

Gráfico 1: Motivação inicial para começar a estudar música, e motivação actual para continuar a estudar música..... 95

Gráfico 2: Conceitos fundamentais a trabalhar no estudo inicial da peça 96

Gráfico 3: Dificuldades de coordenação no processo de aprendizagem do instrumento..... 97

Gráfico 4: Grau de Motivação dos alunos ao longo da aprendizagem da obra..... 99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Os Planos sagital, horizontal e frontal. Imagem de Javier Romero Naranjo 21
Figura 2: O Sistema Límbico, Imagem de BAPNE Agosto 24, 2021. 29
Figura 3: Excerto retirado da obra "Bohemian Rhapsody" do grupo musical Queen (do compasso 6 até ao compasso 9), Arranjo do professor Ricardo Ferreira baseado num arranjo de Paul Murtha 61
Figura 4: Área de Broca e de Wernicke 67
Figura 5: Excerto retirado da obra "Danza Criolla" de Alberto Ginastera (do compasso 25 até ao compasso 29) 85
Figura 6: Excerto retirado da obra "Polka" de Francis Poulenc 86
Figura 7: Trabalho de grupo em Círculos 100

Introdução

O presente relatório de estágio foi redigido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, e efetuado no Pólo de Vieira do Minho do Conservatório de Música de Guimarães. O mesmo abrangeu os grupos de recrutamento M17 (Piano) e M32 (Música de Conjunto) tendo como temática "O papel da percussão corporal [1]na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto".

No decorrer do processo de aprendizagem musical os alunos defrontam-se com vários desafios que devem ultrapassar, contudo nem sempre encontram os meios para conseguir ultrapassá-los da melhor forma, ou então acabam mesmo por desistir de continuar a aprender. Procurar manter viva a simbiose do aluno com o instrumento, que inicialmente muitas vezes constitui a razão pela qual o aluno iniciou os seus estudos musicais, foi o motivo que me levou a considerar uma prática que procurasse de uma forma natural ajudar os alunos a reafirmarem a necessidade de quererem estudar música em vez de deixarem de tocar com entusiasmo ou de se afastarem do percurso musical.

Durante o meu percurso como mestranda contactei com a obra de autores como Gordon (2015), Orff (1987) e Dalcroze (2016), que procuravam que a aprendizagem musical se concentrasse em fatores fundamentais como o movimento, por forma a permitir que se desenvolvam conceitos basilares no estudo inicial de uma obra como o ritmo e a pulsação constante. Assim, os alunos trabalhariam as obras de uma forma mais espontânea, sem descurarem da necessidade de aprenderem a notação ou de aprimorarem os conhecimentos que já possam ter em relação à mesma (dependendo, portanto, do nível de aprendizagem em que se encontram), mas sempre tendo primeiramente a atenção mais voltada para fatores que, como verificaremos mais à frente, fazem parte do ser humano desde o início da sua vida. Neste sentido, procurei um tema que abordasse estes conceitos e que, para além de explicar a sua importância os conjugasse com a necessidade fundamental de proporcionar aos alunos uma aprendizagem em conjunto, uma vez que também foram introduzidos ao longo do meu percurso no mestrado, autores e pedagogos tais como Lucy Green (2002), Robert Pace (2009), Christopher Fisher (2010) e Maria Helena Vieira (2014) que explicam os vários benefícios existentes da prática do ensino instrumental em grupo. Desta forma, e com a orientação imperativa dos professores orientadores, concluí que faria todo o sentido saber mais sobre a

[1] A "Percussão corporal" consiste na execução de movimentos "utilizando o corpo como instrumento musical e explorando os vários sons que este pode produzir" (Campo & Vieira, 2016, p.761).

prática da "Percussão Corporal" dado que aborda um ensino baseado no movimento, dando ênfase ao ritmo, à importância de sentir a pulsação bem como ao trabalho em conjunto.

Os exercícios tendo por base o método BAPNE,[2] "pretendem estimular as dimensões corporal, emocional e cognitiva do ser humano" (Jauset-Berrocal et al., 2014, s.p.). Neste sentido, existem benefícios a nível da saúde, uma vez que o movimento é vital neste campo, estando ainda, desde as suas origens, intimamente ligado à música (s.p.). Percutirmos enquanto falamos ou cantamos "apresenta elevados aspetos positivos para os vários tipos de atenção (focal, sustentada, dividida, seletiva e alternativa) e de memória (curto e longo prazo)" (Pozzo et al., s.d., p.512). Deste modo, a questão de investigação principal é, portanto, se através dos exercícios de percussão corporal, é possível fomentar a motivação dos alunos.

A fase inicial decorreu ao longo do mês de janeiro e meados de fevereiro e consistiu no período de observação para a qual foi utilizada uma grelha de observação[3] (a grelha encontra-se no anexo VII do presente relatório). Nesta fase houve a possibilidade de procurar identificar alguns dos principais fatores de motivação dos alunos bem como as suas dificuldades principais que pudessem exercer maior influência no progresso e na motivação dos mesmos. Ainda no sentido de melhor compreender os alunos foram realizados, no final desta fase, questionários de modo a verificar qual era o seu grau de motivação na aprendizagem das peças ao longo das aulas, e quais as predominantes dificuldades que sentem no processo de aprendizagem do instrumento.

Na etapa correspondente ao período de intervenção, que decorreu a partir de meados de abril, as aulas foram planificadas tendo em vista o desenvolvimento musical dos alunos com base no método BAPNE e cumprindo o programa de piano e de grupo que vigora na instituição de acolhimento. Foram trabalhados com nove alunos do quinto grau, exercícios provenientes da metodologia BAPNE na sala de aula. O trabalho foi realizado com o grupo de nove alunos da disciplina de orquestra e, paralelamente, foi implementada uma abordagem semelhante nas aulas de piano de duas alunas do quinto grau que também integraram o grupo dos nove alunos de música de conjunto. Para os alunos que constituíam o grupo, foram enviados vídeos com explicações relativas à forma de aplicação da "Percussão Corporal" na peça "Bohemian Rhapsody" do grupo musical *Queen*. Estes vídeos procuravam orientar os alunos e incentivar o hábito de trabalharem com o movimento, e de se expressarem através do movimento de forma independente, bem como de trabalharem com

[2] A metodologia BAPNE não é um método musical, mas um método de estimulação cognitiva que permite o desenvolvimento da atenção, da memória e da concentração através da "Percussão Corporal" (Colomino et al., 2015, p.215). O método BAPNE foi desenvolvido e criado por Javier Romero Naranjo tendo como objetivo "o desenvolvimento das inteligências múltiplas de Howard Gardner" utilizando, para isso a "Percussão Corporal" (Campo & Vieira, 2016, p.762). Este método assenta em cinco disciplinas que são "a Biomecânica, a Anatomia, a Psicologia, a Neurociência e a Etnomusicologia" (Campo & Vieira, 2016, p.762) cujas iniciais constituem a sigla BAPNE.

[3] A grelha utilizada nos registos do período de observação teve por base a grelha de observação presente na página 38 do "Dossiê de Orientações gerais do Estágio" da Universidade do Minho, que foi "organizado por Flávia Vieira a partir de 2009/10 no âmbito da coordenação geral do Estágio" (p.1.).

regularidade de modo a conseguirem melhorar a sua coordenação[4] e as suas destrezas a nível rítmico. Durante as aulas os exercícios foram muitas vezes executados em grupo, de maneira a permitir uma maior cooperação, assim como uma maior exposição dos alunos com o intuito de aprimorar a sua performance musical em público. As alunas de piano, por sua vez, realizaram nas aulas individuais exercícios de percussão corporal semelhantes aos que executaram nas aulas de grupo e, a prática da "Percussão Corporal" foi aplicada ao longo da aprendizagem das peças "Danza Criolla" de Alberto Ginastera (executada pela aluna A) e "Polka" de Francis Poulenc (executada pela aluna B).

Numa terceira fase, em meados de maio, os alunos que trabalharam em grupo efetuaram uma gravação no teatro de Vieira do Minho, em junho, bem como uma gravação nas instalações do Conservatório de Música de Guimarães, no pólo de Vieira do Minho. Por sua vez, as alunas que trabalharam individualmente no piano apresentaram-se em duas audições no auditório do Conservatório de Música de Guimarães, no pólo de Vieira do Minho.

De modo a realizar a investigação, foi utilizada a metodologia investigação-ação sendo usados vários instrumentos de recolha de dados, que consistiram nos seguintes: registos de vídeo de partes de aulas, questionários realizados aos alunos, realização de duas gravações finais de grupo bem como gravação de duas audições de piano.

Este relatório de estágio é constituído por cinco partes estruturantes. No primeiro capítulo ("caracterização do contexto de estágio") é possível encontrar a contextualização do estágio na disciplina de orquestra e de piano e uma caracterização da instituição de ensino e do seu projeto educativo, bem como das disciplinas de piano e de música de conjunto e dos docentes que conduzem as disciplinas. No capítulo II ("plano geral de intervenção") é apresentado o plano geral de intervenção cujo propósito e relevância são fundamentados de acordo com os dados bibliográficos subjacentes à construção deste projeto bem como tendo por base o contexto no qual o plano geral de intervenção se insere.

O capítulo III ("metodologia de investigação") incide fundamentalmente na apresentação da metodologia utilizada ao longo da implementação do projeto de intervenção bem como numa apresentação dos intervenientes no projeto de intervenção e dos instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do mesmo.

[4] "Que entendemos por coordinación (coordinación motriz)? Es la Facultad de poner en marcha un músculo o grupo de ellos para realizar una acción determinada. Diferenciamos principalmente entre lo que es la motricidad fina e a la motricidad gruesa" (Naranjo, F.J.R., 2021, em "Lateralidad y Aprendizaje motor").[4] O vídeo intitulado " Lateralidad y Aprendizaje motor" está presente apenas no facebook. Para poder aceder ao vídeo, o utilizador do facebook deve estar online e, depois, deve escrever no google as seguintes palavras: Lateralidad y Aprendizaje motor Javier Romero. De seguida, o utilizador tem que carregar no primeiro link que aparecer que vai permitir abrir o vídeo que está disponibilizado no facebook.

O capítulo IV, por sua vez, consiste numa descrição das atividades implementadas ao longo do processo de intervenção atendendo aos objetivos inicialmente propostos e à literatura que constitui a base do presente projeto. É possível ainda encontrar exemplos das planificações efetuadas para as aulas de implementação do projeto de intervenção, e também uma caracterização dos alunos envolvidos relativamente ao empenho apresentado ao longo do ano letivo assim como durante a implementação do projeto de intervenção. São também apresentadas e analisadas as conclusões e limitações do projeto, considerando os objetivos iniciais e a literatura subjacente.

Por último, no capítulo final denominado "reflexão final" encontra-se uma reflexão do trabalho realizado no âmbito pessoal e profissional e as conclusões relativamente a diferentes fases do estágio. São ainda apresentadas sugestões ao nível da pedagogia instrumental, nomeadamente a nível pianístico e em música de conjunto considerando a "Percussão Corporal" e o método BAPNE. Finalmente, são apresentadas as conclusões finais atendendo às aprendizagens adquiridas ao longo de todo o estágio.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

1.1. Caracterização da instituição de ensino

O Conservatório de Música de Guimarães localiza-se na própria cidade portuguesa de Guimarães, situada no Distrito de Braga, região Norte e sub-região do Ave. A cidade é sede de um município "com cerca de 160 000 habitantes, subdividido em 48 freguesias, sendo que a maioria da população reside na cidade e na sua zona periférica" (Projeto Educativo, 2019/2020, p.4). Guimarães tem vindo a apresentar um crescimento no conjunto diversificado de intervenções de carácter cultural que se realizam e, paralelamente, tem-se verificado o maior interesse e adesão por parte dos seus cidadãos (p.5).

O estágio que tive a oportunidade de realizar, teve lugar no Pólo do Conservatório de Guimarães em Vieira do Minho. Vieira do Minho é um concelho do Distrito de Braga, região Norte e sub-região do Ave, com 14 700 habitantes e subdividido em 21 freguesias (p.6). O Pólo foi aberto "no ano letivo de 2007/2008 após solicitação das bandas filarmónicas concelhias e com o apoio da Câmara Municipal de Vieira do Minho" (p.4) e da Sociedade Musical de Guimarães. O objetivo da criação deste Pólo consistiu no apoio cultural e pedagógico que se pretende fornecer à população dos conselhos da região do Alto Ave (Vieira do Minho, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Cabeceiras de Basto, entre outras), possibilitando assim uma oferta de ensino especializado (site do Conservatório de Música de Guimarães, 2021). Vieira do Minho está inserida numa zona interior com um acesso à cultura bastante limitado pelo que o Conservatório tem como missão proporcionar à população oportunidades de âmbito cultural bem como "estabelecer protocolos e criar sinergias que permitam a realização de espetáculos culturais multidisciplinares" (Projeto Educativo, 2019/2020, p.6). Existem duas bandas filarmónicas na região de Vieira do Minho e, a nível de infraestruturas relevantes para o exercício da cultura, um Auditório Municipal e a Casa de Lamas (p.5).

A academia em Vieira do Minho começou por oferecer o curso de iniciação musical e cursos livres de instrumento obtendo no ano letivo de 2010/2011 autorização para o funcionamento dos cursos básicos de música (p.4). Presentemente, o Pólo de Vieira do Minho proporciona o ensino dos instrumentos musicais eruditos, no nível de iniciação e básico, em regime articulado, protocolado com agrupamentos escolares do ensino regular, e supletivo, lecionando também cursos livres para amadores que tenham interesse na música erudita ou tradicional portuguesa (site do Conservatório de Música de Guimarães, 2021). Esta oferta também pode ser encontrada no Conservatório de Guimarães que possibilita ainda a realização do curso Secundário nos mesmos regimes mencionados

anteriormente. O Conservatório de Guimarães, por sua vez, foi criado pela Sociedade Musical de Guimarães no ano letivo de 1992/1993, com o nome de Academia de Música Valentim Moreira de Sá e possuindo autonomia pedagógica (Projeto Educativo, 2019/2020, p.4). Foi-lhe concedida autorização de funcionamento pelo Ministério da Educação em 1994, bem como celebrado um contrato de Patrocínio com a mesma entidade (p.3).

A Academia de Música Valentim Moreira de Sá era, em 1992, a única escola de Ensino Artístico Especializado de Música do conselho de Guimarães e dos concelhos de Vieira do Minho, Fafe, Felgueiras, Póvoa de Lanhoso e Amares tendo dado início à sua laboração nas instalações da Sociedade Musical de Guimarães que se situa no Largo da República do Brasil (p.3). Começou a sua atividade musical em 1994 por autorização do Ministério da Educação mudando-se para as instalações do Palácio de Vila Flor (p.3). A autorização oficial definitiva de funcionamento foi concedida em 1999 e foi também nesse ano que mudou novamente as suas instalações para o Largo Condessa de Juncal, permanecendo nesse mesmo local até hoje (p.3).

O conservatório elevou o número de instrumentos autorizados ao longo dos anos (p.3). A oferta educativa foi alargada à Vila de Ponte, do concelho de Guimarães, no ano letivo de 2014/2015 e, em dezembro de 2016, a Academia de Música Valentim Moreira de Sá passou a chamar-se Conservatório de Guimarães (p.4).

A Sociedade Musical de Guimarães que criou o Conservatório de Guimarães, consiste numa Associação Cultural sem fins lucrativos, proprietária do Conservatório e tem como objetivo, desde que iniciou a sua atividade em 1903, difundir a música (p.3). A Associação Cultural foi criada como resultado da atividade de uma Banda de Música tendo ainda criado na década de 70 do século XX uma escola de cariz amador (p.3).

Atualmente, o Conservatório "rege-se pelos normativos legais do Ensino Particular e Cooperativo" (p.3) e as relações laborais entre o seu corpo docente e não docente estabelecem-se em conformidade com o que está "estipulado no Contrato Coletivo de Trabalho estabelecido entre a FNE e a Associação de Estabelecimentos de Ensino e Particular (AEEP)" (p.4).

Verifica-se uma posição de destaque da escola em Vieira do Minho, uma vez que os alunos que estão a ter a oportunidade de estudar música teriam muita dificuldade em fazê-lo de outra forma, devido à situação periférica em que residem.

1.1.1. Projeto Educativo

O Projeto Educativo constitui um elemento importante na organização do Conservatório atualmente e em termos futuros, bem como um elemento que ajuda na criação de uma gestão estratégica, com o objetivo de cumprir com a sua função educativa (Projeto Educativo, 2019/2020, p.3). É possível encontrar no Projeto Educativo princípios e linhas orientadoras gerais definidas tendo em conta a realidade das comunidades educativas em que o Conservatório exerce a sua ação (p.3). É possível ainda descobrir no projeto quais as metas a concretizar estabelecidas no Plano Anual de Atividades tendo em conta o desenvolvimento de parcerias e os recursos humanos e materiais disponíveis (p.3).

O Projeto Educativo fornece uma contextualização do conservatório a nível histórico, onde encontramos os pontos mencionados anteriormente na contextualização da escola elaborada para o presente trabalho, bem como aspetos relativos ao enquadramento geográfico, económico-social e cultural das cidades de Guimarães e Vieira do Minho. Para além dos aspetos referidos previamente neste sentido, é possível perceber melhor nesta parte do Projeto Educativo o papel de elevada relevância no tecido cultural regional do Conservatório de Guimarães, que se reflete num extenso Plano de Atividades, constituído por inúmeras iniciativas e procurando dar resposta a incontáveis solicitações das mais diversas instituições (Projeto Educativo, 2019/2020, p.6). É neste sentido que a Sociedade Musical de Guimarães/Conservatório de Guimarães tem celebrado protocolos de colaboração institucional e artística com diversas entidades, que são as que se seguem: a Universidade do Minho, a Universidade Católica Portuguesa, a Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, a Sociedade Martins Sarmento, a Escola de Música de Kaiserslautern "Der Emmerich-Smola-Musikschule der Stadt Kaiserslautren", a Escola Municipal de Música de Igualada (Barcelona, Espanha), os Agrupamentos de Ensino Regular de Guimarães, a Agência para o Desenvolvimento Regional do Vale do Ave (ADRAVE), o Departamento de Sistemas de Informação da Escola de Engenharia de Guimarães da U.M. e com o Centro de Computação Gráfica (CCG), a Câmara Municipal de Guimarães, o Museu Alberto Sampaio e Paço dos Duques de Bragança, a Câmara Municipal de Vieira do Minho e a Oficina/Centro Cultural de Vila Flor (pp.6 -7).

O protocolo assinado em 2001 com a Universidade do Minho, "privilegia as seguintes áreas de relacionamento cultural: investigação musicológica; realização conjunta de eventos culturais e ações de formação; realização de estágios por parte de alunos do mestrado em ensino da música; projetos de

inovação e desenvolvimento das novas tecnologias de informática aplicada à música" (Projeto Educativo, 2019/2020, p.6).

No Projeto Educativo está também presente a estrutura organizacional do Conservatório que é constituída por uma ramificação de órgãos de gestão e administração, de orientação educativa e pelos serviços administrativos, cujas funções obedecem a uma hierarquia.

Depois de ser apresentado o contexto em que se insere o conservatório no Projeto Educativo, sucede-se a caracterização da população escolar e dos recursos.

A nível de instalações, no Projeto Educativo é referido que as mesmas se encontram em Guimarães e Vieira do Minho.

Um outro aspeto fundamental que é relevado no Projeto Educativo depois de ser abordada a caracterização da população escolar e dos recursos do Conservatório, é a Atividade Educativa do mesmo. A atividade do Conservatório divide-se em iniciativas curriculares e extracurriculares. Nas atividades curriculares inserem-se as atividades permanentes da escola, tais como as audições, por exemplo, bem como Atividades Ocasionais que são aquelas que não estão previstas inicialmente no Plano de Atividades (Projeto Educativo, 2019/2020, p.20). Dentro das atividades extracurriculares, encontram-se os projetos artísticos desenvolvidos pela comunidade educativa, como é o caso dos "Jovens Cantores de Guimarães" sendo ainda possível integrar nestas atividades "projetos de maior dimensão tais como festivais, óperas e ciclos de concertos" (p.20).

É apresentado mais um ponto de destaque no Projeto Educativo, que sucede a Atividade Educativa e que diz respeito aos princípios e valores orientadores da ação do conservatório. Neste sentido, são expostos os objetivos gerais e os objetivos específicos (Projeto Educativo, 2019/2020, pp.21-22). Seguidamente são também indicadas as áreas de intervenção e estratégias de operacionalização (p.23).

Continuamente, é assinalado um outro aspeto principal que consiste nos princípios orientadores e metodologias para operacionalização de estratégias. Dado que os alunos que frequentam o Ensino Artístico Especializado de Música procuram "o desenvolvimento de formação vocacional, uma completa formação musical que permita o prosseguimento de estudos superiores na área artística e uma formação musical e instrumental complementar da sua formação pessoal" (Projeto Educativo, 2019/2020, p.24), o Conservatório oferece os seguintes níveis: o Ateliê Musical (formação dos 3 aos 5 anos), o Curso de Iniciação Musical (1º Ciclo do Ensino Básico), o Curso Básico de Música (2º e 3º ciclo do Ensino Básico) e o Curso Secundário de Música. O Curso de Iniciação musical oferece formação nas disciplinas de Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento, tendo como

objetivos primordiais "fomentar o prazer de ouvir e fazer música, motivar os alunos para a descoberta de novas potencialidades de interpretação pelo trabalho em Classes de Conjunto, propiciando a interdisciplinaridade" (p.24) e promover a "vivência da aprendizagem pela descoberta e a apresentação regular do trabalho à escola e à comunidade" (p.24).

O Curso Básico de Música (2º e 3º ciclo do Ensino Básico) tem a duração de cinco anos e "rege-se pela Portaria nº 223-A/2018 de 6 de julho, no que respeita à admissão, constituição de turmas, avaliação, regimes de frequência, carga curricular semanal e distribuição pelas áreas disciplinares" (Projeto Educativo, 2019/2020, p. 25). O 2º ciclo do Curso Básico de Música oferece a possibilidade dos alunos terem aulas em regime articulado e em regime supletivo (p.25). Estes regimes funcionam "de acordo com as orientações da Portaria nº 223-A/2018 de 6 de Julho" (p. 25).

No Projeto Educativo está apresentada a matriz curricular com o respetivo número de blocos semanais de cada disciplina, sendo que cada bloco tem a duração de 50 minutos (Projeto Educativo, 2019/2020, p.26).

A disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada, atendendo ao estipulado na portaria nº 223-A/2018 de 6 de julho, atribuindo metade da carga semanal à realização de uma aula individual e a outra metade à lecionação "a grupos de dois alunos, ou repartida entre eles" (Projeto Educativo, 2019/2020, p.26). Existe ainda outra possibilidade de lecionação consistindo na totalidade da carga horária semanal atribuída ser "lecionada em grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles" (p.26). No 3º ciclo em classe de conjunto, tal como no 2º Ciclo, é lecionado Coro e Orquestra as quais podem ser realizadas por alunos de diferentes graus e regimes de ensino atendendo às "características e especificidades da disciplina" (p.27). Considerando a inexistência de oferta complementar, "a disciplina de Classe de Conjunto contempla um reforço de 50 minutos" (p.27). A disciplina de Instrumento apresenta as mesmas possibilidades que o 2º ciclo relativamente à organização das aulas, seguindo, portanto, o estipulado na portaria nº 223-A/2018 de 6 de julho (p.26).

No Curso Secundário de Música o aluno vai consolidar os conhecimentos e competências técnico-musicais de modo a adquirir um conjunto de destrezas e alicerces que lhe permitem dar continuidade aos estudos no ensino superior (Projeto Educativo, 2019/2020, p.28). Neste ciclo há a possibilidade de realizar três cursos: Curso Secundário de Formação Musical, Curso Secundário de Canto e Curso Secundário de Instrumento (p.28). As aulas oferecidas fazem parte do regime articulado ou supletivo, de acordo com as orientações da Portaria nº 229- A/2018 (p.28). As aulas das disciplinas relativas à Formação Vocacional são realizadas nas instalações do Conservatório, "ou em salas

devidamente preparadas para o efeito nas escolas de ensino regular com protocolo" (p.28). No Projeto Educativo é apresentada a matriz curricular dos cursos vigentes no Ensino Secundário.

De seguida, são expostos no Projeto Educativo os diversos projetos extracurriculares do Conservatório, que são os que se seguem: Jovens Cantores de Guimarães, Projeto Cantania, Coro Encanto, Coro Vilancico e Coro Juvenil de Vieira do Minho.

Por último, são feitas algumas considerações relativamente à avaliação e aperfeiçoamento do Projeto Educativo, sendo explicado que o mesmo "tem a vigência de três anos" (Projeto Educativo, 2019/2020, p.34).

1.2. Os docentes de Piano e de Orquestra

Relativamente à disciplina de piano, esta é lecionada pelo professor Miguel Lima e pela professora Raquel Rosa. O programa desta disciplina privilegia a boa relação entre o professor e o aluno e entre o aluno e o instrumento, uma vez que, apesar do programa ser fixo, os professores escolhem (dentro das diretrizes existentes) as obras de acordo com o que proporcionará o melhor percurso de aprendizagem para o aluno. Os docentes Miguel Lima e Raquel Rosa procuram principalmente fomentar nos seus alunos a criatividade, o pensamento crítico e a independência no estudo, o que permite aprimorar as relações professor-aluno, bem como proporcionar ao aluno um processo de aprendizagem mais eficiente dentro de uma perspetiva preferentemente holística.

A disciplina de Música de Conjunto – Orquestra é lecionada pelo professor Artur Oliveira, que também leciona a disciplina de trompete no Conservatório de Música de Guimarães. O programa desta disciplina não está definido, pelo que o professor tem total autonomia na sua escolha. O professor Artur Oliveira dá inicio às suas aulas quase sempre com o processo de afinação da orquestra, e, seguidamente, com a execução de exercícios de aquecimento que podem incorporar escalas ou não, terminando sempre com o estudo das obras que os alunos estão a aprender.

1.3. Contextualização do Estágio na Música de Conjunto e na disciplina de Piano

Durante o estágio tive a oportunidade de assistir às aulas de música de conjunto do professor Artur Oliveira, cujo grupo orquestral era constituído por nove alunos. O grupo era composto por uma formação de músicos do nono ano de escolaridade (5º grau de instrumento), bastante heterogénea, integrando uma clarinetista, dois violinistas, um violetista, um saxofonista, um

trompetista, um percussionista e duas pianistas. Os alunos participaram todos nos exercícios do método BAPNE realizados nas aulas, contudo, para a implementação da percussão corporal na aprendizagem da canção Bohemian Rhapsody dos Queen, não participou o saxofonista, o trompetista nem as pianistas. O objetivo era que o saxofonista, o trompetista e as pianistas acompanhassem os colegas aquando a execução da obra em percussão corporal mas, devido ao facto da obra ficar bastante pobre musicalmente uma vez executadas apenas as suas partes, acabaram por não tocar. Por outro lado, houve ainda a possibilidade de trabalhar um arranjo realizado pelo Professor Ricardo Ferreira[5], com base num arranjo de Paul Murtha, para dois pianos com as duas alunas de piano mas a limitação do tempo não permitiu a preparação do mesmo. Deste modo, o Professor Ricardo Ferreira criou um arranjo para um piano por forma a permitir que eu acompanhasse os alunos que executaram a percussão corporal no final do projeto.

Ao longo do estágio houve também a possibilidade de assistir às aulas de piano dos alunos do professor Miguel Lima e de uma aluna de sétimo grau da professora Raquel Rosa. Do professor Miguel Lima, tive a oportunidade de assistir às aulas de uma aluna de iniciação I, três alunas de iniciação II, uma aluna de iniciação III, uma aluna de iniciação IV, um aluno do 4º Grau e duas alunas do 5º Grau. O projeto de intervenção foi realizado com as duas alunas de 5º Grau uma vez que também participavam nas aulas de grupo, permitindo assim a consolidação de grande parte dos conhecimentos transmitidos nas aulas de grupo num contexto individual e a nível instrumental. As motivações principais para a implementação do projeto ter sido realizada com alunos do quinto grau serão apresentadas no capítulo II.

A possibilidade de assistir às aulas foi fundamental para perceber as dinâmicas dos alunos e a metodologia dos professores podendo, deste modo, adquirir novo conhecimento. A interação dos professores titulares com os alunos era muito positiva, bem como comigo, constituindo um facto determinante para a realização do projeto. As características dos alunos relativamente ao empenho apresentado ao longo do ano letivo bem como durante a implementação do projeto de intervenção serão descritas no capítulo IV.

[5] O Professor Ricardo Ferreira lecciona Composição e Análise Musical no Conservatório de Música e Dança de Bragança.

1.4. Estrutura das Disciplinas de Piano e de Orquestra

1.4.1. Caracterização da Disciplina de Classe de Conjunto

A disciplina de Classes de Conjunto, como foi referido anteriormente, não tem um programa predefinido de maneira que o professor tem completa autonomia para escolher o repertório. Contudo, existe uma planificação geral que é feita anualmente na qual estão definidos os objetivos gerais da disciplina, os objetivos específicos e competências, as metodologias e estratégias pedagógicas, os conteúdos programáticos e os critérios de avaliação. No campo dos conteúdos programáticos está definido que devem ser interpretadas obras diversificadas que possam abranger diferentes estilos e épocas e que se adequem ao nível de desenvolvimento do grupo com o qual o docente está a trabalhar. Assim, no 3º período a orquestra trabalhou a peça "Bohemian Rhapsody" do grupo musical *Queen* bem como o contrastante "Alegretto" da 7ª Sinfonia em lá menor, opus 92, de Ludwig van Beethoven e a obra "Hymne an die Nacht" do mesmo compositor (Arranjo de Samuel Martins).

Nos restantes períodos o professor titular optou por trabalhar também uma obra de uma banda sonora, a peça "Let it Go", do filme animado Frozen da Walt Disney (Arranjo de Johnnie Vinson), Hal Leonard. A aula de orquestra era lecionada em três tempos letivos de 50 minutos por semana, às quartas-feiras entre as 14h30 e as 17h20.

1.4.2. Caracterização da disciplina de Piano

O programa de piano do Conservatório de Música de Guimarães destaca duas categorias gerais. Numa categoria são apresentadas as competências específicas e na outra os conteúdos programáticos. Nos conteúdos programáticos para cada grau de ensino estão definidas as competências e conteúdos que lhe correspondem. Estão também divididos para cada período os objetivos programáticos e respetivos critérios de avaliação. No que concerne ao repertório a interpretar, é apresentada para cada ano uma lista de referências que é adaptada ao aluno conforme as suas necessidades. O professor pode optar por compositores e obras que não se encontram na lista de momento que se adequem aos estilos e épocas que devem ser abordados.

As aulas decorreram às terças-feiras das 14:00 às 14:50 e às sextas-feiras durante o dia todo. Cada aluno tinha um tempo letivo de 50 minutos semanais, à exceção da aluna de 7º grau que tinha 2 tempos letivos de 50 minutos semanais e dos alunos de iniciação que dividiam os seus 50 minutos semanais tendo aulas em pares.

CAPÍTULO II – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

O interesse nesta temática surgiu por uma vontade de procurar manter viva a conexão do aluno ao instrumento durante o processo de aprendizagem uma vez que ao longo deste período os alunos muitas vezes encontram dificuldades que diminuem o entusiasmo de continuarem a aprender a tocar ou que acabam por fazê-los desistir de continuar a aprender. Assim, o projeto teve como objetivo a sensibilização dos alunos e professores para a utilidade do recurso a um conjunto de exercícios de percussão corporal, antes da preparação das obras e durante a preparação das mesmas, de modo a desenvolverem através do movimento corporal noções básicas musicais como o ritmo e a pulsação constante bem como a consciencialização corporal, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento musical dos alunos tendo como objetivo fomentar a sua motivação no processo de aprendizagem musical. Neste sentido, o projeto de intervenção pedagógica foi realizado com alunos do quinto grau do ensino artístico especializado sendo que as motivações principais para a implementação do projeto ter sido realizado com alunos do quinto grau em grupo de conjunto e piano são as que se seguem: o facto de estarem avançados podendo trabalhar determinados aspetos com alguma rapidez comparativamente com alunos de menor idade; terem já conhecimentos de modo a melhor perceberem a relevância que atribuem a determinados conceitos fundamentais como, por exemplo, o ritmo; o facto de já estudarem música à algum tempo permitindo perceber melhor o nível de motivação que sentiam no 5º grau comparando com as motivações que os levaram a iniciarem a formação musical; o facto de estarem num ano de transição, sendo que não foi algo inicialmente pensado mas acabou por se tornar um facto importante para perceber o peso de motivos relacionados com motivação intrínseca e a motivação extrínseca, (constituem duas formas de motivação que serão abordadas mais à frente), na decisão dos alunos de continuarem ou não a estudar música depois de terem terminado o 5º grau. Por conseguinte, os alunos foram abordados no sentido de se compreender as suas motivações para continuarem a estudar música, mas também para conhecer os motivos de uma possível desistência.

A finalidade última deste projeto foi, portanto, perceber se a realização de exercícios de percussão corporal ativa e impulsiona o desenvolvimento das capacidades e destrezas musicais dos alunos permitindo, por consequência, aumentar a motivação dos mesmos no processo de aprendizagem musical. Através dos exercícios relativos à "Percussão Corporal", é possível trabalhar conceitos basilares na aprendizagem musical. Desta forma, esta prática pode não só facilitar a aquisição de noções e conceitos fundamentais, como também despertar e desenvolver as

potencialidades musicais dos alunos inerentes ao seu corpo. É, por isso, importante perceber o conceito de "Percussão Corporal" e compreender o papel fundamental da consciencialização corporal ao longo da aprendizagem da música.

Um outro elemento imperativo no processo de aprendizagem que será explorado mais à frente é o papel do movimento na identificação, consciência e aprendizagem dos conceitos de ritmo e pulsação constante, que constituem a base do movimento na música (Deiboldt, 2010, pp.6-7). Por fim, surge a necessidade de compreender as noções fundamentais de motivação intrínseca e extrínseca de maneira a estabelecer um paralelismo entre as definições dos conceitos e a importância dos mesmos durante o processo de aprendizagem musical.

No sentido de haver um desenvolvimento estruturado e consistente durante a aprendizagem, é importante adotar estratégias que tenham por base metodologias que procurem este propósito, como acontece com os exercícios que fazem parte da metodologia BAPNE. A metodologia BAPNE não é um método musical, mas um método de estimulação cognitiva que permite o desenvolvimento da atenção, da memória e da concentração através da "Percussão Corporal" (Colomino et al., 2015, p.215).

Em conclusão, depois de tomar conhecimento da prática da "Percussão Corporal" percebi que a metodologia BAPNE reuniria as condições para introduzir uma forma de ensino que permitisse estimular o cérebro trabalhando conceitos fundamentais do âmbito musical. As atividades deste método têm por base a teoria das "Inteligências Múltiplas" (Gardner, 1983) tendo "como objetivo estimular todos os lóbulos do cérebro". (Colomino et al., 2015, p.215). Deste modo, como o objetivo era fundamentalmente manter o aluno consciente da sua conexão com o instrumento, da sua ligação natural ao mesmo, e, deste modo, motivado, concluí que a prática da "Percussão Corporal" poderia permitir este desenvolvimento nos alunos. Por conseguinte, a questão central de investigação foi a seguinte: será possível fomentar a motivação dos alunos através da prática de exercícios de percussão corporal?

Posto isto, passo a enunciar as restantes questões de investigação:

(i) O que é que motivou o aluno inicialmente a querer aprender música e se essa motivação se manteve ao longo do tempo ou foi alterada.

(ii) Qual o grau de motivação do aluno quando aprende uma peça e quando vai para as aulas de música de modo geral? (Muita, Pouca, Alguma, Nenhuma)

(iii) Quais são os conceitos musicais que o aluno considera em primeiro lugar quando aprende uma peça nova?

(iv) Qual é a ligação da música ao corpo/movimento do corpo?

(v) Qual é o papel do ritmo no desenvolvimento do ser humano?

(vi) Qual é o papel do ritmo no desenvolvimento do músico?

(vii) Qual a importância da "Percussão Corporal" no desenvolvimento de um músico?

Tendo em vista a resposta a estas questões, com base na literatura existente, adaptada ao contexto de intervenção, o projeto teve como meta cumprir com os seguintes objetivos específicos:

1. Perceber quais foram as razões principais que motivaram o aluno inicialmente para aprender música e se ao longo do tempo o grau de motivação se manteve ou foi alterado;
2. Verificar qual é presentemente o grau de motivação dos alunos quando aprendem uma peça e quando vão para as aulas de música no geral;
3. Verificar quais são os conceitos musicais que os alunos consideram no estudo inicial de uma peça e se os mesmos englobam os conceitos fundamentais de ritmo e pulsação constante.
4. Avaliar o impacto dos exercícios que privilegiam o movimento no grau de motivação.
5. Avaliar o impacto dos exercícios na perceção e execução de determinados conceitos musicais, e se o impacto exercido justifica uma maior conexão do aluno com a obra musical, assim como se, deste modo, contribuiu de forma significativa para o acréscimo de motivação do aluno.

Neste capítulo, pretendo fazer uma análise da literatura relativa a esta temática.

2.1. A origem da música e da percussão corporal

A música revela-se como algo tão presente, inseparável à vida humana que, segundo Montagu (2017), inicialmente a capacidade hominídea de emitir sons de altura variável com algum significado reflete que a música no seu nível mais simples deve ter precedido a própria fala, revelando o quão inerente é ao ser humano (Montagu, 2017, s.p.). O mesmo sugere Naranjo (2008), quando indica que "vários pesquisadores apontaram a ideia de que, no início, éramos macacos cantores antes de nos tornarmos macacos falantes" (p.46). O autor explica ainda que, não só o canto como também as primeiras danças articuladas de acordo com um batimento dos pés forte e por palmas, "provavelmente começaram a ter um fundamento antropológico, sociológico e biológico desde os tempos pré-

históricos" (p.46), considerando que a "Percussão Corporal" (entendida a princípio como um forte bater de palmas e pés) é uma forma primitiva de fazer música (pp. 47-48).

A "Percussão Corporal" é uma ferramenta que é utilizada em vários âmbitos e que está presente em quase todas as culturas à volta do mundo (Domínguez et al., 2017, s.p.). Podemos encontrar a "Percussão Corporal" na música, danças, em ritos tradicionais de culturas arcaicas e evoluídas até ao presente, bem como servindo de instrumento para a educação, não só em música como também noutras áreas (s.p.). A "Percussão Corporal" integrou desde o início dos tempos uma base "ritual e simbólica" que reafirmava os limites territoriais, sendo algo que também é visível nos animais[6] (Naranjo, 2008, p.46). Enquanto os animais executam as suas canções territoriais individualmente, o ser humano realiza em grupo e, para que isso seja possível é fundamental a noção do ritmo [7](p.47). De acordo com Naranjo (2008) os humanos "são a única espécie que consegue cantar em grupo seguindo um ritmo" (p.47), podendo também mover-se em uníssono.

Atendendo ao exposto, verifica-se que nas idades e culturas primitivas, o ser humano expressava-se musicalmente com "a voz, para a melodia, e o movimento, mais ou menos sonoro dos seus membros para o ritmo" (Naranjo, 2008, p.58). Assim, era possível fazer música com os elementos que lhe foram conferidos pela natureza (p.58). Neste sentido, Combarieu (1924) argumentou que "a primeira manifestação instrumental da música se produziu batendo palmas" (Combarieu, 1924, como citado em Naranjo, 2008, p.57), pelo que o professor Javier Naranjo chega mesmo a sugerir que "o primeiro instrumento musical do homem foi o corpo humano" (Naranjo, 2008, p.57).

A prática da "Percussão Corporal" como parte integrante da manifestação dos limites territoriais em idades e culturas primitivas advém da "exigência do ambiente típica das grandes expressões coletivas, dos cantos corais e das danças religiosas mágicas das tribos" (Naranjo, 2008, p.59).

A execução da "Percussão Corporal" em grupo tal como a interpreta Naranjo, encontrando um propósito possivelmente mais visceral para a sua existência, facilmente se pode relacionar com a abordagem de Montagu (2017) quando o autor menciona as razões que podem explicar o surgimento da música. Entre as várias causas, Montagu (2017) indica uma razão que se considera que se destaca, sendo algo que o autor refere que Steven Mithen menciona repetidamente no seu livro "The Singing

[6] Texto original: "Esta forma de expression se organizaba desde el origen de los tiempos sobre uns base "ritual y simbólica" que reafirmaba los límites territoriales. Esta base biológica se observa curiosamente en los animales a través de sus cantos o golpes donde marcan límites territoriales como se observa en las aves, las ballenas o los monos"(Naranjo, 2008, p.46).

[7] Texto original: " La diferencia clave entre las canciones territoriales de los animales y los humanos se basa en que los animales lo realizan individualmente y los humanos en grupos. Coordinar un grupo de cantantes requiere un elemento fundamental: el ritmo" (Naranjo, 2008, p.47).

Neanderthals (Mithen, 2005), que é o facto "da música não ser apenas coesa na sociedade mas quase adesiva" (Mithen, 2005, como citado em Montagu, 2017, s.p.). Montagu (2017) refere que a música leva à união, seja entre dois seres humanos ou entre grupos que partilham o mesmo propósito como, por exemplo, os grupos que estão a trabalhar juntos, de modo que as próprias canções de trabalho "são um elemento coeso na maioria das sociedades pré-industriais, pois significam que todas as pessoas no grupo se movem juntas aumentando, assim, a força do seu trabalho" (Montagu, 2017, s.p.). O poder de unir e de causar felicidade nas pessoas verifica-se em muitas outras situações pelo que "sugere-se até que foi a música, ao causar tal vínculo, que criou não apenas a família, mas a própria sociedade, reunindo indivíduos que de outra forma poderiam ter levado uma vida solitária, espalhados ao acaso pelo mundo" (Montagu, 2017, s.p.). Deste modo, Montagu (2017) chega a considerar que se pode até concluir que "todo o propósito da música possa ter sido coesão, coesão entre pais e filhos, coesão entre pai e mãe, coesão entre uma família e outra e, portanto, a criação de toda a organização da sociedade" (Montagu, 2017, s.p.). Apesar desta ideia só poder ser teórica tendo por base registros antropológicos de povos isolados e pré-alfabetizados, a verdade é que todas as ideias mencionadas anteriormente sugeridas por Montagu (2017) relativamente à Música se aplicam facilmente ao mundo atual (Montagu, 2017, s.p.). A coresão, a união e a felicidade referidos anteriormente por Montagu (2017), são elementos que atualmente se verifica existirem na prática da "Percussão Corporal" em grupo, como será possível constatar mais à frente. Neste sentido, é possível compreender melhor a prática da "Percussão Corporal" executada em grupo nas idades e culturas primitivas, uma vez que, assim como a música leva à união entre seres humanos que partilham o mesmo propósito, também a "Percussão Corporal" como parte integrante desta o pode permitir.

Em conclusão, considerando o papel preponderante da música na vida do ser humano, parece ser ainda mais importante perceber qual a motivação dos alunos para aprender música e qual a perceção dos professores relativamente à motivação dos alunos. Dada a relação profunda existente entre a música e a prática da "Percussão Corporal", é também relevante procurar compreender se esta forma de expressão poderá constituir um veículo de aprendizagem musical que permita aumentar a motivação dos alunos ao longo deste processo.

2.2. Percussão Corporal

A "Percussão Corporal" é uma atividade que apresenta uma componente física muito forte, uma vez que consiste na execução de exercícios "utilizando o corpo como instrumento musical e explorando os vários sons que este pode produzir" (Campo & Vieira, 2016, p.761).

Os diferentes tipos de sons resultantes da "Percussão Corporal" podem ser classificados de acordo com o uso, significados e funções de cada cultura, podendo o corpo ser "utilizado nos seus diversos significados como instrumento acústico, rítmico, tímbrico e dinâmico, pois está ligado ao movimento e à dança" (Pozzo et al., s.d., p.511). Pretende-se através do movimento, como mencionou Goodkin (2004), "dar forma ao corpo como um instrumento de expressão" (Goodkin, 2004, como citado em Cunha, Carvalho & Maschat, 2015, p.50). A imagem corporal, ou seja, "a perceção que cada ser humano tem do seu próprio corpo" (Campo, 2013, p.20), torna-se clara quando se realizam atividades de "Percussão Corporal" porque permitem que haja uma "tomada de consciência crítica e artística do próprio corpo bem como das suas potencialidades" (Campo & Vieira, 2016, p.762). De acordo com Romero-Naranjo (2013 como citado em Pozzo et al, s.d., p.511), atualmente os meios de comunicação social têm contribuído fortemente para a divulgação da "Percussão Corporal" devido ao elevado conteúdo visual e estético (p.511).

Além de "proporcionar uma forte sensação tátil na criança" (Universidade Federal do Paraná, 2015, p.15), a "Percussão Corporal" permite, como foi mencionado anteriormente, desenvolver aptidões basilares musicais como a noção de ritmo e pulsação (Universidade Federal do Paraná, 2015, p.15). Segundo Mesquita (2016) os principais objetivos didáticos da "Percussão Corporal" são: "automatizar a rítmica, ampliar o repertório de sons corporais, produzir ritmos e melodias, incentivar a capacidade de criação musical, incentivar atitudes lúdicas e cooperativas e promover a perceção corpórea em sua globalidade" (Mesquita, 2016, p.50).

No projeto de implementação tive como intuito, através da aplicabilidade da "Percussão Corporal" enquanto estratégia de desenvolvimento de atividades pedagógicas e musicais, compreender se há a possibilidade de criar "impacto noutras aprendizagens e competências da criança" (Campo & Vieira, 2016, p.762) procurando, deste modo, possibilitar o surgimento de uma maior consciência corporal, e, por conseguinte, uma maior conexão do aluno com o instrumento no momento de execução de uma obra conseguindo assim, como foi referido precedentemente, contribuir para que aumente a motivação do aluno.

As estratégias adotadas tiveram por base exercícios de percussão corporal que estiveram em consonância com os objetivos propostos pelo Método de Percussão Corporal BAPNE e que refletem perceções que advém dos métodos de aprendizagem dos autores referidos mais à frente ao longo da abordagem das primeiras teorias educacionais. O método BAPNE foi desenvolvido e criado por Javier Romero Naranjo tendo então como objetivo "o desenvolvimento das inteligências múltiplas de Howard Gardner" mencionadas anteriormente, utilizando, para isso a "Percussão Corporal" (Campo & Vieira, 2016, p.762). Este método assenta em cinco disciplinas que são "a Biomecânica, a Anatomia, a Psicologia, a Neurociência e a Etnomusicologia" (p.762). O tema da metodologia é "Com o meu corpo aprendo" (site oficial BAPNE).[8] O método é direcionado o método é direccionado para pessoas com necessidades especiais bem como para pessoas que não apresentam necessidades especiais (Pozzo et al, s.d., p.511).

Segundo Deiboldt (2010), Gardner refere que não há duas pessoas que possuam a mesma combinação de inteligências considerando ser este o desafio da educação. Contudo, Deiboldt acrescenta que "à medida que os professores procuram pelas características mais predominantes na aprendizagem e incorporam uma variedade de experiências de aprendizagem nas aulas, eles serão capazes de alcançar mais alunos de maneiras mais eficazes" (Deiboldt, 2010, p.11). No método BAPNE as atividades "são concebidas nos diferentes planos biomecânicos do corpo de forma integrada utilizando as diferentes inteligências múltiplas" (Campo & Vieira, 2016, p.762). Os exercícios deste método são realizados em grupo, sendo fundamental o sequenciamento das atividades de modo a permitir que "o processo de ensino-aprendizagem esteja em harmonia com as capacidades do aluno" (Pozzo et al, s.d., pp. 513-514). Uma vez realizando os exercícios em grupo, todos participam e são valorizados de igual forma pelo que as possíveis falhas são entendidas como sendo parte da aprendizagem, não constituindo um motivo de exclusão de algum elemento do grupo (Campo, 2013, p.14). Para que seja possível usufruir ao máximo dos benefícios da "Percussão Corporal" é importante que esta seja realizada correctamente (Pozzo et al, s.d., p.512).

Os exercícios de percussão corporal possibilitam a execução de diferentes sons durante a exploração das canções o que pode permitir aos alunos não só trabalharem diferentes ritmos como também "desenvolverem a sua oralidade e adquirirem novo vocabulário" (Campo & Vieira, 2016, p.763). Existe uma força motivacional que impulsiona as crianças a manifestarem-se de diversas formas, como falar, rir cantar, durante a realização de jogos musicais e corporais, traduzindo-se numa espontaneidade que tem por base razões bio-psicológicas (Cunha et al., 2015, p.52). "Estas atividades

[8] A informação está disponível no seguinte site do método BAPNE (2021): http://www.metodobapne.com/en/bapne-method/what-is-the-bapne-method

libertadoras de energia ocorrem como uma permanente evolução entre corpo, espaço, tempo e mente, agilizando a consciencialização e o conhecimento de si mesmo, do outro e do meio envolvente" (p.52).

A "Percussão Corporal" é também uma forma de incentivar a criatividade pois permite que os alunos durante os exercícios de percussão possam fazer os seus próprios sons e ritmos em vez de apenas reproduzir o que é transmitido pelo professor. Quando as tarefas são realizadas em grupo, se se pedir ao aluno para apresentar uma ideia ao grupo, o aluno passará a ter um papel de transmissor, passa a ter um papel mais ativo não apenas de recetor passivo de informação. Por outro lado, o trabalho em grupo atendendo à fase de desenvolvimento dos alunos, pode levar os alunos a atingirem os mesmos objetivos mais rapidamente porque se envolvem com mais entusiasmo despertando também para o "sentido humano e contextual do estudo do instrumento" (Soutelo & Vieira , 2014, p.66).

> Tanto crianças quanto adultos, intuitivamente, já possuem um repertório próprio de sons e, quando reunidos para o fazer musical coletivo, são convidados a descobrir novos usos da voz (canto, fala e efeitos percussivos) e da percussão corporal (estalos de dedos, palmas, batidas de pé, peito, coxa, etc.). Por meio de exercícios e jogos de imitação e improvisação, são trabalhados não somente a coordenação motora e a consciência rítmica, mas principalmente a musicalidade intrínseca, expressa pelo potencial criativo e pela capacidade de interação.
>
> (Goes, 2015, p.56)[9]

O facto de não ser necessário qualquer recurso material na realização de atividades de percussão corporal é muito importante, considerando a falta de materiais de qualidade para desenvolver atividades a nível musical que muitas vezes pode constituir um obstáculo (Campo & Vieira, 2016, p.761). Assim, pode-se chegar a mais crianças optando pela prática da "Percussão Corporal" uma vez que o único instrumento que deve estar disponível é o corpo (Brasil et al., 2015, p.375).

[9] Trecho retirado da página web www.batukatu.com.br (como citado em Goes, 2015, p.56).

2.2.1. O Método BAPNE

O método BAPNE tem como objetivo principal proporcionar o máximo de benefícios (Pons-Terrés et al., 2014, s.p) através da estimulação cognitiva, socio emocional, psicomotora e neuro reabilitativa (Pozzo et al, s.d., p.511) recorrendo à realização de exercícios que "conjugam o movimento e a coordenação motora, o ritmo, a melodia e a linguagem" (Pons-Terrés et al., 2014, s.p.). Por conseguinte, o método BAPNE engloba um conjunto de exercícios que procuram, através da prática da percussão corporal, trabalhar diferentes processos relativos à atenção, memória de curto e longo prazo, proporcionando ainda atividades que requerem a execução de uma tarefa dupla (s.p.).

Como mencionado anteriormente, o método BAPNE procura desenvolver inteligências múltiplas através da prática da percussão corporal, contando, portanto, com a biomecânica, a anatomia, a psicologia, a neurociência e a etnomusicologia sendo que cada uma delas "estabelece parâmetros específicos que ajudam a sistematizar todas as atividades teóricas e práticas, dando origem à sigla BAPNE" (Pozzo et al, s.d., p.512).

A biomecânica "permite-nos compreender como se move o corpo humano no espaço graças aos seus planos e eixos, de maneira que podemos articular os movimentos em função do plano horizontal (cima-baixo), o plano sagital (direita-esquerda) e o plano longitudinal ou frontal (frente-trás)" (Pozzo et al, s.d., p.511).

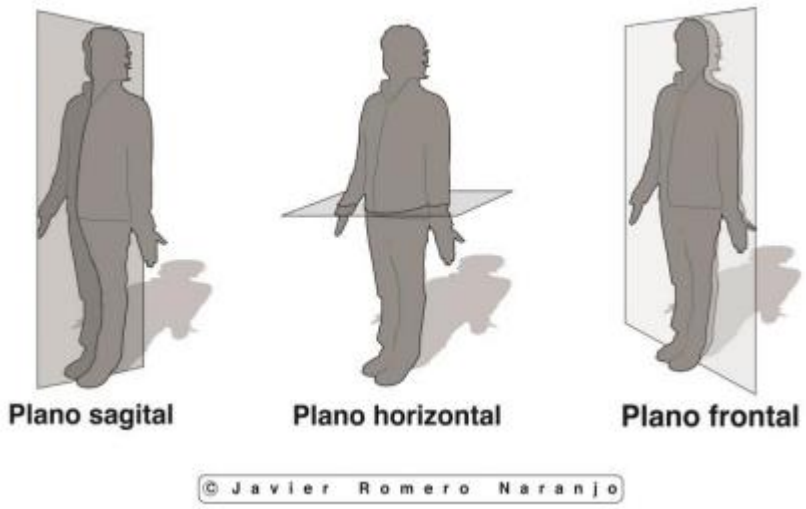

Figura 1: Os Planos sagital, horizontal e frontal. Imagem de Javier Romero Naranjo[10]

[10] Imagem *retirada de* Pons-Terrés, J. M., Romero-Naranjo, A. A., Romero-Naranjo, F. J., Crespo-Colomino, N., & Liendo-Cárdenas, A. (2014). Estimulación de la atención dividida: Didáctica de la Percusión Corporal – Método BAPNE. In Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (Eds.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp.1040-1050). *Diponível em:* http://hdl.handle.net/10045/41914

A anatomia, por sua vez, permite-nos saber quais os movimentos exatos "para exercitar estruturas ósseas e musculares específicas" (Pozzo et al, s.d., p.513). Neste sentido, é muito importante adquirir uma posição corporal correcta e executar bem os movimentos (p.513). Além do mais é também bastante relevante realizar os alongamentos antes e depois da execução dos exercícios propostos pelo método BAPNE (p.513). No âmbito da psicologia, o movimento assume um papel terapêutico pelo que o trabalho realizado no método BAPNE é desprovido da existência de hierarquias uma vez que os exercícios são realizados em comunidade, fundamentalmente através de círculos concêntricos e também em pares (p.513). Já a neurociência permite-nos compreender qual é o estímulo cerebral que é ativado ao longo da execução das atividades bem como entender qual é a finalidade específica da ativação de determinada parte do cérebro (513). O método possibilita assim o desenvolvimento de diferentes tipos de atenção, que são os que se seguem: focal, sustentada, seletiva, dividida e alternada (p.513).

Por último, a etnomusicologia permite-nos, segundo Pelinski (2005) compreender os movimentos corporais executados em cada cultura (como citado em Naranjo, 2013) .

Para poder desenvolver as atividades desta metodologia de uma forma consistente e eficaz é importante seguir um conjunto de ideias e atividades sequenciadas. Eis algumas dessas ideias fundamentais: é essencial alongar antes e depois das atividades; é importante realizar exercícios que "permitam alternar sempre a parte direita com a esquerda, assim como as diferentes extremidades (superior e inferior)" (Pozzo et al, s.d., p.514). É também importante, de forma a estimular os diferentes hemisférios cerebrais (o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo), "alternar nas atividades e movimentos realizados a combinação da parte esquerda e direita, superior e inferior e frente e costas do corpo" (p.514). [11] É importante recorrer a diversas formas de aprendizagem por forma a estimular o cérebro (coordenação circular variável, imitação, reação inversa, etc) [12] uma vez que os estímulos são a "ferramenta básica no ensino da percussão corporal" (Romero-Naranjo, 2011, como citado em Pozzo et al., s.d., pp. 515-516). É igualmente relevante numa primeira fase "juntar o acento da palavra, ritmo e movimento com o corpo para que haja coesão entre eles" (Pozzo et al, s.d., p.514) bem como trabalhar em grupo como foi referido anteriormente (p.514).

No que concerne à parte cinestésica, é importante considerar um conjunto de recomendações do método BAPNE com o objetivo de apresentar um desempenho psicomotor correto. Neste sentido, de seguida apresento um conjunto de recomendações enunciados pela metodologia BAPNE: a

[11] Texto original: "Para estimular los distintos hemisferios cerebrales (derecho e izquierdo) debemos alternar en las actividades y movimientos realizados la combinación de la parte izquierda y derecha, la superior e inferior, y la frontal y trasera del cuerpo" (Pozzo et al, s.d., p.514).
[12] "Todas estas formas de aprendizaje se basan principalmente en el modelo de 515 VAK (todo aprendizaje es visual, auditivo y kinestésico), ya que los estímulos son la herramienta básica en la enseñanza de la percusión corporal (Romero-Naranjo, 2011)" (Pozzo et al, s.d., pp. 515-516).

postura corporal do executante, esteja em pé ou sentado, deve ser adequada, equilibrada; todos os sons de percussão devem ser claros, e energéticos de maneira a que o movimento seja sempre igualmente claro e conciso; deve-se respirar corretamente, e deve também haver compreensão com as pessoas que apresentam dificuldades motoras, sendo que os exercícios se forem executados pelos docentes devem ser realizados ao lado dessa pessoa e não à sua frente para evitar que a sua observação seja inversa à proposta (Pozzo et al, s.d., p.517).

Atendendo à natureza das atividades mencionadas previamente e ao trabalho no âmbito cinestésico, é possível assim aprimorar e fortalecer aspetos a nível musical, psicomotor, cognitivo e neurológico. A nível musical os exercícios permitem "a internalização do pulso, reforçar o ritmo (polirritmias e polimetrias)" (Pozzo et al, s.d., p.517), viabiliza a compreensão de formas musicais bem como a aprendizagem de conceitos musicais (p.517). Os exercícios promovem ainda o canto, a memória musical, a improvisação e a criatividade (p.518). A nível psicomotor é possível trabalhar a coordenação "com base nos vários planos e eixos biomecânicos" (p.518).

No campo cognitivo, os exercícios permitem impulsionar a aprendizagem adequada de conceitos teóricos, como por exemplo da definição de cânone, da noção de pulso, de textura, entre outros (p.518). Por sua vez, no domínio neurológico, é possível com os exercícios da metodologia BAPNE, estimular os diferentes tipos de atenção e de memória, proceder ao planeamento do movimento bem como à programação motora e a estimulação da função executiva (p.518).

2.2.1.1. A teoria das Inteligências Múltiplas e o Método BAPNE

"É da maior importância reconhecer e nutrir todas as inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Somos todos tão diferentes em parte porque todos temos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos esse facto, acredito que pelo menos teremos uma melhor possibilidade de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos nesta vida."

Howard Gardner (1987) (como citado em Armstrong ,2006, p.8)

Os primeiros testes de inteligência surgiram do trabalho de Alfred Binet, em 1904, a pedido do ministro de educação francês. Vários anos depois os testes foram importados para os Estados Unidos espalhando-se pelo país bem como a noção de "que havia algo chamado "inteligência" que poderia ser medido objetivamente e expresso com uma figura ou pontuação de "QI" (Armstrong, 2006, p.8).

Foi em 1983 que um psicólogo de Harvard chamado Howard Gardner contrariou essa ideia estabelecida com a publicação de seu livro "Structures of the mind", onde apresentou a teoria das Inteligência Múltiplas (Armstrong, 2006, p.8). Gardner desenvolveu a teoria das IM no final dos anos 1970 e início dos anos

1980 "baseando-se em evidências de uma ampla variedade de fontes, disciplinas e tradição de pesquisa" (Gardner, 2013, p.1). A teoria constituiu uma crítica à ideia na época de que existia "uma única inteligência, adequadamente medida pelo QI ou outros testes de resposta curta" (Gardner, 2013, p.1). Gardner explicou que "os testes de QI avaliam a inteligência linguística e lógico-matemática e, às vezes, a inteligência espacial" (Gardner, 2013, p.2) e o autor considera que os seres humanos têm "outras capacidades intelectuais significativas" (Gardner, 2013, p.2). Por conseguinte, Howard Gardner agrupou as capacidades que o ser humano possui em oito categorias ou "inteligências" (Armstrong, 2006, p.6) tendo a consciência da teoria das "Inteligências Múltiplas" vindo a crescer entre os educadores em vários países do mundo (Armstrong, 2006, p.5).

Seguidamente são apresentados as "Inteligências Múltiplas" bem como em que medida cada uma se relaciona com a metodologia BAPNE uma vez que " no corpus de atividades do método BAPNE são trabalhadas as oito inteligências propostas por H. Gardner (1993)" (Naranjo,2013, p.248):

- Inteligência linguística: esta inteligência inclui a "sensibilidade aos sons, significados e ritmo das palavras" (Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning, 2020). Consiste na capacidade de pensar em palavras e de utilizar a linguagem (Naranjo, 2013, p.248), seja oralmente como, por exemplo, um palestrante ou político, ou por escrito como, por exemplo, poetas ou dramaturgos (Armstrong, 2006, p.9), para "expressar e apreciar significados complexos" (Naranjo, 2013, p.248). De acordo com Howard Gardner o dom da linguagem é universal e "o seu desenvolvimento nas crianças é semelhante em todas as culturas" (p.248). No método BAPNE, a "inteligência linguística é articulada pela palavra e organizada pela linguagem, dando origem a métricas, rimas, poesias que permitem criar textos rítmicos" (Naranjo, 2013, p.248). Neste método, de modo a ser possível organizar devidamente os movimentos de coordenação, sempre se conta com os acentos prosódicos das palavras em conjunto com os acentos musicais (p.248).

- Inteligência corporal e cinética: consiste na capacidade de expressar ideias e sentimentos tendo domínio sobre o próprio corpo como, por exemplo, os atores ou bailarinos, bem como a facilidade para manualmente proceder à criação ou transformação de objetos como, por exemplo, artesãos ou cirurgiões (Armstrong, 2006, p.9). Essa inteligência tem uma relevância particular no método BAPNE porque constitui "a base sobre a qual todas as atividades que se ramificam para o resto das inteligências são geradas" (Naranjo, 2013, p.249). Assim, no método BAPNE todos os movimentos corporais gerados nas diferentes atividades propostas, são estudados com muita atenção e elaboradas com o sequenciamento adequado.

- Inteligência espacial e visual: consiste na "capacidade de perceber o mundo visuoespacial com precisão (por exemplo, como um caçador, uma escolta ou um guia) e de realizar transformações com base nessas perceções (designers de interiores, arquitetos, artistas, inventores)"(Armstrong, 2006, p.9). Assim, esta inteligência inclui também a capacidade de criar e manipular imagens mentais (Naranjo, 2013, p.249) bem como de o ser humano se orientar corretamente numa matriz espacial (Armstrong, 2006, p.9). Estas capacidades são fundamentais no método BAPNE uma vez que é fundamental compreender "como se move o corpo no espaço e de que maneira" (Naranjo, 2013, pp.249-250). Assim, o método tem por base "como a pessoa se move, como realiza a percussão corporal enquanto se move ou não se move no espaço e se a pessoa fala ou canta enquanto realiza o que foi referido anteriormente[13]"(Naranjo, 2013, pp.249-250).

- Inteligência musical. A inteligência musical inclui a capacidade do ser humano ser sensível ao ritmo, tom, harmonia (Naranjo, 2013, p.250). Inclui, portanto, a capacidade de "perceber, discriminar, transformar bem como de expressar as formas musicais" (Armstrong, 2006, p.9). No método BAPNE, é trabalhado o movimento atendendo a um discurso musical que é suscetível de ser trabalhado a nível rítmico assim como vinculado a melodias ou textos psicomotores. São também desenvolvidas atividades no âmbito musical que permitem "dissociar as extremidades inferiores das superiores e da linguagem criando assim três parâmetros completamente independentes" (Naranjo, 2013, p.250).

- Inteligência lógico-matemática: é uma das inteligências mais valorizadas nos sistemas educacionais, o que lhe confere por vezes mais importância mesmo a nível cultural (Naranjo, 2013, p.250). Howard Gardner não lhe retira valor "mas argumenta que tem a mesma importância que as restantes inteligências múltiplas" (p.250). Esta inteligência implica que haja o reconhecimento de padrões e sensibilidade a relacionamentos lógicos (Armstrong, 2006, p.9). Os processos que são utilizados na inteligência lógico-matemática incluem os que se seguem: "categorização, classificação, dedução, generalização, cálculo e teste de hipóteses" (Armstrong, 2006, p.9). Com base no exposto, é possível trabalhar aspetos no âmbito musical que requerem sensibilidade a nível lógico-matemático. Neste sentido, podemos questionar aspetos como, por exemplo, se uma pessoa é capaz de realizar exercícios que envolvam estruturas matemáticas concretas como o cânone ou exercícios articulados por números ou se consegue realizar ritmos

[13] Texto original: "Este método se fundamenta en relación a cómo te mueves, cómo te percutes mientras te mueves o no te mueves en el espacio y si hablas o cantas mientras realizas todo lo anterior" (Naranjo, 2013, pp.249-250).

que dividem ou subdividem a pulsação utilizando semínimas, colcheias e semicolcheias ([14]Naranjo, 2013, p.250).

- Inteligência interpessoal: consiste na capacidade de compreender os humores, as motivações, as intenções e os sentimentos das outras pessoas (Armstrong, 2006, p.10). Assim, inclui a capacidade de comunicação, entendimento e trabalho colaborativo em círculos, em pares ou outras formações (Naranjo, 2013, p.251). Como foi referido anteriormente, no método BAPNE é muito importante o trabalho realizado em grupo, sendo que esta capacidade é trabalhada privilegiando as formações em círculo, promovendo uma aprendizagem colaborativa e inclusiva.

- Inteligência intrapessoal: traduz-se na capacidade da pessoa refletir sobre si própria para que haja uma melhor compreensão sobre as suas capacidades (Naranjo, 2013, p.251), de modo a ter a capacidade agir de acordo com o conhecimento que tem sobre si mesma (Armstrong, 2006, p.10). Assim, esta inteligência inclui a consciência que a pessoa tem sobre os seus "estados de ânimo, as suas intenções, motivações, temperamentos e desejos interiores, e a capacidade de autodisciplina, autocompreensão e autoestima" (Armstrong, 2006, p.10). No âmbito do método BAPNE, esta inteligência implica que o aluno reflita em relação aos recursos que aprendeu, questionando vários aspetos em relação, por exemplo, aos resultados do seu processo de aprendizagem (Naranjo, 2013, p.251).

- Inteligência naturalista: baseia-se "na capacidade de observar os modelos da natureza, em identificar e classificar objetos, e em compreender os sistemas naturais e os relacionados com o homem" (Naranjo, 2013, p.251). A inteligência naturalista tem-se articulado a nível educacional considerando a forma como percebemos e ordenamos a informação que consiste no sequenciamento (p.251). Neste sentido, é possível realizar as seguintes questões: "Consegue justificar e fundamentar porque é que cada atividade é realizada? Consegue ver analogias e semelhanças com o resto das atividades? Consegue criar um ritmo e sequenciar o seu processo de aprendizagem?" (p.251). [15]Deste modo, no método BAPNE as atividades realizadas são sequenciadas.

[14] Texto original: "Sobre esta base nos podemos cuestionar aspectos como: ¿es capaz de realizar ejercicios que implican estructuras matemáticas concretas como el canon o ejercicios articulados mediante números?, ¿puede realizar ritmos que dividan o subdividan el pulso mediante negras, corcheas y semicorcheas?.." (Naranjo, 2013, p.250).
[15] Texto original: "En el ámbito educativo, la inteligencia naturalista se ha articulado en base a la pregunta: ¿cómo percibimos y ordenamos la información? la respuesta es clara: a través de la "secuenciación" de la actividad. Con ello, nos podemos plantear las siguientes cuestiones: ¿es capaz de justificar y fundamentar por qué se realiza cada actividad?, ¿es capaz de ver analogías y similitudes con el resto de las actividades?, ¿puede crear un ritmo y secuenciar su proceso de aprendizaje?" (Naranjo, 2013, p.251).

Para Gardner a essência da teoria consiste em "respeitar as múltiplas diferenças entre as pessoas, as numerosas variações relativamente aos seus métodos de aprendizagem, as várias maneiras de avaliá-los e o número quase infinito de maneiras através das quais podem deixar a sua marca no mundo" (Armstrong, 2006, p.3).

Segundo Gardner (2013) os professores devem procurar lecionar as matérias de diversas maneiras (como citado em Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning, 2020), ao que denomina por "pluralização" (Gardner, 2013, p.3). Neste sentido, Gardner explica: "Nós, professores, descobrimos que às vezes o nosso próprio domínio de um tópico é tênue, quando um aluno nos pede para transmitir o conhecimento de outra forma e ficamos perplexos" (Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning, 2020). Assim, "transmitir informações de várias maneiras não apenas ajuda os alunos a aprenderem o material, mas também ajuda os educadores a aumentar e reforçar o seu domínio sobre o conteúdo" (Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning, 2020).

2.2.1.2. A Lateralidade no método BAPNE

Ao longo da aprendizagem e da execução dos exercícios da metodologia na implementação do projeto de intervenção, foi privilegiado o desenvolvimento da lateralidade. O conceito de lateralidade é "concebido como o uso preferencial do olho, ouvido, mão e pé" (Naranjo, 2021) entendendo-se, por exemplo, que uma pessoa é destra porque executa as acções preferencialmente com o lado direito do corpo (Naranjo, 2021, em "Lateralidad y Aprendizaje motor").[16]

A metodologia BAPNE confere uma atenção especial à Lateralidade pelos seguintes motivos: o ser humano não é assimétrico de modo que torna-se essencial trabalhar considerando esta realidade; existe uma predominância no nosso corpo ou seja temos uma preferência havendo sempre um pé, uma mão, um ouvido onde apresentamos maiores destrezas e, por último, porque há um "vínculo muito grande com as funções executivas e com as funções cognitivas ou seja, com a rede atencional e com os processos de aprendizagem e memória" (Naranjo, em Lateralidad y justificación bibliográfica.mp4 | Schoology[17]). A metodologia deve ser aplicada de um modo adequado, isto é, de uma forma sequenciada atendendo às dificuldades do aluno.

A nível biomecânico, é primeiramente trabalhado no desenvolvimento da lateralidade o plano sagital no qual se divide o corpo, imaginariamente, em sentido antero-posterior ao longo da linha média

[16] O vídeo intitulado " Lateralidad y Aprendizaje motor" está presente apenas no facebook. Para poder aceder ao vídeo, o utilizador do facebook deve estar online e, depois, deve escrever no google as seguintes palavras: Lateralidad y Aprendizaje motor Javier Romero. De seguida, o utilizador tem que carregar no primeiro link que aparecer que vai permitir abrir o vídeo que está disponibilizado no facebook.

[17] Este vídeo faz parte de um conjunto de vídeos disponibilizados pelo BAPNE no site que se segue: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

(ou seja, da frente para trás) pelo que este, como foi possível visualizar anteriormente na figura 1, fica dividido em duas partes iguais, direita e esquerda (Naranjo, 2012, p.34).

Na lateralidade, a coordenação pode ser estimulada através de três partes distintas: da coordenação óculo/áudio-manual, fazendo referência às extremidades superiores segundo a qual é requerida a coordenação da "extremidade superior", "regida pela mão dominante, e com capacidades preceptivas, auditivas e visuais de avaliação da trajetória do movimento, da avaliação da distância e da precisão do golpe."; da Coordenação óculo/ áudio-pedal que se centra nas extremidades inferiores e na qual é requerida a coordenação da "extremidade inferior", "regida pelo pé dominante, e com capacidades preceptivas, auditivas e visuais de avaliação da trajetória do movimento, da avaliação da distância e da precisão do golpe."; da Coordenação óculo/áudio-dissociativa "que tem por base a alternância entre a coordenação manual e o pedal, tendo em consideração as capacidades auditivas e visuais" (Naranjo, 2012, p.34).

Os exercícios de lateralidade que permitem o desenvolvimento da coordenação dividem-se em "unilaterais" e "bilaterais". O exercício é unilateral quando implica o movimento de um braço ou uma perna de um lado do corpo ou nos quais o aluno só mexe a parte direita do corpo (Naranjo, 2012, p.34). O exercício é bilateral quando ambos os braços ou ambas as pernas são usadas havendo alternância entre a parte direita e a esquerda, bem como nas extremidades (Naranjo, 2012, p.34).

Os exercícios de lateralidade com percussão corporal exercem uma influência considerável no nosso cérebro. Segundo os estudos realizados por Schrager e Quirós, publicados na reconhecida Foundations of Language Development, há uma intercomunicação cooperativa entre os hemisférios direito e esquerdo (Naranjo, 2012, p.35). O hemisfério direito (hemisfério postural) "é responsável pela integração motora e pela transferência de informações corporais e espaciais" e o hemisfério esquerdo "é o hemisfério simbólico e especializa-se nas funções cognitivas e na linguagem. Isso implica que não há duplicação funcional, mas há intercomunicação cooperativa" (Naranjo, 2012, p.35).

O equilíbrio e a lateralidade permitem que o cérebro proceda à orientação simbólica, que está controlada pelo hemisfério esquerdo (p.35).

A informação corporal e espacial tem que ser "perfeitamente transferida através do corpo caloso[18], caso contrário o hemisfério esquerdo precisará de mais tempo para processá-la" (Naranjo, 2012,

[18] "A principal função do corpo caloso é a comunicação entre os dois hemisférios; as diferentes partes do corpo caloso conectam áreas semelhantes de cada hemisfério. Por exemplo, o rostro e o joelho conectam os lobos frontais dos hemisférios esquerdo e direito, enquanto que o corpo e o esplênio conectam os lobos temporais dos hemisférios, bem como os lobos occipitais. Desta forma, as áreas semelhantes estão interconectadas e se comunicam de maneira a que haja uma harmonização de suas funções. Além de sua importância na comunicação, supõe-se que o corpo caloso desempenhe um papel primordial na cognição. Evidência emergente sugere que o enfraquecimento da sua integridade contribui para um declínio da função cognitiva em adultos idosos. Por outro lado, o aumento da espessura do corpo caloso no desenvolvimento típico da infância está correlacionado com a inteligência, a velocidade de processamento e as habilidades de resolução de problemas." Vieira, R. (2021, Junho 03). Corpo Caloso. Kenhub. Disponível em: https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/corpo-caloso

p.35). Se o hemisfério esquerdo dedicar mais tempo do que o normal a absorver o que lhe é transferido pelo hemisfério direito, não será capaz de processar a informação a nível simbólico (p.35). Esta situação verifica-se em alunos " que são esquerdinos ou ambidextros mal integrados e que, por sua vez, o refletem com dificuldades na fala e no processo de aprendizagem" (Naranjo, 2012, p.35). [19]

[20]

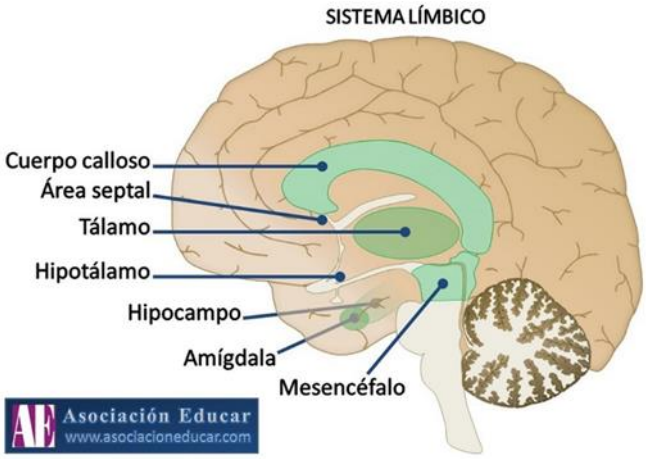

Figura 2: O Sistema Límbico, Imagem de BAPNE Agosto 24, 2021.

A metodologia do método BAPNE permite a estimulação da lateralidade tendo em conta quatro tipologias específicas: somatosensorial, percutida, giratória e espacial (Naranjo, 2012, p.35). A Lateralidade somestésica ou somatosensorial deve o seu nome à ativação da parte somestésica no lóbulo parietal, sendo uma parte que regula principalmente, o frio, o calor, o prazer e a dor (pp. 35-36). Sob um estímulo auditivo o aluno deve responder cinestésicamente sendo que neste exercício os alunos controlam a lateralidade através da sensação de apertar as mãos dos colegas que se encontram à sua esquerda e direita (pp. 35-36). Este exercício é executado da seguinte forma: o professor indica aos alunos, que devem estar sentados numa cadeira em círculo, que a mão direita se chama TA e a esquerda KI. Assim, quando os alunos dizem TA apertam com a sua mão direita a mão do colega e quando dizem KI apertam com a sua mão esquerda. Por conseguinte, a ativação do lóbulo temporal esquerdo está presente neste exercício por causa de haver um "uso contínuo da linguagem à hora de

[19] Em relação à função do equilibrio e da lateralidade no funcionamento do processamento da informação simbólica pelo hemisfério esquerdo, o Professor Javier Romero explica: "Conforme se van perfeccionando los ejercicios de lateralidad, desde las diferentes formas de aprendizaje (imitación, reacción inversa biomecánica, señalización a tiempo real y coordinación circular variable), se va liberando más información somática, tendiéndose a procesar la información extra-somática de origen social. Si el equilibrio y la lateralidade fallan, la sensibilidad propioceptiva, el sistema vestibular y cutáneo no pueden trabajar correctamente. Si la información corporal y espacial no fue perfectamente transferida através del cuerpo calloso, queda patente que el hemisferio izquierdo tiene que consumir más tiempo para procesarla. Al dedicar más tiempo de lo normal a esa función (absorver lo que le transfiere el hemisfério derecho), realmente éste no procesa la información a nivel simbólico, que es para lo que está dotado" (Naranjo, 2012, p.35).

[20] Imagem disponibilizada pelo BAPNE no site que se segue: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do método BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

repetir, verbalmente, as frases de carácter rítmico" (Naranjo, 2012, pp. 36-37) pelo que é sucessiva a ativação da área de Broca [21]e de Wernicke[22] (p.36). A Lateralidade percutida é realizada pelo golpe de percussão de ambas as mãos, "sendo o golpe sonoro aquele que define se o exercício é correto ou não através do monitoramento do pulso e da alternância de ambas quando apropriado" (p.40).

Na Lateralidade giratória o executante concentra-se principalmente nas extremidades superiores trabalhando de acordo com a rotação das mãos: pronação e supinação (p.41). Um exemplo de um exercício "consiste em pintar as duas mãos de uma maneira específica: uma delas coloca-se de forma pronada (com a palma para baixo) e pinta-se só essa parte de Azul; a outra supinada (com a palma para cima) e pinta-se de verde só essa parte" (Naranjo, 2012, pp. 41-43). As mãos vão girar de acordo com um estímulo auditivo (p.43).

A Lateralidade espacial "está centrada na relação espaço-temporal do corpo através do movimento, ou seja, através de deslocamentos para a direita e para a esquerda ao longo da prática da percussão corporal"(p.43).

Durante a realização dos exercícios de lateralidade é possível observarmos alunos que possuem especial habilidade e coordenação bem como alunos com menos desenvolvimento nesse sentido, e ainda alunos que precisam de fazer um grande esforço para acompanhar a aula (p.45). É fundamental tratar com especial atenção os alunos com dificuldades que podem advir das seguintes situações: problemas de coordenação motora, que se apresentam como consequência de falta de rastejar na infância, de alterações psicomotoras, de dificuldade na coordenação visomotora, de dificuldade na perceção espacial, entre outros fatores; problemas neurológicos, consequentes da má ligação entre os dois hemisférios através do corpo caloso, de doenças como o Alzheimer ou Parkinson, entre outros fatores; problemas de carácter cognitivo resultantes de problemas como a Dislexia, a deficiente capacidade de retenção e memória (novamente o Alzheimer), entre outros (p.45).

[21] A área de Broca, que está localizada próxima à área motora primária do hemisfério esquerdo, "controla a musculatura e intervém na produção da linguagem" (BAPNE, Breve introducción a los lóbulos cerebrales, Power point presente na seguinte página web: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*). Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

[22] A área de Wernicke ".. é considerada o centro do cérebro para a compreensão da linguagem, ou pelo menos uma estrutura muito relevante nesta função. Dentre as funções cognitivas que estiveram relacionadas à área de Wernicke ao longo dos séculos XIX e XX, encontramos o processamento semântico da informação linguística (tanto no formato auditivo quanto escrito), o reconhecimento da linguagem e a sua interpretação" (Torres, A.)

2.3 Consciencialização Corporal

Ao longo da história o descobrimento da importância da consciência corporal especificamente, contribuiu de modo significativo para o desenvolvimento da inteligência do ser humano (Brody, 1953, p.21). "O reconhecimento do papel que as sensações desempenham no comportamento humano representam um importante avanço na capacidade do homem para se compreender a si próprio" (p.21).

Segundo Brody (1953), a descoberta da influência que as sensações do corpo e a consciencialização corporal "têm sobre a inteligência bem como sobre a existência de uma estrutura do ego segura atribuem-se aos trabalhadores nos campos da psicanálise, psicoterapia, psiquiatria, higiene mental, aconselhamento e orientação" [23](Brody, 1953, p.21).

Foi através de um estudo inicial sobre si próprio que o homem começou por desenvolver a consciencialização, refletindo-se no trabalho realizado no âmbito das ciências físicas sendo que depois o homem começou a "concentrar a sua atenção nos produtos da sua "mente", tais como a sua literatura, arte e filosofia"[24](Brody, 1953, p.21). Era considerado que o conhecimento estava contido nas palavras, números e notação musical e, por conseguinte, "os homens lutaram para encontrar o significado nestes símbolos" (p.21). Contudo, o estudo da biologia e psicologia humana e das ciências sociais acabaram por trazer três novos conceitos que são os que se seguem: "a ideia de que o corpo participa em processos como a fala, a linguagem e o pensamento; o conceito de que o corpo e a mente estão inter-relacionados e são interdependentes e ainda o conceito de que o comportamento biológico, o comportamento psicológico, e o comportamento social são três aspetos diferentes de um processo: a vida humana[25]" (p.21).

Brody (1953) refere que o homem começou por perceber que são os seus movimentos corporais e as sensações do seu corpo que "dão significado aos símbolos e que o conhecimento está na consciencialização destas sensações e movimentos do corpo para os quais o homem inventou os símbolos" (Brody, 1953, p.21). A autora explica que foi a mudança da atenção do ser humano "dos símbolos para os movimentos corporais e as suas sensações que marcou o início da nossa compreensão do processo de aprendizagem" (p. 21).

---

[23] Texto original: "The discovery of the contributions which body-feelings and body-awareness make to intelligence and to a secure ego-structure must be credited to workers in the fields of psychoanalysis, psychotherapy, psychiatry, mental hygiene, counseling, and guidance" (Brody, 1953, p.21).
[24] Texto original: "Man's awareness began with a study of the world about him and found expression in the physical sciences. Then man began to turn his attention to the products of his "mind", such as his literature, art, and philosophy" (Brody, 1953, p.21).
[25] Texto original: "Since it was thought that knowledge was contained in words, numbers, and musical notation, men struggled to find the meaning in these symbols..."; "The advent of the study of human biology, psychology, and the social sciences brought with it three new concepts: (1) that the body itself takes part in such processes as speech, language, and thinking, (2) that body and mind are interrelated and inter-dependent, (3) that biological behavior, psychological behavior, and social behavior are three different aspects of one process: human living" (Brody, 1953, p.21).

O corpo humano realiza movimentos rítmico-corporais ou "gestos sonoros" resultantes de ações físicas variadas, de modo que "qualquer ser humano pode ter nos seus movimentos corporais naturais o ponto de partida de toda a sua musicalidade" (Cunha et al., 2015, p.50). Segundo Davidson (1999), o ser humano sente os sons a nível físico através das vibrações do líquido amniótico quando está no meio intrauterino estando as vibrações assim relacionadas diretamente com as primeiras sensações físicas (Davidson, 1999, como citado em Cunha et al., 2015, p.50). Por conseguinte, esta noção "intensifica a ideia de que música e educação para a música revelam o seu verdadeiro poder e significado mantendo-se enraizadas nas suas origens corporais" (Cunha et al., 2015, p.50). Nesse sentido, Goodkin (2004) destaca o papel fundamental do movimento no processo de aprendizagem musical (Goodkin, 2004, como citado em Cunha et al., 2015, p.50).

2.4. O movimento e a natureza do Ser Humano

Como será possível ver mais à frente, existem determinados fatores inerentes ao ser humano desde o seu período de desenvolvimento ainda no ventre materno, que formam parte da sua sensibilidade a nível musical e que por sua vez determinam em larga medida as suas potencialidades de desenvolvimento neste mesmo campo (Brody, 1953, p.22).

Cada ser humano "tem apenas um conjunto de tecidos o qual deve funcionar para funções vegetativas, locomoção, canção, arte, linguagem, raciocínio, e para a criatividade"[26] (Brody, 1954, p.22). Brody (1953) refere que os movimentos dos diferentes tecidos (músculos, nervos, etc) do corpo têm um padrão melódico e rítmico que pode ser ouvido se for transformado de energia eletroquímica para energia do som (p.22).[27] Este "padrão musical é encontrado na pulsação dos primeiros tecidos do embrião" (p.22).[28] Ao longo da formação de novos tecidos (músculos, ossos, nervos, glândulas) e da criação de novas tensões sobre o organismo durante o processo de crescimento, "o primeiro padrão corporal lento e baixo é substituído por padrões corporais melódicos e rítmicos mais rápidos, mais altos e específicos" [29](p.22). Quando o bebé nasce, estas tensões crescem muito chegando o momento em que se transformam em sons audíveis na forma do choro do bebé no nascimento. O bebé recém-nascido "realiza sons de alturas variadas embora seja incapaz de ouvi-los no início" e, estes primeiros

[26] Texto original:" Since each individual has only one set of tissues, this one set must function for vegetative functions, locomotion, song, art, language, reasoning, and creating" (Brody, 1954, p.22).
[27] Texto original: "If we should record the movements of the different tissues (muscles, nerves, etc) of the body, we should find that this movement has a melodic and rhythmic pattern which is capable of being heard if changed from electro-chemical energy into sound energy" (Brody, 1954, p.22).
[28] Texto original: "This musical pattern is found in the throbbing of the early tissues of the embryo" (Brody, 1954, p.22).
[29] Texto original: "As new tissues (muscles, bones, nerves, glands) are formed and as new stresses and strains are put upon the organism through the process of growth, the first slow, low-pitched body-pattern becomes fused into faster, higher, and more specific melodic and rhythmic body-patterns" (Brody, 1954, p.22).

sons resultam largamente de funções viscerais que estão relacionados com a satisfação ou privação orgânicas[30] (p.22). Brody explica que "à medida que a musculatura listrada do bebé amadurece, o seu tom torna-se um produto da sua víscera e dos seus músculos listrados e acompanha movimentos de alongamentos, puxar, empurrar e locomoção" (p.22).[31] Nesta fase a altura do seu som começa a mostrar uma maior extensão e um maior controlo (p.22).[32]

Uma criança usa sempre o seu corpo de forma correta na produção dos sons (Brody, 1953, p.22) e a criança não aprende a produzir diferentes alturas de som através da imitação uma vez que ela só pode imitar o que ela já consegue fazer de modo que a criança produz sons, não porque ouviu alguém a fazê-los, mas porque o som já está nos seus tecidos e resulta também dos seus movimentos.[33]

Quando a criança canta o corpo move-se e o equilíbrio entre as sensações corporais de tensão e relaxamento que sente durante o ato de cantar fornece a base para o início da consciencialização das diferenças de tons: altos ou baixos, fortes ou suaves, claros ou "breathy", ressonante ou estridente" [34](Brody, 1953, pp. 22-23). Esta primeira fase da função das sensações do corpo é inconsciente constituindo, no entanto, um período basilar por ser um ponto de partida fundamental para que mais tarde a criança possa ter um desenvolvimento que lhe permita "fazer boas avaliações discriminatórias do tom" [35](p.23). Segundo Brody (1953) "todos os conceitos abstratos, incluindo os conceitos de tempo e espaço e aqueles que crescem fora do tempo e do espaço tal como "pitch", o ritmo, a intensidade, a acentuação, volume, e qualidade" advém da consciencialização das sensações do movimento do corpo [36](p.23).

O início da consciencialização acontece cedo, logo que a criança sente os movimentos que o seu corpo realiza quando canta e que começa a ouvir os sons que esses movimentos também fazem. Nesta fase ela pode "responder, desfrutar, e avaliar o sons, sensações e movimentos do corpo que

[30] Texto original:" The new-born infant makes sounds of varying pitches; yet he is unable to hear at first, and he has had no lessons in singing. These first pitches, found in crying, grunting, cooing, and squealing, are largely products of visceral functions and are concerned with organic satisfaction and deprivation" (Brody, 1953, p.22).
[31] Texto original: "As the infant's striped musculature matures, his tone becomes a product of both his viscera and striped muscles and accompanies activities of stretching, pulling, pushing, and locomotion" (Brody, 1953, p.22).
[32] Texto original:" At this stage, his pitch begins to show a greater range and control" (Brody, 1953, p.22).
[33] Texto original: "An infant never uses his body incorrectly in the production of these sounds. The tones of a healthy child are clear and bell-like and are produced with a beautifully adjusted "abdominal lift". The child does not learn to make these pitches through imitation. He can only imitate that which he can already do. He makes sounds, not because he heard someone else make them, but because sound is already in his tissues and when his body junctions and moves, it makes sound" (Brody, 1953, p.22).
[34] Texto original: "The balance between these body-feelings of tension and relaxation during the singing act furnishes the basis for the beginning of awareness of differences in tones: high or low, loud or soft, clear or breathy, and resonant or strident" (Brody, 1953, p.23).
[35] Texto original:" Although this first stage of body-feeling function is unconscious on the part of the child, it is so basic that without it there can be no later development of fine discriminatory evaluations of tone" (Brody, 1953, p.23).
[36] Texto original: "All abstract concepts, including those of time and space and those which grow out of time and space, such as pitch, rhythm, loudness, accent, volume, and quality, are products of body-movement-feelings-awareness" (Brody, 1953, p.23).

outras pessoas fazem que não estão em real contacto com ela própria" (Brody, 1953, p.23).[37] Brody (1953) explica que ao avaliar e imaginar sons realizados por outras pessoas, a criança move inconscientemente o corpo como se ela própria estivesse a realizar estes sons e, de acordo com o que sentir ao ouvir alguém, dependendo se se sente bem quando o seu corpo realiza movimentos tensos similares à outra pessoa ou não, a criança vai refletir gosto ou não pelo que ouve.[38] Assim, a autora acrescenta que "nós sempre avaliamos ou julgamos os sons e movimentos feitos por outras pessoas em termos do tipo de sons e movimentos que nós fazemos."[39] Brody (1953) fundamenta o facto de iniciantes produzirem sons com diferentes alturas antes de ouvi-los e de os avaliarem, com base num conjunto de experiências e observações [40](Brody, 1953, p.23).

Como foi referido anteriormente, a criança produz sons como resultado do crescimento e atividade normais, não como resultado de imitação ou treino, continuando a fazer estes sons e aumentando o seu repertório de sons porque consistem numa expressão de necessidades viscerais e motoras (por isso é que também os bebés surdos, no início, choram como um bebé que não apresenta surdez)[41] (Brody, 1953, pp. 23-24). O bebé continuará a produzir sons resultantes do crescimento e atividades normais também porque não só sente e ouve os seus próprios sons como também acontece as pessoas se dirigirem a ele, reproduzindo os seus sons para ele e todo o tipo de movimentos corporais que ele pode sentir, ouvir e ver (pp. 23-24). Lamentavelmente, as crianças surdas e as crianças que nascem em orfanatos não têm este repertório de sons porque dificilmente algo acontece uma vez que as interações são muito mais reduzidas ou quase nulas à partida [42](p.24).

Os pais podem contribuir consideravelmente para o desenvolvimento musical da criança através da imitação dos sons que ela produz e devem, à medida que a criança vai acrescentando novos sons ao seu repertório ao longo do crescimento, acompanhar a progressão da criança sem procurar ir mais à frente, repetindo ou cantando os sons que a criança produz (Brody, 1953, p.24). Ao ajustar os seus padrões de som e movimento aos padrões de som e movimento da criança (antes da

[37] Texto original: "Soon the child not only feels the movements his body makes when he sings, but he begins to hear (beginning of conscious awareness) the sounds which those movements also make. Now he can respond to, enjoy, and evaluate the body-movement-feeling-sounds which other individuals make who are not in actual contact with himself" (Brody, 1953, p.23).

[38] Texto original: "However, in evaluating and imagining sounds made by others, the child unconsciously moves his body as if he himself were making those sounds. If the child in so doing contracts his smaller muscles, he thinks the tone a high one; if he contracts his larger muscles, he thinks the pitch a low one. If the child has to strain to imitate the tense white tones of a singer, he will express a dislike for that voice and that person because he does not feel good when his body makes similar tense movements. On the other hand, if the singer has an easy flowing resonant tone quality, the child will express a liking for that singer because when the child makes similar body-movements, he feels good" (Brody, 1953, p.23).

[39] Texto original: "We always evaluate or judge movement-sounds made by others in terms of the kind of movement-sounds we make" (Brody, 1953, p.23).

[40] Texto original: "The fact that beginners make pitches before they hear and evaluate them is supported by many experiments and observations:.." (Brody, 1953, p.23).

[41] Texto original: "We have already seen that the infant makes sounds as a result of normal growth and activity, not as a result of imitation and training. He continues to make these sounds and increases his repertoire of sounds for two reasons: (1) These sounds are an expression of visceral and motor needs (hence, even the deaf baby, at first, cries like a normal baby). (2) When the infant makes sounds, something happens in the world about him. He not only feels and hears his own sounds, but people come to him, repeat his sounds back to him and make all sorts of body-movements which he can feel, hear, and see" (Brody, 1953, p.24).

[42] Texto original:" Deaf children and those brought up in orphanages do not have this repertoire of sounds because when they make sounds, nothing happens" (Brody, 1953, p.24).

criança poder ajustar os seus padrões de som aos outros), os pais vão reforçar os padrões da criança e, a atividade imitativa vai funcionar como um espelho que reflete à criança a sua própria personalidade e sistema de pensamento, som e movimento (p.24). "Este processo de os pais imitarem os sons da criança constitui uma atividade que marca o início da comunicação verbal e largamente melhora a consciência da criança da sua própria personalidade e a consciência relativamente aos outros, especialmente dos seus pais" (p.24).

A cooperação dos pais com a criança a trabalharem ou a moverem-se com a mesma no canto ou em qualquer outra área estabelece o primeiro passo fundamental para iniciar o processo de "desenvolvimento da fala, a consciencialização da personalidade, o ajustamento social e para o desenvolvimento da competência musical" [43](Brody, 1953, p.24).

Depois da criança adquirir experiência a criar os seus próprios padrões de movimento e som ela estará pronta para que os movimentos e sons do seu corpo se enquadrem nos padrões das outras pessoas[44] (Brody, 1953, p.24). A criança aprenderá inicialmente mais rápido e com maior segurança "cantando com alguém ou com uma gravação"[45] (p.24). A criança imitará as canções dos pais e, à medida que vai aprendendo através do canto e do movimento, sentirá inconscientemente novas sensações e movimentos no seu corpo (p.25). Assim, através da continuidade e controlo da atividade postural e respiratória, começará a desenvolver a consciência relativamente às alturas do som, e diferenciando um som forte de um som suave, um ritmo longo de um ritmo mais curto e a consciência relativamente às frases (p.25).

Se nos diferentes momentos referidos anteriormente relativos ao processo de desenvolvimento da criança, a criança tiver vivenciado experiências adequadas, poderá responder fisicamente a padrões tonais e rítmicos específicos aprendendo também os seus símbolos (Brody, 1953, p.24). A leitura de símbolos musicais será realizada de uma forma "satisfatória e estimulante" (Brody, 1953, p.24) pois, como afirma Elsa Findlay, "quando as crianças podem identificar os seus próprios padrões de movimento com os padrões de movimento que elas ouvem, a música torna-se uma linguagem facilmente compreendida em termos das suas próprias imagens motoras" (Findlay, 1971 como citado em Deiboldt, 2010, pp. 9-10). O início e o fim dos estágios não são delimitados e "tal como o crescimento físico acontece duma maneira que se sobrepõe e entrelaça, o crescimento musical

[43] Texto original: "Cooperation in singing or in any area begins with the parent working or moving with the child. This step is basic to the development of speech, personality-awareness, and social adjustment of musical ability" (Brody, 1953, p.24).
[44] Texto original: "When the child has had experience creating his own movement-sound patterns, he begins to organize his body-movement-sounds to fit the pattern of others" (Brody, 1953, p.24).
[45] Texto original: "In the beginning, he learns fastest and with the greatest security by singing with someone or with a record" (Brody, 1953, p.24).

também ocorre da mesma maneira" [46] (Brody, 1953, p.24). Gordon (2000), menciona que a aptidão musical quando o bebé nasce é máxima e que são as condições a nível musical oferecidas pelo meio que vão permitir ou não que a criança consiga "atingir o nível de aptidão musical que já possuía" (Gordon, 2000, como citado em Rodrigues & Rodrigues, p.48). Por outro lado, é a maturação cognitiva da criança que vai determinar a progressão das suas capacidades fundamentais como bater a pulsação, cantar uma melodia ou responder à música (Gordon, 2000, como citado em Rodrigues & Rodrigues, p.48).

Verifica-se, portanto, que o papel do movimento na aprendizagem não pode ser ignorado ou esquecido uma vez que é possível constatar que a sua importância é inegável. Gallahue (2010) mencionou que relativamente às crianças o movimento "é uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano" (Gallahue, 2010, p.49, como citado em Campo & Vieira, 2016, p.761) de modo que as crianças constroem conhecimentos a partir dos movimentos que realizam (Campo & Vieira, 2016, p.761). O movimento constitui um "excelente meio das crianças trabalharem outras expressões artísticas e outros domínios de interesse" (Campo & Vieira, 2016, p.761) sendo, por isso, fundamental no quotidiano das crianças (p.761).

É essencial o professor ter consciência do que implica o desenvolvimento do aluno num âmbito holístico. Nenhum professor para poder ensinar pode querer que a criança apenas imite ignorando as suas capacidades inatas e o seu processo de desenvolvimento a vários níveis. É ainda importante que o processo de aprendizagem seja contínuo uma vez que, como referem Gooding e Standley (2011), "o conhecimento específico e a interpretação musical requerem aprendizagem e prática" (Gooding & Standley, 2011, como citado em Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.48).

2.4.1. O Movimento na Aprendizagem Musical

Considerando a necessidade de descodificar símbolos na aprendizagem musical, torna-se muita informação para processar quando o aluno de música procura conciliar a análise dos símbolos que definem o ritmo e a altura do som com as destrezas motoras[47] (Deiboldt, 2010, p.2). Assim, se determinados sons formados por um ritmo e pulsação específicos não forem inicialmente trabalhados

[46] Texto original: "There are no separate boundaries which represent the end of one stage and the beginning of another. Just as physical growth takes place in na overlapping and interweaving fashion, so musical growth takes place in like manner" (Brody, 1953, p.24).
[47] Texto original: "..is a complicated task with the added complexity of combining analysis of specific symbols with motor skills needed to complete the music making task. For string students in particular, the prospect of analysing symbols for rhythm and pitch teamed with gross and fine motor skills simply proves to be too much information to process at once. Development of all these skills are not yet internalized enough for some students to combine successfully" (Deiboldt, 2010, p.2).

a nível corporal, através do movimento, ideias fundamentais como a pulsação e o ritmo são muitas vezes esquecidas voltando o aluno a sua atenção para a altura do som e para as tarefas cinestésicas relacionadas com o piano[48] (Deiboldt, 2010, p.2).

Para os professores que seguem o método do pedagogo Carl Orff bem como de outros autores importantes no âmbito musical que serão referenciados mais à frente, é fundamental o papel do aspeto cinestésico da performance musical (Frazee & Kreuter, 1987, p.19). Segundo Carl Orff, a produção musical em grupo tem por base a resposta física uma vez que quando as crianças conseguem manter um batimento coletivo e o ritmo estabelecido, elas encontram-se preparadas para o trabalho em conjunto (p.19). Deste modo, Carl Off não via "o estudo do movimento como um fim em si, mas como mais um meio de crescimento musical e emocional" (Frazee & Kreuter, 1987, p.19).

O movimento é, portanto, "uma ajuda indispensável para o desenvolvimento de conceitos e habilidades musicais" (Frazee & Kreuter, 1987, p.20) podendo ajudar o aluno a assimilar aspetos de ritmo como pulsação, padrão, métrica e andamento (p.20). Também a direção melódica e características como a dinâmica e cor podem ser expressadas através do movimento, bem como a textura e a forma (p.20).

Surge, portanto, a necessidade de concentrar mais tempo nas aulas em exercícios que impliquem a prática consciente do movimento, pois é algo que deve ser feito senão os alunos vão continuar a alimentar uma aprendizagem desprovida de uma base sólida e, em última instância, acabam por desistir porque a motivação começa a ser inexistente uma vez que a conexão com a música se torna cada vez menor. Realizar exercícios com base no movimento surge como uma necessidade natural do ser humano, como foi possível constatar anteriormente, e, portanto, imperativa.

2.5. Ritmo

Para além das ideias mencionadas anteriormente relativamente ao padrão melódico e rítmico existente derivado do movimento dos nossos tecidos e do som integrar o nosso corpo como sendo um acontecimento visceral do mesmo, existe ainda o batimento do coração que é um elemento fundamental do corpo do ser humano e da vida. É considerado um dos ritmos mais básicos da natureza sendo que a pulsação estável "é vital para todos os seres humanos e é o elemento mais básico para a nossa existência" [49](Deiboldt, 2010, p.1).

[48] texto original: "In the case of the beginning instrumental student, we often see students filtering out steady pulse or rhythm in favor of pitch, and kinesthetic tasks related to their instruments particularly if they do not yet have a strong concept of steady pulse" (Deiboldt, 2010, p.2).
[49] Texto original:" Steady pulse is vital to all humans and is most basic to our existence" (Deiboldt, 2010, p.1).

O cerne da vida do ser humano reside nos elementos vitais da pulsação e "o ritmo, que consiste num sistema de notas longas e curtas, fornece aos sentidos uma medida de tempo, regular ou irregular, que nós experienciamos no mundo" (Deiboldt, 2010, p.1). Deiboldt (2010) indica que Platão descreveu o ritmo musical como tendo uma conexão com o movimento do corpo (Deiboldt, 2010, p.6). Willems (1970), por sua vez, afirmou que "o verdadeiro ritmo é inato e está, de facto, presente em todo o ser humano normal" (Willems, 1970, como citado em Campo & Vieira, 2016, p.767). O ato de "andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais subtis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos" (Willems, 1970, como citado em Campo & Vieira, 2016, p.767) de modo que estes movimentos instintivos devem ser utilizados pelo professor com o objetivo de proporcionar às crianças aprendizagens relacionadas com o ritmo (Campo & Vieira, 2016, p. 767).

De acordo com Deiboldt (2010), Patricia Shchan (1987) cita o musicologista Willi Apel quando se refere ao ritmo, como sendo '' o total sentimento de movimento na música'' e ''movimento no tempo e no espaço'' (Shehan, 1987, como citado em Deiboldt, 2010, p. 6 e 7). Montagu (2017) refere que as possibilidades do impulso motor antropoide sugerem que o ritmo pode ter precedido a melodia (Montagu, 2017, s.p.). Assim, depois de falar na questão da consciencialização corporal mencionando elementos fundamentais como o movimento e a produção de som, penso que é fundamental compreender a importância do ritmo e da consciência da existência de uma pulsação constante pois são elementos igualmente basilares para que se possa entender deveras a relação visceral da música com o ser humano e, portanto, a relevância que a consciência e desenvolvimento destes elementos têm no ensino da música permitindo, ao identificá-los e trabalhá-los, aumentar então a conexão dos alunos com a música.

Antes de incidir sobre a origem do ritmo, Montagu (2017) explicou qual era a sua definição de música indicando que a sua ideia era que a música é "o som que transmite emoção'' (Montagu, 2017, s.p.). Assim, para Montagu (2017) tem que haver um propósito no som, não podendo consistir só em sons aleatórios.

Montagu (2017) explica que é possível admitir que a música vocal possa ter existido desde os primeiros vestígios da humanidade, "muito antes que os desenvolvimentos anatómicos e fisiológicos adequados permitissem o uso da fala e do que poderíamos chamar de ''música adequada'', com controle e apreciação de altura de som" [50](Montagu, 2017, s.p.). Deste modo, o autor considera ser

[50] Texto original: "There are peoples (or have been before the ever-contaminating influence of the electronic profusion of musical reproduction) whose music has consisted only of two or three pitches, and those pitches not always consistent, and these have always been accepted as music by ethnomusicologists. So we have to admit that vocal music of some sort may have existed from the earliest traces of humanity, long before the proper anatomical and

claro também, como foi mencionado anteriormente, que a "música" com as características compreendidas do seu tempo mais antigo, deve ter precedido a fala. A capacidade de "produzir algo melódico, uma murmuração de som, algo entre cantarolar e sussurrar para um bebé, deve ter precedido muito a capacidade de formar consoantes e vogais que são os constituintes essenciais da fala" (Montagu, 2017, s.p.).

É provável que "o impulso motor, que conduziu à música rítmica e à dança, pode ser pelo menos tão precoce quanto a mais simples inflexão vocal de sons" (Montagu, 2017, s.p.). Contudo, respondendo à questão de como começou a música, se foi por via de Vocalização ou através de um Impulso Motor, Montagu (2017) considerou que, na verdade, o impulso motor pode ser mais precoce porque os animais têm coração (Montagu, 2017, s.p.). O autor explica ainda que "todos os antropoides têm batimentos cardíacos suficientemente lentos e percetíveis para formar alguma base para o movimento rítmico a uma velocidade razoável" o que poderá ter constituído uma base para o movimento rítmico pois parece que em quase todos os seres vivos existe uma tendência inata de, quando estão em grupos, haver movimento realizado ao mesmo tempo, com o mesmo ritmo (sem qualquer sinal audível) (s.p.). Assim, de alguma forma, o movimento rítmico poderá ter precedido a vocalização (s.p.).

A música desprovida de pulsação e ritmo é considerada em larga medida meramente altura de som aleatório, não satisfazendo a necessidade do ouvido da presença de elementos básicos para a natureza humana como a sensação de pulsação e o tempo constantes (Deiboldt, 2010, p.1). Do mesmo modo, "um som sem variação de altura ou sem qualquer variação no tempo pode dificilmente ser descrito como sendo musical" (Montagu, 2017, s.p.).

Muitas vezes produzir um batimento e ritmo constantes torna-se um desafio ao longo do processo de aprendizagem dos alunos jovens (Deiboldt, 2010, pp. 1-2). Por diversas vezes os alunos sentem entusiasmo pelos objetivos cumpridos ao longo da semana, mas apresentam uma ausência de equilíbrio na execução de elementos fundamentais (pp. 1-2). Os alunos concentram toda a sua atenção no sentido de adquirir várias destrezas como, por exemplo, uma articulação equilibrada e consistente, esquecendo os elementos musicais vitais de pulsação e ritmo (p.2). Os professores vivenciam este fenómeno passando muito tempo todos os dias a ajudar os alunos a superá-lo (pp. 1-2). Surge, portanto, a necessidade de realizar exercícios com base no movimento com mais regularidade nas aulas, tendo presente a forte conexão natural que existe entre o movimento do corpo e o ritmo na música. Deiboldt (2010) explica que "desde os tempos antigos existe uma visão romântica que

physiological developments enabled the use of both speech and what we might call "proper music", with control and appreciation of pitch" (Montagu, 2017, s.p.).

combinou o ritmo musical com o movimento na natureza como o movimento das ondas no oceano ou o canto dos pássaros" (Deiboldt, 2010, p.7). A música da civilização ocidental, muitas vezes procura expressar o batimento do coração bem como dos diferentes estados emocionais do ser humano (Findlay, 1971, como citado em Deiboldt, 2010, p.7).

O nosso mundo está cheio de ritmo na natureza, construindo algo "tão básico para a nossa existência e ambiente que é tomado por garantido a maior parte das vezes" (Deiboldt, 2010, p.1) e o movimento está aliado a este sentido rítmico.

2.6. As primeiras teorias educacionais sobre movimento rítmico

De acordo com Brody (1953), várias descobertas conduziram à compreensão da importância das sensações e do movimento do corpo em todas as atividades humanas. Entre elas encontram-se as que se seguem: "Brody descobriu que a melhoria na coordenação corporal e a consciencialização das sensações corporais durante o canto era paralela à melhoria da capacidade de descriminar a altura do som; Inspik descobriu que a melhoria na coordenação corporal de uma criança com desordens de movimento permanentes estava acompanhada por uma melhoria na fala sem haver qualquer treino na fala como tal; Jacobson descobriu que o pensamento é sempre acompanhado por movimentos corporais; Ketcham descobriu que a melhoria na coordenação corporal e na consciencialização corporal era acompanhada pela melhoria na leitura e na compreensão da leitura" (Brody, 1953, pp. 21-22).

Segundo Woods (1987) e Saliba (1991) múltiplas experiências de movimento e expressão propostas por Orff, por exemplo, "deram às crianças a oportunidade de criarem e participarem na música antes de aprenderem notação musical" (como citado em Deiboldt, 2010, p.8). Foram surgindo ao longo dos tempos "várias propostas pedagógicas que utilizavam o corpo como instrumento de aprendizagem musical" (Campo & Vieira, 2016, p.761), tais como as metodologias de Orff, Kodaly, Willems e Dalcroze.

Lima e Ruger (2007, p. 103) referiram que, "ao longo da história foram vários os autores que utilizaram expressão corporal para desenvolver conceitos musicais" (como citado em Campo & Vieira, 2016, p.766). Verifica-se que o corpo "se tornou um elemento fundamental na aprendizagem musical" (Campo & Vieira, 2016, p.767). Presentemente são ainda colocadas em prática as teorias de Kodaly, Orff e Dalcroze desenvolvidas no início do século XX, tendo ainda o apoio de pesquisas mais recentes na área de aprendizagem cognitiva (Deiboldt, 2010, p.10).

Dalcroze (1930) acreditava que muitas vezes a expressão musical era inviabilizada como resultado de comportamentos aprendidos numa cultura (Deiboldt, 2010, p.9). Baseado na sua própria experiência, Dalcroze (1930) descobriu que muitos jovens músicos possuíam uma compreensão cognitiva de conceitos musicais, "mas faltava-lhes uma experiência física dos mesmos criando uma espécie de dualidade mente-corpo que bloqueava a expressividade nas suas habilidades de fazer música" (Dalcroze, 1930, como citado em Deiboldt, 2010, p.9). Dalcroze acreditava que o estudo rítmico deveria anteceder o estudo instrumental, considerando que todo o corpo deve "tornar-se um instrumento musical" (Feldman & Contzuis, 2016, p. 23, como citado em Szopinski, 2016, p.2). Assim, destacou que antes de se iniciar a educação instrumental deve haver instrução rítmica através do movimento[51] (Dalcroze, 1930, como citado em Deiboldt, 2010, p.9). Deste modo, considera que o ritmo é "internalizado por meio do movimento" (Szopinski, 2016, p.2). Verifica-se, portanto, que compreendeu a importância do ritmo no processo de aprendizagem da música, utilizando o corpo para que as crianças conseguissem adquirir noções rítmicas (Campo & Vieira, 2016, p.767). O autor reconheceu e soube manter a possibilidade que a música proporciona de fortalecer a comunicação entres os músculos e a mente (Deiboldt, 2010, p.9).

Segundo Araújo e Campos o método de Dalcroze chamado "Rítmica", é um método ativo e global que tem como ponto de partida "os movimentos e expressões espontâneas" (Araújo & Campos, 2007, como citado em Campo & Vieira, 2016, p.767). Este método procura estabelecer relações entre ritmos corporais (instintivos e racionais) e os ritmos musicais (Araújo & Camp7os, 2007, como citado em Campo & Vieira, 2016, p.767) e baseia-se no "movimento do corpo, no treino auditivo e na improvisação" (Storolli, 2011, p. 137 como citado em Campo & Vieira , 2016, p.767).

Dalcroze resumiu a sua teoria escrevendo: '' O objeto da educação é capacitar os alunos para dizerem no final dos seus estudos, não ''Eu sei'', mas '' Eu experiencio'' e depois criar o desejo da expressão própria'' (Dalcroze, 1930, p.58).

Carl Orff também destacou a importância do movimento na aprendizagem, considerando que era "chave para ter sucesso na aprendizagem rítmica na música" (Deiboldt, 2010, p.8) bem como de outras competências musicais pois acreditava que era através do movimento corporal que era possível, como mencionam Lima e Ruger (2007), "o crescimento musical e emocional do aluno" (Lima & Ruger, 2007, p.105). Lima e Ruger (2007) referem também que os seguidores do método Orff "reconhecem a resposta física como algo fundamental para a execução musical em grupo" (Lima & Ruger, 2007, p.104). Carl Orff procurou "desenvolver a musicalidade inerente dos alunos através do uso da

[51] Texto original: "He stressed that rhythm instruction in terms of movement, must precede instrumental instruction" (Dalcroze, 1930, como citado em Deiboldt, 2010, p.9).

performance, audição, criação de música elementar" (Szopinski, 2016, p.1) e considerava que "a imitação, a exploração e a improvisação permitem que os alunos se envolvam na produção musical ativa e significativa, sem que haja uma necessidade imediata de aprendizagem da notação" (Szopinski, 2016, p.1).

Willems por sua vez defendeu igualmente que a vivência musical através da prática deve anteceder a aprendizagem teórica de conteúdos musicais (Araújo & Campos, 2007, como citados em Campo & Vieira, 2016, p.767) mencionando, como foi referido precedentemente, que "o verdadeiro ritmo é inato" (Willems, 1970, p.33 como citado em Campo & Vieira, 2016, p.767).

Também no método Suzuki é possível encontrar uma linguagem musical trabalhada a nível auditivo antes de ser aprendida a notação sendo que a notação se destina apenas a "ajudar a relembrar o que os alunos já podem perceber e ouvir" (Szopinski, 2016, p.2).

Kodaly teve como intuito principal instituir uma base que permitisse às crianças lerem e escreverem música (Deiboldt, 2010, p.8). Primeiramente, a criança tinha que desenvolver a sensação de batimento básica através da prática de bater palmas e batendo o pé ao mesmo tempo que o batimento (Deiboldt, 2010, p.8). Na sua metodologia também "a experiência musical precede a leitura notacional" (Szopinski, 2016, p.2). Kodaly serviu-se da sua vasta coleção de música e dança folclórica tradicional para efetuar a sua abordagem do corpo ao movimento e, deste modo, desenvolver a consciência do ritmo corporal e do movimento efectuado pelas outras pessoas (Wheeler & Raebeck, 1973; Woods, 1987, como citado em Deiboldt, 2010, p.8) ganhando assim independência (Szopinski, 2016, p.2).

Estão, portanto, disponíveis diversos estudos no âmbito da educação musical que abordam o processo da aprendizagem musical da criança e do ritmo e pulsação constantes (Deiboldt, 2010, pp. 2-3), reconhecendo a importância indelével do movimento na interiorização de diversos conceitos e como meio natural de expressão humana.

2.6.1. A aplicação do movimento no processo de aprendizagem do Piano

Ao contrário do que foi referido anteriormente relativamente a algumas das principais metodologias musicais elementares de Carl Orff, Willems, e Dalcroze, no piano o processo de aprendizagem é ainda bastante baseado numa pedagogia tradicional, ou seja, não se releva suficientemente o desenvolvimento da audição e compreensão auditiva e física dos conceitos musicais numa fase inicial em detrimento da instrução da notação. A filosofia "do som para o símbolo" exposta

anteriormente, não é salientada na prática do ensino do piano. No piano muitos livros de método continuam a centrar-se na leitura desde o início. Sarah Szopinski (2016) considera que os professores de piano devem "mudar o seu foco da alfabetização notacional para a musicalidade autêntica" (Szopinski, 2016, abstract).

Sarah Szopinski (2016) expõe que a pedagogia do piano continua a focar-se na leitura da notação desde o início da aprendizagem não havendo lugar para a aprendizagem do som antes do símbolo (Szopinski, 2016, pp. 3-4). Desta forma, ainda se encontram as crianças a aprenderem símbolos abstratos sem terem vivenciado as experiências concretas que correspondem ao significado destes símbolos, não havendo envolvimento cinestésico na aprendizagem e, portanto, carecendo a aprendizagem de uma internalização dos sons antes da execução das músicas (Szopinski, 2016, p.4). Sarah Szopinski (2016) questiona a ideia de que treinar a leitura e imitar a performance de outros músicos não será a verdadeira forma de se expressar musicalmente de uma forma autêntica defendendo que os professores devem cultivar a musicalidade nos alunos abordando o som antes do símbolo (p.4). Neste sentido, a autora acrescenta que a integração do movimento, a exploração e a improvisação no processo de aprendizagem se apresentam como fundamentais na criação de uma aprendizagem do som antes do símbolo, tal como defendia Carl Orff (p.5). Na metodologia de Carl Orff, a etapa que se segue à imitação é a exploração na qual o professor procura oportunidades de desafiar os alunos a encontrarem novas formas de pôr em prática os materiais musicais que estão a adquirir ao longo do processo de aprendizagem (Frazee & Kreuter, 1987, p.29). As experiências realizadas neste sentido, constituem passos importantes para a improvisação (p.29). O método Orff impulsiona os professores a incentivarem os seus alunos a participarem do processo de composição, "experimentando mudanças em elementos expressivos como dinâmica, sotaque, cor e andamento (p.29). De modo a impulsionar os alunos a explorarem, realizam-se perguntas como as que se seguem: "Podes tocar esse padrão duas vezes mais rápido?", "Como é que a tua melodia soaria se a cantássemos de maneira mais suave?" (p.29). O movimento, por sua vez, será um ponto de partida natural dada a sua importância, referida anteriormente, no processo de aprendizagem musical (Szopinski, 2016, p.5).

Foi em meados do século XX que a conexão entre os fatores intelectuais e físicos no piano obteve aceitação pedagógica verificando-se que os livros de método frequentemente solicitam o aluno e o professor a novas atividades como bater palmas e a contarem em voz alta (Szopinski, 2016, p.5). Contudo estes movimentos são realizadas estando o aluno sentado no banco do piano a ler a notação, enquanto que se os movimentos fossem de corpo inteiro poderiam estabelecer a base para a

integridade rítmica ao longo da execução da obra (p.5). O movimento "é o primeiro passo crucial para internalizar o ritmo e a métrica, e é indispensável para uma abordagem do som antes do símbolo". (Szopinski, 2016, p.6).

O movimento possibilita a internalização de novos ritmos e a exploração facilita a descoberta de novos sons permitindo aos alunos experimentar elementos expressivos como dinâmica, andamento, articulações e textura (Frazee & Kreuter, 1987, p. 29). Existe o livro Piano Adventures (N. Faber & R. Faber, 2011) que é um "livro método que contém instruções de exploração notáveis, incluindo sugestões para alterar tempos, dinâmicas e posições iniciais" (Szopinski, 2016, p.6). Através da exploração os alunos começam a criar os seus próprios sons, dando "um passo muito importante para desenvolver a sua capacidade de improvisar" (p.7).

Apesar de ainda haver necessidade de instituir de uma forma mais profunda uma aprendizagem mais baseada no desenvolvimento musical autêntico e expressivo, através do recurso a atividades que impliquem movimento, bem como a sequencialização de processos de aprendizagem que visam o desenvolvimento da exploração, da improvisação, da criatividade, existem, no entanto, atualmente professores que procuram inovar, e que o fazem com sucesso como é o caso da autora Irina Gorin. O seu método denominado "Tales of a Musical Journey" foi desenvolvido para preparar alunos iniciantes de piano para a aprendizagem do repertório clássico[52] e caracteriza-se por ser sequencial, impulsionando a uma técnica sem esforço (Viss, 2015). Neste método é possível encontrar "analogias com personagens de contos de fadas e as suas aventuras tornando o estudo de técnicas complicadas mais fácil e divertido".[53] O método apresenta também exercícios de treino auditivo bem como atividades teóricas que permitem desenvolver ainda mais o ouvido musical dos alunos iniciantes.[54]

A autora considera que a técnica e a musicalidade devem ser ensinadas desde o início do processo de aprendizagem e não "esperar até que as notas e os ritmos sejam aprendidos"(Viss, 2015). O livro de método multifuncional "incentiva a criatividade do aluno e do professor e permite um ritmo de aprendizagem individual" (Viss, 2015).

[52] *Informação disponível na seguinte página web:. https://www.irinagorin.com/irina-gorin/*
[53] *Informação disponível na seguinte página web:. https://www.irinagorin.com/irina-gorin/*
[54] *Informação disponível na seguinte página web:. https://www.irinagorin.com/irina-gorin/*

2.7. A Motivação no processo de Aprendizagem

Ao longo do processo de aprendizagem, os alunos devem sentir alegria, entusiasmo e interesse relativamente aos conceitos musicais ensinados (Legault, 2016, p.2). O aluno também se tornará mais propenso a aprender se o processo constituir um desafio (p.2). O desenvolvimento deve ser idealmente resultado de uma vontade que advém de um interesse genuíno em fazer música e não de uma razão exterior. Assim, a motivação irá manifestar-se porque os alunos vão realizar as atividades por sentirem que são interessantes e que o processo de aprendizagem e da prática dos conteúdos é agradável despoletando, deste modo, uma tendência natural humana designada por motivação intrínseca (p.2). Uma vez não existindo as qualidades mencionadas anteriormente, o aluno dificilmente estará motivado a não ser que haja incentivos exteriores que promovam o surgimento de uma motivação (p.2) ou seja, a menos que haja uma motivação extrínseca. Quando o comportamento é controlado principalmente por fatores externos, servindo "fundamentalmente para satisfazer demandas externas" (Legault, 2016, p.3), a fonte de motivação será externa (p.3), tratando -se, portanto, da motivação extrínseca mencionada anteriormente (p.3).

As primeiras "fontes de ideias sobre motivação são derivadas de teorias de personalidade" (Hallam, 1998, p.90) sendo que muitas dessas ideias constituem meios de compreender o que pode impulsionar a motivação dos alunos (p.90). Essas teorias têm em comum "a ideia de que a motivação vem de dentro do indivíduo" (Hallam, 1998, p.90) correspondendo, portanto, à motivação intrínseca. Segundo Susan Hallam (1998), "as teorias psicanalíticas enfatizam a necessidade de satisfazer necessidades e desejos, enquanto as teorias humanísticas relacionam a motivação ao desenvolvimento do autoconceito e ao autoaperfeiçoamento" (Hallam,1998, p.90).

A contrastar com as ideias de motivação interna, está então a motivação externa que consiste num comportamento humano que é motivado por recompensas e punições externas (Hallam, 1998, p.91). É neste modelo que se enquadra uma parte considerável do funcionamento da nossa sociedade "nomeadamente no que concerne ao mundo do trabalho" (p.91). A motivação extrínseca é, portanto, criada pelo desejo de obter recompensas e, por outro lado, a motivação social surge de um desejo de agradar aos outros (p.91).

Apesar da motivação intrínseca emergir de um locus interno profundo, não podemos dizer que não poderá sofrer a influência de fatores externos uma vez que é suscetível de ser alimentada ou destruída pelos contextos sociais (Legault, 2016, p.2). Deste modo, compreende-se que, como menciona Susan Hallam (1998), presentemente já "há um reconhecimento geral de que o

comportamento humano é motivado de dentro e de fora e que existem interações complexas entre os dois" (Hallam, 1998, p 91). A perceção de autonomia e competência pode ser afetada pelo contexto social deteriorando ou fortalecendo a motivação intrínseca (Legault, 2016, p.2). Verifica-se que quando o ambiente social apoia a autonomia da pessoa em agir em conformidade com a escolha pessoal decorrente de um desejo natural interno em vez de exercer uma pressão externa, a motivação intrínseca é aumentada [55](p.2). Porém, se o ambiente social negligencia ou impede que haja autonomia no elemento de causalidade que está subjacente à origem da motivação, exercendo, portanto, uma pressão externa, a motivação intrínseca será prejudicada [56](p.2). Como exemplo de um impedimento de autonomia existem não só as exigências como também a oferta de recompensas, ou seja, "o uso de incentivos e recompensas para motivar as pessoas diminui a probabilidade de se desenvolver e persistir o interesse genuíno e a motivação autogerida" (Legault, 2016, p.2).

A perceção relativamente à competência também exerce influência sobre a motivação intrínseca. Quando o meio social eleva a perceção da pessoa relativamente às suas competências, a motivação intrínseca é fortalecida, e, contrariamente, quando o ambiente social enfraquece a perceção das competências, então a motivação intrínseca diminui (Legault, 2016, p.2). Como exemplo de um reforço da motivação intrínseca relativamente à perceção das competências, temos um elogio que se possa direcionar a um aluno no sentido de dar um feedback positivo relativamente às suas capacidades (p.2). No entanto, o feedback positivo só nutrirá efeito se a pessoa tiver autonomia na realização da ação [57](p.2). Assim, é possível concluir que um aluno não só deve realizar as atividades porque existe uma motivação intrínseca, mas também porque essa motivação advém de uma autonomia e consciência das suas potencialidades. Ou seja, o aluno deve compreender que é autónomo na escolha de estudar e também no processo de estudar. Por conseguinte, é relevante que compreenda que tem capacidades, que as reconheça e, para isso, torna-se importante o impulso externo de modo a ajudá-lo a identificar e a valorizar as suas capacidades.

[55] Texto origirnal: "In general, when the social environment supports autonomy by increasing an internal perceived locus of causality (i.e., the behavior stems from personal choice and internal causation rather
than external pressure), then intrinsic motivation is enhanced" (Legault, 2016, p.2).
[56] Texto original: "In contrast, when the social environment neglects or thwarts autonomy by increasing
an external perceived locus of causality (e.g., by offering extrinsic rewards or making demands),
then intrinsic motivation is undermined" (Legault, 2016, p.2).
[57] Texto original:" Interestingly, however, this strengthening effect of positive feedback on intrinsic motivation requires that the individual also experience autonomy in performing the action, in addition to feeling competent" (Legault, 2016, p.2).

2.7.1. Teorias da motivação no estudo da música

Nos últimos 20 anos, a motivação foi a base de um enorme corpo de pesquisas educacionais e psicológicas (O'Neill & McPherson, 2011, s.p.) tendo-se "alterado a perceção de que a motivação consiste num conjunto distinto de processos psicológicos" (O'Neill & McPherson, 2011, s.p.). Concluiu-se que a motivação constitui "uma parte integrante da aprendizagem que auxilia os alunos a adquirirem a gama de comportamentos que lhes proporcionarão a melhor oportunidade de alcançar os seus próprios objetivos de modo a atingirem o seu pleno potencial" (O'Neill & G.McPherson, 2011, s.p.).

É possível que os padrões motivacionais influenciem o desenvolvimento das destrezas das crianças muito mais cedo ao longo do processo de aprendizagem instrumental do que noutras disciplinas (O'Neill & McPherson, 2011, s.p.). As crianças passam por momentos de dificuldade e fracasso mais cedo durante o processo de aprendizagem instrumental uma vez que ao longo dos estágios iniciais há muitos desafios a superar como, por exemplo, postura, posição, ritmo, tom, notação (s.p.). Além disso, a aprendizagem de um instrumento "requer uma elevada autonomia" (s.p.). Ao longo do tempo foram surgindo algumas teorias e pesquisas, que podem ajudar os músicos a compreender a natureza complexa da motivação a nível do desempenho musical, das quais seguidamente apresento as principais. A primeira teoria chama-se teoria expectativa- valor na qual o aluno pode questionar porque é que deseja estudar o instrumento (p.s.). Esta teoria procura, portanto, elaborar uma explicação que fundamente a razão pela qual uma pessoa apresenta suficiente interesse ou preocupação em relação a uma atividade e que sustente a crença de que esta possa ter um papel importante no seu futuro (Pintrich & Schunk, 1996, como citado em O'Neill & McPherson, 2011, p.s.) O modelo descreve quatro componentes "relevantes para as expectativas dos alunos e valorização de uma atividade" (O'Neill & McPherson, 2011, s.p.). A primeira, o valor de realização, explica o nível de importância para um aluno de ter um bom desempenho numa tarefa. A segunda componente consiste na motivação intrínseca já anteriormente mencionada, que se traduz na sensação de prazer que um instrumentista tem ao tocar pelo puro gosto de fazer música (s.p.). Em terceiro lugar, está a componente ligada ao valor da utilidade extrínseca que os alunos percecionam fornecer a aprendizagem do instrumento para os seus objetivos futuros, abrangendo também as escolhas de carreira (s.p.). A quarta componente considera o custo de se envolver na atividade, ou seja, os aspetos negativos que o aluno entende relativamente ao investimento na aprendizagem como a quantidade de prática necessária para ter um progresso contínuo (s.p.). Neste sentido, os alunos podem concluir que

o tempo aplicado na prática diária não compensa o esforço uma vez que condiciona a possibilidade de despender de tempo para outras atividades relevantes na sua vida tal como atividades de cariz social ou práticas desportivas (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998, como citado por O'Neill & McPherson, 2011, s.p.).

A segunda teoria da motivação está relacionada com a autoeficácia, em que o aluno questiona o quão bom pode ser o seu desempenho (s.p.) estando, portanto, associada a quanto o músico acredita na sua própria capacidade de atingir certos objetivos (Stipek, 1998 como citado por O'Neill & McPherson, 2011, s.p.). Segundo Pajares (1996), "as crenças de autoeficácia atuam como determinantes do comportamento, influenciando as escolhas que os indivíduos fazem, os esforços que despendem, a perseverança que exercem diante das dificuldades e os padrões duvidosos e reações emocionais à experiência" (como citado em O'Neill & McPherson, 2011, s.p.). De acordo com Pajares (1996) "altos níveis de autoeficácia fortalecem a confiança e garantem a persistência, muitas vezes apesar das dificuldades" (como citado por O'Neill & McPherson, 2011, s.p.).

A terceira teoria da motivação é a teoria do Fluxo (onde se combina o Desafio com a Destreza) e está direcionada para os tipos de atividades ao longo das quais os alunos consideram sentir uma motivação intrínseca em comparação com atividades que refletem um processo de aprendizagem menos eficaz (s.p.). Segundo a teoria do fluxo de Csikszentmibalyi (1990) a experiência ideal requer um equilíbrio entre níveis iguais de "desafio percebido e destreza numa situação que envolve concentração intensa" (como citado por O'Neill & McPherson, 2011, s.p.) Ou seja, as atividades são consideradas prazerosas "quando o desafio está em equilíbrio relativamente aos níveis de habilidade da pessoa" (O'Neill & McPherson, 2011, s.p.).

Uma outra teoria da motivação é a teoria da atribuição em que o aluno se questiona porque foi bem-sucedido ou fracassou (s.p.). É importante compreender quais são as causas que os alunos atribuem ao seu sucesso ou fracasso (s.p.). Foi Weiner (1986, 1992) o pesquisador que realizou a maior contribuição nesta área (2011). O autor acredita que não é o sucesso ou o fracasso em si, "mas as atribuições causais feitas para esses resultados que influenciam as expectativas dos alunos sobre se eles pensam que continuarão a fazer bem ou mal" (como citado em O'Neill & McPherson, 2011). De acordo com Stipek (1998), as atribuições mais comuns são a capacidade ("Fui bem porque sou um bom músico") e o esforço ("Fui bem porque pratiquei muito") e, entre as atribuições menos comuns, encontramos a sorte ("Tive um dia de sorte"), a dificuldade da tarefa ("O examinador perguntou-me as escalas mais fáceis") e a estratégia ("Pratiquei a parte difícil em seções pequenas") (s.p.). É possível considerar três dimensões de atribuições, identificadas por Weiner (1986,1992), que são as que se

seguem: “a causa ser interna ou externa ao aluno; até que ponto a causa permanece a mesma ou muda, e até que ponto o indivíduo pode controlar a causa” (como citado em O'Neill & McPherson, 2011). Relativamente à possibilidade de controlar a causa, existe uma distinção importante entre como as crianças percecionam a capacidade e o esforço (s.p.). A capacidade é vista como uma componente interna, estável e como estando fora do controle do aluno (''Eu não consigo executar porque não sou um bom músico''), enquanto o esforço é visto como interno, instável e controlável uma vez que o aluno pode sentir que se praticar mais será capaz de tocar uma determinada obra (s.p.). Verifica-se que os alunos que atribuem o seu sucesso a razões internas, como o esforço “têm maior propensão para ter uma autoestima mais elevada do que os alunos que acreditam que o seu sucesso foi devido a razões externas, tais como sorte” (s.p.)

Por último, na teoria da motivação de Maestria, o aluno questiona o quão confiante se sente (s.p.). Segundo Dweck e os seus colegas (Dweck, 1986, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Henderson & Dweck, 1990) as atitudes das crianças quando se encontram com dificuldades ou fracassos são condicionados pelos seus padrões motivacionais (como citado em O'Neill, S.A., & G.McPherson, 2011, s.p.). Se os alunos apresentarem padrões orientados para o domínio adaptativo será maior a probabilidade de resiliência no sentido de tentar alcançar o nível de execução do instrumento pretendido depois de experienciarem um fracasso (s.p.). Já os alunos que demonstram padrões de desamparo desadaptativos sentem maior descontrolo nas situações tendendo a evitar novos desafios, a apresentar um desempenho menor no futuro e a desistir (s.p.).Verificou-se ainda nos estudos de Dweck e dos seus colegas que as crianças que apresentam padrões desadaptativos têm, numa fase inicial, capacidades semelhantes às das crianças que refletem maior orientação para o domínio adaptativo (s.p.). Foi possível ainda compreender, de acordo com Dweck (2000), que algumas das crianças com mais destrezas e maior destaque positivo no desempenho, apresentam um comportamento de desamparo (s.p.).

Considerando as teorias sobre a motivação expostas anteriormente, constata-se que a motivação deve ser compreendida como sendo “parte integrante de todo o ensino e aprendizagem” (O'Neill, S.A., & G.McPherson, 2011). Neste sentido, é fundamental que haja uma melhor compreensão da motivação de modo a ser possível orientar os músicos para alterarem as rotinas de prática tornando-as mais gratificantes bem como para encontrarem formas de promover a resiliência em fases do estudo menos apelativas e mais desafiantes (Lehmann et al., 2007, p.56). Surge a necessidade de adotar metodologias de ensino aplicadas por profissionais do ensino conscientes do papel que assume a motivação no processo de aprendizagem de modo a tornar o ensino mais eficaz,

natural e positivo. Considerando o carácter consideravelmente intrínseco da aprendizagem musical é importante que as primeiras experiências com a música sejam agradáveis para que as crianças procurem um maior envolvimento que possa implicar também a prática formal pois é este "universo intrínseco musical que pode determinar, em última instância, por quanto tempo os músicos continuarão no campo e quão recompensador será para eles" (Lehmann et al., 2007, p.56).

Existem "poucas dúvidas de que a motivação para continuar o estudo instrumental está intrinsecamente ligada ao aspeto social e ambiente cultural" (O'Neill, S.A., & G.McPherson, 2011, s.p.) pelo que é importante o apoio e incentivo dos pais e dos professores como elemento de motivação externa, podendo fazer a diferença entre o aluno continuar a desenvolver as suas destrezas ou desistir (O'Neill, S.A., & G.McPherson, 2011, s.p.). Contudo, mesmo que haja um apoio absoluto dos pais e que os meios social e cultural sejam favoráveis ao desenvolvimento musical do aluno, se o aluno não refletir ter um interesse de carácter intrínseco é muito pouco provável que continue a esforçar-se a longo prazo e a desenvolver as destrezas, mesmo com níveis modestos de competência musical (s.p.). Por conseguinte, é fundamental compreender os alunos, compreender qual a perceção que têm sobre si e sobre as suas capacidades, sobre as tarefas que têm que realizar e sobre o trabalho que realizaram para que seja possível continuar a manter um ambiente estimulante e que apresente desafios (s.p.). De modo a manter a motivação intrínseca elevada uma das estratégias será conferir aos alunos repertório que requer uma quantidade razoável de esforço para ser aprendido uma vez que o repertório que é concluído com pouco esforço, que gera confusões ou frustração pode resultar num nível de envolvimento muito baixo durante a execução das obras (s.p.). É igualmente importante perceber qual o tempo que o aluno despende a estudar para entender se influencia a perceção que tem sobre si mesmo (s.p.).

Os exames e os concursos podem oferecer oportunidades para os professores estruturarem o processo e ambiente de aprendizagem, delineando com clareza os objetivos de curto e longo prazo que pretendem que os alunos alcancem (s.p.). Contudo, os alunos devem também ter a possibilidade de procurarem identificar os seus próprios objetivos e aspirações (s.p.). Assim, é importante dar-lhes alguma liberdade na escolha das obras que devem aprender e nas peças que devem preparar para o momento em que se apresentem em público (s.p.).

É imperativo os alunos sentirem liberdade de escolha, um "sentido de escolha pessoal" como referem O'Neill, S.A., e G.McPherson (2011) e um sentido de responsabilidade ao longo do processo de aprendizagem e relativamente aos objetivos traçados (s.p.). Assim, é importante que os professores estejam atentos às necessidades de cada aluno, à perspetiva única de cada um, e procurem

"desenvolver uma compreensão da gama complexa de pensamentos, sentimentos e ações que sustentam ou atrapalham as crianças ao longo dos anos" (O'Neill, S.A., & G.McPherson, 2011) de modo a ser possível traçar um caminho que lhes permita desenvolver as suas destrezas musicais, mantendo vivo o amor pela música.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Fundamentação da eleição da metodologia

No presente relatório, o projeto de investigação apresentado, como foi mencionado anteriormente, tem como principal objetivo perceber se através dos exercícios de percussão corporal é possível fomentar a motivação dos alunos no processo de aprendizagem musical. Neste sentido, foram executadas estratégias de investigação considerando a metodologia investigação- ação.

Atendendo à natureza do projeto, a metodologia a utilizar ao longo da implementação do projeto de intervenção teve que ser maioritariamente de carácter qualitativo dado que, para ser uma metodologia quantitativa requereria uma amostra superior à amostra do presente projeto, que consistiu em fundamentalmente 6 alunos (dos 9 alunos da disciplina de orquestra participaram apenas 4 até ao final do projeto, juntamente com as duas alunas de piano que também faziam parte da disciplina de orquestra). Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa "a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (Bogdan & Biklen, 1994, como citados em Teixeira, 2020, p.47), sendo uma investigação em que há uma forte componente descritiva e na qual "os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (Bogdan & Biklen, 1994, como citados em Teixeira, 2020, p.47).

A metodologia de investigação ação permite "avaliar se o que o investigador está a fazer está a influenciar a sua própria aprendizagem ou a de outras pessoas bem como se o investigador precisa de alterar a estratégia ou a conduta para garantir que influencia". (McNiff, J., & Whitehead, J., 2006, p.13). Entende-se que "o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Acão (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais" (Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S., 2009, p. 361, como citado em Teixeira, 2020, pp.48-49).

Ao longo deste projeto foram aplicadas estratégias por forma a trazer alterações positivas de perceções e noções aos agentes participativos, tais como a realização de momentos de reflexão no início de algumas aulas bem como a adaptação de um processo diferente de aprendizagem tendo por base o método BAPNE em sala de aula.

Apesar do cuidado por uma planificação organizada e eficiente, é importante referir que, como menciona Máximo- Esteves (2008) "muito do que acontece no decurso da investigação-ação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um plano prescrito de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da

ação ocorram de forma não planeada" (Máximo-Esteves, 2008, p. 82, como citado em Teixeira, 2020, p.47).

3.2. Intervenientes do estudo

Os intervenientes do estudo foram os alunos que se seguem, conforme descrito no capítulo I:

(i). alunos de orquestra do 5º grau

(ii). alunas de piano do 5º grau

3.3. Instrumentos de recolha de dados

3.3.1. Registo de áudio e vídeo

Ao longo da implementação do projeto de intervenção nas aulas de piano, foram realizadas gravações em vídeo de partes de aulas lecionadas, nas quais foi colocada em prática a percussão corporal no estudo de partes das obras. Foi ainda gravada também em formato de vídeo a audição que precedeu as audições finais das duas alunas de piano. No caso dos alunos de orquestra, foi gravado um vídeo com os alunos no teatro de Vieira do Minho para apresentar o trabalho dos alunos que realizaram a percussão corporal e da aluna que os acompanhou cantando. Foram também realizados vídeos no auditório do Conservatório, no Pólo de Vieira do Minho, em que os alunos realizaram a percussão corporal cantando ao mesmo tempo a melodia da canção "Bohemian Rhapsody". Todos os vídeos foram efetuados com o devido consentimento dos respetivos encarregados de educação.

3.3.2. Grelhas de observação

De maneira a poder realizar uma análise rigorosa e objetiva dos vídeos realizados nas aulas de piano bem como das apresentações registadas em vídeo, foram elaboradas grelhas de observação. As grelhas foram preenchidas durante a visualização dos vídeos.

Quadro 1: Grelha de observação- análise dos registos das apresentações individuais e em grupo e de partes das aulas individuais

Tempo	Objetivos	Sucesso do exercício	Reação do aluno	Precisão na emissão sonora

1- Reação positiva ou reação negativa

2- Sem sucesso 1 2 3 4 5 Sucesso total

3- Sem precisão 1 2 3 4 5 Precisão total

3.3.3. Questionários aos alunos

No início do projeto e no dia da conclusão do mesmo, os alunos envolvidos responderam a um pequeno questionário com a devida autorização dos encarregados de educação. Nos questionários as perguntas foram feitas de acordo com as perguntas de investigação bem como tendo em vista a pergunta central do projeto na qual questiono, portanto, se através dos exercícios de percussão corporal é possível fomentar a motivação dos alunos. Seguem-se as perguntas de investigação do projeto de intervenção bem como o que se procurou descobrir no primeiro e no segundo questionário.

✓ Perguntas de Investigação:

- O que é que motivou o aluno inicialmente a querer aprender música e se essa motivação se manteve ao longo do tempo ou foi alterada.
- Qual o grau de motivação do aluno quando aprende uma peça e quando vai para as aulas de música de modo geral?

- Quais são os conceitos musicais que considera em primeiro lugar quando aprende uma peça nova?
- Qual é a ligação da música ao corpo/movimento do corpo?
- Qual é o papel do ritmo no desenvolvimento do ser humano?
- Qual é o papel do ritmo no desenvolvimento do músico?
- Qual a importância da "Percussão Corporal" no desenvolvimento de um músico?

✓ O que se procurou descobrir no primeiro questionário:

- Quais foram os motivos/o motivo pelos/pelo quais/qual o aluno começou a aprender a tocar;
- Saber se os motivos que impulsionaram o estudo do instrumento se mantêm os mesmos ou se alteraram;
- Saber qual o grau de motivação do aluno quando aprende uma obra nova e porquê;
- Saber quais os conceitos musicais que o aluno considera no estudo inicial de uma peça e perceber se entre esses conceitos estão os conceitos fundamentais de ritmo e pulsação constante;
- Saber se o aluno gosta da disciplina de formação musical e se considera ser muito, pouco ou nada relevante para o desenvolvimento no processo de aprendizagem do instrumento;
- Saber em que aspetos o aluno sente mais dificuldade no âmbito da formação musical;
- Saber até que ponto é que o aluno considera que os aspetos em que sente mais dificuldade no âmbito da formação musical constituem um entrave na aprendizagem do instrumento. Entender se o aluno considera que estes aspetos exercem muito, alguma, pouca ou nenhuma influência no processo de aprendizagem do instrumento;
- Saber qual ou quais são as maiores dificuldades que o aluno sente no processo de aprendizagem do instrumento;
- Saber se o aluno sente muita, alguma, pouca ou nenhuma dificuldade ao nível da coordenação ao longo do processo de aprendizagem do instrumento;
- Saber se o aluno sente muita, alguma, pouca ou nenhuma dificuldade a nível rítmico ao longo da aprendizagem do instrumento;
- Saber se o aluno prefere trabalhar em grupo ou individualmente e qual a razão pela qual prefere trabalhar da maneira selecionada;
- Saber se o aluno prefere executar uma obra em grupo ou a solo e qual a razão pela qual prefere executar a obra da maneira selecionada;

✓ O que se procurou descobrir no questionário final realizado a membros do grupo:

- Saber qual é o grau de motivação dos alunos ao longo da aprendizagem da obra depois de fazerem exercícios de percussão corporal, compreender e saber a razão pela qual este se traduz em muita, alguma, pouca ou nenhuma;

- Saber se os alunos compreenderam melhor a obra a nível rítmico depois de realizarem exercícios de percussão corporal;

- Compreender se os exercícios de percussão corporal realizados nas aulas contribuíram para tornar mais coeso o sentimento de grupo ao longo da execução da obra;

- Compreender se os exercícios de percussão corporal em grupo contribuíram para o sentimento dos alunos de inclusão no mesmo;

- Compreender quais os aspetos em que os alunos sentiram mais dificuldade ao longo da prática da percussão corporal;

- Saber se os alunos consideram que os aspetos em que sentiram mais dificuldade ao realizarem os exercícios de percussão corporal são aspetos que constituem um entrave na aprendizagem do instrumento;

- Compreender qual o grau de influência que os alunos consideram que os exercícios de percussão corporal têm no processo de aprendizagem (muita, alguma, pouca ou nenhuma);

- Compreender se os alunos sentiram dificuldades a nível de coordenação e a nível rítmico ao longo da execução dos exercícios de percussão corporal;

- Compreender se os alunos consideram que fazer exercícios de percussão corporal em grupo ajuda a melhorar a performance em grupo durante a execução instrumental das obras.

✓ O que se procurou depreender no questionário final realizado às alunas de piano:

- Saber qual foi o grau de motivação das alunas ao longo da aprendizagem da obra depois de fazerem exercícios de percussão corporal, compreender e saber a razão pela qual esta se traduz em muita, alguma, pouca ou nenhuma;

- Saber se as alunas compreenderam melhor a obra a nível rítmico depois de realizarem exercícios de percussão corporal;

- Compreender quais os aspetos em que as alunas sentiram mais dificuldade ao longo da prática da percussão corporal;

- Saber se as alunas consideram que os aspetos em que sentiram mais dificuldade ao realizarem os exercícios de percussão corporal são aspetos que constituem um entrave na aprendizagem do instrumento;

- Compreender qual o grau de influência que as alunas consideram que os exercícios de percussão corporal têm no processo de aprendizagem (muita, alguma, pouca ou nenhuma);

- Compreender se as alunas sentiram dificuldades a nível de coordenação e a nível rítmico ao longo da execução dos exercícios de percussão corporal;

- Saber se as alunas consideram que os exercícios de percussão corporal contribuíram para uma compreensão mais rápida e eficaz da obra

CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

4.1. Implementação do projeto

A implementação do projeto foi realizada no âmbito das aulas de orquestra do professor Artur Oliveira, com a participação dos nove alunos da turma, bem como nas aulas de piano de duas alunas da classe do professor Miguel Lima, como mencionado anteriormente.

Uma vez que os exercícios relativos à "Percussão Corporal" permitem melhorar o trabalho em conjunto, trabalhar noções e conceitos fundamentais da aprendizagem musical, bem como despertar e desenvolver as potencialidades musicais dos alunos inerentes ao seu corpo, foram implementados no início das aulas de grupo exercícios de percussão corporal. Importa destacar que os exercícios de percussão corporal foram executados de acordo com o desenvolvimento estruturado e com o sequenciamento das atividades oferecidas pela metodologia BAPNE, uma vez que desta forma estes permitem que o processo de ensino-aprendizagem esteja em harmonia com as capacidades do aluno (Pozzo et al., pp. 513-514). Deste modo, o papel do movimento na identificação, consciência e aprendizagem dos conceitos de ritmo e pulsação constante esteve em evidência ao longo do processo de aprendizagem, uma vez que, como mencionou Deiboldt (2010) a aprendizagem de ambos os conceitos constituem a base do movimento na música (Deiboldt, 2010, pp. 6-7). Assim, os exercícios refletem as perspetivas de Carl Orff, Kodaly, Willems e Dalcroze no que respeita à importância conferida à aprendizagem musical através do movimento. De modo a compreenderem e a promover o desenvolvimento da consciencialização corporal de uma forma completa e considerando as etapas de aprendizagem mencionadas na metodologia BAPNE, foram também executados no início de cada aula exercícios de aquecimento corporal nos quais foram realizados alongamentos. Assim, como mencionado anteriormente, é possível trabalhar no sentido de adquirir uma postura corporal correta que permite que haja uma boa execução dos movimentos (Pozzo et al., p.513). Como constatamos também anteriormente, a "perceção que cada ser humano tem do seu próprio corpo" (Campo, 2013, p.20), torna-se clara quando se realizam atividades de percussão corporal porque permitem que haja uma "tomada de consciência crítica e artística do próprio corpo bem como das suas potencialidades" (Campo & Vieira, 2016, p.762).

Os exercícios de percussão corporal da metodologia BAPNE executados ao longo das aulas foram exercícios de lateralidade somestésica, de coordenação e de Clap Change.[58]O

[58] Clap Change é "..uma actividade exclusiva do método BAPNE baseada na Neuromotricidade. No Clap Change trabalha-se a neuromotricidade em que a tarefa dupla esta sempre presente. Chama-se Clap Change porque precisamente são as extremidade superiores, através das palmas (que têm muitas

Os exercícios também privilegiaram a lateralidade espacial e a percutida mencionadas anteriormente.

Para além dos exercícios referidos previamente, no início das primeiras aulas foi realizado um momento de reflexão em conjunto, primeiro sobre as noções de presença, automotivação, responsabilidade e liberdade nas ações, de seguida sobre comunicação, respeito e inclusão (com o intuito de aprimorar a dinâmica saudável já existente entre os elementos do grupo) e, por último, sobre a importância da respiração ao longo da execução musical. A abordagem destes conceitos, teve como objetivo direcionar os alunos para um estudo mais consciente, responsável, inclusivo e independente. As questões realizadas aos alunos não foram preparadas de antemão porque surgiram de forma espontânea na primeira aula, resultando numa conversa fluída e em que os alunos estiveram de modo geral concentrados. Por conseguinte, com o intuito de procurar criar o mesmo ambiente em que os alunos se sentissem à vontade para se expressarem relativamente às noções mencionadas e se mantivessem atentos, foi realizada a mesma abordagem nas reflexões das aulas subsequentes. Os conceitos que foram alvo de reflexão são fundamentais para fomentar o desenvolvimento do aluno e do músico. As reflexões realizadas consistiram numa transmissão do conhecimento que me foi facultado ao longo dos meus anos de formação em várias disciplinas como é o caso da música de câmara, de instrumento, de canto e de coro. O mesmo aconteceu, portanto, relativamente ao tema da respiração, uma vez que é algo fundamental na aprendizagem musical bem como no processo de execução dos exercícios de percussão corporal durante o qual também se deve "respirar corretamente" (Pozzo et al., p.517).

De modo a compreender melhor a obra "Bohemian Rhapsody" e contribuindo para uma maior consciencialização ao longo do processo de aprendizagem e de execução da peça em grupo, foram realizados exercícios de aquecimento vocal de acordo com os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação vocal bem como considerando as indicações fornecidas pelo professor Eric Arceneaux [59].

A letra da peça "Bohemian Rhapsody" foi lida em grupo, sendo que os alunos leram partes da letra alternadamente. A análise do seu significado foi realizada pelos alunos e orientada por mim à medida que os alunos davam sugestões sobre as possíveis interpretações da letra da canção. De seguida, os alunos cantaram a melodia Acappela, para se concentrarem acima de tudo na expressividade

variantes), que têm que estar sempre em rotação, ou seja, nunca se faz exactamente o mesmo. Por esse motivo, a tarefa dupla, extremidade inferior, superior e a voz estão sempre vigentes." Naranjo, J. *Clap – Qué es?*. Clap - Qué es?.mp4 | Schoology (o vídeo está disponibilizado no seguinte site: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso pelo que, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

[59] As indicações do professor Eric Arceneaux estão disponíveis no seguinte vídeo do youtube: https://www.youtube.com/watch?v=Q5hS7eukUbQ&t=2s

considerando a análise previamente realizada à letra. Os alunos cantaram a melodia individualmente e depois cantaram em pares alternando entre os pares. Seguidamente, o grupo cantou em conjunto uma parte da melodia. Assim, o objetivo desta atividade foi fundamentalmente despertar mais a consciência dos alunos relativamente à obra com o intuito de trabalharem a expressividade através da interpretação coletiva do possível significado da letra e também através da prática vocal individual e coletiva da melodia da obra.

Numa segunda fase, os alunos do grupo foram selecionados para procederem à prática da "Percussão Corporal" na obra "Bohemian Rhapsody", de acordo com o instrumento que tocavam ao longo da execução da mesma. Onde fosse possível não tocarem fariam percussão corporal. Contudo, depois de iniciar a prática da percussão corporal na obra do grupo musical *Queen*, considerando que esta primeira proposta faria com que a obra ficasse musicalmente pobre, foi decidido que a primeira parte da obra seria executada cantando e fazendo "Percussão Corporal" enquanto o piano tocava um arranjo elaborado pelo professor de composição Ricardo Ferreira com base num arranjo de Paul Murtha. Nesta fase, os alunos que já tinham iniciado a prática da percussão corporal foram os que deram continuidade a mesma até ao final do projeto. Os alunos trabalharam a primeira parte da obra dos Queen do compasso 2 ao compasso 31 por partes, aplicando os movimentos de percussão corporal. Os movimentos executados foram identificados por baixo das figuras rítmicas assim como qual a parte do corpo em que o aluno tinha que percutir (Figura 3).

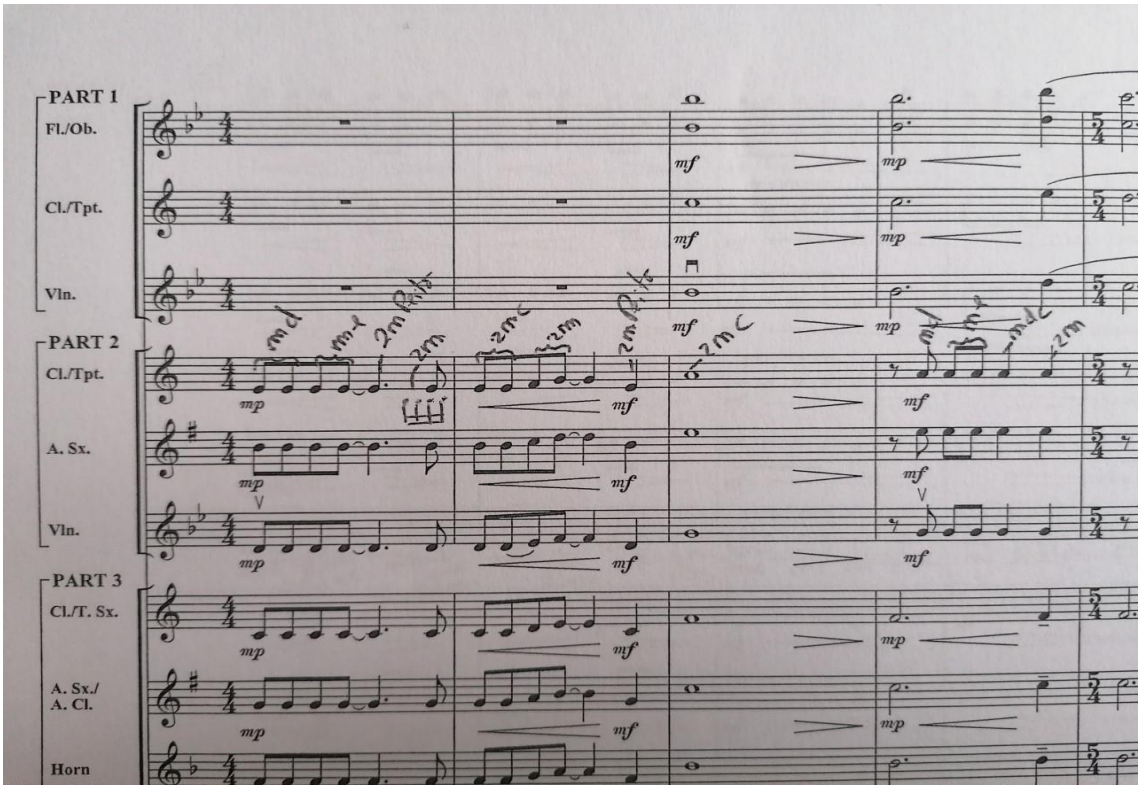

Figura 3: Excerto retirado da obra "Bohemian Rhapsody" do grupo musical Queen (do compasso 6 até ao compasso 9), Arranjo do professor Ricardo Ferreira baseado num arranjo de Paul Murtha

Assim, as aulas de estudo consistiram em estudar as frases com "Percussão Corporal" ao mesmo tempo que eu realizava os movimentos, estando sentada ao lado dos alunos para os movimentos serem interiorizados de uma forma mais eficiente. Paralelamente, os alunos foram trabalhando a melodia da peça. Os alunos trabalharam também a melodia de acordo com os arranjos realizados pelo professor Ricardo Ferreira, baseados nos arranjos de Paul Murtha. Assim, continuaram a ser incluídos nas aulas os exercícios de aquecimento vocal realizados aquando da prática pelos alunos da melodia inicial da peça Acappella.

Ao longo do processo de aprendizagem, os alunos foram convidados a participar no sentido de darem sugestões relativamente à criação das partes de percussão corporal. Esta proposta não foi de encontro à ideia que ainda existe de que o aluno é apenas recetor dos conhecimentos transmitidos pelo professor baseando-se na noção de que os alunos são como uma "tábua rasa sem experiências, vivências e perceções sobre o mundo" (Freire, 1999, como citado em Brasil, Silva, Gomes & Dantas, 2015, p.373). O aluno, como referido anteriormente, passa a ter um papel mais ativo não apenas de recetor passivo de informação. É neste sentido que os exercícios de percussão, como surgem, por exemplo, no método BAPNE, se podem tornar um agente motivador uma vez que a estruturação e

elementos que possui estão muito próximos do aluno, exigindo o seu total envolvimento, podendo assim integrar uma proposta de inovação ou complementaridade em relação aos métodos tradicionais (Pozzo et al., p.519).

Numa última fase, quando os movimentos a serem executados já estavam mais seguros, os alunos procuraram dizer a letra e depois cantar a melodia ao mesmo tempo que executavam os movimentos com percussão corporal, de modo a executar a "Percussão Corporal" em conformidade com a metodologia BAPNE uma vez percutir sem falar ou cantar é considerado uma coreografia que não nutre a estimulação cognitiva desejada. Nesta etapa final, os alunos foram acompanhados ao piano pelo arranjo realizado pelo professor Ricardo Ferreira, baseado no arranjo de Paul Murtha.

No começo das aulas individuais de piano, foram executados exercícios de aquecimento corporal iguais aos praticados nas aulas de grupo. Na sequência dos exercícios de aquecimento corporal foram feitos exercícios de percussão corporal também semelhantes aos que foram colocados em prática nas aulas de grupo, com a introdução de novos exercícios de acordo com as peças estudadas pelas alunas. Por último, à medida que as alunas progrediam nas respetivas peças a nível de leitura, fomos estudando as partes correspondentes a cada mão separadamente e, depois, em conjunto aplicando a "Percussão Corporal" no estudo das diferentes partes das obras.

4.1.1. Apresentação dos alunos, aplicação do método BAPNE e Planificação das aulas de Grupo

4.1.1.1. Caracterização dos alunos de Orquestra

Os dados apresentados de seguida relativamente ao aproveitamento dos alunos ao longo do ano nas aulas de conjunto com o professor titular, têm por base a perspetiva do respetivo docente da disciplina de Orquestra.

De acordo com o professor da disciplina de orquestra, a aluna A, que tem piano em casa, estudou pouco ao longo do primeiro e do segundo período, apresentando alguma motivação ao longo do processo de aprendizagem na sala de aula. Contudo, no terceiro período houve maior empenho ao longo do processo de aprendizagem.

A aluna B, que também tem piano em casa, estudou pouco ao longo do primeiro e do segundo período, apresentando alguma motivação ao longo do processo de aprendizagem na sala de aula. Contudo, à semelhança da aluna A, houve no terceiro período maior empenho ao longo do processo de aprendizagem.

O aluno C, que estuda bateria há 5 anos tendo realizado o curso de iniciação, estudou muito o seu instrumento, apresentando grande motivação ao longo do processo de aprendizagem durante o ano letivo. De acordo com o professor titular, o aluno manteve no terceiro período o excelente empenho dos períodos anteriores.

No caso do aluno D, que estuda trompete há 5 anos, não tendo realizado o curso de iniciação, estudou pouco ou nada ao longo do primeiro e do segundo período, uma vez que só tinha o propósito de finalizar o 5º grau por insistência dos pais, de modo que não apresentou motivação ao longo do processo de aprendizagem na sala de aula. No terceiro período o aluno refletiu menos empenho do que nos períodos anteriores.

A aluna E, que estuda clarinete há 3 anos não tendo realizado o curso de iniciação, encontrava-se no 4º grau em janeiro tendo realizado depois, com sucesso, a prova de passagem para o 5º Grau. A aluna apesar de ter estudado pouco ao longo do ano apresentando alguma motivação no processo de aprendizagem na sala de aula, trabalhou mais no terceiro período do que nos anteriores.

O aluno F, que estuda saxofone há 5 anos não tendo realizado o curso de iniciação, estudou pouco ao longo do ano, apresentando alguma motivação durante o processo de aprendizagem na sala de aula. De acordo com o professor da disciplina, o aluno manteve no terceiro período o empenho dos períodos anteriores.

Por sua vez, o aluno G, que estuda violino há 3 anos, não estudou no decorrer do ano letivo e não apresentou nenhuma motivação ao longo do processo de aprendizagem porque tem preferência por viola de arco, instrumento que estudou durante dois anos antes de ser obrigado a abandonar por não estar disponível um professor de viola de arco. No terceiro período, o aluno empenhou-se mais do que nos anteriores.

O aluno H, que estuda violino há 5 anos tendo realizado o curso de iniciação, não estudou quase nada ao longo do ano, embora para a disciplina de instrumento tenha estudado com mais regularidade e apresentado alguma motivação ao longo do processo de aprendizagem. No terceiro período o aluno empenhou-se um pouco mais do que nos anteriores.

O aluno I, que estuda violino há 5 anos tendo realizado o curso de iniciação, não estudou quase nada ao longo do ano, embora para a disciplina de instrumento tenha estudado com alguma regularidade e apresentado alguma motivação ao longo do processo de aprendizagem. No terceiro período o aluno empenhou-se um pouco mais do que nos períodos anteriores.

4.1.1.2. Aplicação do Método BAPNE

Os exercícios da metodologia BAPNE que foram incluídos no projecto de intervenção implementados nas aulas de grupo serão apresentados de seguida.

✓ Atividade Clap Change

a) Clap Change: Com o objetivo de estimular a atenção dividida[60], foi realizado o exercício mencionado anteriormente, denominado por Clap Change, em que os alunos executam o movimento "formando com os pés os vértices de um quadrado" (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.) , batendo um tempo com um pé em cada vértice. O quadrado é muito importante porque o aluno tem que controlar a sua posição no espaço e os pés têm que estar sempre paralelos, tal como refere o professor Javier Naranjo.[61]Cada tempo no quadrado é definido pelo batimento de cada pé alternadamente e o aluno deve bater palmas apenas no tempo em que o professor indicar. Cada tempo é representado por uma semínima, pelo que o aluno quando bate uma palma, essa palma representa uma figura com a duração de uma semínima. O professor refere-se a cada semínima atribuindo-lhe um número (1,2,3 e 4). Quando se juntam palmas nos diferentes números "trabalhamos o plano horizontal (extremidades superiores e inferiores)" (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.). Uma vez que os estímulos são indicados de forma totalmente aleatória e inesperada o aluno trabalha a atenção dado que "a concentração deve ser máxima para poder coordenar ambas as extremidades" (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.).

[60] "O dia a dia requer processos cognitivos nos quais a atenção dividida desempenha um papel fundamental, especialmente em situações nas quais se devem atender a diversos estímulos ao mesmo tempo ou naquelas em que nos devemos manter concentrados numa tarefa sem que nenhum elemento alheio a ela faça a nossa atenção dispersar. Daí a importância de não se deixar de lado o trabalho e o exercício de atividades que promovam a estimulação cognitiva e apresentem uma estrutura onde se favorece o trabalho através de diferentes estímulos e o desempenho da tarefa dupla. Não significa que queiramos realizar várias tarefas ao mesmo tempo, mas sim fortalecer as interconexões através do corpo caloso de ambos os hemisférios cerebrais para uma intercomunicação entre estes e troca de informações ótima." (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.)

[61] Exercício exemplificado no site que se segue: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

b) Clap Change Double[62]: o objetivo deste exercício consiste em estimular a atenção dividida tal como no exercício anterior. Neste exercício os alunos executam o movimento em quadrado, como é realizado no exercício anterior, sendo também um tempo em cada vértice. Assim como no exercício anterior, cada tempo no quadrado é definido pelo batimento de cada pé alternadamente. Contudo, ao contrário do exercício anterior, cada tempo é dividido em duas colcheias de modo que quando o aluno bate uma palma, essa palma representa uma figura com a duração de uma colcheia. O professor refere-se a cada colcheia atribuindo-lhe um número (1,2,3,4,5,6,7 e 8). Quando se juntam palmas nos diferentes números "trabalhamos o plano horizontal (extremidades superiores e inferiores)" (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.), como acontece no exercício precedente.

✓ Exercícios de Coordenação

a) Exercício 1

Com o objetivo de trabalhar a coordenação e a dissociação,[63] o exercício é realizado em quadrado, servindo de figura geométrica para o aluno saber quando começa e quando acaba, como refere o professor Javier Romero[64]. O aluno deve bater para cada semínima com o pé e percutir com a mão ou seja, bater com o pé direito no chão e percutir com a mão direita na perna direita uma semínima e bater com o pé esquerdo no chão e percutir com a mão esquerda na perna esquerda outra semínima. Seguidamente o aluno deve bater com o pé direito no chão e percutir com a mão direita no peito outra semínima e bater com o pé esquerdo no chão e percutir com a mão esquerda no peito outra semínima. Os alunos executaram os movimentos dizendo ao mesmo tempo a letra e também cantando.

[62] Exercício exemplificado no site que se segue: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

[63] "Que se entiende por disociación? Se entiende por disociación a la capacidad para mobilizar de forma independiente las distintas partes del cuerpo que entran en juego cuando se ejecuta una acción. Tal es así que la independencia de cada segmento corporal con respecto a nosotros contribuye a afinar la psicomotricidad en su conjunto" (Naranjo, F.J.R., 2021, em "Lateralidad y Aprendizaje motor"). O vídeo intitulado " Lateralidad y Aprendizaje motor" está presente apenas no facebook. Para poder aceder ao vídeo, o utilizador do facebook deve estar online e, depois, deve escrever no google as seguintes palavras: Lateralidad y Aprendizaje motor Javier Romero. De seguida, o utilizador tem que carregar no primeiro link que aparecer que vai permitir abrir o vídeo que está disponibilizado no facebook.

[64] Exercício exemplificado no site que se segue: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

b) Exercício 2 [65]

Tal como no exercício anterior, o objetivo deste exercício foi trabalhar a dissociação e a coordenação e o exercício também é realizado em quadrado. Para cada tempo em cada pé o aluno bate duas colcheias: uma colcheia com a mão direita a percutir na perna direita e outra com a mão esquerda a percutir na perna esquerda; outra colcheia com a mão direita a percutir no peito e seguidamente outra colcheia com a mão esquerda a percutir no peito.

c) Exercício 3 [66]

O aluno executa cada tempo no vértice do quadrado, tal como nos exercícios anteriores e bate quatro semicolcheias alternando a mão direita com a esquerda (a mão direita percute na perna direita e a mão esquerda percute na perna esquerda). A primeira semicolcheia de cada quatro semicolcheias é marcada com a mão direita quando o aluno percute com esta, depois o aluno muda começando por marcar a primeira semicolcheia percutindo com a mão esquerda. Ao mesmo tempo que executaram os movimentos, os alunos disseram a letra da música e depois cantaram.

Na segunda parte do exercício 3, para cada tempo do compasso os alunos bateram quatro semicolcheias só que neste exercício não se alterna apenas a mão direita com a esquerda percutindo nas pernas, também se percute no peito. A mão direita percute a primeira semicolcheia na perna direita, a mão esquerda percute a segunda semicolcheia na perna esquerda, de seguida a mão direita percute a terceira semicolcheia no peito e a mãos esquerda percute a quarta semicolcheia no peito. Ao mesmo tempo que executaram os movimentos, os alunos disseram a letra da música e depois cantaram.

Os exercícios foram realizados sobretudo no âmbito da lateralidade somestésica ou somatosensorial dado que nestes exercícios o aluno sob um estímulo auditivo deve responder cinestésicamente (Romero, 2012, p.36), havendo um uso contínuo da linguagem o que era algo importante a ser trabalhado de modo a proceder à ativação da área de Broca[67] e de Wernicke

[65] Exercício exemplificado no seguinte site: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.
[66] Exercício exemplificado no seguinte site: https://www.schoology.com/, no curso BAPNE, *Body percussion basic*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

[68](Romero, 2012, p.36 e 37), preparando, assim, os alunos para o trabalho a ser realizado na primeira parte da peça "Bohemian Rhapsody" do grupo musical *Queen.*

[69]

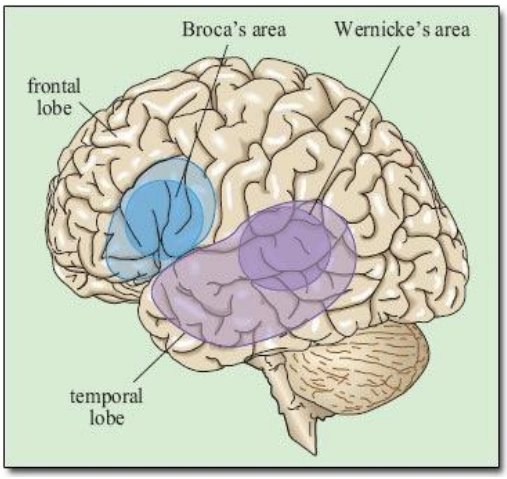

Figura 4: Área de Broca e de Wernicke

Os exercícios realizados no âmbito da lateralidade somestésica são seguidamente apresentados.

- ✓ Exercícios de Lateralidade somestésica ou somatosensorial[70]

De modo a possibilitar o desenvolvimento da lateralidade somestésica ou somatosensorial foram realizados exercícios, cujo conteúdo, estrutura e sequencialização foram aplicados atendendo ao exposto na metodologia BAPNE. Os exercícios foram os que se seguem:

1) TAKI

Os alunos batem 4 semínimas alternando o pé direito e o esquerdo, manifestando cada semínima com a abertura e fecho de cada mão (uma vez estando o antebraço na vertical). Os alunos executam os exercícios sentados. Simultaneamente o aluno terá que dizer as semínimas com TA-KI (uma semínima TA a outra KI). Em TA o pé direito bate o tempo e ao mesmo tempo o aluno coloca a mão direita no ar abrindo e fechando a mão uma vez já estando com o antebraço na vertical, em KI o pé esquerdo bate

[69] *Imagem de BAPNE retirado de Breve Introducción a los Lóbulos Cerebrales (Apresentação em Power Point disponível no curso BAPNE, Body percussion basic presente na seguinte página web: https://www.schoology.com/ com acesso restrito, mediante inscrição no curso pelo que, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.)*

[70] Exercício exemplificado no curso BAPNE, *Body, percussion basic* presente na seguinte página web: *https://www.schoology.com/*. Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

o tempo e o aluno coloca a mão esquerda no ar abrindo e fechando a mão uma vez já estando com o antebraço na vertical. Os alunos dizem as duas sílabas TA-KI duas vezes seguidas.

2) TATAKI

O aluno realiza 4 semínimas dividindo as do primeiro e do terceiro tempo em duas colcheias. Ou seja, TATAKI -TATAKI em que TA-TA corresponde à abertura e fecho da mão direita para cada sílaba (uma vez estando o antebraço na vertical) ao mesmo tempo que bate a semínima com o pé direito no chão, executando assim uma colcheia para cada sílaba com a mão direita. Por sua vez, a sílaba KI será executada pela mão esquerda (ao mesmo tempo que o pé esquerdo bate no chão) abrindo e fechando uma vez estando com o antebraço na vertical. Os alunos dizem a sequência de sílabas TA-TA-KI duas vezes seguida (o aluno bate quatro tempos de semínima com os pés).

3) TAKI TAKI TATAKI:

Os alunos batem com os pés no chão alternando de modo a executarem quatro semínimas. Os alunos dizem as sílabas TAKI TAKI TATAKI realizando os movimentos da seguinte forma:

- TA-KI (TA é uma colcheia e KI é outra): a mão direita abre e fecha, estando o antebraço na vertical, quando o aluno diz TA; O pé direito bate a semínima no chão ao mesmo tempo que o aluno diz TA; a mão esquerda abre e fecha, estando o antebraço na vertical, quando o aluno diz KI, a mão direita abre e fecha estando o antebraço na vertical, realizando assim a segunda parte do tempo da semínima.

- Ta- Ki (TA é uma colcheia e KI é outra): a mão direita abre e fecha, estando o antebraço na vertical, quando o aluno diz TA; O pé esquerdo bate a semínima no chão ao mesmo tempo que o aluno diz TA; a mão esquerda abre e fecha, estando o antebraço na vertical, quando o aluno diz KI, realizando assim a segunda parte do tempo da semínima.

- TA-TA-KI (TA-TA são duas colcheias e KI é uma semínima): a mão direita abre e fecha duas vezes (uma para TA que será uma colcheia e outra para o outro TA que também é uma colcheia), estando o antebraço na vertical e o pé direito bate a semínima no chão ao mesmo tempo que o aluno diz o primeiro TA; a mão esquerda abre e fecha, estando o antebraço na vertical, quando o aluno diz KI (que tem o tempo de uma semínima) sendo que ao mesmo tempo o pé esquerdo bate com o pé no chão.

4) KITA KITA

Em KI o pé direito bate o tempo (consiste numa semínima para cada tempo) e a mão esquerda abre e fecha (estando o antebraço na vertical) e em TA o pé esquerdo bate o tempo e a mão direita abre e fecha (estando o antebraço na vertical). O aluno diz a sequência de sílabas KI-TA KI-TA duas vezes seguidas (o aluno repete os quatro tempos de semínima).

5) TAKI TAKI

O pé direito bate o tempo (consiste numa semínima para cada tempo) e só depois de bater com o pé no chão é que a mão direita abre e fecha (estando o antebraço na vertical) e os alunos dizem TA ao mesmo tempo. Seguidamente, o pé esquerdo bate o tempo e só depois de bater com o pé esquerdo é que a mão esquerda abre e fecha (estando o antebraço na vertical) e os alunos dizem ao mesmo tempo a sílaba KI. Os alunos batem quatro tempo com os pés, sendo que cada tempo tem a duração de uma semínima.

6) KITA KITA

O pé direito bate o tempo (consiste numa semínima para cada tempo) e só depois de bater com o pé no chão é que a mão esquerda abre e fecha (estando o antebraço na vertical) e os alunos dizem KI ao mesmo tempo. Seguidamente, o pé esquerdo bate o tempo e só depois de bater com o pé esquerdo é que a mão direita abre e fecha (estando o antebraço na vertical) e os alunos dizem ao mesmo tempo a sílaba TA. Os alunos batem quatro tempo com os pés, sendo que cada tempo tem a duração de uma semínima.

7) TATA KIKI

- TATA

A aluno abre e fecha a mão direita duas vezes (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega duas vezes) batendo com o pé direito no chão quando pronuncia o primeiro TA e com o pé esquerdo no segundo TA. Cada tempo marcado pelo batimento do pé tem a duração de uma semínima.

- KIKI

A aluno abre e fecha a mão esquerda duas vezes (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega duas vezes) batendo com o pé direito no chão quando profere o primeiro KI e com o pé esquerdo no segundo KI.Cada tempo marcado pelo batimento do pé tem a duração de uma semínima.

8) TA KI

A aluno abre e fecha a mão direita (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando deste modo a mão do colega uma vez) batendo com o pé direito no chão quando diz TA. Seguidamente, o aluno abre e fecha a mão esquerda (ao fechar fica com a mão do colega presa na

sua mão, apertando assim a mão do colega uma vez) batendo com o pé esquerdo no chão quando pronuncia a sílaba KI. Cada tempo marcado pelo batimento do pé tem a duração de uma semínima.

9) TAKI TAKI TATAKI:

- TAKI

O aluno abre e fecha a mão direita (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega uma vez) batendo com o pé direito no chão quando diz TA. Seguidamente, o aluno abre e fecha a mão esquerda (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando deste modo a mão do colega uma vez) quando pronuncia a sílaba KI.

- TAKI

Depois, o aluno abre e fecha a mão direita (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega uma vez) batendo com o pé esquerdo no chão quando diz TA e , de seguida, o aluno abre e fecha a mão esquerda (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando desta forma a mão do colega uma vez) quando pronuncia a sílaba KI. As sílabas TA-KI TA-KI correspondem às quatro colcheias dos primeiros dois tempos. Cada tempo marcado pelo batimento do pé tem a duração de uma semínima.

- TATA KI

O aluno abre e fecha a mão direita (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega uma vez) batendo com o pé direito no chão quando diz o primeiro TA e, de seguida, o aluno abre e fecha a mão direita novamente (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega uma vez) quando pronuncia o segundo TA. O aluno abre e fecha a mão esquerda (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão apertando deste modo a mão do colega uma vez batendo com o pé esquerdo no chão quando diz KI. TA-TA corresponde a duas colcheias e KI a uma semínima.

10) KITA KITA KIKITA

- KITA

O aluno abre e fecha a mão esquerda (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão) batendo com o pé direito no chão quando diz KI. Seguidamente, o aluno abre e fecha a mão direita (ao fechar

fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega uma vez) quando pronuncia a sílaba TA.

- KITA

Depois, o aluno abre e fecha a mão esquerda (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando desta forma a mão do colega uma vez batendo com o pé esquerdo no chão quando diz KI e , de seguida, o aluno abre e fecha a mão direita (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega uma vez) quando pronuncia a sílaba TA. As sílabas KI-TA KI-TA correspondem às quatro colcheias dos primeiros dois tempos. Cada tempo marcado pelo batimento do pé tem a duração de uma semínima.

- KIKITA

O aluno abre e fecha a mão esquerda (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão) batendo com o pé direito no chão quando diz o primeiro KI e, de seguida, o aluno abre e fecha a mão esquerda novamente (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando assim a mão do colega uma vez) quando pronuncia o segundo KI. O aluno abre e fecha a mão direita (ao fechar fica com a mão do colega presa na sua mão, apertando deste modo a mão do colega uma vez batendo com o pé esquerdo no chão quando diz TA..

4.1.1.3. Planificações das aulas

Seguidamente são apresentados dois exemplos de planificações realizadas como preparação das aulas que integraram a fase de intervenção:

Plano de Aula				
Local: Escola Conservatório de Música de Guimarães- Pólo de Vieira do Minho	**Data: 05/05/2021**	**Grupo: Orquestra, 5ºGrau**		
Aula nº: 4	**Conceitos fundamentais a desenvolver: Postura (realização dos exercícios de acordo com o método BAPNE), Coordenação, Sentido Rítmico, Pulsação constante, Lateralidade.**			
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Exercícios de aquecimento corporal, exercícios de lateralidade somestésica, exercícios de coordenação.			**Duração: 50'**	**Hora: 14:30-1520**
Função Didática: Consciência relativamente à função vital da respiração e à sua implicação natural na música, consolidação da importância do ritmo e da pulsação constante bem como da postura equilibrada e consciente do corpo.				
Objetivo da aula: Refletir sobre a importância da respiração ao longo da execução musical, adquirir uma postura apropriada, aprendizagem de exercícios de acordo com o método BAPNE de modo a promover o aprimoramento da coordenação e lateralidade e, consequentemente, do sentido rítmico e sentido de pulsação constante.				
Sumário: Reflexão sobre a importância da respiração ao longo da execução musical. Exercícios de aquecimento corporal. Exercícios de coordenação e de lateralidade do método BAPNE.				

Parte da Aula	**Conteúdo**	**Objetivos Específico**	**Organização Metodológica/ Descrição do Exercício**	**Critérios de Êxito**	**Minutagem Exemplo 50'**
Inicial	**Reflexão sobre a importância da Respiração para o músico**	Compreender a importância de estar atento à respiração, para melhor conduzir uma ideia musical que esteja a ser executada a nível individual ou em grupo.	Reflexão em grupo, convidando à participação dos alunos através de algumas questões.	Participação ativa dos alunos na reflexão Adquirir novas ideias e uma maior consciência relativamente à relevância da respiração no processo de	6 min.

		Compreender a importância de respirar com consciência, para melhorar a prática performativa controlando melhor o sistema nervoso.		aprendizagem e de execução musical		
	Exercícios de Aquecimento Corporal	Estimular e/ou aprimorar a Consciencializaç ão Corporal Relaxar o corpo de modo a que fique mais disponível para realizar os exercícios posteriores da melhor forma.	Exercícios de aquecimento: exercícios de rotação da cabeça de modo a distender os músculos do pescoço, de alongamentos dos braços e de alongamentos das pernas.	Realizar os exercícios sem desenvolver nenhum tipo de mau estar físico e aprimorando a consciencializaç ão relativamente aos membros do corpo. Apresentar uma posição natural, equilibrada.	4 min.	
Desenvolvime nto	**Actividade Clap Change**	Estimular a atenção dividida Desenvolver a Consciência relativamente à posição do corpo no espaço: o quadrado é muito importante porque o aluno tem que controlar a sua posição no	Os alunos executam o movimento "formando com os pés os vértices de um quadrado" (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.) , batendo um tempo com um pé em cada vértice. Cada tempo no quadrado é definido pelo batimento de	Executar o exercício de forma atenta, relaxada e equilibrada.	3 min.	

		espaço e os pés têm que estar sempre paralelos, tal como refere o professor Javier Naranjo. Aprimorar a concentração: O aluno trabalha a atenção uma vez que os estímulos são indicados de forma totalmente aleatória e inesperada, pelo que "a concentração deve ser máxima para poder coordenar ambas as extremidades" (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.).	cada pé alternadamente e o aluno deve bater palmas apenas no tempo em que o professor indicar. Cada tempo é representado por uma semínima, pelo que o aluno quando bate uma palma, essa palma representa uma figura com a duração de uma semínima. O professor refere-se a cada semínima atribuindo-lhe um número (1,2,3 e 4).			
	Clap Change Double	Estimular a atenção dividida Desenvolver a Consciência relativamente à posição do corpo no espaço: o quadrado é muito importante porque o aluno tem que controlar a sua	Neste exercício os alunos executam o movimento em quadrado, tal como no exercício anterior, sendo também um tempo em cada vértice. Tal como no exercício anterior, cada tempo no quadrado é definido pelo batimento de cada pé		3 min.	

		posição no espaço e os pés têm que estar sempre paralelos, tal como refere o professor Javier Naranjo. Aprimorar a concentração: O aluno trabalha a atenção uma vez que os estímulos são indicados de forma totalmente aleatória e inesperada, pelo que "a concentração deve ser máxima para poder coordenar ambas as extremidades" (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.).	alternadamente. Contudo, ao contrário do exercício anterior, cada tempo é dividido em duas colcheias de modo que quando o aluno bate uma palma, essa palma representa uma figura com a duração de uma colcheia. O professor refere-se a cada colcheia atribuindo-lhe um número (1,2,3,4,5,6,7 e 8). Quando se juntam palmas nos diferentes números "trabalhamos o plano horizontal (extremidades superiores e inferiores)" (Pons-Terrés et al, 2014, s.p.), como acontece no exercício precedente.			
Final	**Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial**	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	1) TAKI		2 min.	
	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensor	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	2) TATAKI		2 min.	

	ial			Executar o exercício de uma forma atenta, relaxada, clara e equilibrada		
	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	3) TAKI TAKI TATAKI:		3 min	
	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	4) KITA KITA		3 min.	
	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	5) TAKI TAKI		3 min.	
	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	6) KITA KITA		3 min.	
	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	7) TATA KIKI		3 min.	
	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	8) TA KI **2 Vezes**		3 min.	

	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	9) TAKI TAKI TATAKI: **2 vezes**		3 min.	
	Exercício de Lateralidade somestésica ou somatosensorial	Trabalhar a Lateralidade Somestésica ou somatosensorial	10) KITA KITA KIKITA		3 min.	
	Exercício de Coordenação	Estudo da Coordenação e da dissociação.	Exercício 1		3 min.	
	Exercício de coordenação 2	Estudo da Coordenação e da dissociação	Exercício 2		3 min.	

Plano de Aula				
Local: Escola Conservatório de Música de Guimarães- Pólo de Vieira do Minho	**Data: 12/05/2021**	**Grupo: Orquestra, 5ºGrau**		
Aula nº: 6	**Conceitos fundamentais a desenvolver: Postura (realização dos exercícios de acordo com o método BAPNE), Coordenação, Sentido Rítmico, Pulsação constante, Lateralidade,**			
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Exercícios de aquecimento corporal, exercícios de lateralidade somestésica, exercícios de coordenação. Estudo da canção "Bohemian Rhapsody" do grupo musical *Queen*.			**Duração: 50'**	**Hora: 14:30-1520**
Função Didática: Consolidação da prática do ritmo e da pulsação constante bem como da Postura equilibrada e consciente do corpo através do movimento.				
Objetivo da aula: Adquirir uma postura apropriada bem como uma maior consciência corporal e aprendizagem de exercícios de acordo com o método BAPNE relativos ao aprimoramento da coordenação e lateralidade e, consequentemente, do sentido rítmico e sentido de pulsação constante. Preparação da canção "Bohemian Rhapsody" aplicando a prática da percussão corporal.				

Sumário: Execução de exercícios de aquecimento corporal e vocal bem como de exercícios de coordenação, clap change e clap change double do método BAPNE. Preparação da canção "Bohemian Rhapsody" aplicando a prática da percussão corporal. Estudo da obra a nível vocal.

Parte da Aula	**Conteúdo**	**Objetivos Específico**	**Organização Metodológica/ Descrição do Exercício**	**Critérios de Êxito**	**Minutagem Exemplo 50'**
Inicial	**Exercícios de Aquecimento Corporal**	Estimular e/ou aprimorar a Consciencialização Corporal Relaxar o corpo de modo a que fique mais disponível para realizar os exercícios posteriores da melhor forma.	Exercícios de aquecimento: exercícios de rotação da cabeça de modo a distender os músculos do pescoço, de alongamentos dos braços e de alongamentos das pernas.	Realizar os exercícios sem desenvolver nenhum tipo de mau estar físico e aprimorando a consciencialização relativamente aos membros do corpo. Apresentar uma posição natural, equilibrada.	5 min.
	Exercícios de aquecimento vocal	Estimular e/ou aprimorar a Consciencialização Corporal Relaxar o corpo de modo a que fique mais disponível para realizar os exercícios posteriores da melhor forma. Reduzir a tensão corporal e vocal.	- Exercícios de relaxamento vocal e exercícios de aquecimento vocal tendo por base os exercícios exemplificados por Eric Arceneaux (*Professional Vocal Warmup 1: "Opening up the voice'*[Video]. Youtube.) Os exercícios são apropriados para	Realizar os exercícios sem desenvolver nenhum tipo de mau estar físico e estando atentos às vozes dos colegas.	5 min.

		Ajudar a eliminar a fatiga corporal. Preparação para cantar a melodia da peça.	qualquer género de música. O vídeo consiste num conjunto de exercícios de aquecimento corporal uma vez que, como o professor Eric Arceneaux explica, todos os músculos do corpo influenciam consideravelmente as cordas vocais e o diafragma. O objetivo é relaxar os ombros bem como o pescoço e criar uma maior ligação com a zona do diafragma, os músculos abdominais inferiores, as costas bem como os os músculos da caixa torácica. Não é algo que tem que ser forçado a acontecer mas que os alunos devem, segundo Eric Arceneaux, deixar acontecer". Os exercícios consistem em bocejar, tossir suavemente, realizar o exercício de "lip roll" ao mesmo		

			tempo que a cabeça do aluno se move suavemente como se estivesse a dizer "Não", levantar muito os ombros e depois deixa-los cair e imediatamente depois de cair fazer "lip roll" ascendente. Por último, dobrar um bocado os joelhos e ao mesmo tempo realizar o "lip roll" ascendente acompanhando com o braço esticado que se move ao mesmo tempo debaixo para cima. Depois dobrar novamente os joelhos fazendo o exercício "lip roll" ("from head voice to chest voice" como refere o professor Eric Arceneaux) descendente, acompanhando com o braço esticado a mover-se de cima para baixo. - Exercícios de aquecimento vocal em movimento		

			ascendente e descendente com a sílaba No			
Desenvolvimento Parte 1	**Actividade Clap Change**	O mesmo da aula 4.	O mesmo da aula 4.	Executar o exercício de forma relaxada e equilibrada	3 min.	
	Clap Change Double	O mesmo da aula 4.	O mesmo da aula 4.	Executar o exercício de forma atenta, relaxada e equilibrada.	3 min.	
Desenvolvimento Parte 2	**Exercício de Coordenação 1**	Estudo da Coordenação e da dissociação.	Exercício 1	Executar o exercício de uma forma atenta, relaxada, clara e equilibrada	3 min.	
	Exercício de coordenação 2	Estudo da Coordenação e da dissociação.	Exercício 2	Executar o exercício de uma forma atenta, relaxada, clara e equilibrada	3 min.	
	Exercício de Coordenação 3	Estudo da Coordenação e da dissociação.	Exercício 3	Executar o exercício de uma forma atenta, relaxada, clara e equilibrada	3 min.	
Final	**Estudo da primeira parte da peça "Bohemian Rapshody" do grupo musical *Queen* com percussão**	Executar a primeira parte da peça "Bohemian Rapshody" com percussão corporal.	Estudo individual e em grupo das frases da obra executando em percussão corporal.	Execução das primeiras frases sem haver dúvidas nos movimentos de percussão corporal.	15 min.	

	corporal.					
	Estudo da primeira parte da peça a nível vocal	Saber cantar a primeira parte da peça sem dúvidas	Cantar as frases com a sílaba No e depois com a letra, individualmente e, seguidamente, em grupo.	Saber cantar a primeira parte da obra sem dúvidas na execução da melodia e do texto.	10 min.	

4.1.2. Apresentação das alunas, aplicação do método BAPNE e Planificação das aulas de Piano

4.1.2.1. Caracterização das alunas de piano

Os dados apresentados de seguida relativamente ao aproveitamento dos alunos ao longo do ano nas aulas de conjunto com o professor titular, têm por base a perspetiva do respetivo docente da disciplina de Piano.

A aluna A tem instrumento em casa e estuda piano desde o primeiro ano de iniciação. De acordo com o professor da disciplina, verificou-se no decorrer do primeiro período, uma falta de motivação e dificuldades no processo de aprendizagem do piano da aluna o que poderá dever-se ao facto de ter mudado de professor várias vezes. A aluna realizou um ótimo trabalho ao longo do segundo período, apresentando uma melhoria significativa relativamente ao trabalho efetuado durante o primeiro período do presente ano letivo. No terceiro período, continuou a verificar-se progressão no desenvolvimento técnico e interpretativo da aluna uma vez que manteve o ritmo de trabalho pelo que continuou a apresentar melhorias. Assim, foi possível assistir também a um aumento da motivação na aula ao longo do segundo e do terceiro período. Contudo, no que respeita ao desenvolvimento técnico finalizou o ano a um nível que não corresponde ao pretendido num 5º grau. A aluna não vai continuar a estudar piano no regime articulado.

A aluna B tem instrumento em casa e estuda piano desde o primeiro ano de iniciação. De acordo com o docente da disciplina, verificou-se ao longo do primeiro período, à semelhança da aluna A, uma falta de motivação e dificuldades no processo de aprendizagem do piano o que também poderá dever-se ao facto de ter mudado várias vezes de professor. No entanto, foi visível o trabalho efetuado pela aluna, apresentando problemas que surgiram em grande medida de uma falta de método de

estudo. O professor procurou alterar o método de estudo da aluna ao longo do ano letivo. No segundo período a aluna realizou um bom trabalho, apresentando melhorias significativas relativamente ao primeiro período do presente ano letivo. No terceiro período, continuou a verificar-se progressão no desenvolvimento técnico e interpretativo da aluna uma vez que manteve o ritmo de trabalho pelo que continuou a apresentar melhorias. Assim, foi possível assistir a um aumento da motivação na aula ao longo do segundo período e do terceiro. A nível de desenvolvimento técnico, a aluna mostrou aspetos bastante positivos estando, contudo, abaixo do nível pretendido no 5º Grau. A aluna não tem intenção de continuar a estudar piano no regime articulado.

As observações realizadas ao longo dos dois últimos períodos letivos vão ao encontro da perspetiva do professor orientador.

4.1.2.2. Aplicação do método BAPNE

Ao longo da implementação do projeto nas aulas da aluna A, durante as quais foi estudada a obra Criolle Dance de Alberto Ginastera, foram realizados os mesmos exercícios de lateralidade somestésica das aulas de grupo. Para trabalhar a dissociação e a coordenação, os exercícios realizados de acordo com o sequenciamento exposto no método BAPNE foram os que se seguem:

a) Exercício de coordenação 5[71]: Para cada tempo percute-se com as mãos uma tercina ou seja o pé bate o tempo e, durante esse tempo, as mãos percutem nas pernas a tercina. Se for o pé direito a bater o tempo a mão esquerda percute a primeira colcheia da tercina na perna esquerda, a mão direita executa a segunda colcheia da tercina na perna direita e a última colcheia é executada pela mão esquerda na perna esquerda. Se for o pé esquerdo a bater o tempo então a primeira colcheia da tercina será executada pela mão direita percutindo na perna direita. Ao mesmo tempo que percutia as tercinas, a aluna podia falar sobre o que quisesse. No exercício a aluna tinha que realizar a forma de um quadrado com os pés, ou seja, batia um tempo para cada vértice do quadrado.

b) Exercício de coordenação 6[72]: Para cada tempo percute-se com as mãos a seguinte figura rítmica: [73] Ou seja, o pé bate o tempo, durante esse tempo, as mãos percutem nas pernas a figura rítmica ilustrada (se for o pé direito a bater o tempo a mão esquerda percute a colcheia da figura rítmica ilustrada na perna esquerda, a mão direita percute a primeira semicolcheia na perna direita e a segunda semicolcheia é executada pela mão

[71] Exercício exemplificado na seguinte página do curso BAPNE, *Body percussion basic*, mencionado anteriormente: https://www.schoology.com/ . Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.
[72] Exercício exemplificado na seguinte página do curso BAPNE, *Body percussion basic*, referido anteriormente: https://www.schoology.com/ . Acesso restrito, mediante inscrição no curso. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se enviando um email para os contactos presentes no site do BAPNE (http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.
[73] Figura rítmica retirada da seguinte página web: https://www.descomplicandoamusica.com/figuras-musicais/

esquerda na perna esquerda; se for o pé esquerdo a bater o tempo então a colcheia da figura rítmica ilustrada será executada pela mão direita batendo na perna direita). Ao mesmo tempo que percutia a figura rítmica, a aluna podia falar sobre o que quisesse. No exercício a aluna tinha que realizar a forma de um quadrado com os pés batendo um tempo para cada vértice do quadrado.

Ao longo do estudo da obra Criolle Dance de Alberto Ginastera, a aluna estudou determinadas frases e compassos aplicando a percussão corporal. De seguida, enumero alguns dos exercícios realizados:

- a aluna bateu o tempo com os pés no chão alternando-os e executou as tercinas com as duas mãos percutindo aos mesmo tempo nas pernas (a mão direita na perna direita e a mão esquerda na perna esquerda). Ao mesmo tempo a aluna disse 1,2,3 ou cantou a melodia corresponde à nota superior dos acordes da mão direita com a sílaba TA. A aluna realizou o exercício sentada e também em pé.

- a aluna bateu o tempo com os pés no chão alternando o tempo entre eles e percutiu as tercinas alternando as mãos, ou seja a mão direita percutiu uma tercina na perna direita e a mão esquerda percutiu outra tercina na perna esquerda. Ao mesmo tempo a aluna disse 1,2,3 ou cantou a melodia correspondente à nota superior dos acordes presentes na clave de sol proferindo a sílaba TA. A aluna realizou o exercício sentada e também em pé.

- a aluna bateu o tempo com os pés no chão alternando e percutiu a parte presente na clave de sol com a mão direita na perna direita e a parte correspondente à clave de fá com a mão esquerda na perna esquerda. Paralelamente a aluna cantou a melodia correspondente à nota superior dos acordes presentes na clave de sol proferindo a sílaba TA.

Seguidamente apresentarei a descrição de um dos exercícios realizados na sala de aula, acompanhado pelo excerto correspondente da obra (este exercício está integrado na gravação realizada na sala de aula):

-A aluna bateu cada semínima com ponto com os pés, sendo o primeiro tempo do compasso executado com o batimento no chão do pé direito e o segundo tempo do compasso executado com o batimento no chão do pé esquerdo. Ao mesmo tempo a aluna conta 1,2,3 para cada colcheia da tercina do primeiro tempo fazendo o mesmo para a tercina presente no segundo tempo. Simultaneamente, as duas mãos percutiam ao mesmo tempo nas pernas (a mão direita percutiu a perna direita e a mão esquerda percutiu a perna esquerda) o ritmo presente na clave de fá. A aluna realizou o exercício sentada.

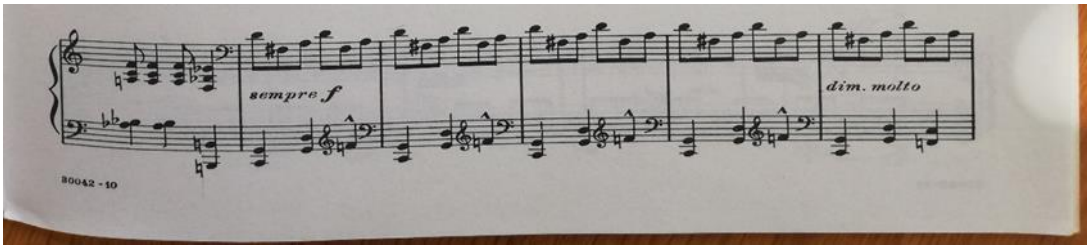

Figura 5: Excerto retirado da obra "Danza Criolla" de Alberto Ginastera (do compasso 25 até ao compasso 29)

Por sua vez, ao longo da implementação do projeto nas aulas da aluna B, durante as quais foi estudada a obra Polka de Francis Poulenc, foram também realizados os mesmos exercícios de lateralidade somestésica das aulas de grupo. Os exercícios de coordenação 1 e 2 realizados nas aulas de grupo também foram praticados nas aulas de piano da aluna B.

De seguida, apresentarei a descrição de dois dos exercícios realizados na sala de aula, acompanhada pelo excerto correspondente da obra (este exercício está integrado na gravação realizada na sala de aula):

- a aluna bateu o primeiro tempo com o pé direito e o segundo tempo com o pé esquerdo e percutiu as notas presentes na clave de sol com as duas mãos batendo ao mesmo tempo nas pernas (a mão direita na perna direita e a mão esquerda na perna esquerda). Simultaneamente a aluna cantou a melodia presente na clave de Sol com a sílaba TA. A aluna realizou o exercício sentada e também em pé.

- a aluna bateu o primeiro tempo com o pé direito e o segundo tempo com o pé esquerdo, e percutiu a parte presente na clave de sol com a mão direita na perna direita e a parte correspondente à clave de fá com a mão esquerda na perna esquerda. Paralelamente a aluna cantou a melodia presente na clave de sol proferindo a sílaba TA.

Seguidamente apresentarei a descrição de um dos exercícios realizados na sala de aula, acompanhado pelo excerto correspondente da obra (este exercício integra a gravação realizada na sala de aula do compasso 5 até ao 8):

- a aluna bateu o primeiro tempo com o pé direito e o segundo tempo com o pé esquerdo no chão, e percutiu o primeiro tempo com a mão direita na perna direita e o segundo tempo com a mão esquerda na perna esquerda. Simultaneamente cantou a melodia presente na clave de sol com Ta e depois com o nome das notas. A aluna realizou o exercício sentada.

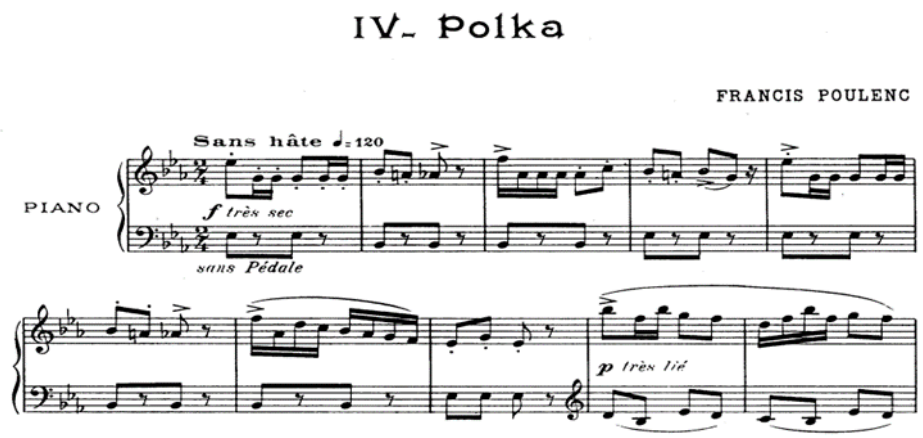

Figura 6: Excerto retirado da obra "Polka" de Francis Poulenc

4.1.2.3. Planificações das aulas

Seguidamente são apresentados dois exemplos de planificações realizadas como preparação das aulas que integraram na fase de intervenção, sendo uma aula referente à uma aula da aluna A e outra a uma aula da aluna B.

Plano de Aula				
Local: Escola Conservatório de Música de Guimarães- Pólo de Vieira do Minho		**Data: 07/05/2021**	**Aluna A 5ºGrau**	
Aula nº: 3	**Conceitos fundamentais a desenvolver: Postura (realização dos exercícios de acordo com o método BAPNE), Coordenação, Sentido Rítmico, Pulsação constante, Lateralização**			
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Exercícios de aquecimento corporal, exercícios de coordenação do método BAPNE e estudo da peça "Danza Criolla" de Alberto Ginastera.			**Duração: 50'**	**Hora: 14:30-1520**
Função Didática: Consolidação dos exercícios realizados na aula anterior. Aplicação da percussão corporal ao estudo da obra de Alberto Ginastera.				
Objetivo da aula: Adquirir uma postura apropriada. Aplicação dos exercícios de percussão corporal à obra "Danza Criolla" de Alberto Ginastera.				

Sumário: Exercícios de aquecimento corporal. Execução de exercícios de coordenação do método BAPNE. Aplicação da percussão corporal no estudo da obra "Danza Criolla" de Alberto Ginastera.

Parte da Aula	**Conteúdo**	**Objetivos Específico**	**Organização Metodológica/ Descrição do Exercício**	**Critérios de Êxito**	**Minutagem Exemplo 50'**	
Inicial	Exercícios de Aquecimento Corporal	Estimular e/ou aprimorar a Consciencialização Corporal Relaxar o corpo de modo a que fique mais disponível para realizar os exercícios posteriores da melhor forma.	Exercícios de aquecimento: exercícios de rotação da cabeça de modo a distender os músculos do pescoço, exercícios de alongamentos dos braços e de alongamentos das pernas.	Realizar os exercícios sem desenvolver nenhum tipo de mau estar físico e aprimorando a consciencialização relativamente aos membros do corpo. Apresentar uma posição natural, relaxada e equilibrada	5 min.	
Desenvolvimento Parte 1	Exercício de Coordenação	Trabalhar a dissociação e a coordenação	Exercício 5	Executar o exercício de uma forma atenta, relaxada, clara e equilibrada	4 min.	
	Exercício de Coordenaç	Trabalhar a dissociação e a coordenação	Exercício 6	Executar o exercício de uma forma	4 min.	

	ão			atenta, relaxada, clara e equilibrada		
Desenvolvimento Parte 2	Exercícios de percussão corporal das diferentes partes da peça	Fazer o exercício 5 dizendo o ritmo da peça da mão direita e da mão esquerda	Execução do exercício de coordenação 5 dizendo o ritmo da parte correspondente à mão direita e depois da parte correspondente à mão esquerda.	Executar o exercício de uma forma relaxada, clara e equilibrada	10 min.	
Desenvolvimento Parte 3	Aplicação dos exerícios de percussão corporal no estudo da obra Danza Criolla de Alberto Ginastera.	Trabalhar a obra de uma forma que permita ao aluno progredir aumentando o seu grau de motivação ao longo da aprendizagem	Bater o ritmo relativo à mão esquerda com ambas as mãos nas pernas (a aluna executa o exercício sentada) dizer 1,2,3 para cada colcheia de cada tempo e bater com o pé os dois tempos do compasso. Tocar a parte relativa à mão esquerda.	Executar o exercício de uma forma relaxada, clara e equilibrada	12 min.	

Final	Alternar o exerício de percussão corporal com partes tocadas da obra.	Trabalhar a obra de uma forma que permita ao aluno progredir aumentando o seu grau de motivação ao longo do processo de aprendizagem.	Tocar partes da obra, parar e executar um dos exercícios de percussão corporal aplicados anteriormente à peça.	Conseguir tocar as partes da obra com maior facilidade apresentando progresso na compreensão e interiorização das mesmas.	15 min.	

Plano de Aula				
Local: Escola Conservatório de Música de Guimarães- Pólo de Vieira do Minho		**Data: 30/04/2021**	**Aluna B, 5ºGrau**	
Aula nº: 2	**Conceitos fundamentais a desenvolver: Postura (realização dos exercícios de acordo com o método BAPNE), Coordenação, Sentido Rítmico, Pulsação constante**			
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Exercícios de aquecimento corporal, exercícios de Coordenação, estudo da peça "Polka" de Francis Poulenc através da prática da percussão corporal.			**Duração: 50'**	**Hora: 15:20-16:10**
Função Didática: Aprimoramento da coordenação				
Objetivo da aula: Adquirir uma postura apropriada, distensão dos músculos, estudo da coordenação e da peça "Polka" de Francis Poulenc.				
Sumário: Exercícios de aquecimento corporal. Exercícios de coordenação de acordo com o método BAPNE. Estudo da peça **"Polka" de Francis Poulenc através da prática da percussão corporal.**				

Parte da Aula	**Conteúdo**	**Objetivos Específico**	**Organização Metodológica/ Descrição**	**Critérios de Êxito**	**Minutagem Exemplo 50'**

			do Exercício			
Inicial	Exercícios de Aquecimento Corporal	Estimular e/ou aprimorar a Consciencialização Corporal Relaxar o corpo de modo a que fique mais disponível para realizar os exercícios posteriores da melhor forma.	Exercícios de aquecimento: exercícios de rotação da cabeça de modo a distender os músculos do pescoço, de alongamentos dos braços e de alongamentos das pernas.	Realizar os exercícios sem desenvolver nenhum tipo de mau estar físico e aprimorando a consciencialização relativamente aos membros do corpo. Apresentar uma posição natural, equilibrada	5’	
Desenvolvimento Parte 1	Exercício de Coordenação	Trabalhar a Coordenação	Exercício de Coordenação 1	Executar o exercício de uma forma atenta, relaxada, clara e equilibrada	5 min.	10 min.
	Exercício de coordenação	Trabalhar a coordenação	Exercício de coordenação 2	Executar o exercício de uma forma atenta, relaxada, clara e equilibrada	5 min.	
Desenvolvimento Parte 2	Trabalhar a peça através da prática da percussão corporal	Trabalhar a obra de uma forma que permita ao aluno progredir aumentando o	Os pés batem o tempo de uma frase sendo um tempo para	Executar as passagens de uma forma atenta, relaxada, clara	20 minutos	

		seu grau de motivação ao longo da aprendizagem. Trabalhar a obra a nível rítmico.	cada pé e, ao mesmo tempo, as mãos batem o ritmo de cada tempo. A direita toca o ritmo do primeiro tempo e a esquerda do segundo.	e equilibrada.		
Final	Tocar a peça com as mãos juntas por frases alternando com percussão corporal	Trabalhar a obra de uma forma que permita ao aluno progredir aumentando o seu grau de motivação ao longo da aprendizagem. Trabalhar a obra a nível rítmico	Tocar os primeiros quatro compassos e de seguida o pé esquerdo bate os tempos da peça, enquanto a mão direita toca a frase. Os pés batem o tempo de uma frase sendo um tempo para cada pé e, ao mesmo tempo, as mãos batem o ritmo de cada tempo alternando. O aluno canta a melodia ao mesmo tempo.	Executar as passagens de uma forma atenta, relaxada, clara e equilibrada.	15 minutos	

			Seguidamente o aluno toca a mesma frase que executou em percussão corporal.			

4.2. Apresentação e Análise de Resultados

4.2.1. Análise das grelhas de observação das apresentações de grupo gravadas

As grelhas de observação, preenchidas de acordo com a análise e estudo das gravações efetuadas das apresentações realizadas integradas no projeto de intervenção pedagógica, permitem compreender a nível quantitativo os seguintes elementos: a reação do aluno, o sucesso durante o exercício/apresentação e ainda a precisão na emissão sonora dos alunos que realizaram percussão corporal.

De modo a analisar o sucesso de cada apresentação/exercício executado foi implementada uma escala de 1 a 5 segundo a qual 1 equivalia a "sem sucesso" e 5 a "sucesso total". Da análise efectuada, foi possível verificar que nenhum exercício foi realizado sem sucesso. No entanto, poucos concluíram o exercício ou performance com sucesso total.

Depois de concretizada a análise foi possível verificar que a reação dos alunos, relativamente aos exercícios realizados bem como às apresentações das obras, foi positiva. É possível constatar nas gravações que os alunos mostraram predisposição para executar os exercícios e realizar as performances.

Relativamente ao grupo, verificou-se alguma insegurança na apresentação da obra com percussão corporal, nomeadamente nos momentos em que tiveram que cantar ao mesmo tempo. Os alunos mostraram estar em diferentes estágios de desenvolvimento a nível rítmico e de coordenação pelo que a insegurança verificada nas gravações advém de dificuldades rítmicas e de coordenação bem como de falta de estudo por parte dos três alunos. Foi possível constatar que os alunos que efetuaram "Percussão Corporal" na obra "Bohemian Rhapsody" do grupo musical *Queen*, apresentaram mais dificuldades no momento em que juntaram o canto da melodia à prática da percussão corporal.

A emissão sonora nem sempre foi a melhor uma vez que numa das gravações o som não favorecia a performance (a performance de grupo realizada no Teatro) e, por outro lado, as incertezas em algumas passagens fazem com que os sons resultantes do ato de percussão corporal não sejam audíveis com a clareza e precisão desejadas.

Apesar da atitude se apresentar positiva de um modo geral nas gravações efetuadas, foi possível ao longo do período verificar alguma impaciência e atitudes mais negativas consequentes do facto de alguns exercícios serem bastante repetitivos, e de exigirem que os alunos mantivessem a concentração ao longo de todo o exercício, o que nem sempre aconteceu. A prática segura e fluente da percussão corporal na primeira parte da obra "Bohemian Rhapsody" exigia também algum estudo em casa uma vez que o tempo de implementação do projeto de intervenção acabou por ser um bocado limitado. Neste sentido, foram realizados vídeos, como foi referido anteriormente, para exemplificar o que os alunos deveriam fazer em determinadas partes da obra de modo a poderem estudar de uma forma autónoma. Contudo verificou-se ao longo das aulas que os alunos estudavam muito pouco em casa. Por outro lado, a preparação da primeira parte da peça do grupo musical *Queen* relativa à "Percussão Corporal" em grupo, nem sempre é o processo mais agradável na medida em que a certo ponto deixa de ser novidade, começando a cativar novamente quando é possível vislumbrar os resultados do estudo realizado. Por último, foi possível perceber que existia alguma impaciência em alguns alunos derivada do facto de estarem a investir tempo num percurso que para todos estava a chegar ao final. A falta de estudo dos três alunos foi em grande medida consequência de uma priorização de outras disciplinas uma vez que nenhum vai continuar a estudar música apresentando, portanto, maior interesse noutras disciplinas.

As performances das alunas de piano foram realizadas com sucesso refletindo, contudo, dificuldades a nível técnico e musical que advém de uma falta de bases, referida anteriormente, no âmbito técnico e musical bem como relativamente ao método de estudo. O trabalho do professor titular propiciou que as alunas progredissem consideravelmente ao longo do ano letivo o que lhes permitiu adquirir destrezas e um método de estudo que resultou em apresentações com melhorias a vários níveis e, portanto, com sucesso. As alunas apresentaram-se mais seguras nos momentos performativos, refletindo melhorias a nível de coordenação e de ritmo. Nas partes gravadas relativas às aulas de implementação do projeto de intervenção, verifica-se que as alunas realizaram os exercícios de percussão corporal com sucesso total o que advém do seu empenho, concentração bem como das capacidades desenvolvidas ao longo do ano com o professor de piano.

Em suma, penso que os resultados foram positivos embora os alunos tenham capacidade para resultados bastante melhores. Contudo, atendendo aos objetivos pessoais de cada aluno, nomeadamente ao facto de não quererem continuar o percurso musical, penso que os resultados foram animadores demonstrando que houve um aumento da motivação dos alunos no último período. O acréscimo no grau de motivação refletiu-se no empenho verificado na sala de aula, tanto nas aulas

de implementação do projeto de intervenção como também nas aulas de piano com o professor de piano e nas aulas de conjunto com o professor de orquestra.

4.2.2. Análise dos questionários realizados aos alunos

4.2.2.1. Resultados do questionário preenchido pelos alunos na fase inicial da implementação do projeto de intervenção

No final do período de implementação do projeto procedeu-se à recolha dos dados obtidos durante o período de intervenção de forma a ser possível efetuar uma avaliação preliminar do Projeto de Intervenção.

Ao primeiro questionário realizado no início do período de intervenção, responderam 8 dos 9 alunos, e dos oito alunos verificou-se que para a maior parte os motivos iniciais que conduziram ao início do estudo do instrumento são os mesmos atualmente. Além do mais, foi possível constatar que a maior parte começou a estudar porque tinha curiosidade em aprender música. Importa também destacar que o aluno A não queria estudar música (gráfico 1), continuando a não gostar de aprender (gráfico 1), e que o aluno E foi impulsionado pelos pais inicialmente (gráfico 1) e agora gosta de aprender música (gráfico 1). Ao analisar o gráfico 1 é possível perceber a importância da motivação intrínseca dos alunos uma vez que os alunos que iniciaram os estudos musicais por vontade própria continuam o seu percurso musical pela mesma razão. O mesmo se verifica relativamente ao aluno A, cuja motivação intrínseca permanece a mesma atualmente. É possível ainda constatar a relevância da motivação extrínseca, uma vez que o aluno E, que começou a estudar impulsionado pelos pais, atualmente continua a estudar música por vontade própria. No entanto, apesar de a maior parte dos alunos continuar a estudar música por gosto, nenhum vai continuar o percurso musical.

Ao longo das aulas foi possível constatar que alguns alunos já nutrem uma preocupação considerável em relação à possibilidade de terem um emprego futuro, questionando até que ponto é que seguir o percurso musical seria produtivo e seguro. Assim, verifica-se com esta explicação comum que alguns alunos apresentaram para não seguirem música, que, como menciona Susan Hallam (1998) "o comportamento humano é motivado de dentro e de fora e que existem interações complexas entre os dois" (Hallam, 1998, p. 91). Existem, como constatamos anteriormente "poucas dúvidas de que a motivação para continuar o estudo instrumental está intrinsecamente ligada ao aspeto social e ambiente cultural" (O'Neill, S.A., & G.McPherson, 2011, s.p.).

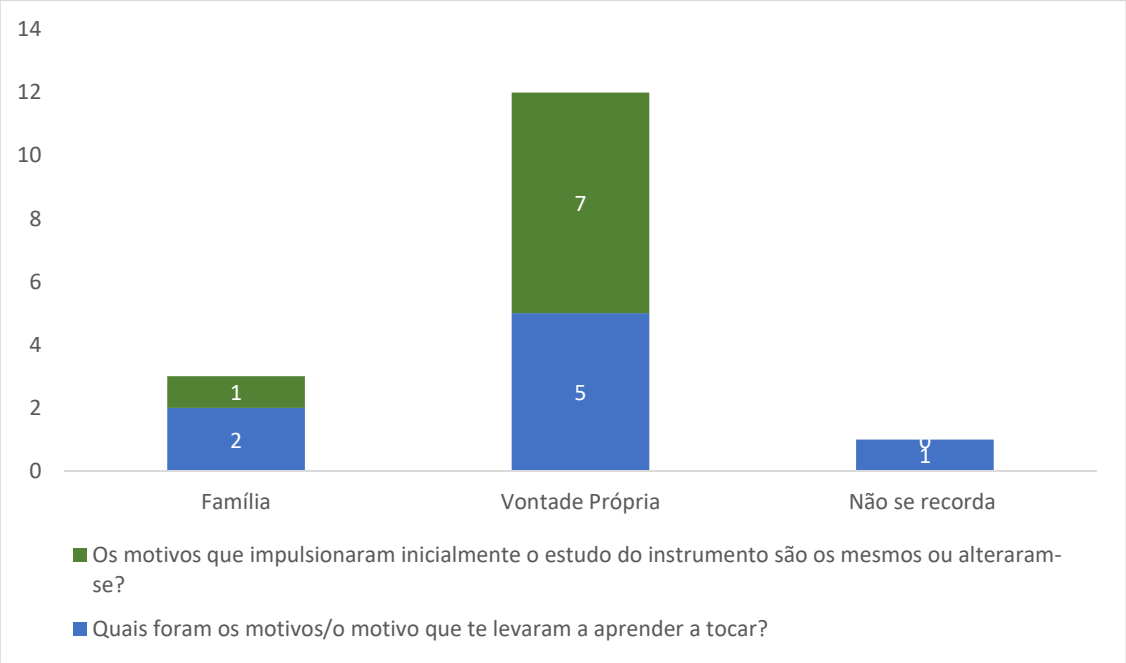

Gráfico 1: Motivação inicial para começar a estudar música, e motivação actual para continuar a estudar música

Nas respostas aos questionários, foi possível notar que a maior parte dos alunos sentem-se muito motivados em aprender uma obra nova, sendo que a maior parte afirma ter mais motivação porque se trata de algo novo. Em relação aos conceitos fundamentais a trabalhar no estudo inicial da peça, apenas dois alunos referiram que dão atenção ao ritmo como se verifica no gráfico 2 (alunos G e H). Porém, quando questionados sobre se consideram ao iniciar o estudo de uma obra os conceitos fundamentais de ritmo e pulsação constante ou se apenas consideram estes aspetos algum tempo depois, seis alunos mencionaram que pensam no ritmo e na pulsação constante desde o início da obra enquanto dois alunos referiram que só pensam nos aspetos algum tempo depois de iniciar o estudo da obra.

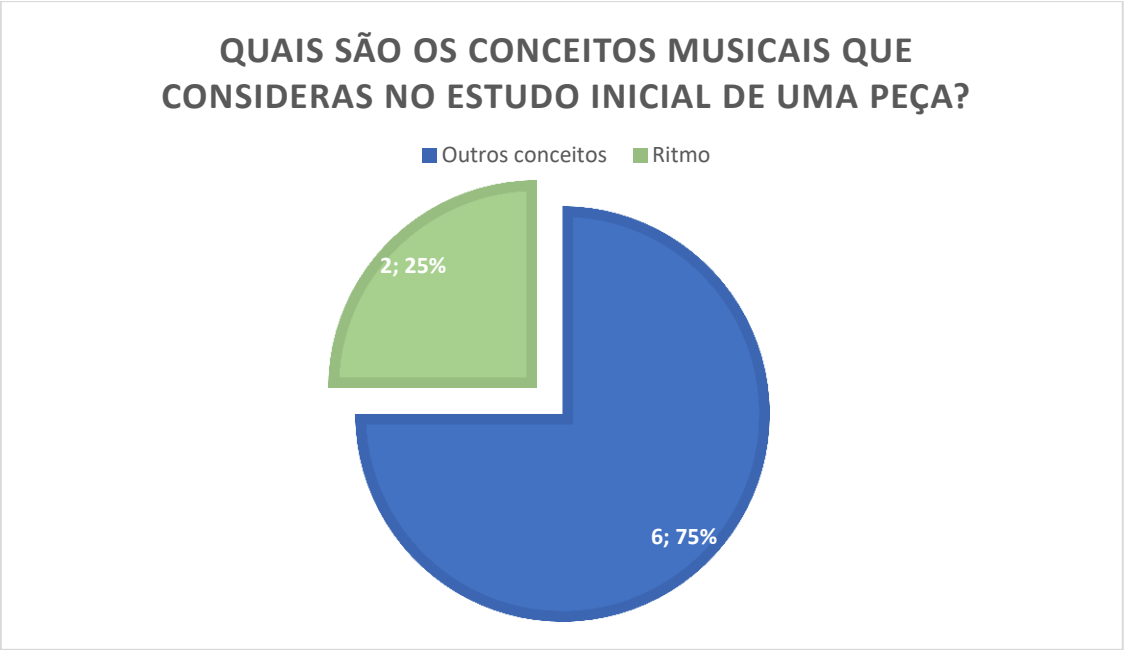

Gráfico 2: Conceitos fundamentais a trabalhar no estudo inicial da peça

Em relação à formação musical, dois alunos revelaram não gostar da disciplina, e seis consideram ser relevante no processo de aprendizagem do instrumento. Contudo, em resposta aos questionários cinco alunos consideraram que os aspetos em que sentem mais dificuldade na formação musical não constituem um entrave na aprendizagem do instrumento e apenas três consideraram que esses aspetos talvez sejam um entrave no processo de aprendizagem instrumental.

Os alunos revelaram de forma geral que em formação musical sentem mais dificuldade na identificação auditiva, uns a nível harmónico outros a nível melódico. Por sua vez, no âmbito instrumental, as maiores dificuldades sentidas no processo de aprendizagem variam bastante, passando pela dificuldade em memorizar o texto, pela dificuldade em ler à primeira vista, pelo ritmo e afinação, por manter a pulsação constante, entre outras. Dos vários alunos, cinco (alunos A, C, D, F,G e H) revelaram existir dificuldades de coordenação ao longo da aprendizagem do instrumento (gráfico 3) enquanto apenas três (alunos B e E) afirmaram não ter nenhuma (gráfico 3), o que mostra a importância da execução de exercícios de percussão corporal para aprimorar a coordenação bem como a consciencialização corporal dos alunos.

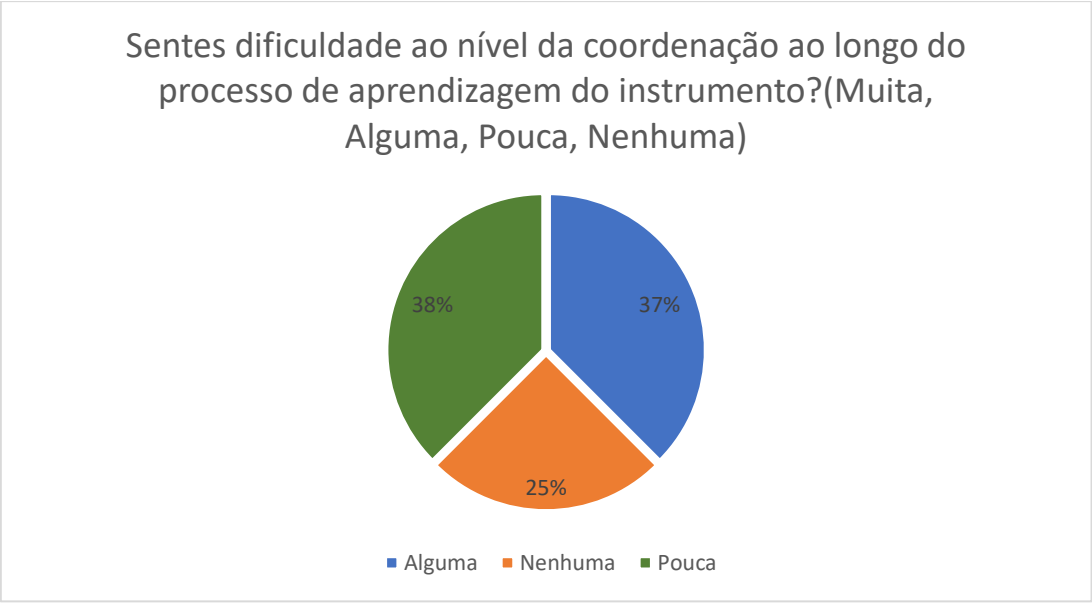

Gráfico 3: Dificuldades de coordenação no processo de aprendizagem do instrumento

A nível rítmico, seis alunos revelaram haver pouca dificuldade ao longo da aprendizagem do instrumento enquanto dois alunos expressaram haver muita dificuldade. A maior parte dos alunos indicou que prefere trabalhar em grupo bem como executar uma obra em grupo, apresentando motivos diferentes para justificarem esta preferência.

Em relação ao estudo no âmbito da formação musical, nomeadamente dos aspetos relativos ao ritmo e à coordenação grande parte dos alunos revelou ter dificuldades de coordenação e, quando questionados se ritmicamente apresentam dificuldades, a maior parte referiu ter pouca e apenas dois mencionaram ter muita. Dos dois alunos que revelaram ter muitas dificuldades rítmicas, um referiu que apenas dá mais atenção ao ritmo e à pulsação constante passado algum tempo de iniciar o estudo da obra e o outro mencionou que estar sempre a tempo é uma das maiores dificuldades que sente no processo de aprendizagem do instrumento. Neste sentido, os exercícios de percussão corporal podem ajudar a fomentar o desenvolvimento musical e a continuar a nutrir o gosto que ambos os alunos manifestam pela música, elevando os padrões de exigência dos mesmos e motivando a que confiem nas suas potencialidades e queiram prosseguir os seus estudos musicais. Apesar dos restantes alunos não manifestarem grandes dificuldades em relação à execução rítmica e instrumental atendendo à pulsação constante, a possibilidade de vivenciarem o processo de aprendizagem de uma forma diferente, pode igualmente fomentar o estudo musical e contribuir para que os alunos descubram mais sobre as suas capacidades e não desistam de prosseguirem os seus estudos a nível musical. Este incentivo nesta fase mais se justifica porque, como referido previamente, parece existir maior propensão para desistir dado que a pressão social em escolher um caminho futuro aumenta consideravelmente em relação aos anos precedentes.

4.2.2.2. Resultados do Questionário preenchido pelas alunas de piano no final da implementação do projeto de intervenção

Os questionários entregues às alunas no final do período de intervenção, foram animadores uma vez que as alunas revelaram que a "Percussão Corporal" contribuiu positivamente para melhorar o processo de aprendizagem musical. As alunas de piano consideraram que o grau de motivação ao longo da aprendizagem da obra depois de realizarem exercícios de percussão corporal foi "Muita" uma vez que sentiram que as ajudou a tocar melhor.

As alunas consideraram que a "Percussão Corporal" exerce influência no processo de aprendizagem do instrumento. Neste sentido, as alunas explicaram que compreenderam melhor a obra a nível rítmico depois de realizarem os exercícios de percussão corporal sendo que uma das alunas revelou que o ritmo era o elemento em que sentia maior dificuldade ao longo da prática dos exercícios de percussão corporal. Contudo a aluna considera que o ritmo não é um elemento que constitui um obstáculo na aprendizagem do instrumento, ao contrário da colega que, por sua vez, considera que os aspetos em que sente mais dificuldades ao realizar os exercícios de percussão corporal possam ser aspetos que constituem um entrave na aprendizagem do instrumento.

Ambas manifestaram que sentem alguma dificuldade a nível rítmico ao longo da execução dos exercícios de percussão corporal, e pouca dificuldade a nível de coordenação. Ambas referiram também que os exercícios de percussão corporal contribuíram para uma compreensão mais rápida e eficaz da obra.

Deste modo, verifica-se que a "Percussão Corporal" foi um elemento que contribuiu para melhorar o processo de aprendizagem da obra no instrumento, resultando num acréscimo da motivação das alunas ao longo do mesmo.

4.2.2.3. Resultados do Questionário preenchido pelos alunos do grupo no final da implementação do projeto de intervenção

Nos questionários relativos ao trabalho de grupo, apenas cinco alunos responderam. Dos nove alunos, como foi exposto anteriormente, foram escolhidos três para realizarem "Percussão Corporal" ao mesmo tempo que cantavam a primeira parte da obra "Bohemian Rhapsody" do grupo musical *Queen.*

Os cinco alunos indicaram que compreenderam melhor a obra a nível rítmico depois de realizarem os exercícios de percussão corporal. Dos cinco alunos, quatro (os alunos A,B,D e E) consideraram que o grau de motivação ao longo da aprendizagem da obra, depois de fazerem

exercícios de percussão corporal, foi muito, como podemos verificar no gráfico 2. O aluno C sentiu que a motivação na aprendizagem do instrumento depois de realizar exercícios de percussão corporal foi apenas alguma.

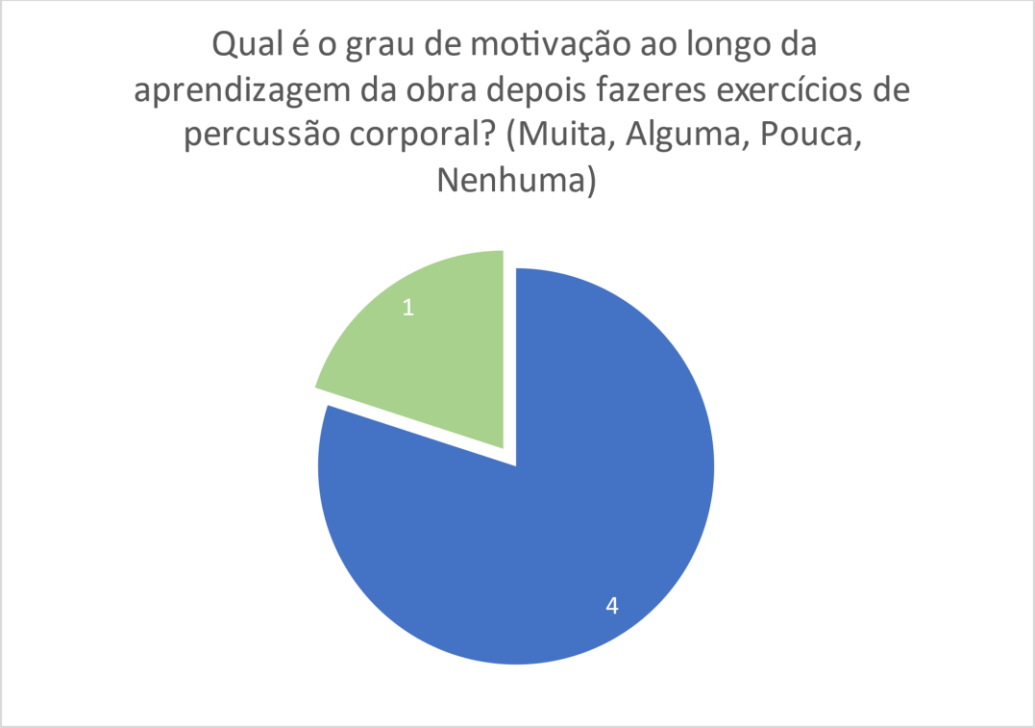

Gráfico 4: Grau de Motivação dos alunos ao longo da aprendizagem da obra

Relativamente às dificuldades sentidas na prática da percussão corporal, dois alunos referiram a coordenação, um aluno mencionou o ritmo e houve também um aluno que destacou cantar e percutir ao mesmo tempo. Durante as aulas, verificou-se que, por vezes, o ritmo demorava mais um bocado a ser compreendido e assimilado. Percutir e cantar mostrou ser um verdadeiro desafio para os alunos.

A maior parte dos alunos considerou que os aspetos em que sentiram mais dificuldade ao realizarem os exercícios de percussão corporal são aspetos que constituem um entrave na aprendizagem do instrumento. Três alunos mencionaram que os exercícios de percussão corporal exercem alguma influência no processo de aprendizagem do instrumento sendo que apenas dois alunos mencionaram que exercem muita influência. A maior parte dos alunos sentiu alguma dificuldade ao nível da coordenação ao longo da execução dos exercícios de percussão corporal e a nível rítmico sentiram pouca dificuldade.

Por último, os alunos concordaram todos que fazer exercícios de percussão corporal em grupo ajuda a melhorar a performance em grupo durante a execução instrumental das obras. Os alunos revelaram que os exercícios de percussão corporal realizados nas aulas contribuíram para tornar mais coeso o sentimento de grupo ao longo da execução bem como o sentimento de inclusão no mesmo. O sentimento de inclusão que advém de trabalhar em grupo, é relevado na metodologia BAPNE. Segundo esta metodologia, quando um grupo trabalha em círculos ou círculos concêntricos com doze pessoas no mínimo surge o sentimento de inclusão que é gerado pelo hormônio oxitocina (Pozzo et al., p.514).

[74]

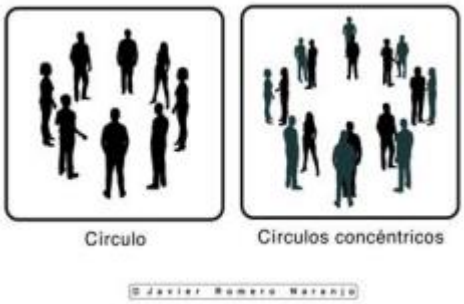

Figura 7: Trabalho de grupo em Círculos

Em conclusão, verifica-se que os exercícios de percussão corporal realizados ao longo da implementação do projeto de intervenção tiveram repercussões positivas no processo de aprendizagem bem como no relacionamento entre os alunos ao longo do estudo e execução das obras. Penso que os resultados foram positivos demonstrando que houve em alguns alunos um acréscimo da motivação no estudo instrumental depois da prática dos exercícios de percussão corporal. Verificou-se ainda que uma parte considerável dos alunos que constituíam o grupo consideraram que a prática da "Percussão Corporal" em grupo contribuiu para melhorar a execução das obras em grupo.

[74] Imagem de Javier Romero Naranjo, retirada de Pozzo et al., p.514

4.2.3. Registo de observação do desempenho dos alunos

4.2.3.1. Observação direta do desempenho dos alunos nas aulas de grupo

Os dados apresentados de seguida relativamente ao aproveitamento dos alunos ao longo do terceiro período, têm por base as observações que realizei ao longo do período de estágio que, por sua vez, estão em concordância com a perspetiva do professor titular.

A aluna A que, de acordo com o professor titular, apresentou um maior empenho na disciplina de orquestra ao longo do processo de aprendizagem no terceiro período, também demonstrou empenho na realização dos exercícios propostos na implementação do projeto de intervenção.

A aluna B, segundo o professor titular, empenhou-se mais no terceiro período ao longo do processo de aprendizagem na disciplina de orquestra. O empenho demonstrado nas aulas de orquestra também se verificou na realização dos exercícios propostos na implementação do projeto de intervenção.

O aluno C, tal como se verificou ao longo do ano letivo na disciplina de orquestra, apresentou motivação e empenho na execução das atividades propostas no início do período de implementação do projeto de intervenção, sendo que o aluno fez parte do grupo de três alunos que trabalhou a secção inicial da peça "Bohemian Rhapsody" do grupo musical *Queen* com percussão corporal e cantando ao mesmo tempo. O aluno procurou cooperar, realizando as atividades com empenho, embora quando foi necessário iniciar a prática do canto tenha demonstrado menor motivação, porque não desejava cantar. No entanto, manteve o trabalho e procurou cooperar até ao final do projeto.

No caso do aluno D, que refletiu menor empenho na disciplina de orquestra no terceiro período do que nos períodos anteriores, verificou-se o mesmo desempenho ao longo das atividades implementadas no projeto de intervenção, revelando pouca motivação. O aluno procurou cooperar com os colegas, por vezes com algum entusiasmo, principalmente no início, embora não tenha mantido o empenho desejado após o período inicial de prática dos exercícios de percussão corporal.

A aluna E, de acordo com o professor titular, trabalhou mais no terceiro período do que nos anteriores e, o nível de empenho verificado esteve em evidência também no decorrer da execução das atividades propostas no projeto de intervenção. A aluna participou com empenho e entusiasmo porque, apesar de apresentar dificuldades de coordenação e a nível rítmico ao longo da execução de alguns exercícios de percussão corporal, tinha a oportunidade de cantar, que é uma atividade que adora. Por outro lado, penso que o facto de serem exercícios realizados em grupo contribuíram também para a motivação da aluna ao longo do processo de aprendizagem.

O aluno F, que estudou pouco ao longo do ano apresentando alguma motivação durante o processo de aprendizagem nas aulas de orquestra, manteve no terceiro período o empenho dos períodos anteriores no âmbito da disciplina de orquestra bem como na execução das atividades propostas no decorrer do projeto de intervenção. O aluno procurou cooperar na execução dos exercícios de percussão corporal, apresentando algumas dificuldades a nível de coordenação em alguns momentos. O aluno revelou algum entusiasmo ao longo da execução dos exercícios.

Por sua vez, o aluno G que se empenhou mais no terceiro período na disciplina de orquestra do que nos períodos anteriores, também demonstrou empenho no projeto de intervenção, sendo um dos três alunos que integrou o grupo que executou a primeira parte da peça "Bohemian Rhapsody" do grupo musical *Queen* fazendo percussão corporal e cantando. O aluno esteve bastante empenhado, apresentando alguma motivação na realização das tarefas e algum entusiasmo sempre que lhe era apresentada uma tarefa nova.

O aluno H, empenhou-se um pouco mais na disciplina de orquestra no terceiro período do que nos anteriores e, durante a implementação do projeto de intervenção, também demonstrou empenho procurando colaborar na execução dos exercícios de percussão corporal, embora apresentasse pouca motivação.

O aluno I, de acordo com o docente da disciplina de orquestra empenhou-se um pouco mais no terceiro período do que nos períodos anteriores. O aluno também esteve empenhado no decorrer das aulas de implementação do projeto de intervenção, tendo integrado o grupo que executou a primeira parte da peça "Bohemian Rhapsody" fazendo percussão corporal e cantando. O aluno mostrou algum entusiasmo ao longo do processo de aprendizagem, embora quando foi iniciado o processo de estudo a nível do canto, tenha ficado menos motivado porque cantar não era um atividade que desejava concretizar. No entanto, procurou colaborar sempre com os colegas realizando as atividades, de modo geral, com alguma motivação.

4.2.3.2. Observação direta do desempenho das alunas nas aulas de piano

A aluna A que, de acordo com o professor da disciplina de piano, apresentou progressão a nível técnico e interpretativo no terceiro período bem como um aumento da motivação, também realizou um trabalho bastante positivo nas atividades que lhe foram propostas no âmbito do projeto de intervenção. A aluna manteve um ritmo de trabalho constante, e a atitude e empenho na sala de aula foram muito positivos. Verificou-se que cooperou sempre ao longo das aulas na prática dos exercícios de percussão

corporal, executando-os com eficácia. Assim, foi possível o desenvolvimento de um progresso constante ao longo do processo de aprendizagem da obra "Danza Criolla" de Alberto Ginastera, tendo a aluna apresentado a obra na audição final com segurança e entusiasmo.

O professor de piano indicou que no terceiro período a aluna B apresentou progressão no desenvolvimento técnico e interpretativo. O ritmo de trabalho do período anterior manteve-se e constatou-se um aumento da motivação na sala de aula. Nas tarefas que lhe foram propostas nas aulas de implementação do projeto de intervenção, a aluna B também manteve um ritmo de trabalho constante, e a atitude e empenho na sala de aula foram igualmente muito positivos. A aluna cooperou sempre ao longo das aulas na execução dos exercícios de percussão corporal, realizando-os com eficácia. Verificou-se, assim, progresso constante ao longo do processo de aprendizagem da obra "Polka" de Francis Poulenc, tendo a aluna apresentado a obra na audição final com segurança, refletindo a evolução resultante da sua dedicação e empenho.

CAPÍTULO V – REFLEXÃO FINAL

Uma vez terminado o estágio profissional, realizado ao longo do ano letivo de 2020/2021 no Pólo de Vieira do Minho do Conservatório de Música de Guimarães, sob orientação dos Professores Miguel Lima, Artur Oliveira e da professora Raquel Rosa e supervisionado pelo Professor Doutor Luís Pipa, o balanço apresenta-se positivo por vários motivos. Em primeiro lugar, é uma honra a forma como fui recebida pelos professores cooperantes que procuraram generosamente transmitir-me os seus conhecimentos e experiências na área da docência ao longo do semestre. Também a cooperação dos docentes cooperantes na organização das tarefas e o facto de se apresentarem sempre disponíveis em contribuir no processo de desenvolvimento do trabalho teórico e prático a ser por mim realizado proporcionaram um ambiente de apoio extraordinário. Além do referido anteriormente, não houve qualquer dificuldade de integração junto dos alunos independentemente da faixa etária dos mesmos. Em segundo lugar, a experiência pedagógica que me foi proporcionada ao longo do semestre, nomeadamente no que respeita ao ensino de um grupo de alunos numeroso, o grupo de orquestra, revelou-se como sendo uma das melhores experiências como docente que vivenciei em todos os meus anos de lecionação. Em terceiro lugar, foi um prazer poder trabalhar com alunos que procuraram cooperar ao longo do projeto apesar de não quererem continuar o percurso musical nos próximos anos.

O período de observação constituiu a possibilidade de assistir às práticas pedagógicas dos professores titulares nas suas aulas, que reúnem quatro aspetos fundamentais no campo do ensino: dinamismo, criatividade, a possibilidade de intervenção por parte do aluno no processo de aprendizagem e ainda o cuidado de direcionar o programa bem como a abordagem do mesmo atendendo às características específicas de cada aluno. Este período do estágio, permitiu-me ainda conhecer melhor os alunos antes de iniciar as aulas de implementação do projeto de intervenção. Assim, verifica-se que foi uma fase importante de aprendizagem e que em muito contribuiu para a preparação das aulas de implementação do projeto.

A fase de implementação do projeto foi um período desafiante, nomeadamente nas aulas de grupo, na medida em que, como mencionado anteriormente por Máximo- Esteves (2008) "muito do que acontece no decurso da investigação-ação não ocorre de acordo com o que fora previsto...". Neste sentido, foi importante gerir as aulas procurando compreender o estado de espírito dos alunos, as atividades que os motivavam mais, as ideias com as quais poderiam mais facilmente identificar-se e vê-los refletir sobre aspetos sobre os quais possivelmente nunca refletiram. Deste modo, trabalhar com

vários alunos ao mesmo tempo, algo que não é ainda tão recorrente como a prática de ensino individual nas aulas de piano, foi uma oportunidade de aprender a ser mais eficiente com o tempo das aulas.. O melhor aproveitamento das aulas exigiu a gestão de diferentes atividades e implementação de conceitos atendendo à dinâmica entre as diferentes personalidades, ao percurso musical de cada aluno e ao nível motivacional que cada um refletia durante o processo de aprendizagem. Assim, o período de intervenção foi um período enriquecedor, com resultados na aprendizagem dos alunos e na minha aprendizagem no ensino da música muito positivos.

Em relação ao projeto de intervenção, revelou-se ser relevante para o contexto de intervenção uma vez que aborda uma problemática que se estende a todos os níveis de aprendizagem musical podendo as estratégias trabalhadas serem aplicadas e desenvolvidas em qualquer fase do percurso profissional dos alunos. É desejável desenvolver mais metodologias concentradas no repertório pianístico no que concerne ao processo de aprendizagem musical recorrendo à prática da "Percussão Corporal", e também implementar um ensino que procure satisfazer as necessidades dos alunos a um nível mais holístico por forma a contribuir para evitar que ocorra uma falta de motivação que leve o aluno a deixar de tocar com o entusiasmo que inicialmente apresentava no processo de aprendizagem ou a desistir de continuar a desenvolver as suas potencialidades no âmbito musical. Pretende-se fundamentalmente que o aluno mantenha a conexão espontânea que nutria inicialmente pela música e que, preferentemente, aumente até o nível de motivação ao longo da ultrapassagem dos desafios que vão surgir durante o percurso. A "Percussão Corporal" pode ser aplicada em qualquer estágio de desenvolvimento musical e os fatores que condicionam o estado motivacional dos alunos podem e devem ser alvo de análise nas diferentes fases de desenvolvimento dos mesmos com o intuito de maximizar os seus níveis motivacionais e, consequentemente, a sua eficácia ao longo do processo de aprendizagem na sala de aula, no processo de estudo individual e no percurso de evolução no âmbito performativo.

Em relação à metodologia BAPNE, foi uma surpresa e uma aprendizagem pois desconhecia o método, a informação que apresenta cientificamente fundamentada, os exercícios organizados e sequenciados cuja aplicabilidade a nível musical se revela abrangente, e a influência que já se estende a diferentes partes do globo. O método assenta num conjunto de premissas e de ideias que foram e continuam a ser estudadas por um conjunto de profissionais do campo científico e artístico, por forma a proporcionar ao ser humano uma melhoria das suas capacidades assim como da sua performance em diferentes áreas. Foi, portanto, uma descoberta importante pois, a partir desta metodologia bem como dos conhecimentos que transmite, foi possível verificar através da aplicação da mesma nas aulas

de instrumento e de grupo ao longo da fase de implementação no estágio, que é possível abrir portas para novos caminhos a nível pedagógico em diferentes ramificações disciplinares a nível musical, em particular em instrumento e música de conjunto. Apesar da aplicação da percussão corporal nas aulas de estágio de implementação do projeto, e da incorporação dos exercícios do método BAPNE nas mesmas, esta experiência constituiu apenas uma fase incipiente do que poderia ser as primeiras etapas de um método direcionado para a pedagogia pianística e para a música de conjunto tendo por base a percussão corporal. Verifica-se que o cruzamento de saberes a nível pianístico e do trabalho realizado em música de conjunto com o conhecimento fornecido pela metodologia BAPNE, bem como com pedagogos que defendem a prática do movimento no processo de aprendizagem musical, tais como Gordon e Orff, é um trabalho que parece ter um enorme potencial para conseguir despoletar nos alunos um progresso considerável no processo de aprendizagem musical e ainda um crescimento significativo do nível motivacional dos mesmos.

Concluindo, o estágio profissional teve como resultado um conjunto de aprendizagens que integram uma fase basilar na minha formação no âmbito pedagógico. A prática da percussão corporal na aprendizagem musical, a capacidade de adaptação das aulas aos diferentes alunos e ao grupo, a capacidade de compreender as motivações dos alunos e de mantê-los motivados ao longo do processo de aprendizagem constituem um conjunto de aprendizagens fundamentais que tive a oportunidade de adquirir e aprimorar. Também a orientação e fomentação da prática individual dos alunos incorpora este leque de aprendizagens, apesar de ter havido por parte dos mesmos uma falta de esforço e empenho maiores nas aulas de música por estarem mais concentrados noutras áreas de formação, apresentando carências na performance nas aulas individuais e em grupo por falta de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos em anos anteriores bem como pela exiguidade de um estudo regular e eficiente realizado fora da sala de aula. Contudo, a disponibilidade dos alunos em participar no projeto foi notória pelo que, juntamente com o apoio e trabalho dos professores orientadores cooperantes, contribuíram determinantemente para que o estágio tenha consistido num período fundamental de aprendizagem, composto por um conjunto de vivências marcantes na minha experiência e no meu percurso profissional como docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. (R. Diéguez, Trad.; 2 nd ed.). PAIDÓS Educación. (Trabalho original publicado em 2000) Disponível em: https://www.academia.edu/42833171/Inteligencias_m%C3%BAltiples_en_el_aula_Gu%C3%ADa_pr%C3%A1ctica_para_educadores_Thomas_Armstrong

Arceneaux, E. (2013, Julho 16). *Professional Vocal Warmup 1: "Opening up the voice"*[Video]. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q5hS7eukUbQ&t=2s

BAPNE. (2021). *¿Qué es el Método BAPNE®*? BAPNE: moving learning. Disponível em: http://percusion-corporal.com/es/metodo-bapne/que-es-el-metodo-bapne

Brasil, M., Dantas, R., Gomes, J., & Silva, D. (2016). Reflexões Sobre a Percussão Corporal Na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga II. *Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura, 02 (01),* 372-379. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312479672_Reflexoes_Sobre_a_Percussao_Corporal_Na_Escola_Municipal_Aleixo_Pereira_Braga_II

Brody, V. (1953). The Role of Musical Education, Body-Awareness in the Emergence Ability; Its Application to Music the College Basic Music Course, and Critic Teaching Stages. *Journal of Research in Music Education, 1(1),* 21-29. https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3344564

Campo, A. G. P. do. (2013). *Atividades de Percussão Corporal na Educação Musical Infantil. Descobrindo o ritmo, o corpo e o movimento* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28872/1/Ana%20Gabriela%20Pinheiro%20do%20Campo.pdf

Campo, G., & Vieira, M. (2016). Atividades de percussão corporal na educação musical infantil: descobrindo o ritmo, o corpo e o movimento. In F. I. Ferreira, C. I. dos Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. dos Santos & T. Sarmento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 760-769). Whitbooks. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52372/1/Campo%20e%20Vieira_Actas-II-SLBEI-2016.pdf

Carvalho, S., Cunha,J., & Maschat, V. (2015). Orff-Schulwerk: Princípios pedagógicos. *Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos* (1ª ed.). UA Editora

Colomino, N.C., Sanz, A.A., Naranjo, F.J., Cebrián, C.M., Pozzo, T., Guerrero, R.M.A., Cárdenas, A.L., & Naranjo, A.A.R. (2015). ¿Para qué sirve la percusión corporal – Método BAPNE?. In R.A.R. Pérez & M.B.A.González (Eds.), *Innovación y Enseñanza En Educación Primaria* (pp. 215-228). Ediciones de la Universidad de Murcia. Disponível em: https://www.academia.edu/20189775/_2015_Para_qu%C3%A9_sirve_la_percusi%C3%B3n_corporal_m%C3%A9todo_BAPNE_En_R_A_Rodr%C3%ADguez_P%C3%A9rez_y_M_B_Alfageme_Gonz%C3%A1lez_Innovaci%C3%B3n_y_ense%C3%B1anza_en_Educaci%C3%B3n_Primaria_pp_215_228_Murcia_Servicio_de_Publicaciones_de_la_Universidad_de_Murcia

Deiboldt, C. (2010). *The Effects of Movement Activities on Beginning Instrumental String Students' Perception of Musical Pulse and Rhythm* [Master's thesis, The College at Brockport: State University of New York]. Repositório Institucional da Universidade de Brockport em Nova York. Disponível em: https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=ehd_theses

Domínguez, M.S., Naranjo, F.J.R., González, E.S., Piqueres de Juan, I., Sala, M.G., & Martínez, E.A.T.(2018). Investigación en Percusión Corporal. Estudio Bibliométrico de la Percusión Corporal hasta 2017. In C. G. Romera & P. M. Martínez (Eds.), *Innovación y modelos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior* (pp. 40-51). Ediciones de la Universidad de Murcia. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330347252_INVESTIGACION_EN_PERCUSION_CORPORAL_ESTUDIO_BIBLIOMETRICO_DE_LA_PERCUSION_CORPORAL_HASTA_2017

Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press.

Frazee, J., & Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff: A curriculum for music teachers*. New York, NY: Schott Music Corporation.

Gardner, H. (2013). *Frequently asked questions—Multiple intelligences and related educational topics*. Wordpress. Disponível em: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf

Goes, A.A. (2015). *Corpo sonoro e som em movimento: um estudo sobre a prática da música corporal* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. Disponível em: https://ria.ua.pt/handle/10773/14840

Gordon, E. (2015). *Teorias de Aprendizagem Musical Competências, Conteúdos e Padrões.* (2nd ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Gorin, I. (2021). *Meet Irina Gorin*. Irina Gorin: Tales of a Musical Journey. Disponível em: https://www.irinagorin.com/irina-gorin/

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate. Disponível em: https://books.google.pt/books?id=vr-v4sY7MMYC&pg=PA1&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

Hallam, S. (1998). Motivation*. Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning* (pp.90-109). Heinemann Educational Publishers

Jauset-Berrocal, J. A., Tripovic, Y., & Romero-Naranjo, F. J. (2014). El método BAPNE y su repercusión en las capacidades cognitivas. In Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (Eds.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*: El reconhecimento docente: innovar e investigar con criterios de calidad (pp. 1672-1686). Bapne_y_funciones_cognitivas_-_atencion (2).pdf RUA: El método BAPNE y su repercusión en las capacidades cognitivas

Viss, L. (2015, Maio 17). Irina Gorin and Her Tales of Success at the Piano. *JoyTunes Blog*. Disponível em: https://www.joytunes.com/blog/music-innovation/irina-gorin-tales-success-piano/

Legault, L. (2016). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Clarkson University. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311692691_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R.H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. (). New York: Oxford University Press.

pelido, Inicial do nome. (Ano). Título do livro. (número da edição). Editor.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). What do I need to know?. *Action Research An Introduction* (pp. 5-42). SAGE Publications.

Mesquita, C.M.S. (2016). Percussão corporal no ensino de música: três atividades para a educação básica. *Música*, 7 (7/8), 47-59. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Mesquita.pdf

Montagu, J. (2017). How Music and Instruments Began: A Brief Overview of the Origin and Entire Development of Music, from Its Earliest Stages. *Front. Sociol.* 2:8. doi: 10.3389/fsoc.2017.00008 https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2017.00008/full

Naranjo, F.J.R. (2008). Percusión corporal en diferentes culturas. *Música y Educación*, 76, 46-96. Disponível em:

http://jordijauset.es/wp-content/uploads/2013/08/Bodypercussion-culturas-BAPNE.pdf

Naranjo, F.J.R. (2012). Percusión corporal y lateralidad: Método BAPNE. *Música y Educación*, 30-51. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/330347266_Percusion_corporal_y_lateralidad_Metodo_BAPNE

Naranjo, F.J.R. (2013). Criterios de evaluación en la didática de la percusión corporal – Método BAPNE. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 235-254. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/348048420_Criterios_de_evaluacion_en_la_didactica_de_la_percusion_corporal_-_Metodo_BAPNE

Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. (2020). *Howard Gardner's theory of multiple intelligences.* Northern Illinois University: Center for Innovative Teaching and Learning. Disponível em: https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/gardners-theory-of-multiple-intelligences.shtml

Parncutt, R., & McPherson, G. (2002) The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning (1st ed). *Motivation*. Published to Oxford Scholarship Online. [75]

Pozzo, T., Naranjo, F.J.R., Cozzutti, Giorgio., Salerno, G., Colomino, N.C., Cebrián, C.M., Guerrero, R.M.A., Cárdenas, A.L., & Naranjo, J.L.R. *Estratégias Básicas en la Didática de la Percusión Corporal – Método BAPNE*. Disponível em: https://www.schoology.com/[76]

[75] Textos fornecidos numa das disciplinas que integram o Mestrado de Música da Universidade do Minho.
[76] O documento está disponível no presente site: https://www.schoology.com/. Tive acesso ao mesmo porque me inscrevi para poder compreender melhor o método BAPNE. Deste modo, quem desejar ter acesso terá que inscrever-se (enviando um email para os contactos presentes no seguinte site do BAPNE: http://www.metodobapne.com/en/contact) para então lhe serem fornecidos de modo a poderem entrar no curso online.

Pons-Terrés, J. M., Romero-Naranjo, A. A., Romero-Naranjo, F. J., Crespo-Colomino, N., & Liendo-Cárdenas, A. (2014). Estimulación de la atención dividida: Didáctica de la Percusión Corporal – Método BAPNE. In M. T. T. Ybáñez, J. D. Á. Teruel & N. P. Buades (Orgs.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp.1040-1050). *Diponível em:* http://hdl.handle.net/10045/41914

Lee Roberts Music Publications. (2009). *Robert Pace Video Interview, MTNA*. Pace Piano: Robert Pace Piano. Disponível em: https://pacepiano-leerobertsmusic.com/pages/robert-pace-video-interview-mtna-2009

LIMA, S. A. de, & RUGER, A. C. O trabalho nos processos de sensibilização corporal. *Opus Revista Eletrônica da ANPPOM*, 13 (1), 97-118. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/296/275

Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças: Algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento curricular Ensino da Música. In Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (Eds.), *A Arte de Ser Professor* (pp. 41-91). UA Edições Colibri e Centros de Estudos de Sociologia e Estética Musical

Neiva, E., & Vieira, M.H. (2014). O papel do ensino instrumental em grupo na motivação dos alunos. Construção partilhada de um portefólio de actividades numa disciplina de Música de Câmara. In Soutelo, S., & Vieira,M. (Eds.), *Percursos Do Ensino Da Música* (pp. 51-74). Arte Tripharia

Szopinski, S. (2004). *Beyond the method book Integrating Movement, Exploration, and Improvisation into the Elementary Piano Lesson* [Report, B.M., St. Olaf College: Kansas State University]. Disponível em: https://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/32865/SarahSzopinski2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Teixeira, P.S.M.(2020). Adaptação do método Colourstrings ao ensino da trompa [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. Disponível em:

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68682/1/Paula%20Sofia%20Mid%c3%a3o%20Teixeira.pdf

Torres, A. (s.d.). *Área de Wernicke: anatomía, funciones y trastornos.* Psicología y Mente. Disponível em: https://psicologiaymente.com/neurociencias/area-de-wernicke

CIEC - Universidade do Minho. (2014, 11, 11). *Maria Helena Vieira UM em Antena: O Ensino Instrumental em grupo*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w4yES7x_qg4

Universidade Federal do Paraná. (2015). *Fazendo música com crianças.* (1ª ed.). UFPR Editora

Vieira, R. (2021, Junho 03). *Corpo Caloso*. Kenhub. Disponível em: https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/corpo-caloso

ANEXOS

Anexo I – A: Declaração de autorização de identificação da instituição de ensino

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES
CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES

DECLARAÇÃO

(para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos no Despacho VRT – LL – 07/2020 da Universidade do Minho, declara-se que o professor estagiário ***Victoria da Costa Fernandes*** *está autorizado a identificar o SMG – Conservatório de Guimarães, no âmbito do seu relatório de estágio por tempo indeterminado, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.*

Guimarães, 30de julho de 2021

A Direção Pedagógica

Anexo II – B: Questionário I com o consentimento enviado aos encarregados de educação

Questionário

Motivação na aprendizagem do Instrumento

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do projeto de intervenção intitulado "O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto" de mestrado em Ensino da Música, realizada na Universidade do Minho.

Este projeto tem como finalidade a sensibilização dos alunos e professores para considerarem incluir no processo de aprendizagem exercícios relativos à percussão corporal, durante a preparação de uma obra na sala de aula e paralelamente à aprendizagem da mesma, de modo a desenvolverem através do movimento corporal noções básicas musicais como o ritmo e a pulsação constantes, bem como a consciencialização corporal, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento musical dos alunos tendo como objetivo principal perceber se esta abordagem contribui positivamente para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem musical.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo importar mencionar que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual e não das turmas a que pertencem.

O questionário é anónimo, de modo que não deves colocar identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Neste sentido, gostaria de solicitar que respondas de forma espontânea e sincera a todas as questões. Muito obrigada pela tua colaboração.

1. Quais foram a/as razão/razões pela/pelas qual/quais começaste aprender a tocar ?

2. Quais foram os motivos/o motivo que te levaram a aprender a tocar?

3. Os motivos que impulsionaram inicialmente o estudo do instrumento são os mesmos ou alteraram-se?

4. Qual é o grau de motivação quando aprendes uma obra nova?

- Muita ☐
- Alguma ☐
- Pouca ☐
- Nenhuma ☐

5.1.Porquê?

5. Quais são os conceitos musicais que consideras no estudo inicial de uma peça?

6. Consideras ao iniciar o estudo de uma obra os conceitos fundamentais de ritmo e pulsação constante ou só pensas nestes aspectos algum tempo depois?

7. Gostas da disciplina de formação musica ? Consideras ser muito, pouco ou nada relevante para o desenvolvimento no processo de aprendizagem do instrumento?

8. Qual/quais são os aspetos em que sentes mais dificuldade no âmbito da formação musical?

9. Consideras que os aspetos em que sentes mais dificuldade no âmbito da formação musical constituem um entrave na aprendizagem do instrumento?

- Sim ☐
- Não ☐
- Talvez ☐

10. Consideras que os aspectos mencionados anteriormente exercem muito, alguma, pouca ou nenhuma influência no processo de aprendizagem do instrumento?

11. Quais são as maiores dificuldades que sentes no processo de aprendizagem do instrumento?

12. Sentes dificuldade ao nível da coordenação ao longo do processo de aprendizagem do instrumento?

- Muita ☐
- Alguma ☐
- Pouca ☐
- Nenhuma ☐

13. Sentes dificuldade a nível rítmico ao longo da aprendizagem do instrumento.

- Muita ☐
- Alguma ☐
- Pouca ☐
- Nenhuma ☐

14. Preferes trabalhar em grupo ou individualmente?

14.1. Qual é a razão pela qual preferes trabalhar do modo selecionado?

15. Preferes executar uma obra musical em grupo ou a solo?

15.1. Qual a razão pela qual preferes executar uma obra do modo selecionado?

Projeto de Intervenção – O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto

Consentimento Informado

Exm.º Encarregado de Educação

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do professor Doutor Luís Pipa, tem como foco compreender de que forma a percussão corporal pode contribuir para manter ou acrescer a motivação no processo de aprendizagem musical dos alunos de instrumento do ensino básico do ensino especializado artístico.

Como parte integrante deste projeto propõe-se a validação de um questionário por mim realizado, uma vez que, considerando o exposto, surgiu a necessidade de proceder à recolha de dados de uma amostra alargada. Neste sentido, venho requer a V.ª Ex.ª a colaboração do seu educando, através do preenchimento do questionário no enquadramento de uma aula de música de conjunto e instrumental.

O questionário compõe-se de 15 itens que pretendem aferir métodos, noções e perceções de auto eficácia ao longo do processo de estudo individual, bem como perceções relativas ao desenvolvimento no processo de aprendizagem na sala de aula. O preenchimento do questionário é anónimo, e o tempo necessário estimado para o efeito é de 15 minutos.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Victória da Costa Fernandes

Anexo III – C: Questionário II, realizado aos alunos de grupo, com o consentimento enviado aos encarregados de educação

Questionário

Motivação na aprendizagem do Instrumento

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do projeto de intervenção intitulado "O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto" de mestrado em Ensino da Música, realizada na Universidade do Minho.

Este projeto tem como finalidade a sensibilização dos alunos e professores para considerarem incluir no processo de aprendizagem exercícios relativos à percussão corporal, durante a preparação de uma obra na sala de aula e paralelamente à aprendizagem da mesma, de modo a desenvolverem através do movimento corporal noções básicas musicais como o ritmo e a pulsação constantes, bem como a consciencialização corporal, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento musical dos alunos tendo como objetivo principal perceber se esta abordagem contribui positivamente para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem musical.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo importar mencionar que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual e não das turmas a que pertencem.

O questionário é anónimo, de modo que não deves colocar identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Neste sentido, gostaria de solicitar que respondas de forma espontânea e sincera a todas as questões. Muito obrigada pela tua colaboração.

1. Qual é o grau de motivação ao longo da aprendizagem da obra depois fazeres exercícios de percussão corporal?

- Muita ☐
- Alguma ☐
- Pouca ☐
- Nenhuma ☐

1.1. Porquê?

1. Consideras que compreendeste melhor a obra a nível rítmico depois de realizar exercícios de percussão corporal?

2. Consideras que os exercícios de percussão corporal realizados nas aulas contribuíram para tornar mais coeso o sentimento de grupo ao longo da execução da obra?

3. Sentiste que os exercícios de percussão corporal em grupo contribuíram para o teu sentimento de inclusão no mesmo?

4. Qual/quais são os aspetos em que sentes mais dificuldade no âmbito da percussão corporal?

5. Consideras que os aspetos em que sentes mais dificuldade ao realizar os exercícios de percussão corporal são aspetos de constituem um entrave na aprendizagem do instrumento?
   - Sim ☐
   - Não ☐
   - Talvez ☐

6. Consideras que os exercícios de percussão corporal exercem muito, alguma, pouca ou nenhuma influência no processo de aprendizagem do instrumento?

7. Sentes dificuldade ao nível da coordenação ao longo da execução dos exercícios de percussão corporal?
   - Muita ☐
   - Alguma ☐
   - Pouca ☐
   - Nenhuma ☐

8. Sentes dificuldade a nível rítmico ao longo da execução dos exercícios de percussão corporal?

- Muita ☐
- Alguma ☐
- Pouca ☐
- Nenhuma ☐

9. Consideras que fazer exercícios de percussão corporal em grupo ajudam a melhorar a performance em grupo durante a execução instrumental das obras?

Muito obrigada pela tua colaboração!

Projecto de Intervenção – O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto

Consentimento Informado

Exm.º Encarregado de Educação

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do professor Doutor Luís Pipa, tem como foco compreender de que forma a percussão corporal pode contribuir para manter ou acrescer a motivação no processo de aprendizagem musical dos alunos de instrumento do ensino básico do ensino especializado artístico.

Como parte integrante deste projeto propõe-se a validação de um questionário por mim realizado, uma vez que, considerando o exposto, surgiu a necessidade de proceder à recolha de dados de uma amostra alargada. Neste sentido, venho requer a V.ª Ex.ª a colaboração do seu educando, através do preenchimento do questionário no enquadramento de uma aula de música de conjunto e instrumental.

O questionário compõe-se de 10 itens que pretendem aferir métodos, noções e percepções de auto eficácia ao longo do processo de estudo individual, bem como precepções relativas ao desenvolvimento no processo de

aprendizagem na sala de aula. O preenchimento do questionário é anónimo, e o tempo necessário estimado para o efeito é de 15 minutos.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Victória da Costa Fernandes

Anexo IV – D: Questionário II, realizado às alunas de piano, com o consentimento enviado aos encarregados de educação

Questionário

Motivação na aprendizagem do Instrumento

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do projeto de intervenção intitulado "O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto" de mestrado em Ensino da Música, realizada na Universidade do Minho.

Este projeto tem como finalidade a sensibilização dos alunos e professores para considerarem incluir no processo de aprendizagem exercícios relativos à percussão corporal, durante a preparação de uma obra na sala de aula e paralelamente à aprendizagem da mesma, de modo a desenvolverem através do movimento corporal noções básicas musicais como o ritmo e a pulsação constantes, bem como a consciencialização corporal, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento musical dos alunos tendo como objetivo principal perceber se esta abordagem contribui positivamente para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem musical.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo importar mencionar que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual e não das turmas a que pertencem.

O questionário é anónimo, de modo que não deves colocar identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Neste sentido, gostaria de solicitar que respondas de forma espontânea e sincera a todas as questões. Muito obrigada pela tua colaboração.

1. Qual é o grau de motivação ao longo da aprendizagem da obra depois fazeres exercícios de percussão corporal?

- Muita ☐
- Alguma ☐
- Pouca ☐
- Nenhuma ☐

5.1.Porquê?

2. Consideras que compreendeste melhor a obra a nível rítmico depois de realizar exercícios de percussão corporal?

3. Qual/quais são os aspetos em que sentes mais dificuldade no âmbito da percussão corporal?

4. Consideras que os aspetos em que sentes mais dificuldade ao realizar os exercícios de percussão corporal são aspetos de constituem um entrave na aprendizagem do instrumento?
   - Sim ☐
   - Não ☐
   - Talvez ☐

5. Consideras que os exercícios de percussão corporal exercem muito, alguma, pouca ou nenhuma influência no processo de aprendizagem do instrumento?

6. Sentes dificuldade ao nível da coordenação ao longo da execução dos exercícios de percussão corporal?
   - Muita ☐
   - Alguma ☐
   - Pouca ☐
   - Nenhuma ☐

7. Sentes dificuldade a nível rítmico ao longo da execução dos exercícios de percussão corporal?

- Muita ☐
- Alguma ☐
- Pouca ☐
- Nenhuma ☐

8. Consideras que os exercícios de percussão corporal contribuíram para uma compreensão mais rápida e eficaz da obra?

Muito obrigada pela tua colaboração!

Projeto de Intervenção – O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto

Consentimento Informado

Exm.º Encarregado de Educação

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do professor Doutor Luís Pipa, tem como foco compreender de que forma a percussão corporal pode contribuir para manter ou acrescer a motivação no processo de aprendizagem musical dos alunos de instrumento do ensino básico do ensino especializado artístico.

Como parte integrante deste projeto propõe-se a validação de um questionário por mim realizado, uma vez que, considerando o exposto, surgiu a necessidade de proceder à recolha de dados de uma amostra alargada. Neste sentido, venho requer a V.ª Ex.ª a colaboração do seu educando, através do preenchimento do questionário no enquadramento de uma aula de música de conjunto e instrumental.

O questionário compõe-se de 8 itens que pretendem aferir métodos, noções e perceções de auto eficácia ao longo do processo de estudo individual, bem como perceções relativas ao desenvolvimento no processo de

aprendizagem na sala de aula. O preenchimento do questionário é anónimo, e o tempo necessário estimado para o efeito é de 15 minutos.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Victória da Costa Fernandes

ANEXO V- E: Autorização dos Encarregados de Educação para a realização dos instrumentos de recolha de dados

DECLARAÇÃO

Eu, _____ encarregado/a de educação do aluno/a _____ do Conservatório de Música de Guimarães, declaro que tomei conhecimento do projeto de intervenção pedagógica: "O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto" de mestrado em Ensino da Música, desenvolvido no presente ano letivo pela professora estagiária Victória da Costa Fernandes.

Declaro que _____ (autorizei / não autorizei) a participação do meu educando/a no projeto e que _____ (autorizei / não autorizei) a captação de imagens, gravações áudio e/ou vídeo nos quais consta o meu educando/a, bem como o preenchimento de questionários pelo meu educando/a apenas e exclusivamente com a finalidade de melhor se documentar o relatório do referido projeto de intervenção pedagógica. Por último, _____ (autorizo/não autorizo) que os vídeos sejam apresentados na apresentação oral pública final de Mestrado da professora Victória da Costa Fernandes, realizada na Universidade do Minho.

O encarregado de educação,

_____

Braga, 31 de Julho de 2021

ANEXO VI- F: Autorização dos Encarregados de Educação para a realização dos instrumentos de recolha de dados (Versão 2)

DECLARAÇÃO

Eu, _____ encarregado/a de educação do aluno/a _____ do Conservatório de Música de Guimarães, declaro que tomei conhecimento do projeto de intervenção pedagógica: "O papel da percussão corporal na motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de piano e música de conjunto" de mestrado em Ensino da Música, desenvolvido no ano letivo 2020/2021 pela professora estagiária Victória da Costa Fernandes.

Declaro que _____ (autorizei / não autorizei) a participação do meu educando/a no projeto e que _____ (autorizei / não autorizei) a captação de imagens, gravações áudio e/ou vídeo nos quais consta o meu educando/a, bem como o preenchimento de questionários pelo meu educando/a apenas e exclusivamente com a finalidade de melhor se documentar o relatório do referido projeto de intervenção pedagógica. Por último, _____ (autorizo/não autorizo) que os vídeos sejam apresentados na apresentação oral pública final de Mestrado da professora Victória da Costa Fernandes, realizada na Universidade do Minho.

O encarregado de educação,

_____

Braga, 31 de Julho de 2021

ANEXO VII – G: Grelha de observação

Nome do professor observado: **Disciplina:** **Ano:** **Nº de Alunos:** **Duração:** **Tipo de aula:** **Recursos:**						
Nome dos alunos e respetivo instrumento:						
Parâmetros	**Desempenhos a observar**			**NE**	**PE**	**E**
Mobilização de ideias/ experiências prévias	Mobiliza ideias/ experiências prévias dos alunos:	- de modo implícito				X
		- de modo explícito				X
		- clarifica as questões prévias				X
Conhecimentos científicos	Evidencia rigor científico					X
	Usa uma linguagem adequada					X
Comunicação/Diálogo educativo	Questiona os alunos	Caracterização das perguntas	claras			X
			pertinentes			X
			tempo de resposta			X
	Usa a comunicação não-verbal	contacto visual com os alunos				x
		postura	Relaxada			x
			Confiante			x
		movimentação na sala de aula				x
	Promove a comunicação professor-aluno	chamadas de atenção				x
		Instruções				x
		respostas às questões colocadas				x
		Explicações				x
	Promove a comunicação aluno-professor	solicitação de ajuda				x
		apresentação de dúvidas				x
	Promove a comunicação aluno-aluno	explicação de ideias				x
		defesa de ideias				x
		aceitação das ideias dos outros				x
Aprendizagens	Explora	pesquisa de informação				x

significativas no âmbito da disciplina	recursos para promover:	confronto de ideias			x
		reflexão sobre a aprendizagem			x
	Promove aprendizagens ajustadas	Ao programa			x
		Aos objetivos /metas de aprendizagem			x
		Aos alunos			x
	Promove aprendizagens úteis	Noutros contextos			x
		Em situações do quotidiano			x
	Aprendizagens desafiadoras				x
Registo de observação: NE – Nada evidente; PE- Pouco Evidente; E- Evidente					
Conteúdos Programáticos					
Sumário da Aula					