



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Dias Real de Oliveira

**As danças de salão brasileiras como base
para exercícios de desenvolvimento
técnico e interpretativo no ensino de piano**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Dias Real de Oliveira

**As danças de salão brasileiras como base
para exercícios de desenvolvimento
técnico e interpretativo no ensino de piano**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa
e da
Professora Vera Maria Seco Afonso da Fonte

Outubro de 2019

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.

Universidade do Minho, //2019



Atribuição
CC BY

AGRADECIMENTOS

Quero começar por agradecer aos meus pais, Elisabete e Sérgio, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram durante todo este processo. Sem eles, este Mestrado não seria possível.

Aos meus orientadores, Professor Luís Pipa e Professora Vera Fonte, que me ajudaram a dar forma a este projeto e que permitiram que as minhas ideias se aprimorassem, até mais do que eu esperava.

Nesse mesmo âmbito, quero agradecer ao professor Érico Rodrigo, que se disponibilizou não apenas para uma entrevista, mas também para me educar e transformar na dança de salão, despertando a minha atenção para detalhes importantíssimos e que tiveram um papel fulcral no meu desenvolvimento e no desenvolvimento deste projeto.

À Instituição de Acolhimento, Conservatório Bomfim e ao professor Eduardo Rocha, um 'muito obrigada' por um ano letivo de muita aprendizagem e proveito, que significa um marco importante no meu trajeto académico.

Aos alunos participantes, que demonstraram sempre entusiasmo e boa disposição, prestando muita atenção nas aulas e fazendo-me sentir uma ferramenta útil na sua aprendizagem.

Aos amigos e família que me apoiaram, quer com palavras, quer com gestos, em todos os momentos de maior dúvida, assim como regozijaram comigo as pequenas vitórias ao longo deste percurso, vocês sabem quem são.

Um obrigada muito especial à minha prima Bárbara, pelas manhãs, tardes e noites partilhadas, repletas de sorrisos, trocas de ideias e algumas lágrimas, não podia ter tido melhor 'parceira de armas' em todo este processo. E à minha tia Alice, que não só abriu as portas da sua casa diversas vezes, como foi ouvido amigo e torcedora ferrenha em todas as horas.

E porque os últimos são os primeiros, pois sem ele o início também não seria possível, ao meu marido Michel, cuja presença na minha vida inspirou não só mudanças pessoais profundas, como inspirou também todo este projeto. Afinal de contas, a dança não só me levou até ti, como é algo que vivo mais intensamente graças a ti. Obrigada pela inspiração, pela paciência e pelo apoio diário, a ti dedico este trabalho!

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.

RESUMO

As danças de salão brasileiras como base para exercícios de desenvolvimento técnico e interpretativo no ensino de piano

O presente Relatório de Estágio é o resultado do trabalho realizado ao longo do ano letivo de 2018/2019, no âmbito do Estágio Profissional realizado no Conservatório Bomfim de Braga, nos Grupos de Recrutamento M17 (Piano) e M32 (Classes de Conjunto), inserido no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

A motivação para este projeto de intervenção despontou do interesse por mim desenvolvido nos últimos anos pela prática de danças de salão brasileiras, algo que se revelou extremamente frutífero no campo da minha conscientização corporal e da promoção de uma desenvoltura da minha técnica pianística. O tipo de linguagem presente na ‘dança a dois’ incide em aspetos que podem contribuir para a abordagem ‘não verbal’ existente entre o pianista e o seu instrumento. A intervenção realizada teve como objetivo desenvolver exercícios que, inspirados no conceito de ‘ação-reação’ da dança de salão, permitam ao docente induzir o aluno a melhorar a sua conscientização corporal, adquirindo assim um maior domínio do seu corpo e, por conseguinte, do seu instrumento.

Numa primeira fase, o estágio consistiu de observação e documentação de aulas lecionadas pelo professor cooperante, permitindo a elaboração de um diagnóstico detalhado de cada aluno. Foi também realizada uma extensa pesquisa bibliográfica que incidiu tanto no âmbito da pedagogia do movimento no ensino da música, como da conscientização corporal, de forma a evidenciar o elo presente na teoria desta intervenção. A segunda fase cingiu-se à elaboração dos exercícios a serem postos em prática com os alunos selecionados e à avaliação do potencial dos mesmos para promover a conscientização corporal e, conseqüentemente, desenvolver compreensão e domínio de aspetos técnicos pianísticos.

Seguindo um modelo metodológico de investigação-ação, os dados recolhidos ao longo da intervenção incluíram uma entrevista a um professor experiente de danças de salão, grelhas de observação das aulas, registo audiovisual das aulas com os exercícios, uma grelha de avaliação dos vídeos preenchida por professores externos e conversas informais com os alunos e o professor cooperante, para além de observação direta.

A análise dos dados recolhidos revelou um impacto bastante positivo dos exercícios nos alunos, tendo este sido atestado por professores externos ao estudo, assim como pelos alunos, que se demonstraram recetivos e entusiasmados durante a prática dos mesmos.

Palavras-Chave: conscientização corporal; danças de salão; desenvolvimento técnico; ensino de piano.

ABSTRACT

Brazilian ballroom dance as a basis for practical exercises to enhance piano technique and musicality

This report stems from the internship that took place at the Bomfim Conservatory, Braga, during the 2018/2019 school year, in the scope of both M17 (Piano) and M32 (Music Ensembles) recruitment groups, integrated in the Master's Degree in Music Education at Universidade do Minho.

The motivation behind this project was based on the strong interest that I have developed by Brazilian ballroom dancing in the past years, which lead me to improve in great length my body awareness, thus proving itself a very helpful tool in enhancing my piano technique. The type of language used in a 'couples dance' addresses aspects that can contribute to a non-verbal approach between the pianists and their instrument. This project aimed to conceive exercises inspired by the 'action-reaction' concept from ballroom dancing, allowing the teacher to induce better embodiment in the students, thus improving their body awareness and, through it, their own piano technique and musical expression.

The first phase of this internship was dedicated to class observation and documentation, in order to better diagnose the students involved in the project. There was also an extensive bibliographic research regarding both the pedagogy of movement in music teaching and body awareness, in order to better support the argument at stand. During the second phase, the conceived exercises were put to practice with some of the students that took part of this internship, as well as some other non-project-related supervised lessons, with respective planning documentation.

Following a methodological plan of action-research, the data collection included an interview with an experience ballroom teacher, observation grids of the lessons, video recordings of the exercises, evaluation grids filled by external teachers, informal conversations with the participants and direct observation.

The data analysis revealed a positive impact of the exercises on the participants, with positive feedback from teachers outside this project, as well as by the students, who were recorded excited and receptive throughout the project.

Keywords: body awareness; ballroom dance; technical development; piano teaching; embodiment.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Posição ao piano (Edu, 2011, p. s.p.)	13
Figura 2 - Sugestão de sequência de exercícios de alongamento por Xandra Andreola (Abranches, 2013, p. s.p.)	14
Figura 3 - Polegar forçado por baixo da mão: errado. (Sandor, 1981, p. 58)	15
Figura 4 - Polegar ao lado da mão, possibilitando-o a descer verticalmente: correto. (Sandor, 1981, p. 5)	15
Figura 5 - Se a música sugere uma aterragem de avião, a criança torna-se o avião, fazendo disso uma experiência pessoal. (Willour, 1969, p. 73)	21
Figura 6 - Aula infantil com método de Dalcroze (Willour, 1969)	23
Figura 7 - workshop de método de Dalcroze (Johnson, 1993, p. 1)	24
Figura 8 - Experiência na recuperação de um movimento original de música anotada. (1) Exemplos anotados pelo sujeito N. (2) Curvas do movimento original desenhadas pelo sujeito N. (3) Curvas de movimento desenhadas pelo sujeito T. (excerto do livro de Truslit) (Repp, 1992, p. 272)	28
Figura 9 - o Maxixe (Perna, 2001, p. 28)	33
Figura 10 - Samba de Gafieira, passo intitulado "chicote" (Perna, 2001, p. 139)	34
Figura 11 - Jaime Arôxa e Bianca Gonzáles (Perna, 2001, p. 174)	35
Figura 12 - Jogo da imitação com os braços	50
Figura 13 - Jogo da imitação com as pernas	50
Figura 14 - Exercício do cordel: a) cordel frouxo; b) cordel demasiado tensionado; c) cordel ligeiramente tensionado	51
Figura 15 - Exercício do cordel: professor (à direita) conduz	52
Figura 16 - Exercício do cordel: o aluno (à esquerda) conduz	52
Figura 17 - Exercício no abraço de dança	53
Figura 18 - Exercício no abraço: o "cruzado"	54
Figura 19 - Exercício no abraço: abertura	54
Figura 20 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 1 da peça 1, interpretada pela aluna C	62
Figura 21 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 2 da peça 1, interpretada pela aluna C	63

Figura 23 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 1 da peça 2, interpretada pela aluna D	64
Figura 24 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 2 da peça 2, interpretada pela aluna D	64
Figura 26 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 1 da peça 3, interpretada pela aluna D	65
Figura 27 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 2 da peça 3, interpretada pela aluna D	66
Figura 29 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 1 da peça 4, interpretada pela aluna D	66
Figura 30 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 2 da peça 4, interpretada pela aluna D	67

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Índice.....	x
Introdução.....	1
1. Enquadramento Contextual e Teórico.....	4
• Introdução.....	4
• O que é a técnica pianística?.....	7
• A evolução da abordagem à técnica pianística ao longo dos tempos.....	9
• A necessidade de procurar uma técnica pianística saudável.....	11
• Aquecimento, postura, tensão e relaxamento.....	12
• Independência de dedos.....	15
• O toque.....	16
• O papel da movimentação corporal na criação da imagem artística.....	18
• Abordagem pedagógica da movimentação corporal – a Rítmica de Jacques Dalcroze.....	19
• Jacques Dalcroze e a descoberta do seu método.....	19
• A Rítmica de Dalcroze.....	20
• O conhecimento corporal.....	25
• O conhecimento corporal na ação musical.....	26
• A incorporação da dança como ferramenta no ensino de piano.....	29
• A dança de salão.....	30
• Contextualização da dança de salão brasileira – características e história.....	32
• O Samba de Gafieira e o Bolero.....	34
• A dança de salão brasileira como base para exercícios de desenvolvimento técnico no piano.....	36
2. Contexto de Estágio.....	38
• A Instituição de acolhimento e o seu Projeto Educativo.....	38

• Recursos e objetivos pedagógicos	39
• Caracterização dos alunos	40
• Aluna A	40
• Aluna B.....	41
• Aluna C.....	41
• Aluna D.....	42
3. Projeto de Intervenção	43
• Temática e problemática.....	43
• Perguntas de investigação e objetivos.....	44
• Metodologias de investigação	45
• Entrevista realizada ao profissional de dança	46
• Metodologias de Intervenção.....	48
• Exercícios desenvolvidos	49
• Jogo de imitação	49
• Exercício com o cordel	51
• Exercício no abraço de dança	53
• Como aplicar os exercícios ao piano.....	55
• Resultados da observação.....	57
• Aluna A.....	57
• Aluna B.....	58
• Aluna C.....	58
• Aluna D.....	60
• Resultados das grelhas de avaliação	61
• Peça 1	62
• Peça 2	63
• Peça 3.....	65
• Peça 4.....	66
• Discussão dos resultados.....	68

6. Bibliografia	72
Anexo I – declaração do conservatório	75
Anexo II – guião da entrevista	76

INTRODUÇÃO

O presente projeto de estágio teve como principal objetivo a adaptação de exercícios da dança de salão brasileira para o desenvolvimento de uma compreensão do conceito de ação-reação ao piano, que se poderá relacionar com o desenvolvimento de aspetos técnicos pianísticos como libertação dos movimentos do braço e ombros, independência de mãos e controlo do toque.

O desenvolver de todo este trabalho de investigação baseou-se numa problemática já há muito abordada por pianistas e pedagogos do piano: como transmitir em sala de aula conceitos relacionados com técnica pianística e como desenvolver estratégias para promover a sua evolução. Dado que conceitos complexos relacionados com técnica pianística não são de fácil transmissão verbal ao aluno (Baker-Jordan, 2004), procurou-se com este projeto seguir um caminho diversificado, ao introduzir o movimento como forma de comunicação.

A utilização do movimento como principal abordagem a esta problemática surgiu da estreita relação que desenvolvi com as danças de salão brasileiras no ano em que tive oportunidade de viver, estudar piano e praticar esta atividade no Rio de Janeiro. Ao explorar mais e mais o meu corpo nas aulas de dança, observei mudanças importantíssimas na minha consciência corporal, algo que se traduziu numa redução significativa dos problemas posturais que possuía ao piano e num controlo crescente de aspetos técnicos como coordenação motora, independência entre as duas mãos, toque, entre outros. Adicionalmente, o trabalho que desenvolvi com a pianista e professora Dina Yoffe, vencedora do 2º Prémio do Concurso de Chopin e de Schumann e ligada à escola pianística de Heinrich Neuhaus, levou-me a uma constante procura de uma sólida ‘imagem artística’ em que técnica e interpretação não são vistas como componentes separadas.

A técnica pianística é uma das problemáticas mais abordadas na literatura sobre a performance e ensino do piano. Esta temática serviu de inspiração para reconhecidas obras como “*The visible and invisible in pianoforte technique: Being a digest of the author's technical teachings up to date*” (1958) de Tobias Matthay, ou “*Piano technique*” (1972) de W. Gieseking e K. Leimer, assim como obras mais recentes de Murray McLachlan “*Piano The Foundations of Technique*” (2015) e “*Piano Technique in Practice*” (2015).

Entre as suas distintas componentes encontra-se o aspeto do toque, considerado um tema “altamente controverso” (Meffen, 2008, p. 58). Segundo o autor, apesar da sonoridade do instrumento ser maioritariamente ditada pela qualidade da sua manufatura, a realidade é que diferentes instrumentistas são capazes de produzir diferentes qualidades de som, algo que pode ser tecnicamente

trabalhado e discutido. Desde manter o equilíbrio dos braços ao piano, passando pela relação entre as diferentes partes dos mesmos (dedos, mãos, pulsos, antebraços e braços) e as diferentes formas de abordar os diversos tipos de articulação possíveis e dinâmicas desejadas, o tema do ‘toque’ suscita não só variadas abordagens, como também variadas formas de as ensinar. Um termo que poderá ser aplicável neste contexto é o de ‘ação-reação’, na medida em que o toque desejado irá provocar uma reação do instrumento, caso o pianista tenha um domínio eficaz do mesmo.

Um dos conceitos que acredito ser dos mais complexos de transmitir a alunos mais jovens (crianças e adolescentes) é o da abordagem do instrumento como um ser reativo e não apenas um objeto inerte. Esta dificuldade, poderá dever-se a uma predominância da transmissão de conceitos de forma verbal e mental e a uma negligência do potencial de transmissão corporal. Segundo Mine Doğantan-Dack (2011), a antiga noção da música como “texto e estrutura abstrata” transforma a noção de conscientização corporal praticamente insignificante, o que encorajava os musicólogos a abordar todo este tema de uma forma mental. Nas palavras desta autora, “o foco da maioria da pesquisa concentrou-se na exploração da dimensão cognitiva das nossas atividades musicais – da mente por trás da música – mas o papel do corpo diretamente relacionado com a cognição musical tem sido negligenciado” (Doğantan-Dack, 2011, p. 245)¹. Neste sentido, e atendendo a uma crescente literatura sobre esta temática, foi feito um levantamento bibliográfico relativamente à importância da conscientização corporal relativamente à abordagem pedagógica do piano.

Ao aplicar tal ideia de conscientização à prática do piano, procurou-se com este projeto desenvolver exercícios inspirados em elementos da dança de salão para emular a ideia de uma parceria entre o pianista e o piano, podendo assim explorar o conceito de ‘ação-reação’.

O propósito desta abordagem não é ensinar os alunos a dançar, mas sim retirar da dança movimentos e gestos que poderão facultar aos alunos de piano um maior leque de ferramentas que lhes permitam, conhecer e abordar o instrumento de uma forma diferente, abordando-o como um ‘parceiro de dança’ e não apenas como um mero objeto.

O relatório de estágio aqui apresentado encontra-se estruturado em quatro partes. Inicia-se com um enquadramento contextual e teórico, onde se verifica a pertinência investigativa de toda esta temática por parte de diversos autores e investigadores.

O segundo capítulo será dedicado à apresentação do contexto institucional deste estágio, enquanto

¹ Citação original: The aim of most research has been the exploration of the cognitive dimension of our musical activities – of the mind behind music – but the input of the body proper to musical cognition has been neglected. (Doğantan-Dack, 2011)

que o terceiro se reserva à apresentação do projeto de intervenção realizado.

O quarto e último capítulo apresentará uma análise e discussão dos resultados obtidos, mediante a pesquisa anteriormente realizada e as expectativas inicialmente desenvolvidas para o projeto de intervenção.

1. Enquadramento Contextual e Teórico

• Introdução

Uma educação meramente ginástica cultiva demais a dureza e a fereza do homem; uma excessiva educação musical torna o homem muito mole e delicado. Quem deixar os sons da flauta derramarem-se constantemente na sua alma começará a abrandar como o ferro duro e a pôr-se em condições de ser trabalhado; mas com o tempo se amolecerá e se converterá em papa, até que sua alma fique completamente sem nervo. Quem, pelo contrário, se submeter ao esforço da ginástica e comer abundantemente, sem em nada cultivar música e a filosofia, sentirá, a princípio, crescer em si a coragem e o orgulho, graças à sua energia corporal, e ficará cada vez mais valente. Mas, ainda que se suponha que a sua alma abrigava de início algum desejo natural de aprender, à força de não se alimentar com nenhuma ciência nem investigação, acabará por ficar cega e surda. Um tal homem se converterá em misólogo, em inimigo do espírito e das musas; já não conseguirá persuadir ninguém nem se deixar persuadir pela palavra, e o único recurso de que disporá para alcançar o que se propuser será a força bruta, exatamente como um bruto qualquer. Foi por isso que um deus deu aos homens a ginástica e a música, formando a unidade indivisível da paideia, não como educação separada do corpo e do espírito, mas como forças educadoras da parte corajosa e da parte da natureza humana que aspira à sabedoria. Quem as souber combinar na harmonia própria será mais favorito das musas que aquele herói mítico da pré-história que pela primeira vez soube combinar as cordas da lira (Platão in Jaeger, 1995, pp. 799-800)

Desde os tempos da Grécia Antiga, considerada por muitos o berço da cultura Ocidental, grandes filósofos como Platão apelam à necessidade de se encontrar um equilíbrio entre o domínio do físico e a arte da música. Os dançarinos, por si só, ocupam-se de tal busca diariamente, mas será que os instrumentistas dão ênfase suficiente a esta questão?

A ausência na maioria das pesquisas acerca do corpo performativo é discutivelmente a razão mais importante para – assim como a sua consequência, poderão referir alguns – o presente estado das coisas. Na maioria da literatura publicada sobre a psicologia da performance, por exemplo, existe uma ínfima, ou mais tipicamente, nenhuma referência à fisicalidade de fazer música e a sua contribuição para o significado musical. (Doğantan-Dack, 2011, p. 247)²

Não compreende a arte de tocar piano uma série de movimentos físicos sem fim que nem todos conseguem dominar? E será que esse domínio deve ser buscado apenas sentado em frente ao teclado, percorrendo-o incansavelmente para cima e para baixo, tocando escalas, arpejos e acordes, trabalhando qualidade de som e tantos outros detalhes técnicos? Haverá alguma maneira de adquirir tais conhecimentos de forma mais empírica? Como transmitir tais nuances a uma criança? Existirá um caminho que evite o sem-fim de lesões que acompanham os músicos durante quase toda a sua vida?

² Citação original: The absence in the majority of research discussions about the performing body is arguably the most important reason for – as well as the consequence of, some might argue – this state of affairs. In the large part of the published literature on the psychology of performance, for example, there is minimal, or more typically, no reference to the physicality of music-making and its contribution to musical meaning. (Doğantan-Dack, 2011, p. 247)

Estas contendias não estão a ser colocadas pela primeira vez hoje, mas sim ao longo dos tempos, não por todos, mas por alguns nomes que, no decorrer da História, vêm tomando cada vez mais peso no campo da investigação pedagógica, em particular na literatura sobre técnica pianística.

Apesar de a palavra técnica ser assiduamente utilizada na pedagogia do piano, ainda existe alguma controvérsia sobre o verdadeiro significado de tal termo. Tal como questionado por Murray Mchlachlan (2014):

O que é exatamente a técnica pianística? O seu cultivo é realmente necessário? A técnica é exclusivamente relacionada com o controlo mecânico? O treino técnico significa anos de aborrecimento e paciência? Qualquer um pode obter controlo técnico desde que passem tempo suficiente a praticar? A técnica existe independentemente da musicalidade e componente artística e, por isso, possui uma função desagradável se apenas é uma necessidade essencial? (Mclachlan, 2014, p. 5)³

Atualmente, apesar dos esforços de diversos pedagogos e investigadores, existe ainda a conceção de que a técnica é algo que deve ser trabalhado separadamente da componente musical, algo que já Neuhaus (1993) insistia ser uma “mentira”, pois sem esta não será possível criar verdadeiramente a dita “imagem artística”.

Existem cada vez mais autores renomados a corroborar a perceção de que no mundo artístico atual os alunos de piano desenvolvem, desde tenra idade, problemas de postura e de tensão que se encontram diretamente relacionados com a separação que ainda continua a ser feita ao longo de uma aula de piano entre técnica e expressividade musical. A divisória consistente criada entre o dito “trabalho técnico”, como escalas e arpejos, e o trabalho das obras, confere muitas vezes aos alunos a ideia errónea de que a primeira secção serve apenas de mero “aquecimento”, perdendo-se conseqüentemente a correlação entre a escala tocada isoladamente, e aquela executada no decorrer de uma obra que se encontre a trabalhar.

Demasiados alunos ainda acreditam que a técnica pianística está, de alguma forma, divorciada da criatividade artística. Este tema é estereotipado de forma injusta como algo exclusivamente desportivo e mecânico. [...] A técnica pianística existe para colocar em prática tudo o que se deseja fazer. É sobre atingir ambições, esperanças e desejos. (Mclachlan, 2014, p. 5)⁴

³ Citação original: “What is exactly piano technique? Is its cultivation really necessary? Is technique exclusively concerned with mechanical control? Does technical training mean years of drudgery and patience? Can anyone obtain technical control provided they spend enough time practicing? Does technique lead an independent existence from musicality and artistry and therefore function as an unpleasant if essential necessity?” (Mclachlan, 2014, p. 5)

⁴ Citação original: “Too many students still believe that piano technique is somehow divorced from artistic creativity. The subject is unfairly stereotyped as something exclusively sporty and mechanical. [...] Piano technique is about putting into practice everything you wish to do. It is about fulfilling ambitions, hopes and desires.” (Mclachlan, 2014, p. 5)

Sirvo-me das palavras introdutórias de Mclachlan (2014) para dispor exatamente as mesmas questões, pois apesar de “antigas”, continuam ainda hoje a ser colocadas e a ser exploradas de forma a desenvolver estratégias para as solucionar com sucesso. No entanto, e como refere Mclachlan, muitos falham em transmitir a mensagem da chamada “intenção musical”.

Afinal de contas, e tal como interrogado anteriormente, de que servem escalas e exercícios repetidos fastidiosamente, se os mesmos são praticados desprovidos de intenção musical? Como fazer com que o aluno veja os exercícios como algo que pretende servir a “imagem artística”?

Este enquadramento teórico irá percorrer a literatura relacionada com a problemática previamente exposta, com enfoque no fio condutor entre as duas artes que me propus a interligar em prol da pedagogia musical, a música e a dança. Dado que se procura perceber se tal ligação terá impacto na técnica pianística, irão ser abordados autores que sobre esta questão se debruçaram. Desde Neuhaus (1993), Giesecking e Leimer (1972), a McLachlan (2014), muitos foram os pianistas/pedagogos que tomaram o seu tempo para analisar em detalhe cada faceta daquilo a que chamamos a técnica pianística, oferecendo diversos exercícios práticos e instruções didáticas a pianistas experientes e professores de piano.

Posteriormente será explorada a literatura sobre a consciência corporal e o seu impacto na pedagogia musical.

Avançando para o presente século no campo da pesquisa pedagógica, observa-se um crescente interesse na conscientização corporal completa, e como esta desempenha um papel fulcral no desenvolvimento de um instrumentista. Nas palavras de Doğantan-Dack (2011), “[...] esta premazia ontológica da performance musical adquirida recentemente irá colocar o performer no plano principal de estudo, incitando e suportando assim a exploração das formas corporais e dimensões afetivas de fazer música.” (p. 246)⁵

Com esta premissa, apresenta-se o elo de ligação entre os temas abordados no presente relatório: o papel do movimento e da conscientização corporal no desenvolvimento técnico dos alunos de piano.

⁵ Citação original: “[...] this newly acquired ontological primacy of musical [performance] would place the performer at the foreground of music scholarship, and thereby encourage and support the exploration of the bodily and affective dimensions of music-making.” (Doğantan-Dack, 2011, p. 246)

O capítulo concluirá com uma abordagem à literatura sobre as danças de salão, o tipo de dança selecionado para desenvolver nos alunos instintos de ação-reação que possam ser em paralelo utilizados para desenvolver domínio técnico ao piano.

- **O que é a técnica pianística?**

A literatura sobre técnica e métodos pianísticos tem vindo a crescer consideravelmente nos últimos séculos. Os livros e artigos disponíveis expressam “de um modo geral, as exigências do idiomático instrumental, as concepções a respeito de técnica e as ideias pedagógicas vigentes nos diversos momentos desse período” (Gandelman, 1997, p. 19).

As concepções fornecidas na literatura sobre técnica pianística são multidimensionais na sua natureza. No geral, técnica pianística é frequentemente vista como um conjunto de recursos que permitem ao instrumentista expressar-se musicalmente através do seu instrumento (Fink, 1992; Neuhaus, 1993; Mclachlan, 2014).

Após uma análise de variadas definições de técnica existentes na literatura, é possível perceber que vários autores tendem a relacionar técnica pianística com o princípio do domínio físico do instrumento, e o conhecimento das potencialidades do mesmo.

Josef Hofmann (1920) defende que “a maior técnica de dedos pode ser definida como precisão extrema e grande velocidade na ação dos dedos” (Hoffman, 1920, p. 34)⁶, sem, no entanto, deixar de referir que “o primeiro requisito para aquele que deseja tornar-se um pianista artístico e musical é um conhecimento preciso das possibilidades e limitações do piano como um instrumento.” (p. 3)⁷. O piano, como qualquer outro instrumento, é finito nas suas possibilidades, seja por questões de mecânica, seja por questões de timbre. Aquilo a que o pianista pode almejar é, segundo o autor, conseguir “subdividir a cor monocromática do instrumento num número infinito de nuances”, algo que irá atingir com o verdadeiro domínio do instrumento (Hofmann, 1920, p. 5).

O pedagogo húngaro Grigory Sándor associa o conceito de técnica ao domínio de diferentes tipos de movimentos corporais condicionados pela natureza do pianista e do seu instrumento:

⁶ Citação original: Great finger technic may be defined as extreme precision and great speed in the action of the fingers.” (Hofmann, 1920, p. 34)

⁷ Citação original: “The first requisite for one who wishes to become a musicianly and artistic pianist is a precise knowledge of the possibilities and limitation of the piano as an instrument.” (Hofmann, 1920, p. 3)

A técnica é, no entanto, uma habilidade - um sistema bem coordenado de movimentos condicionados pela anatomia do corpo humano e pela natureza do piano. Até as atividades técnicas mais complexas podem e devem ser compreendidas por qualquer um que deseje dominá-las. Estas podem ser reduzidas aos seus componentes: movimentos executados pelos dedos, mão, punho, braço e corpo – na verdade, por toda a anatomia humana. A coordenação desse mecanismo humano é baseada em princípios simples de senso comum da fisiologia e da força da gravidade. (Sandor, 1981, p. IX)⁸

Estas concepções focadas no domínio físico e do instrumento têm sido expandidas por outros autores de forma a incluir a ideia de que o domínio corporal deverá estar ao serviço da música (Fraser, 2003; Neuhaus, 1993) e da “expressão musical”:

A técnica pianística é mais do que a habilidade física de apresentar a página de música impressa fielmente; é o veículo para a interpretação, a chave para a expressão musical [...] O melhor treino técnico incita à exploração de uma variedade de abordagens, incentivando a flexibilidade, eficácia e assertividade – seja qual for o propósito artístico, os performers tornam-se mais livres para seguir a sua imaginação. (Fink, 1992, p. 10)⁹.

Heinrich Neuhaus (1993) enfatiza ainda que o conteúdo musical, aquilo que ele denomina de “imagem artística”, deve assumir o objetivo principal da execução pianística. Para ele, uma boa técnica pianística apenas contribui para a melhoria da própria arte, ajudando assim a revelar o conteúdo musical.

Eu digo muitas vezes aos meus alunos que a palavra “técnica” vem da palavra grega *TEXVE*, que significa arte. Qualquer melhoramento da técnica é um melhoramento da arte por si mesma e, conseqüentemente ajuda a revelar o seu “conteúdo”, o significado oculto; por outras palavras é o material, o verdadeiro corpo da arte. (Neuhaus, *The art of piano playing*, 1993)¹⁰

Apesar da variedade de concepções relacionadas com o conceito de técnica, constata-se uma linha de pensamento comum entre diversos autores: a técnica implica o domínio físico do instrumento, que deverá, por sua vez, servir o propósito da interpretação musical da obra.

⁸ Citação original: “Technique, however, is a skill – a well-coordinated system of motions conditioned by the anatomy of the human body and the nature of the piano. Even the most complex technical activities can and should be comprehended by anyone who wishes to master them. They can be reduced to their components: motions executed by the fingers, hand, wrist, arm, and body – in fact, by the entire human anatomy. The coordination of this human mechanism is based on simple common-sense principles of physiology and the force of gravity” (Sandor, 1981, p. IX)

⁹ Citação original: “Piano technique is more than the physical ability to render the printed page of music accurately; it is the vehicle for interpretation, the key to musical expression [...] Good technical training encourages exploration of a variety of approaches for, by encouraging flexibility, efficiency, and surety – whatever the artistic purpose, performers become freer to follow their imaginations.” (Fink, 1992, p. 10)

¹⁰ Citação original: “I often tell my pupils that the word “technique” comes from the Greek word *TEXVE* and that *TEXVE* means art. Any improvement of technique is an improvement of art itself and consequently helps to reveal the “content”, the hidden meaning; in other words it is the material, the real body of art.” (Neuhaus, 1993, p. 2)

- **A evolução da abordagem à técnica pianística ao longo dos tempos**

Até ao final do séc. XVIII, os instrumentistas apresentavam-se como músicos versáteis, que aliavam a sua componente interpretativa a uma faceta criativa, que se traduzia muitas vezes na criação das suas próprias obras. No entanto, muitos já sentiam necessidade de expor uma opinião acerca da técnica necessária para uma melhor interpretação e execução das mesmas, sendo que datam desse período os primeiros escritos acerca de técnica pianística. Gandelman (1997) apresenta o exemplo de J. S. Bach, que nas suas Invenções a duas e três vozes propôs ideias de como utilizar e desenvolver o toque *cantabile* na Introdução das peças. Enuncia também os livros de Couperin, K. P. E. Bach, Marpurg e Turk, onde se encontrava orientação sobre baixo cifrado, ornamentação e articulação (p. 19).

Couperin, no seu livro “*L’art de Toucher le Clavecin*”, já refere questões relativas ao tipo de toque mais adequado para uma bela execução, indicando que esta depende maioritariamente da liberdade dos dedos do que da força e, com K. P. E. Bach, encontramos já um documento onde se disserta acerca de dedilhação, ornamentação, performance, intervalos e cifragem dos mesmos, baixo contínuo, acompanhamento e improvisação. Segundo Gandelman, o compositor antecipa já a famosa “posição Chopin” dedos longos, 2º, 3º e 4º nas teclas pretas, e polegar e 5º, nas brancas, como a forma mais natural da mão.” (p. 19)

Com a evolução do instrumento, o adicional peso das teclas incitou uma nova problemática para os instrumentistas. Essa nova condição do piano, adjacente à revolução ideológica adjacente ao período das grandes revoluções históricas que ocorreram, como é o caso da Revolução Francesa, propiciaram não só um novo tipo de compositor, como também um novo tipo de espectador, mais direccionado para a expressão de sentimentalismo e nacionalismo, ao invés do anterior floreado do estilo rococó. No séc. XIX verifica-se, portanto, o surgimento de composições mais detalhadas e complexas. O pianista tem agora um papel mais solístico e as obras retratam bravura e destreza, além de uma maior expressividade, advinda das novas possibilidades técnicas do instrumento em si (por exemplo, os materiais de construção e os pedais).

Surgem nessa época os Livros de Estudos de C. Czerny, como *Escola da Velocidade op. 299*, *Arte da Destreza op. 740*, *Exercícios Diários op. 337*, *Estudos para a Mão Esquerda op. 718*, entre outros. Para Czerny, o trabalho das dificuldades mais habituais deveria ser feito diariamente e incansavelmente (Gandelman, 1997, p. 21)

Mediante este despertar artístico, são então abertas as portas para uma nova técnica pianística. O repertório romântico de compositores como Liszt e Chopin pretende um pianista mais hábil, mais

virtuoso, o que levanta novas problemáticas a resolver e incita artistas e pesquisadores a debruçarem-se sobre os diversos aspetos presentes na boa técnica pianística.

O séc. XIX trouxe novos desafios para os pianistas e, por conseguinte, para os professores. Chopin, Liszt, Schumann e outros dedicaram parte do seu tempo ao ensino de piano. No seu “*Album für die Jugend*” op. 68 (1848), Robert Schumann redige 68 regras e conselhos para os jovens pianistas. Numa das regras o compositor enfatiza que o trabalho mecânico por si só não será suficiente para atingir domínio técnico:

Deve-se praticar escalas e outros exercícios de dedos incansavelmente. No entanto, existem pessoas que pensam que conseguirão adquirir tudo fazendo apenas isso. Praticam estes exercícios mecânicos diariamente durante horas até chegarem a uma idade madura. Isso é tão razoável quanto pronunciar o abecedário mais depressa a cada dia. Façam melhor uso do vosso tempo. (Schumann, 1877, p. 409)¹¹

A partir do séc. XX e até à atualidade, vê-se surgir uma panóplia de obras dedicadas exclusivamente à técnica pianística, dedicadas quer ao professor, quer ao aluno, quer ao intérprete. Eis alguns exemplos:

- Piano Playing with questions answered de J. Hofmann (1920)
- Fundamentals of Piano Technique de L. Conus (1953)
- The Virtuoso Pianist: in Sixty Exercises de C. L. Hanon (1967)
- *Piano Technique* de W. Giesecking e K. Leimer (1972)
- The Art of Piano Playing de H. Neuhaus (1993)
- On piano playing: Motion, Sound and Expression de G. Sándor (1981)
- Mastering Piano Technique: a guide for students, teachers and performers de S. Fink (1992)
- The Craft of Piano Playing: a New Approach to Piano Technique de A. Fraser (2003)
- Improve your Piano Playing de J. Mefffen (2008)
- Foundations of Technique de M. Mclachlan (2014)

¹¹ Citação original: “You must industriously practice scales and other finger exercises. There are people, however, who think they may attain to everything in doing this. Until a ripe age they daily practice mechanical exercises for many hours. That is as reasonable as trying to pronounce “a-b-c” more and more quickly every day. Make a better use of your time.” (Schumann, 1877, p. 409)

Estas obras representam não só o ponto de vista de grandes pedagogos, mas também a evolução da visão e abordagem sobre a técnica pianística ao longo dos tempos, sendo que alguns dos aspetos mais importantes irão ser explorados ao longo deste capítulo.

- **A necessidade de procurar uma técnica pianística saudável**

Na busca da técnica ‘perfeita’, são vários os pianistas que desenvolvem lesões e problemas de longa duração, ao aplicarem os movimentos de forma menos correta:

Demasiados alunos foram parar ao hospital depois de mergulharem numa dieta severa de exercícios de cinco dedos, executados *fortissimo* com dedos levantados ao longo de várias horas ao dia, sem considerar o aquecimento, a posição da mão, a postura e por aí adiante (Mclachlan, 2014, p. 7)¹².

Apesar das palavras de Mclachlan serem ecoadas em outras obras sobre técnica pianística, não é com pouca frequência que se deteta exatamente este comportamento em jovens pianistas, focado maioritariamente na prática mecânica de escalas, arpejos, ou acordes de forma a desenvolver dedos fortes e rápidos, capazes de dominar o complexo instrumento que tocamos (Newman, 1974).

Fink acrescenta nesse sentido que “a fisicalidade necessária deve ser fomentada com cuidado, principalmente devido a uma certa inabilidade do corpo perante algumas exigências [...]” enfatizando que se trata de uma espécie de atletismo que deve ser cultivado desde tenra idade para que o corpo esteja devidamente moldado às exigências do instrumento (Fink, 1992, p. 177).

Nos dias de hoje, o *tabu* que relacionava as lesões físicas a um indício de “fraqueza” por parte do pianista tem-se vindo a dissipar, permitindo diversos avanços na área da prevenção das mesmas.

Os problemas médicos de músicos não são um fenómeno recente. No entanto, o que é surpreendente, é a falta de conhecimento relativamente às lesões que continuam a perseguir os músicos, tanto profissionais como amadores. (Shields & Dockrell, 2000, p. 1)¹³

Vários investigadores têm identificado prevalência de lesões em diversos instrumentistas (Shields & Dockrell, 2000, p. 1). Estes dados estão a ser recolhidos não apenas no Ocidente, mas também no Oriente, sugerindo que esta será uma contenda global que afeta os indivíduos que se dediquem à prática

¹² Citação original: “Too many students have ended up in hospital after plunging into a severe diet of five-finger exercises, executed *fortissimo* with raised digits for several hours a day, with no consideration being given to warming-up, hand position, posture and so on.” (Mclachlan, 2014, p. 7)

¹³ Citação original: “Medical problems of musicians are not a newly occurring phenomenon. What is remarkable, though, is the lack of knowledge surrounding the injuries that continue to plague musicians, both professional and amateur.” (Shields & Dockrell, 2000, p. 1)

instrumental. Um estudo de Furuya, et al. (2006) refere que, de 203 pianistas entrevistados (desde professores, a alunos, a performers) 77% apresentaram lesões relacionadas com a prática do instrumento, um número mais elevado que aquele apresentado no Ocidente, mas que dessas lesões, apenas 44% necessitou de tratamento, esse número já sendo inferior aos casos no Ocidente.

Um artigo apresentado por Mark (1999) refere também uma lista consistente de pianistas famosos que apresentaram lesões, lista da qual fazem parte nomes como “Gary Graffman, Leon Fleisher, Wanda Landowska, Artur Schnabel, Alexander Scriabin, Ignaz Friedman, Sergei Rachmaninoff, Clara Schumann, Glenn Gould, Michel Beroff, Richard Goode e muitos outros.” (Mark, 1999, p. 1)¹⁴

Nesse sentido, os movimentos realizados ao tocar piano têm sido estudados cada vez mais como um todo, de forma a identificar quais aqueles passivos de prejudicar e quais os que não provocam lesões nos instrumentistas. “Reeducar o movimento é um processo exato. Requer consistência e atenção cuidadosa enquanto o pianista lesionado desenvolve consciência do uso coordenado do corpo completo para tocar cada nota.” (Mark, 1999, p. 8)¹⁵

• **Aquecimento, postura, tensão e relaxamento**

O Conceito de ‘postura’ ao piano é um dos mais abordados na literatura sobre performance e pedagogia do piano. Já Hofmann o referia quando aconselhava os alunos a “tocar sempre com os dedos – ou seja, movam os braços o mínimo possível e suspendam-nos – e os músculos dos ombros – de forma descontraída.” (Hofmann, 1920, p. 27)¹⁶.

Nas palavras de Giesecking e Leimer (2013), podemos verificar alguns dos seus conselhos relativamente à postura correta, assim como o relaxamento necessário para se possuir uma boa técnica:

A primeira coisa que o aluno deve aprender é relaxar os músculos dos braços, como é o caso quando caminhamos. [...] eu levanto o braço do aluno [...] depois retiro a minha mão e o braço deve cair como se estivesse com peso morto. [...] O instrumentista deve sentar-se bem à frente na cadeira, sem suporte das costas. A parte superior deve inclinar-se ligeiramente para a frente [...] (Giesecking & Leimer, 2013, p. 13)¹⁷

¹⁴ Citação original: “Gary Graffman, Leon Fleisher, Wanda Landowska, Artur Schnabel, Alexander Scriabin, Ignaz Friedman, Sergei Rachmaninoff, Clara Schumann, Glenn Gould, Michel Beroff, Richard Goode and many others.” (Mark, 1999, p. 1)

¹⁵ Citação original: “Movement retraining is an exacting process. It requires consistent, careful attention as the injured pianist develops awareness of the coordinate use of the entire body to play every note.” (Mark, 1999, p. 8)

¹⁶ Citação original: “Play always with the Fingers – that is, move your arms as little as possible and hold them – and the shoulder muscles – quite loosely.” (Hofmann, 1920, p. 27)

¹⁷ Citação original: “The first thing the pupil must learn is to relax the arm muscles, as is the case when we walk. [...] I lift the pupil’s arm [...] I then draw away my hand, and the arm must drop down as if dead. [...] The player should sit well forward on the chair, without a support for the back. The upper part of the body should incline slightly forward...” (Giesecking & Leimer, 2013, p. 13)

Sándor (1981), por sua vez, considera dois tipos de fatores constantes e variáveis quando se procura a forma correta de sentar ao piano. “Os [fatores] constantes incluem o tamanho e forma do piano, assim como a altura do teclado. Os variáveis todas as questões relativas ao performer” (p. 31)¹⁸. Segundo o pianista, estas últimas variáveis incluem, entre o peso e altura do instrumentista, as distintas proporções anatómicas do mesmo, como “a forma e tamanho dos dedos, mãos, antebraço, braço e tronco – todos estes influenciam a posição ideal de sentar.” (Sandor, 1981, p. 31)¹⁹. Em vez de definir uma posição específica, o autor propõe que esta obedeça aos princípios de manutenção de um equilíbrio entre estabilidade e mobilidade, para que o pianista se consiga movimentar ao longo de todos os registos sem perder uma posição que lhe seja maioritariamente confortável.

Relativamente à tensão e relaxamento, já dizia Sándor que o absoluto relaxamento dos músculos não permite uma boa execução, mas a força excessiva utilizada por muitos provoca demasiado stress aos músculos, podendo causar lesões sérias. “Segundo alguns estudos, duplicar a força multiplica o stress nos tendões não em duas, mas em cinco vezes.” (Mark, 1999, p. 2)²⁰



Figura 1 - Posição ao piano (Edu, 2011, p. s.p.)

¹⁸ Citação original: “The constants include the size and shape of the piano and the height of the keyboard. The variables include all the things that relate to the performer.” (Sandor, 1981, p. 31)

¹⁹ Citação original: “The shape and size of his fingers, hands, forearm, arm, torso – all these influence the ideal sitting position.” (Sandor, 1981, p. 31)

²⁰ Citação original: “According to some studies, doubling the force multiplies stress on the tendons not by two, but by five. (Mark, 1999, p. 2)

Mclachlan debruça-se também sobre a problemática dos exercícios de aquecimento a serem feitos ao piano. Para ele, é muito importante desbloquear o pulso ao longo até da execução de exercícios (como os de Hanon), assim como manter uma rotina calma e regular de aquecimento. O mesmo “[...] deveria consistir em colocar-se em pé com boa postura ligeiramente afastado do piano, seguido pela transferência dessa mesma postura para o banco do instrumento.” (Mclachlan, 2014, p. 11)²¹

Segundo Seymour Fink (1992) o corpo do instrumentista deve ser preparado para manter uma postura excelente de forma a criar um bom alinhamento esquelético. Para além disso, os pianistas devem ter em atenção a igualdade de desenvolvimento dos dois lados do tronco (direito e esquerdo). “A fraqueza num dos lados tipicamente relacionado ao facto de se ser destro ou esquerdino, persistirá indefinidamente caso o aluno não intervenha conscientemente.” (Fink, 1992, p. 13)²²

Ray e Andreola (2008) debruçaram-se sobre a problemática dos exercícios de alongamento mais eficazes para um instrumentista, explicando que o ‘aquecimento’ referido no meio musical se cinge na maioria das vezes a exercícios de técnica em diferentes graus de dificuldade, com o objetivo de preparar a musculatura do intérprete (p. 24).

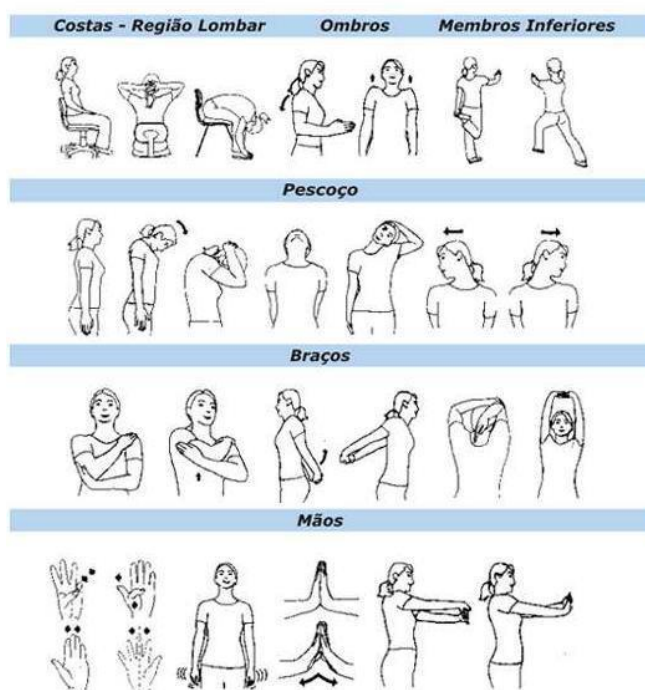


Figura 2 - Sugestão de sequência de exercícios de alongamento por Xandra Andreola (*Abranches, 2013, p. s.p.*)

²¹ Citação original: “[...] should consist of standing with a sensible posture away from the piano, then transferring that to the stool at the instrument.” (Mclachlan, 2014, p. 11)

²² Citação original: “The weakness on one side typically accompanying normal right- or left-handness, persists indefinitely if the student does not consciously intervene. (Fink, 1992, p. 13)

No entanto, referem também a necessidade e importância da regularidade na execução de alongamentos, desenvolvendo alguns exercícios que implicam movimentos amplos, lentos e coordenados com a respiração, com o objetivo de “libertar a cadeia muscular e as articulações de forma gradual” (Ray & Andreola, 2008, p. 29).

Com esse objetivo em mente, as autoras aconselham a prática de gestos bilaterais e espelhados em movimento contrário, de forma a equilibrar ambos os lados. Os exercícios em si podem também ser substituídos por outros que promovam resultados semelhantes, mas Ray e Andreola ressaltam que os mesmos devem ser recomendados por um especialista da área da saúde e que devem, idealmente, ser praticados diariamente, pelo menos durante cinco minutos (Ray & Andreola, 2008, p. 30).

- **Independência de dedos**

A independência de dedos é uma das questões mais abordadas na literatura sobre técnica pianística. Mclachlan (2014) enfatiza a atenção constante que os nossos dedos necessitam, desde os níveis iniciais até os mais avançados, pois a coordenação e criatividade do pianista não irão compensar nunca uma articulação defeituosa, que se traduzirá em insegurança, falta de controle e frustração (p. 16).

Giesecking e Leimer (2013) recomendam a prática de exercícios de dedos e escalas, algo que eles sugerem que os alunos comecem por fazer de mãos separadas. Aconselham a que o aluno toque cada nota com um certo vigor, prestando especial atenção ao trabalho do polegar antes de juntar as duas mãos no exercício (p. 52).

Figura 3



Figura 4



Figura 3 - Polegar forçado por baixo da mão: errado. (Sandor, 1981, p. 58)

Figura 4 - Polegar ao lado da mão, possibilitando-o a descer verticalmente: correto. (Sandor, 1981, p. 5)

Apesar de escalas e exercícios de dedos sejam dos exercícios mais frequentemente recomendados para o desenvolvimento de independência de dedos, pedagogos como Sándor (1981) acreditam que não existe qualquer tipo de exercício que nos permita a absoluta independência, dado que estes não funcionam como uma unidade isolada, mas sim como uma extensão dos músculos do antebraço e respetivos tendões. “A verdadeira independência apenas pode ser alcançada se se cultivar a interdependência com os músculos do antebraço e braço e não por manter a mão fixa” (Sandor, 1981, p. 52)²³, sendo que esta pode causar problemas de tensão, fadiga e dor a longo prazo.

Para Sándor (1981) a posição do polegar durante a prática de escalas nunca deve ser sob a palma da mão, motivo pelo qual, na sua opinião, muitos dos problemas e lesões são causados (p. 57). Fraser (2003), por sua vez, sugere um exercício chamado “*Fingertapping*”, em que uma das mãos assiste a outra tocando cada um dos dedos separadamente – enquanto esta está pousada nas teclas em posição natural – de forma a proporcionar uma maior conscientização de cada dedo, exercício que depois é desenvolvido com um rápido ataque em *stacatto* (p.128).

Outra possível solução será o recurso a exercícios que não se foquem não só na prática ao piano, mas que explorem outro tipo de movimento. Mediante isso, o método de Dalcroze, que será discutido nas secções seguintes, poderá ser uma forma de induzir nos estudantes, de certa forma, os resultados técnicos e expressivos desejados.

Em vez de focar apenas na técnica necessária para tocar um instrumento, os ensinamentos de Dalcroze procuram desenvolver consciência corporal e a perceção das exigências físicas da performance [...] A ideia é que as técnicas corporais desenvolvidas nos exercícios proporcionem ao aluno controlar os seus movimentos em atividades relacionadas como tocar um instrumento [...] (Juntunen & Hyv onen, 2004, p. 3)²⁴

• O toque

O tema do toque no piano tem sido descrito de várias formas, por diversos autores e pedagogos, mas sempre de uma forma bastante empírica, como refere Doğantan-Dack (2011), quando explica que existe uma vasta bibliografia acerca da relação entre o toque, *timing*, dinâmica e fraseado (Doğantan-Dack, 2011, p. 253). Para suportar esta afirmação, enuncia as definições de nomes como Mason (1897)

²³ Citação original: “True independence can be achieved only by cultivating interdependence with the forearm and upper arm muscles and not by maintaining a fixed hand [...]” (Sandor, 1981, p. 52)

²⁴ Citação original: “Instead of focusing only on the technique necessary to play an instrument, Dalcroze teaching aims to develop bodily knowing and an awareness of the physical demands of performing [...] The idea is that the bodily skills developed in the exercises enable the student to manage his/her movements in related activities such as playing an instrument [...]” (Juntunen & Hyv onen, 2004)

que descreve o tipo de toque ‘elástico’, quando o dedo toca na tecla ‘a meio do voo’, ou Neuhaus (1993), que explica que existem diversas metáforas para descrever a forma de produzir som no piano – dedos “fundindo-se com o teclado, crescendo em direção ao teclado, como se fosse possível ‘afundar-se’ nas teclas”, entre outras definições (Doğantan-Dack, 2011, p. 253). Segundo a autora, o tema do toque vem sempre diretamente relacionado com o tipo de som, timbre ou dinâmica que o intérprete é capaz de reproduzir, algo que acaba por distingui-lo de outros intérpretes (Doğantan-Dack, 2011, p. 254).

No seguimento da elação de Meffen (2008) citada na introdução acerca da controvérsia em torno do tema do toque ao piano, o autor refere que, apesar do tom do piano ser definido pela sua manufatura, o pianista pode controlar o seu toque, de forma a manipular o som a seu gosto (p. 58). Isso irá depender da forma como se utilizam os dedos, mãos e braços para imprimir a velocidade correta na altura correta, algo que necessita de um equilíbrio dos membros – por equilíbrio, o autor refere-se a que, independentemente da posição dos dedos, mão e braço, os músculos exerçam a quantidade mínima de força necessária para obter o som desejado sem, no entanto, não os relaxar ao ponto de colapso (p. 59).

Na opinião de McLachlan, “a *beleza do tom* é um ideal técnico essencial, possivelmente o mais essencial, para todos os instrumentistas e cantores.” (2006, p. 53)²⁵ Para o pedagogo, na busca pelo melhor som, os pianistas são obrigados a lidar com duas grandes barreiras físicas do instrumento: a impossibilidade de se operar um crescendo na mesma nota e o facto de o piano possuir martelos, algo que dificulta a aquisição do verdadeiro *legato*. Para minimizar estes fatores, o autor aconselha que os alunos toquem nas teclas gentilmente, ao invés de com agressividade, pois a segunda forma irá fazer sobressair a característica percutiva do instrumento.

Gyorgy Sándor (1981) concorda com as barreiras físicas supracitadas, acrescentando que a qualidade do som resulta diretamente da qualidade da técnica do pianista, visto que este deve ser capaz de não abordar o piano de forma angular e com o pulso rígido, para evitar um som duro e sem qualidade. Para obter um som redondo e ressoante, o pianista deve ativar o mecanismo elástico humano e deixá-lo ressaltar no mecanismo do instrumento (p. 179). Em acréscimo, o autor explica que os gestos gentis devem ser aplicados com a pressão necessária para que não sejam demasiado abruptos, provocando sons mais incisivos (a não ser que estes sejam desejados em termos de articulação). Esta pressão pode, no entanto, contrair demasiado os músculos, pelo que Sándor alerta para a necessidade de manter o relaxamento necessário para não criar maus hábitos e afetar a fluidez da música (p. 181).

²⁵ Citação original: “*Tonal beauty* is an essential, possibly the most essential, technical ideal for all instrumentalists and singers.” (McLachlan, 2006, p. 53)

McLachlan explica também a importância de cultivar movimentos relaxados e lineares, à qual ele chama de 'técnica de onda'. O autor realça que os sons produzidos com mãos relaxadas e preparadas, juntamente com movimentos ondulares dos braços bem coordenados obtêm maior ressonância e poder em grandes salas de concerto (p. 54). Este tipo de toque pode ser obtido através de exercícios de 'teste sonoro', onde se procura auditivamente o som 'flutuante' com movimentos lentos e progressivamente mais rápidos. Segundo o autor, imaginar os martelos a tocar lentamente nas cordas é também algo que auxilia na busca deste tipo de toque.

• **O papel da movimentação corporal na criação da imagem artística**

A movimentação e conscientização corporal desempenham um papel de vital importância no desenvolvimento de uma obra a nível interpretativo:

Pode dizer-se que a sequência, a relação causal no nosso trabalho recai naturalmente no seguinte padrão: primeiro – a imagem (p.e. o significado, conteúdo, expressão, o motivo para tudo); segundo – som, em tempo – a absorção corporal, a materialização da imagem, e finalmente, o terceiro – a técnica como um todo, como a soma total de todos os meios essenciais para resolver o problema artístico de tocar piano, p.e. a mestria dos movimentos musculares do performer e do mecanismo do instrumento.²⁶ (Neuhaus, *The art of piano playing*, 1993)

Utilizando o conceito de Neuhaus (1993) de técnica como sendo o "corpo da arte", cria-se aqui uma ponte para um outro espectro da técnica – a influência do corpo na criação da arte. Para Neuhaus, a consciência corporal era também parte integrante da construção da imagem artística, pois sem ela não se constrói uma boa técnica, nem se obtém expressividade. Na sua opinião, esta consciência corporal deve, por sua vez, ser obtida através de uma imagem, algo abstrato que fundamente a procura de determinado gesto expressivo.

Neuhaus acredita que muitos subestimam a dificuldade que representa dominar realmente um instrumento, algo que pode levar a problemas sérios ao longo do percurso do aluno. Uma técnica correta passa por diversos fatores, sendo que a consciência corporal deve ser trabalhada desde tenra idade, para assim o aluno se desenvolver num performer capaz e confiante.

²⁶ Citação original: "It may be said that the sequence, the causal relationship in our work naturally falls into the following pattern: first – the image (i.e. the meaning, content, expression, the what-is-it-all-about); second – tone in time – the embodiment, the materialization of the image, and finally, the third – technique as a whole, as the sum total of all means essential for solving the artistic problem of piano playing as such, i.e. mastery of the muscular movements of the performer and the mechanism of the instrument." (Neuhaus, 1993, p. 57)

- **Abordagem pedagógica da movimentação corporal – a Rítmica de Jacques Dalcroze**
- **Jacques Dalcroze e a descoberta do seu método**

Jacques Dalcroze procurou ao longo da sua vida e do seu percurso académico integrar várias artes dramáticas (Madureira, 2008, p. 25).

Nascido em Viena, no ano de 1865, iniciou os seus estudos de piano aos seis anos de idade. Aos dez anos, retornou com a sua família para a cidade de Genebra, na Suíça, onde ingressou no Colégio Calvino.

Apaixonado por teatro e literatura além da música, Dalcroze foi inclusive condecorado com prémios de composição e recitação enquanto mais novo. Aos dezasseis anos ingressou na Sociedade de Belas-Letras, algo que, segundo ele mesmo “formou o seu carácter” (Madureira, 2008, p. 46).

Foi no Conservatório de Genebra que prosseguiu os seus estudos musicais, mas aos dezanove anos, descontinuando os seus estudos superiores, prosseguiu rumo a Paris, onde procurou aulas particulares de composição com mestres como Albert Lavignac, Vicent d’Indy e Gabriel Fauré, e, simultaneamente, aulas de declamação, devido ao seu interesse em teatro. Para se sustentar, trabalhou como pianista numa estação de banhos em Saint-Gervais, algo que na época entristeceu a sua família, mas que aponta à sua determinação em busca do conhecimento que buscava.

Partindo de Viena, regressou a Paris em 1889, onde se debruçou sobre o trabalho académico na busca de uma nova abordagem de educação musical – o método que apelidou de Rítmica. Aos vinte e sete anos regressa a Genebra, para integrar a vida académica do Conservatório onde se formou, sendo que aí começou a cimentar a sua busca por um ensino diferenciado. Segundo Juntunen (2002), Dalcroze constatou preocupado que os alunos executavam as obras de forma mecânica, sem compreensão nem sensibilidade, e que a teoria musical era transmitida de forma meramente abstrata, sem sequer ser necessário utilizar o ouvido (p. 75). Mediante esta situação, o pedagogo começou a trabalhar para desenvolver as capacidades auditivas dos alunos, especialmente a audição interna, tornando-os mais musicais em vez de simplesmente lhes ensinar a tocar um instrumento (Juntunen M. L., 2002, p. 76).

Dividido entre a música e a pedagogia, eu desejo simplesmente apresentar certas experiências que me provaram que esses dois elementos de vida se completam, que a pedagogia é uma arte e que a arte é o mais ativo instrumento de educação. Impulsos e raciocínios, ritmo e métrica, sensações e sentimentos, preparações e continuações caminham fraternalmente lado a lado, de mãos dadas. Isso explica que – no meu espírito – as minhas observações sobre a canção popular, sobre as minhas

próprias canções, sobre a vida das crianças, sobre os Festspiels que dirigiu e sobre o ensino da Rítmica formam um todo indivisível. (Dalcroze apud MADUREIRA, 2008, p. 51)

Segundo Madureira (2008), a tentativa de instaurar a “Rítmica” como prática corrente de ensino foi, no entanto, severamente criticada pelos seus contemporâneos, em grande parte devido à desconfiança por esta nova abordagem, absolutamente revolucionária para a época (p. 54). A busca pela aceitação e espaço para pôr em prática a sua nova abordagem levaram-no a passar alguns anos na Alemanha, onde foi convidado a gerir um instituto absolutamente focado nos estudos da Rítmica (Madureira, 2008, p. 55) embora este tenha voltado a Genebra aquando a primeira Guerra Mundial. Madureira (2008) relata ainda que em 1915, graças à ajuda de alguns colegas e amigos, nasceu o Instituto Jaques-Dalcroze e daí, até à sua morte, aos 85 anos de idade, o pedagogo continuou a fazer todos os possíveis para registar o máximo das suas ideias, apesar de sempre ter afirmado que a Rítmica é algo que se aprende sentindo e fazendo.

• A Rítmica de Dalcroze

No campo da pedagogia musical, Dalcroze desenvolveu um método de ensino conhecido como Rítmica/Euritmia, que utiliza o movimento como meio de transmissão de conhecimento:

[...] dentro da Euritmia de Dalcroze, o movimento corporal é primeiramente relacionado com conhecimento corporal, entendimento musical, ouvir, expressão e autoconhecimento. A Euritmia de Dalcroze parece ser uma prática que desperta a possibilidade de experimentar a música e movimento de uma forma sensível, afinando a sensibilidade corporal para a qualidade dos seus movimentos e dos movimentos da música. (Juntunen, Hyv onen, 2004, pp.211) ²⁷

O método de Dalcroze combina assim artes performativas como dança e música para uma compreensão mais eficaz de conceitos musicais abstratos, “por exemplo, utiliza a coordenação de movimento como grupos de crianças balançando bolas em unísono como meio de lhes ilustrar como o material musical precisa de ser coordenado e as frases musicais formatadas”²⁸ (Davidson J. W., 2008, p. 4).

²⁷ Citação original: [...] within Dalcroze Eurhythmics body movement is primarily related to bodily knowing, musical understanding, listening, expression, and sense of self. Dalcroze Eurhythmics seems to be a practice that awakens the possibility of experiencing music and movement in a sensitive way by attuning the body’s sensitivity towards the quality of its movements and that of music. (Juntunen, Hyv onen, 2004, p.211)

²⁸ Citação original: “[...] for example, uses movement coordination such as groups of children bouncing balls as unison as a means of illustrating to them how musical material needs to be coordinated and musical phrases shaped” (Davidson J. W., 2008, p. 4)

Um dos principais objetivos do método consiste em abordar não somente aquilo que os alunos aprendem, mas a forma como aprendem:

Tal como defende Willour (1969) “A música é ensinada demasiadas vezes através de impingir factos e teoria às crianças, em vez de estimular o seu interesse para que estes possam aprender mais acerca da música. Certamente, a música deve ser uma disciplina académica, especialmente em níveis mais avançados. No entanto, o desfrutar da música e um estudo académico sério não são mutuamente exclusivos.” (p. 75)²⁹.

Esta abordagem cinestésica da música tem comprovado grandes resultados e vários pedagogos têm-se especializado nesta área, como é o caso de Johnson, que defende que a desenvoltura do vocabulário cinestésico do professor irá permitir-lhe expressar melhor os conteúdos ao seu aluno (Johnson, 1993, s.p.).

A ‘Rítmica/Euritmia’ de Dalcroze aborda a sua visão de que a música não é sentida apenas pelos ouvidos, mas pelo corpo inteiro, pelo que se tornou revolucionária na forma de abordar o ensino da música no mundo Ocidental (Willour, 1969, p. 73). Um dos seus propósitos é o desenvolvimento tanto do ouvido musical, como da sensação rítmica, através de movimentações corporais ao som de música improvisada (Willour, 1969, p. 73).

O método vive da interligação de três elementos: ritmo, solfejo (treino auditivo) e a improvisação. Apesar de estas três componentes serem trabalhadas separadamente na formação dos professores, as mesmas são incorporadas e interligadas ao longo de uma mesma aula (Juntunen M. L., 2002, p. 77).



Figura 5 - Se a música sugere uma aterragem de avião, a criança torna-se o avião, fazendo disso uma experiência pessoal. (Willour, 1969, p. 73)³⁰

²⁹ Too often music is taught by drilling facts and theory into children rather than by arousing their interest so that they want to learn more about music. Certainly, music can and should at times be an academic discipline, especially in upper grades. However, enjoyment of music and a serious, academic study of it are not mutually exclusive. (Willour, 1969, p. 75)

³⁰ Citação original: If the music suggests an airplane landing, the child becomes the plane, making this a more personal experience. (Willour, 1969, p. 73)

De acordo com Willour (1969), a música improvisada tem como função despertar na criança a 'audição consciente', pois as repetições acontecem apenas quando o músico assim o entende. Ao longo da improvisação, os alunos são instigados a colocar muita da sua atenção para conseguirem associar os seus movimentos ao que escutam, algo que lhes confere uma maior sensibilidade e capacidade de interpretação.

Juntunen (2002) acrescenta também que as atividades na Rítmica podem incluir o contar de histórias através do movimento, jogos de cantar, danças históricas e sociais o tocar de instrumentos ou percussão corporal, a utilização de adereços, gestos, direção musical e relaxamento (p. 77).

Um exercício simples e comum numa aula Dalcroze consiste em colocar as crianças em movimento pela sala na ponta dos pés ao som da música e pedir-lhes para parar assim que esta deixar de tocar (Willour, 1969, p. 73). Apesar de parecer um exercício elementar, Willour descobriu que este tipo de exercício requer um domínio motor bastante requintado para crianças de 4 anos de idade, pois ao aplicá-lo na sua aula reparou que “muitas (das crianças) foram incapazes de distinguir o som do silêncio dada a falta de exposição a este tipo de atividade e maus hábitos de escutar [...]” (Willour, 1969, p. 73)³¹.

Tendo verificado com desagrado, que existia uma primazia da quantidade sobre a qualidade de conteúdos ensinados e aprendidos, Dalcroze debruçou-se também no formato das suas aulas, no sentido de as tornar o mais produtivas possível. O pedagogo não se focou apenas nas ferramentas musicais necessárias, mas também na forma como estas seriam transmitidas e recebidas pelos alunos. Dalcroze acreditava que “o aluno deve ser capaz de prestar atenção, transformar atenção em concentração, recordar, reproduzir uma performance, mudar e automatizar.” (Caldwell, 1993, p. 27)³²

De acordo com Caldwell (1993), prestar atenção não era para Dalcroze sinónimo de estar concentrado. O aluno cuja atenção o professor conseguir captar, deverá ainda ser capaz de transformar esse conhecimento transmitido em conhecimento adquirido. É nesta transformação que se envolve o elemento de concentração: “Obviamente, se os alunos conseguirem prestar atenção, então a concentração, ou atenção focada, é mais fácil.” (Caldwell, 1993, p. 27)³³.

³¹ Citação original: [...]many of the children were unable to differentiate between sound and silence because of lack of exposure to this type of activity and poor listening habits [...] (Willour, 1969, p. 73)

³² Citação original: The student has to be able to pay attention, turn attention to concentration, remember, reproduce a performance, change, and automate. (Caldwell, 1993, p. 27)

³³ Citação original: Obviously, if students can pay attention, then concentration, or focused attention, is easier. (Caldwell, 1993, p. 27)



Figura 6 - Aula infantil com método de Dalcroze (Willour, 1969)

Nesse sentido, autores como Farber (1999) e Damasio (1999) referiram a importância que a interiorização do movimento sem a movimentação em si tem no processo de adquirir e compreender qualquer conceito. A imaginação cinestésica é também um conceito deveras importante na Rítmica de Dalcroze, como evidenciaram estes autores, dado que a imagem e a sensação do movimento corporal são ativados no sistema motor sensorial, mesmo quando a pessoa não se movimenta (Juntunen M. L., 2002, p. 78).

Outra questão abordada no método de ensino de Dalcroze é a capacidade de garantir que os alunos sejam capazes de reter a informação transmitida na sala de aula. Caldwell (1993) exemplifica no caso de aulas de ensemble a frustração que pode surgir quando os alunos não retêm a informação pretendida

Ensembles têm dificuldade, às vezes, de dominar certas passagens e, finalmente, tocá-las bem. O professor, assolado de alegria exclama, "Isso! Façam isso outra vez!" ao que os alunos respondem, "O quê?" Os alunos não estavam a prestar atenção ao que estavam a fazer. Lembrar o que acabou de ser feito, é o primeiro passo na direção de lembrar o que foi feito há vários minutos atrás, que, por sua vez, leva a lembrar o que foi feito na aula da semana passada, e por aí fora. (Caldwell, 1993, p. 28)³⁴

Os professores devem ser mais conscientes da facilidade com que certos alunos conseguem dominar uma passagem musical, concebendo que talvez não tenham de facto assimilado a forma como chegaram àquele resultado. Mais uma vez, Caldwell explica que a abordagem de Dalcroze procura que os movimentos sejam primeiramente espontâneos, para depois se tornarem refletidos, de forma a que os alunos sejam capazes de reproduzir o mesmo resultado com maior frequência. Essa ferramenta dar-lhes-á, conseqüentemente, maior segurança em palco (p. 28).

³⁴ Citação original: Ensembles sometimes struggle with certain passages and, finally, perform them well. The teacher, overcome with joy, exclaims, "There! Do that again!" and the students reply, "What?" The students were not paying attention to what they were doing. Remembering what was just done is the first step toward remembering what was done several minutes ago, which, in turn, leads to remembering what was done in last week's class, and so on. (Caldwell, 1993, p. 28)

Outro aspecto que Dalcroze considerava importante era o referencial do professor como artista e performer. “O professor é o músico profissional na sala de aula, o artista ao vivo que se encontra diante o ensemble, e é o modelo do professor que demarca o patamar musical da performance dos alunos.” (Caldwell, 1993, p. 28)³⁵. Não obstante, Caldwell alerta para o perigo de o aluno reproduzir integralmente o professor o poder transformar num mero autômato, sem personalidade, pelo que a capacidade de mudar deve também ser trabalhada: para Dalcroze, a compreensão confirma a experiência, ou seja, se um conceito musical não é sentido, acaba por não ser compreendido e, por conseguinte, interiorizado (Caldwell, 1993, p. 28).

Para finalizar, temos o processo de automatização, que deve ocorrer quando os alunos se preparam para uma apresentação. Engloba todos os processos descritos anteriormente, algo que irá completar o círculo que confere aos alunos a verdadeira consciência da sua música. Juntunen (2002) enuncia o exemplo da Julliard School of Music, entre outras escolas nos Estados Unidos, onde existe uma aula de Ritmo e Performance. Nela, os alunos cantam, movimentam-se e gesticulam, as também tocam os seus instrumentos e quando têm um problema na sua performance, este é resolvido através do movimento no espaço. (Abramson apud Juntunen, 2002, p. 78).

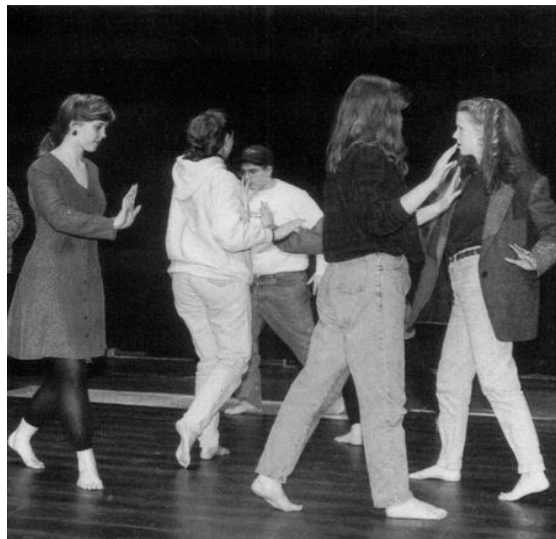


Figura 7 - workshop de método de Dalcroze (Johnson, 1993, p. 1)

³⁵ Citação original: The teacher is the professional musician in the classroom, the living, breathing artist who stands before the ensemble, and it is the teacher's model that sets the musical standards for the students' performance. (Caldwell, 1993, p. 28)

• O conhecimento corporal

Um dos problemas frequentemente enfrentados por professores de instrumento é o desenvolvimento de uma forma acessível e eficaz de transmitir conteúdos abstratos aos seus alunos, problemática esta sobre a qual Dalcroze se debruçou há cem anos atrás (Juntunen M. L., 2002, p. 75). O campo abstrato onde se enquadram conceitos como registos ou durações de diferentes notas, passando por algo ainda menos quantificável, como dinâmicas ou contornos de fraseado que procuram dar significado a uma linguagem que não se produz no reino das palavras, traz grandes desafios a um professor. A ideia de que estes temas podem ser abordados de forma meramente concetual tem sido cada vez mais afastada do meio pedagógico.

Quando Jacques-Dalcroze reconheceu estes defeitos na educação musical, começou a explorar as possibilidades de incorporar movimentos naturais nos processos de aprendizagem da educação musical. Pouco a pouco, ele chegou à conclusão de que a aprendizagem e compreensão musical devia ser baseada em experiências corporais. (Juntunen & Hyv onen, 2004, p. 1)³⁶

Jaques-Dalcroze descobriu, já no início do séc. XX, que o movimento corporal contribuía significativamente para uma melhor assimilação de conceitos, permitindo aos alunos compreender melhor a teoria.

Um dos princípios básicos do método de Dalcroze é que a performance de um bom músico deve refletir uma sensação interior física da relação entre tempo, espaço e energia na música.³⁷ (Juntunen & Hyv onen, 2004, p. 5)

Além da representação metafórica, há vários filósofos, pedagogos e investigadores que defendem que o movimento corporal poderá ser uma forma muito eficaz de transmissão de conteúdos. Há que referir que, no campo da filosofia, existem diferentes teorias sobre a relação entre mente e corpo. Segundo Descartes, “somos seres humanos por causa da mente e da sua capacidade para pensar racionalmente”³⁸ (Juntunen & Hyv onen, 2004, p. 2), logo, a nossa existência é determinada pela nossa capacidade de raciocinar, daí a sua famosa frase “penso, logo existo”. No entanto, “este dualismo entre

³⁶ Citação original: “When Jacques-Dalcroze recognized these defects in music education, he started exploring the possibilities for incorporating natural movements into the musical learning processes. Little by little, he came to the conclusion that musical learning and understanding should be based on bodily experiences.” (Juntunen & Hyv onen, 2004, p. 1)

³⁷ Citação original: “One of the basic principles in the Dalcroze approach is that the performance of a fine musician should reflect an inner physical sense of the relationship between time, space and energy in music.” (Juntunen & Hyv onen, 2004, p. 5)

³⁸ Citação original: “[...] we are human beings because of the mind and its capacity for rational thinking.” (Juntunen & Hyv onen, 2004, p. 2)

mente e corpo tem sido bastante criticado no campo da fenomenologia” (Juntunen & Hyvonen, 2004, p. 4).

O filósofo Merleau-Ponty, na sua teoria sobre a Fenomenologia da Percepção (1962), aborda a ideia de que todos os acontecimentos marcantes na vida de um indivíduo advêm do contacto corporal do mesmo com o mundo, ou seja, o “estar no mundo” como meio de adquirir conhecimento. Para ele, “todo o pensamento teórico e todas as conquistas da ciência são baseados no estrato das experiências primordiais que são obtidas através do nosso contacto corporal com o mundo”³⁹ (Juntunen & Hyvonen, 2004).

No seu livro *“Petite Histoire de la Rythmique”*, Dalcroze expõe as críticas de que se sabia alvo, por parte dos seus colegas de profissão, mas sempre mantendo a consciência de que os mesmos não estavam a observar o seu projeto de uma perspetiva absolutamente abrangente:

Sem dúvida eram muito sinceros aqueles que julgavam a Rítmica com tanta severidade. Eles estavam absolutamente convencidos de sua nocividade ou, pelo menos, de sua inutilidade. Eles não eram capazes de ver com clareza, não possuíam, tampouco, olhos que lhes permitissem uma visão do todo. Alguns consideravam apenas sua dimensão musical, outros observavam apenas a dimensão relativa aos exercícios ginásticos; havia ainda aqueles que compreendiam apenas o caráter pedagógico geral do meu método, e outros que observavam somente a expressão plástica e coreográfica. Desta forma, eles não poderiam perceber a ação direta provocada por exercícios de naturezas diferentes teriam o mesmo objetivo: a intensificação da sensibilidade, a regularização dos hábitos corporais, a criação de novos reflexos, o despertar das faculdades imaginativas, o desenvolvimento da capacidade de uma composição equilibrada, ideias que reverberavam naturalmente umas sobre as outras. (Dalcroze apud MADUREIRA, 2008, p. 25)

Apesar de criticado, o pedagogo não foi o único que procurou um método diferente de ensinar. Nomes como Kodály e Orff são também testemunho de que, em tempos de mudança, os caminhos podem e devem estender-se, de forma a que cada vez mais pessoas tenham a possibilidade de chegar ao destino final: o retrato fiel da “imagem artística”, ou seja, o domínio, em certa parte, da técnica, para que se possa produzir a música em todo o seu esplendor.

• **O conhecimento corporal na ação musical**

Neuhaus (1993), tal como referido anteriormente, falava do domínio do instrumento através da técnica, como forma de atingir a imagem artística. Para ele, a técnica não pode ser criada num vácuo,

³⁹ Citação original: all theoretical thinking, and all achievements of science, are based on the stratum of the primordial experiences that are attained through our bodily contact with the world. (Juntunen & Hyvonen, 2004, pp. 2)

nem desprovida de conteúdo, citando ainda as palavras de Alexander Blok, que afirmava que para criar uma obra de arte temos que saber como fazê-lo (p. 82).

Dado que a apresentação e transmissão de conteúdos técnicos abstratos se apresenta como um dos grandes desafios dos professores de música, sente-se cada vez mais necessidade de procurar abordagens pedagógicas distintas e inovadoras (Juntunen, 2002). Nesse sentido, as ideias de Dalcroze apresentam-se como um possível caminho, pois recorrem a movimentação alheia ao instrumento para incorporar uma compreensão cinestésica de conceitos que poderá ser mais tarde transposta para a execução instrumental:

A ideia é que as competências corporais desenvolvidas nos exercícios permitam ao aluno gerir os seus movimentos em atividades relacionadas como tocar um instrumento, cantar e dirigir. O conhecimento corporal também se refere ao sentido através do qual nos conhecemos como um todo, algo que é o pano de fundo para todo o nosso conhecimento (musical) e sentido de si mesmo.⁴⁰ (Juntunen & Hyvonen, 2004, p. 3)

Ao tocar piano, as sensações tácteis devem ser devidamente decodificadas, algo difícil de transpor para uma criança, daí os professores recorrerem frequentemente ao uso de metáforas ou visualização de cenários do quotidiano. Tal como referido por Juntunen (2004):

[...] conceitos musicais que não tenham sido conhecidos anteriormente ou claramente compreendidos podem ser ensinados através de semelhanças obtidas entre dois domínios de experiência aparentemente diferentes – o concreto e o abstrato – e juntando-os metaforicamente para criar um novo entendimento. (Juntunen & Hyvonen, 2004, p. 6)⁴¹

O pedagogo alemão Alexander Truslit, refere que “A movimentação musical pode ser comparada a uma dança invisível e imaginária” (Truslit in Davidson & Correia, 2002)⁴². Esta afirmação contempla a ideia de que ambas as movimentações imaginárias e as reais são de importância vital para o entendimento e expressividade artísticos. Para Truslit, o movimento é um elemento fundamental da Música, pois é o movimento do artista que cria a forma e dá conteúdo à obra (Repp, 1992, p. 266). Para documentar as suas ideias, o pedagogo levou a cabo experiências com oboístas, onde procurou desenhar

⁴⁰ Citação original: “The idea is that the bodily skills developed in the exercises enable the student to manage his/her movements in related activities such as playing an instrument, singing and conducting. Bodily knowing also refers to the sense through which we know ourselves as whole, which is the backdrop for all our (musical) knowing and sense of self.” (Juntunen & Hyvonen, 2004, p. 3)

⁴¹ Citação original: “[...] musical concepts that have not previously been known or clearly understood can be taught by seeking similarities which obtain in two seemingly different domains of experience – the concrete and the abstract – and by joining them together metaphorically to create new understanding.” (Juntunen, Hyvonen, 2004, p.6).

⁴² Citação original: “Musical motion can be likened to an invisible, imaginary dance.” (Davidson, Correia, 2002, p. 239)

os movimentos necessários para executar determinadas passagens (escalas ou arpejos por exemplo) e pô-los em prática por diferentes sujeitos de teste, de forma a comprovar se os movimentos definidos seriam, de alguma forma, executáveis e fiéis à representação desenhada (Repp, 1992, p. 271).

O seu trabalho de vida centrou-se em estudar e definir os diferentes tipos de movimentação causada durante uma performance e, na opinião de Repp (1992) apesar dos seus métodos empíricos de estruturar o movimento serem um pouco inadequados aos padrões de exigência atuais, o pedagogo procurou medir e quantificar o movimento em si, algo que é meritório de crédito. Na opinião do autor, trata-se de um conjunto de “ideias originais, coerentes e importantes” (Repp, 1992, p. 277).

The figure displays a musical score with 20 staves. The first column, labeled '1 Musikalische Form der Urbewegung', shows the original musical notation. The second column, labeled '2 Urbewegung', shows hand-drawn curves representing the original movement. The third column, labeled '3 Festgestellte Beweg. (Reproduzierte Urbeweg.)', shows hand-drawn curves representing the reproduced movement. The curves in column 2 are more fluid and continuous, while the curves in column 3 are more segmented and less fluid.

Figura 8 - Experiência na recuperação de um movimento original de música anotada. (1) Exemplos anotados pelo sujeito N. (2) Curvas do movimento original desenhadas pelo sujeito N. (3) Curvas de movimento desenhadas pelo sujeito T. (excerto do livro de Truslit) (Repp, 1992, p. 272)

Os resultados da experiência comprovaram que a melodia e, por conseguinte, a expressividade atribuída à mesma, irão imprimir ao movimento uma característica menos linear, ou angular, presentes no “simples movimento de bater o ritmo com um dedo”, transformando-a num tipo de movimentação curvilínea, acompanhando não só os momentos de maior tensão devido ao registo das notas, como também acompanhando o ritmo impresso na melodia (Repp, 1992, p. 273).

- **A incorporação da dança como ferramenta no ensino de piano**

Apesar de o movimento corporal ser cada vez mais considerado um elemento fulcral na performance e pedagogia da música, como anteriormente referido e adocado por autores que defendem o trabalho inovador desenvolvido por Dalcroze como Damasio (1999), Davidson (2008), Correia (2002), Doğantan-Dack (2011), Juntunen (2002), Hyv onen (2004) e Repp (1992), entre outros, constata-se ainda uma lacuna de literatura pedagógica que explore a utilização de movimentação específica da dança no ensino instrumental. Ramalho (2017) desenvolveu recentemente exercícios inspirados na dança contemporânea para funcionar como complemento ao ensino da guitarra, nomeadamente para o desenvolvimento de uma consciência corporal e perceção musical mais eficazes.

O autor questionou se os exercícios advindos da prática de dança contemporânea seriam um auxílio positivo à aprendizagem do instrumento, tendo criado um total de oito exercícios onde explora o desenvolvimento da consciência corporal e expressividade (Ramalho, 2017, p. 1). Servindo-se da sua formação de quinze anos em ballet clássico e dez anos em música contemporânea e outros estilos (bollywood, afro-fusion, hip hop, jazz, etc.) Ramalho elucida que a sua prática na dança o levou a observar atentamente os movimentos que realizava enquanto estudava guitarra, descobrindo que a sua desenvoltura física lhe permitia “usar apenas os músculos necessários para a prática instrumental, tentando relaxar os restantes” (p. 12).

O primeiro exercício sugerido pelo autor consiste na conscientização no próprio batimento cardíaco, exercício que pretende resgatar a atenção do aluno do excesso de informação a que está sujeito diariamente e trazê-la para o início da aula (p. 28). Após o primeiro exercício, Ramalho (2017) executa os próximos exercícios para conscientizar o aluno das diferentes partes do corpo, desde a visualização interna até ao relaxamento e conscientização de possíveis tensões inusitadas (p.33). Os seguintes exercícios exploram a execução dançante de diferentes aspetos musicais, desde peças específicas a ritmos percutidos no corpo (p. 39).

Após a análise dos resultados obtidos nas aulas e respostas a questionários realizados aos alunos, pode-se depreender que os exercícios em questão, especialmente aqueles que abordavam a conscientização corporal, atrasaram, numa situação inicial, o decorrer da aula, maioritariamente devido a falta de entendimento por parte dos alunos (Ramalho, 2017, p. 45). No entanto, Ramalho (2007) explica que a repetição dos mesmos permitiu reduzir o tempo de explicação e potencializou o efeito na sensação corporal dos alunos. Foi também documentado que o exercício acerca das partes não apercebidas do corpo durante a performance – “O membro esquecido” – apenas produziu resultados favoráveis após ser repetido em aulas diferentes, pois sem isso os alunos retomavam os antigos hábitos no espaço de cerca de três semanas (Ramalho, 2017, p. 46). Relativamente aos exercícios de criatividade, apesar do tempo de explicação se revelar bastante mais reduzido, a proposta requeria bastante mais tempo de interpretação por parte dos alunos, pelo que exercícios como o número oito – “Qual é a dança/coreográfica desta música?” – exigiram bastante mais tempo de assimilação do que os iniciais (Ramalho, 2017). O autor conclui por ressaltar a aceitação e entusiasmo geral por parte dos participantes, não obstante um certo grau de ceticismo e ‘estranheza’ inicial e convida outros colegas com formação semelhante a desenvolverem este tipo de investigação (Ramalho, 2017, p. 66).

Partindo dos pressupostos acima referidos, este projeto visa explorar outro território da dança, um onde o dançarino não está sozinho, mas sim em comunicação com um parceiro, que é o caso das danças de salão.

- **A dança de salão**

Para Perna (2001) a dança de salão é considerada por estudiosos na área como um tipo de dança popular, mas distinta da dança folclórica. O autor descreve que esta é originária de “causas políticas ou acontecimentos destacados do momento”, mas que “difere da dança folclórica por ser uma manifestação do momento, enquanto a folclórica é uma tradição que se mantém através dos tempos” (p. 10).

A dança popular também poderá, por sua vez, tornar-se uma dança folclórica, mas apenas no momento em que parar de ter contexto atual e passar a ser reproduzida e apresentada com fins de preservação cultural. A dança de salão é por isso uma expressão da sociedade onde se contextualiza.

As danças de salão surgiram e desenvolveram-se entre os séc. XV e XVIII, época em que as danças populares executadas em roda e de mãos dadas, quer a pares quer em quadrilhas, foram adotadas pela corte e dançadas em bailes nos castelos feudais da França e da Itália (São José, 2005, p. 35). São José (2005) refere ainda que estas constituíam um elemento de extrema importância para a sociedade, pois

não só serviam como meio de afirmação e adulação do rei e da monarquia, como foram percussoras de novas práticas culturais (p. 36). De entre os primeiros ritmos dançados constavam as “danças baixas, pavana, gavota, bourée, courrante, galharda, allemande, minueto, contradança e a volta italiana”, dançadas de forma subtil e com elegância (São José, 2005, p. 37).

Tanto a dança dos camponeses, quanto a dança palaciana, caracterizavam-se pela ausência do contato físico. O abraço era proibido, o corpo era tocado apenas da cintura para cima no alto das costas, com os dedos e nenhuma mão nua tocava a pele descoberta, usava-se sempre uma luva ou um lenço. Sem dúvida, ocorreu uma mudança substancial no caráter das danças da corte, pois o homem e a mulher começaram a dançar como gostavam, deixando os moralistas da época enlouquecidos. Assim, o corpo ausente e congelado que era demonstrado anteriormente é substituído pelo corpo com contato físico, do corpo enlaçado numa maior aproximação. Pela primeira vez, o homem e a mulher ficam frente à frente para dançar. (São José, 2005, p. 39)

Segundo São José (2005), houve dois ritmos que iniciaram essa mudança: o Minueto, onde homem e mulher tocavam na ponta dos dedos, e a Contradança, em que o cavalheiro dava os braços à parceira. Mais tarde, a volta italiana, precursora da valsa, era considerada uma dança imoral, pois permitia ao cavalheiro segurar a dama aproximadamente e girá-la sobre si fazendo-a saltar, algo que movimentava as saias e permitia vislumbrar parte dos tornozelos (p. 40).

São José (2005) elucida ainda que “a valsa foi uma dança aristocrática extremamente significativa de importância fundamental na história das danças de salão”, dado que é ela a precursora do abraço nas danças de salão, onde o par se posiciona para dançar frente a frente e a dama é “envolvida firmemente nos braços do cavalheiro” (p. 42).

Malnig (1992) contextualiza o nascimento do conceito moderno de dança de salão desde o final do séc. XVIII, início do séc. XIX, época em que se começou a praticar este tipo de dança estruturada a pares em eventos de alta sociedade (p. 2). No início do séc. XX, Malnig (1992) aponta as décadas de 1910 e 1920 para o despontar da dança de salão de espetáculo e competição, que se transformou numa forma de performance teatral muito apreciada nos Estados Unidos (p. 1).

Nas palavras de Deutsch (1991) a dança de salão é dançada a pares, onde os participantes estabelecem contacto entre si através de um tipo de abraço, podendo este ser mais próximo – posição fechada – ou mais afastado – posição aberta. Este contato constante irá por isso condicionar não só a postura dos intervenientes, como também implicar uma constante comunicação entre o casal. Independentemente de a posição ser aberta ou fechada, os dois dançam sempre um para o outro, interagindo através de “estruturas de passos variados que desenham o espaço” (Volp, Deutsch, & Schwartz, 1995, p. 53). Há uma necessidade absoluta de busca de harmonia no casal, utilizando para isso uma postura correta, aliada ao transportar do peso do próprio corpo com leveza, que permitirão ao

casal executar os passos, desenhando-os ao longo do espaço suavemente e tentando encontrar em conjunto os movimentos que melhor traduzem a música (p. 53).

- **Contextualização da dança de salão brasileira – características e história**

Segundo Perna (2001), a dança de salão chegou ao Brasil no séc. XVI, através dos portugueses, e foi-se desenvolvendo com a chegada de imigrantes de outras nacionalidades (p. 11). O autor explica que a prática da dança no Brasil se intensificou no séc. XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, altura em que as aulas de dança passaram a fazer parte do currículo da nobreza e alta sociedade (p. 14).

São José (2005) refere que a valsa começou por ser o ritmo de eleição, dançada nos salões mais elegantes e luxuosos (p. 44), mas a chegada da polca, trazida por alguns artistas de companhias de teatro francesas, deu lugar a uma “espécie de febre, de loucura coletiva”, tornando-se na “dança da moda, a que animava as festas, por ser uma dança viva, ritmada e alegre, com passos rodopiantes e de ritmo rápido, adaptou-se perfeitamente ao ambiente brasileiro” (p. 45).

A polca reforçou a intimidade estabelecida pela valsa diferenciando-a das outras danças de salão e dando uma enorme contribuição com os passos pulados nas pontas dos pés, sendo algumas vezes denominada de valsa pulada. O movimento do corpo era feito com um passo com o pé esquerdo para a diagonal esquerda à frente, o pé direito unindo ao esquerdo, deslizando outra vez, permitindo elevação do pé direito, antes de reiniciar novamente a mesma sequência como o pé esquerdo. (São José, 2005, p. 45)

No contexto urbano, Perna (2001) explica que o primeiro género musical a fazer sucesso foi o Lundu, apesar da sua dança não ser dançada a dois (p. 18).

O Lundu é uma dança campestre. Não se pode precisar quando a palavra apareceu no Brasil. As primeiras referências conhecidas remontam à data de 1780 e descrevem a dança como licenciosa e indecente, o Lundu começou como canção urbana onde a poesia empregada trazia citações equívocas. Há autores que a confundem com o batuque das senzalas. (Perna, 2001, p. 19)

O Lundu apresenta fortes influências do fandango espanhol, caracterizado pelo dançar de braços erguidos acima da cabeça e pelo estalar dos dedos. A contribuição dos negros consiste num passo que acabou por definir esta dança intitulado de “umbigada” (São José, 2005, p. 51).

A aceitação do Lundu na corte e em todos os cenários chegou por volta de 1820, nos estados do Pernambuco, Rio de Janeiro e Bahia e a sua coreografia da “umbigada” fez sucesso até cerca de 1920.

O aparecimento da polca, em 1845, deu início a um processo de fusão entre o lundu e diversos ritmos binários (Perna, 2001, p. 19). Nos finais do séc. XIX, o Lundu acabou por ser substituído pelo Maxixe, que pode ser considerada a “primeira dança social brasileira de par unido e enlaçado” (São José, 2005, p. 55).

“Era uma forma de dançar (abusada) não atrelada a um género musical específico, sendo inicialmente dançado ao som de polca, schottisch (xótis) e mazurka e posteriormente ao som de músicas brasileiras baseadas no tango” (Perna, 2001, p. 26). “Foi da necessidade de dançar como pessoas de “bem” que a classe humilde do séc. XIX começou a dançar e a abraçar a polca.” (Perna, 2001, p. 139)

Esse abraçar da polca, juntamente com a influência de outros ritmos europeus, fez surgir o Maxixe. A evolução do Maxixe enquanto música/ritmo permitiu o nascimento do Samba de Gafieira enquanto dança, que depois começou a ser dançado ao som dos vários estilos da música de samba. Os bailes onde era dançado, os ditos bailes da elite, tinham um fiscal responsável por não permitir movimentos mais ousados – “dizia-se que era um passo de gafieira, pois imaginava-se que eram realizados nesses ambientes de “gafes”.” (Perna, 2001, p. 141)

Perna (2001) enuncia ainda a presença de outros ritmos importados naquela época, entre eles o *scottisch* (xótis), a habanera cubana, a varsoviniana, a quadrilha, e a redova, etc. (p. 20)



Figura 9 - o Maxixe (Perna, 2001, p. 28)

- **O Samba de Gafieira e o Bolero**

Os ritmos brasileiros selecionados para este projeto são o Samba de Gafieira e o Bolero. Apesar de não pertencerem ao grupo de danças de salão consideradas pelo British Council of Ballroom Dance⁴³ estes dois ritmos fazem parte do núcleo de danças de salão mais dançadas no Brasil, juntamente com outros ritmos: o forró, o soltinho e o zouk.

O Samba de Gafieira é um ritmo desenvolvido a partir de uma outra dança, o Maxixe que, por sua vez, surgiu em finais do séc. XIX, aquando o final da guerra no Paraguai (p.26).

O Samba de Gafieira (dança) descende diretamente do Maxixe (dança) que por sua vez descende da Polca (dança). É claro que possui também raízes africanas através do ritmo e da forma como o negro interpreta a dança, ou seja, a ginga ou mais modernamente chamada de suingue ou balanço, além da marcação do passo básico (vindo do sapateado do samba de roda). (Perna, 2001, p. 139)

“O samba de gafieira não é a real dança do samba”. (Perna, 2001, p. 139). Esta afirmação precede a explicação de que a verdadeira dança de samba seja aquela que mais se assemelha a uma dança africana chamada Lundu (famosa pelo movimento conhecido como “umbigada”) e que se dance ao som de um batuque africano, com o seu sapateado e quebradas, como acontece no chamado “samba no pé” que se conhece do carnaval (p. 139).

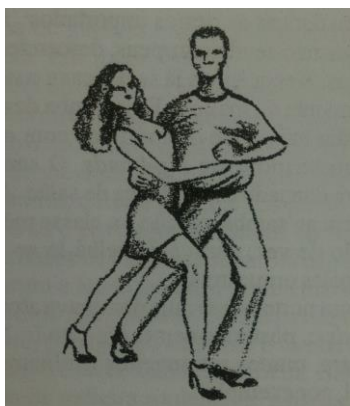


Figura 10 - Samba de Gafieira, passo intitulado "chicote" (Perna, 2001, p. 139)

⁴³ “cuja função é a disseminação e realização de eventos de dança de salão” (Volp, Deutsch, & Schwartz, 1995, p. 53)

No entanto, Perna (2001) explica que o samba de gafieira foi uma evolução da malícia do Lundu com a junção do Maxixe, seu predecessor (p. 139). É uma dança conduzida pelo homem, que executa gestos de proteção, ritmo e elegância. Até ser aceite pela sociedade, o Samba de Gafieira, tal como a música que o acompanha (o samba) sofreu todo um role de represálias por parte da elite e da Igreja. Atualmente é um dos ritmos mais dançados no Brasil e muito associado ao Tango Argentino.

O Bolero surgiu na Europa, tendo chegado a Cuba no séc. XIX. É um ritmo lento, com base no “dois pra lá, dois pra cá”, que depois se desenvolve em alguns giros e caminhadas de extrema elegância. O nome Bolero deriva do vestuário utilizado pelas bailarinas, cujas peças continham bolas (intituladas de boleiras).



Figura 11 - Jaime Arôxa e Bianca Gonzáles (Perna, 2001, p. 174)

Foi Jaime Arôxa quem começou a modificar o bolero com movimentos retirados de filmes de Fred Astaire (slow-fox e rumba), entre outros. Mais tarde, Jaime sofreu influência do tango argentino, de onde trouxe inúmeros passos para o bolero e para o samba de gafieira. (Perna, 2001, p. 116)

Perna (2001) explica ainda que o “bolero carioca” tem características únicas, apesar do seu estilo diferir entre as diferentes escolas de dança. Para os alunos da escola Jaime Arôxa, a interpretação da música prende-se mais com a melodia, enquanto que em outras escolas os passos são essencialmente os mesmos, mas os alunos não são guiados a parar consoante a melodia, sendo que a dança se assemelha a uma “sequência ininterrupta de passos” (Perna, 2001, p. 116).

- **A dança de salão brasileira como base para exercícios de desenvolvimento técnico no piano**

O Samba de Gafieira e o Bolero utilizam um abraço mais fixo e, de certa forma, firme, que deve ser mantido enquanto pernas e braços executam outros movimentos. Isso cria uma espécie de dissociação do tronco, pela altura da anca. Davidson constatou na análise que fez dos movimentos de um pianista, que este possuía um balançar que provinha exatamente da anca. “Dada a posição sentada do pianista, a anca representa o fulcral para o seu centro de gravidade e por conseguinte o ponto fundamental para todos os movimentos de torso.” (Davidson & Correia, 2002, p. 239)⁴⁴

Os outros ritmos anteriormente referidos utilizam uma postura mais livre, onde os corpos dos dançarinos muitas vezes se entrelaçam, “desfazendo” assim o abraço que será responsável por transmitir a melhor postura. Os movimentos de braços que também podem surgir destas duas danças são normalmente suaves e promovem o “desenhar” de linhas precisas no ar, algo que pode também auferir aos alunos uma capacidade de libertar eventuais tensões mediante passagens tecnicamente mais desafiantes e explorar a sua expressividade corporal, algo que possivelmente influenciará a interpretação de uma peça.

Após uma pesquisa mais aprofundada acerca destas duas artes, intrinsecamente ligadas, é possível perceber que este é um caminho ainda muito por explorar. A dança e a música têm sido aliadas no que respeita a descoberta de novas terapias e formas de combater sintomas de envelhecimento ou distanciamento social (como autismo ou depressão), como é o caso do artigo “Ballroom Dance as Therapy for the Elderly in Brazil” de Maristela Moura Silva Lima e Alba Pedreira (2005), entre muitos outros presentes no *American Journal of Dance Therapy*. Neste artigo escrito após um projeto de investigação-ação num grupo de 60 idosos de um centro comunitário sénior no Brasil, as autoras

⁴⁴ Citação original: Given the sitting position of a pianist, the hips represent the fulcrum for the pianist’s center of gravity and therefore provide the pivotal point for all upper torso movements.” (Davidson, Correia, 2002, p. 239)

chegaram à conclusão de que, confirmando a teoria da fenomenologia, a prática da dança de salão leva a diversos benefícios, divididos em “cinco grandes categorias de significância terapêutica [...]: dança de salão é divertida; traz benefícios de saúde; traz boas memórias dançantes; permite aos participantes estabelecer uma conexão cultural com a cultura brasileira de dança; providencia oportunidades de socializar.”⁴⁵ (Lima & Vieira, 2007, p. 1)

Outro artigo representativo dos benefícios terapêuticos de ambas as artes pode ser encontrado na revista *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, onde Pratt faz um apanhado de pesquisas já efetuadas no campo das terapias alternativas através das artes e apresentam resultados de estudos efetuados. (Pratt, 2004). No referido artigo, Pratt enuncia que a dança terapia foi já utilizada e que obteve resultados positivos observados em problemas na adolescência, ansiedade, doença infantil, distúrbios alimentares, problemas familiares, condições geriátricas, distúrbios de comportamento, neuroses, distúrbios de personalidade, situações de abuso físico e sexual, esquizofrenia, distúrbios psicossomáticos, abuso de substâncias e lesões cerebrais traumáticas (Pratt, 2004, p. 832).

No entanto, ainda não existe documentação de trabalhos correlacionando a dança de salão com o estudo de um instrumento musical. Apesar deste facto apresentar alguns desafios no que diz respeito ao suporte bibliográfico, acredito que este seja um tema deveras digno de exploração e cujos frutos da investigação poderão trazer benefícios concretos a longo prazo no ensino de piano nas escolas.

Dado que a Dança de Salão implica a dita relação corporal entre o casal dançante, o propósito dos exercícios desenvolvidos durante este projeto será a transmissão ao aluno da possibilidade de interiorizar a ação que deverá ter para provocar a reação desejada do instrumento, o que conduzirá possivelmente à melhoria da qualidade de som, bem como um maior leque de movimentos que melhorem a interpretação musical. A intenção destes exercícios será permitir ao aluno uma abordagem do seu corpo de forma diferente, numa outra situação, mas que lhe proporcione ativar a musculatura necessária para melhor desenvolver a sua técnica pianística.

⁴⁵ Citação original: “Five major categories of therapeutic meanings of ballroom dancing for participants are: ballroom dancing is fun; it brings health benefits; it brings back good dancing memories; it allows participants to establish cultural connections to the larger Brazilian dancing culture; it provides opportunities for socializing.” (Lima & Vieira, 2007, p. 1)

2. Contexto de Estágio

O Estágio Profissional retratado no presente relatório teve lugar no Conservatório Bomfim de Braga, entre o mês de outubro de 2018 e julho de 2019, incidindo nos grupos de recrutamento M17 (Piano) e M32 (Classes de Conjunto).

Foram eleitos nove alunos do grupo de piano, dispersos entre os diferentes níveis de ensino, bem como um coro com alunos do 2º ciclo do ensino básico, perfazendo assim o total de dez horas semanais de observação letiva, sendo que das mesmas foi feito um relatório individual e documentado num portefólio elaborado ao longo do estágio profissional.

No decorrer do período circunscrito, foram também lecionadas dezanove aulas previamente por mim planificadas, juntamente com outras participações espontâneas no decorrer das aulas assistidas. Dessas dezanove aulas, seis foram lecionadas na disciplina de coro e as restantes treze na de piano.

• A Instituição de acolhimento e o seu Projeto Educativo

O Conservatório Bomfim nasceu em 1993, fruto de uma parceria entre várias instituições, nomeadamente a Câmara Municipal de Braga, a Universidade do Minho e o Instituto Português de Museus. Encontra-se sob a tutelada da Fundação Bomfim, uma instituição independente vocacionada para os domínios da ação social, educação e cultura.

Guiado pelo Projeto Educativo definido pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, esta escola “visa promover o acesso à cultura, à comunicação e expressão musical, através da formação especializada a nível vocacional e profissional.” (Bomfim, 2018)

Em 2002 foi promovido a Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo especializado em Música, em regime de paralelismo pedagógico e reconhecido pelo Ministério de Educação e em 2013 recebe autonomia pedagógica reconhecida numa publicação do Diário da República.

A escola possui cerca de 460 alunos e encontra-se sediada, desde o ano Letivo de 2010/11, nas instalações do Mercado Cultural do Carandá, protocolo que foi assinado em 2008 com a Câmara Municipal de Braga para a cedência do espaço construído de raiz e projetado pelo arquiteto Eduardo Souto Moura. Dada a próspera relação entre ambas as entidades, o Conservatório usufrui consequentemente de espaços e palcos culturais de importante relevo, como é o caso do Theatro Circo e do grande auditório do Forum Braga.

Em concordância com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), o Conservatório Bomfim desenvolve um projeto educativo que, através da promoção da cultura, [...] visa contribuir para o desenvolvimento global da personalidade através do cultivo dos valores éticos, estéticos, do trabalho, respeito pela diferença, e, desse modo, contribuir para a construção de indivíduos participantes na vida democrática, enquanto cidadãos ativos, críticos e intervenientes. (Bomfim, 2018, p. 5).

Procura igualmente contribuir para a preservação da memória intercultural coletiva, com especial relevo ao património musical português, sem detrimento ao repertório europeu e internacional. Acrescendo aos pontos já referidos, refere o projeto educativo que o Conservatório procura

“[...] estimular a participação dos diversos intervenientes do processo educativo na construção da comunidade escolar, contribuindo desse modo para uma cidadania participada, interveniente, crítica e responsável, ao mesmo tempo que promove, pela criação de mecanismos de articulação com a sociedade, as autarquias, e as universidades da região, uma profícua interação entre a comunidade escolar e a comunidade geral.” (Bomfim, 2018, p. 6)

As suas atividades anuais incluem as audições de classe no final de cada período, assim como concertos finais no decorrer de uma semana, onde alunos selecionados das diversas classes se apresentam no auditório principal. Incluem também um concurso interno – “Prémio Bomfim” com a participação de júri convidado e prémio final de um recital a solo e material didático, Masterclasses com professores convidados e estágios de orquestra e coro nos períodos de férias intercalares.

• **Recursos e objetivos pedagógicos**

O Conservatório Bomfim dispõe de um espaço de amplas medidas, especialmente adaptado às necessidades do ensino musical. As suas instalações compreendem um auditório, salas de aula, gabinetes de apoio técnico, administrativo e zonas de convívio, assim como uma biblioteca e recursos TIC. Através do protocolo assinado com a Câmara Municipal de Braga, oferece um sistema de atribuição de bolsas para tornar o ensino da música acessível a alunos do concelho que possuam aptidões musicais, mas que careçam dos meios financeiros para comportar tal investimento. O protocolo mencionado contempla igualmente a mobilização dos conjuntos vocais e instrumentais da escola, traduzidos nos Coros e Orquestras, de forma a proporcionar a sua participação em eventos que permitam a sua integração na comunidade através da música.

A comunidade docente e não docente do Conservatório procura, através de meios diversificados e

estratégias adaptadas a cada uma das diferentes faixas etárias, proporcionar aprendizagem a cada aluno, não obstante o seu contexto socioeconómico, cultural ou individual, evidenciando qual poderá ser o seu contributo. Segundo o projeto educativo, a sua abordagem destaca-se pela promoção da aprendizagem através da motivação e responsabilização dos alunos, a adaptabilidade, a proficiência na comunicação com estes e os encarregados de educação, a busca de informação e atualização de conhecimentos e a avaliação como ferramenta reguladora do ensino e aprendizagem. Em acréscimo, a panóplia de atividades que realizam inclui programas interdisciplinares, como óperas infantis com a participação de alunos de escolas de dança e intérpretes profissionais, eventos didáticos para o Ensino Pré-escolas e 1º Ciclo do Ensino Básico e concertos ligados a outras artes, como a pintura, cinema e literatura.

Dada toda esta atividade prolifera, o Conservatório adota assim duas posturas relativamente ao curso de ensino apresentado aos alunos: o ensino profissionalizante, onde se aplicam alguns princípios como a precocidade, sequencialidade, precisão, individualidade e talento, e o chamado Curso Livre, que apresenta a mesma oferta educativa, mas sem a capacidade de formação profissionalizante. Na segunda vertente estão incluídas outras modalidades de ensino, nomeadamente a educação para crianças com necessidades especiais e a educação de adultos, bem como o seguimento do Curso Básico de Música por alunos que não pretendam seguir a via profissional.

- **Caracterização dos alunos**

- **Aluna A**

A aluna A tem 9 anos de idade e frequenta atualmente o 4º ano de escolaridade do Ensino Básico. Iniciou os seus estudos no ano letivo anterior com o professor cooperante e divide a aula com a Aluna B.

Apresenta-se como uma aluna extremamente participativa durante as aulas, apesar de nem sempre corresponder em termos de atenção aos exercícios e correções propostas pelo professor. Com uma personalidade forte e vincada, demonstra já uma boa capacidade de argumentação e apresenta uma mente muito criativa. O professor procura escolher repertório que, apesar de desafiante em termos técnicos, seja adequado àquele que acredita ser o seu gosto musical, pois trata-se de uma aluna que estuda pouco em casa e de uma forma pouco estruturada. As suas maiores dificuldades prendem-se com a sua espontaneidade, algo que o transforma numa aluna especialmente musical, mas com pouca paciência para corrigir erros de dedilhação, notas e ritmo.

Esta aluna foi selecionada para participar das aulas com os exercícios concebidos no âmbito do projeto de estágio profissional, para, de certa forma, incutir um fator de diversidade inesperada ao longo da aula, provocando assim uma menor dispersão e atenção ao detalhe.

- **Aluna B**

À semelhança do Aluna A, a Aluna B possui também 9 anos de idade, frequentando igualmente o 4º ano de escolaridade do Ensino Básico. Como anteriormente referido, as suas aulas decorrem simultaneamente com a Aluna A. Trata-se, no entanto, de um aluno com características muito distintas do anterior.

A Aluna B é exponencialmente mais tímida, sendo que se projeta mais atenta e disciplinada no decorrer da aula. A sua timidez, no entanto, não incapacita a sua criatividade musical. Trata-se de uma aluna ponderada e extremamente aplicada, mas que aborda as peças de forma naturalmente musical, algo que é extremamente positivo. Os pontos de melhoria concentram-se em algumas dificuldades de interação rítmica entre as duas mãos, bem como uma ligeira dificuldade em produzir um som consistente, seja nas dinâmicas mais fracas, como nas mais fortes.

A presente aluna foi selecionada para integrar o grupo de aplicação do projeto de intervenção pela sua necessidade de se expandir e “soltar” mais, adquirindo assim mais ferramentas para o seu estudo e execução de obras. A escolha do seu repertório por parte do professor incidiu em peças maioritariamente enérgicas e de carácter festivo, para lhe proporcionar a sobreposição da sua timidez natural.

- **Aluna C**

A Aluna C tem 11 anos e frequenta o 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. É aluno do Curso Articulado de Música, tendo normalmente uma aula semanal de quarenta e cinco minutos.

Iniciou os seus estudos de piano no 3º ano de escolaridade, na classe do professor cooperante e é uma aluna que adota uma postura discreta nas aulas, mas que tem ideias próprias e uma personalidade forte. É bastante interativa nas aulas e demonstra uma inteligência acima da média, apesar de possuir algumas dificuldades técnicas no que toca a destreza de dedos e domínio de qualidade sonora. A sua postura, apesar de correta, torna-se um pouco rígida em certas situações, algo que provoca desigualdade sonora e uma certa agressividade no toque por vezes, devido a uma certa falta de

elasticidade. Ao longo do ano letivo apresentou períodos de pouco estudo em casa, mas o seu espírito naturalmente exigente possibilitou-lhe recuperar sempre a tempo das provas e audições finais. A sua escolha para o projeto está diretamente relacionada com a rigidez de movimentos que lhe tolda por vezes a destreza e a qualidade de som.

- **Aluna D**

A Aluna D é a mais velha dos alunos selecionados para este projeto. Tem 14 anos e frequenta o 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, também em regime articulado. Uma aluna simpática e de postura serena, pratica também atletismo como atividade extracurricular.

Dado que se tratou sempre de uma aluna dedicada, o professor optou este ano por um programa bastante ambicioso. Infelizmente, passou por um período bastante difícil em que não se dedicou tanto ao estudo em casa, pelo que os resultados finais ficaram aquém daqueles esperados, quer pelo professor, quer pela própria aluna, que terminou o ano um pouco desmotivada. O professor cooperante, no entanto, não deixou de trabalhar com determinação o programa eleito e ajudou-a a ultrapassar a maioria das suas dificuldades. O perfil atento da aluna, aliado à sua simpatia e tranquilidade naturais, fizeram desta uma candidata ideal para o projeto de intervenção. Os exercícios foram apresentados como uma alternativa de abordagem ao piano através de um outro ângulo físico, algo que, numa aluna que pratica desporto assiduamente, traria resultados interessantes de analisar posteriormente.

3. Projeto de Intervenção

- **Temática e problemática**

O projeto de intervenção pedagógica descrito no presente Relatório decorreu no ano letivo de 2018/2019, inserindo-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, tendo sido aplicado em alunos com idades compreendidas entre os nove e catorze anos, representantes do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico respetivamente.

Visto tratar-se de um projeto com exercícios experimentais, acordou-se com o professor cooperante que o projeto seria apenas aplicado numa fase final do ano letivo, para não interferir com a preparação do programa previamente estipulado para as audições e exames dos alunos participantes.

Ao longo do período de observação de estágio, foi-me possível constatar a dificuldade que a maioria dos alunos sentia em compreender conceitos abstratos relacionados com a técnica pianística - tais como a diferenciação de toque entre as duas mãos - e conceitos de interpretação – entre os quais contorno do fraseado. Tal problemática foi algo que eu enfrentei enquanto estudante de piano e a qual comecei a superar quanto iniciei novas experiências com outras artes performativas como a dança. O poder do movimento como uma potencial forma de compreensão de conceitos abstratos foi algo que me fascinou quando procurei aplicar elementos da dança de salão à minha performance no piano.

Após uma pesquisa da literatura existente sobre a problemática, foi possível perceber que cada vez mais pedagogos recorrem ao movimento como estratégia-chave de transmissão de conceitos em sala de aula, como “a Eurytmia/Rítmica de Dalcroze, que usa a coordenação de movimentos como grupos de crianças a balançar bolas [...] ou Guile, que recorreu a uma técnica de dança de Laban e empregou conceitos como o ‘Esforço’, no contexto da aprendizagem musical”⁴⁶ (Davidson J. W., 2008, p. 4). Assim surgiu a ideia de procurar na dança uma forma de inspiração para criar estratégias pedagógicas para o ensino de elementos técnicos e interpretativos abstratos no piano. O tipo de dança selecionado foi a dança de salão, por ser uma dança a dois baseada num elemento de ação-reação entre dançarinos. Se considerarmos o pianista e o piano como um duo interativo, em que as ações de um

⁴⁶ Citação original: Dalcrozean Eurythmics [...] uses movement coordination such as groups of children bouncing balls [...] Guile (in preparation) has undertaken a Laban technique for dance training and has employed his concepts, such as Effort, into the music learning context. (Davidson J. W., 2008, p. 4)

levam a reações específicas por parte do outro, podemos argumentar que o duo só funcionará eficazmente se este conceito de ação-reação for compreendido e dominado.

Desta forma, a proposta apresentada consistiu no desenvolvimento de exercícios inspirados na dança de salão que procuraram desenvolver a capacidade dos alunos de se aperceberem da sua postura corporal como um todo. Movimentando os braços livremente fora do instrumento, pretende-se que o aluno se aperceba de que a conexão entre todas as articulações não pode ser cortada por qualquer tipo de tensão ou relaxamento absoluto, pois se o objetivo é obter um movimento subtil e fluído, o excesso ou falta de energia irá retirar as qualidades suprarreferidas ao mesmo. Essa sensação traduz-se posteriormente se no abraço dançante, pois o mesmo não pode ser vazio de energia, nem tão pouco ser demasiado tensionado, algo que tornaria a dança desconfortável.

Os exercícios que foram desenvolvidos tiveram inspiração direta na entrevista realizada a um bailarino profissional e professor de danças de salão brasileiras com vasta experiência, sendo que o seu principal objetivo reside na potencialização da técnica pianística do aluno, assim como da sua expressividade, proporcionando-lhe maior controlo do instrumento através de um maior controlo e conscientização corporal.

• Perguntas de investigação e objetivos

Nas primeiras fases de observação do estágio e desenho do projeto, surgiram diversas perguntas de investigação que procuraram ser respondidas ao longo da intervenção:

- Como transmitir a um estudante conceitos abstratos sobre técnica e interpretação pianística de forma clara e sucinta?
- Como auxiliar o aluno a assimilar tais conceitos?
- Que estratégias pedagógicas se podem utilizar para potenciar o aproveitamento técnico do aluno?

Estas questões mais generalizadas foram-se tornando cada vez mais específicas ao longo da observação e à medida que se iam percebendo as necessidades dos alunos intervencionados. Uma das questões abstratas que se revelou de difícil transmissão aos alunos foi a questão dos diferentes tipos de toque ao piano, entre os quais o *cantabile*, que exige uma diferenciação de toque entre as duas mãos.

Por outro lado, questões interpretativas como contorno do fraseado também se revelaram de difícil compreensão. Tais observações foram levantando questões mais específicas como:

- Que estratégias pedagógicas podem potenciar o desenvolvimento de sensibilidade no toque?
- Poderá o recurso ao movimento funcionar como um transmissor eficaz de conceitos técnicos relacionados com o toque?
- Poderá o recurso ao movimento funcionar como um transmissor eficaz de conceitos interpretativos relacionados com o contorno de fraseado?
- Poderá o movimento de dança a dois contribuir para uma melhoria do toque ao piano?
- Poderá o movimento de dança a dois contribuir para uma melhor compreensão e domínio de contorno do fraseado?

O projeto de intervenção desenvolvido procurou contribuir para a resposta das questões acima mencionadas. O principal objetivo de intervenção foi o desenvolvimento de exercícios inspirados no conceito de ação-reação da dança de salão para potenciar uma compreensão de aspetos técnicos como o toque ao piano e aspetos interpretativos como contorno de fraseado. Por sua vez, o objetivo de investigação foi verificar o impacto dos exercícios propostos na compreensão e domínio de aspetos técnicos e interpretativos nos alunos intervencionados.

• **Metodologias de investigação**

O projeto realizado e representado no presente relatório foi inspirado na metodologia de investigação-ação. Esta metodologia é definida de diferentes formas por diferentes autores, mas as suas características distintivas assentam no facto de ser uma investigação participativa, em que o investigador assume um papel ativo ao longo da intervenção. É ainda frequentemente caracterizada como um processo cíclico, onde se repetem as fases de planeamento, implementação e avaliação de resultados, de modo a conseguir aperfeiçoar uma mudança que implique numa melhoria da prática corrente (Bell, 1997, p. 20). O facto de este projeto ser realizado num período de tempo demasiado curto impede a verdadeira implementação desta metodologia, pois a reavaliação e implementação do projeto de forma modificada necessitariam de mais oportunidades de intervenção.

Nesse sentido, optei por realizar a investigação começando por uma recolha bibliográfica, onde aprofundi conhecimentos acerca das diferentes metodologias já utilizadas para a solução dos problemas

que constatei nos alunos, tentando progressivamente encontrar um elo de ligação com o tema de movimentação corporal que escolhi abordar. De seguida, através de conversas informais com cada aluno, tentei aperceber-me de quais os elementos técnicos que mais desconforto físico ou dificuldade lhes causavam. Após estes pontos, procedi a uma entrevista com um profissional de dança, para conceber uma melhor ideia de quais exercícios seriam os mais produtivos para aplicar em crianças no sentido de desenvolver uma comunicação dançante, aquela que, na minha visão, se assemelha à comunicação entre o pianista e o instrumento. A combinação dos resultados da entrevista com a literatura existente sobre aplicação do movimento como estratégia pedagógica levou ao desenvolvimento de três exercícios que foram aplicados em sala de aula com os alunos participantes no projeto.

O segundo momento de investigação ocorreu no final da intervenção, onde foi criada uma grelha de avaliação dos vídeos obtidos para entregar a professores externos ao projeto para posterior análise e apuramento de resultados. Os vídeos recolhidos representam o início e o final da aula, ou seja, o antes e o após dos exercícios, e foram subdivididos pela peça/secção em que foram aplicados. As restantes considerações representam os resultados da análise direta das aulas e vídeos.

- **Entrevista realizada ao profissional de dança**

O bailarino/professor de dança entrevistado é natural do Rio de Janeiro e tem atualmente quarenta e três anos de idade, o que significa que o seu caminho na dança começou há trinta e três anos atrás, aos dez anos de idade, e o seu trabalho como professor há trinta e um anos. Tal como descreve na sua entrevista, começou a ensinar por necessidade do seu mentor, Jaime Arôxa, referido no primeiro capítulo como um dos percussores da evolução da dança de salão brasileira, ter necessidade de ser substituído durante eventuais ausências ou raros atrasos para o início da aula. Nessas situações, o professor entrevistado era o escolhido para assumir a turma, sendo que não tardou até lhe ser concedida a sua própria turma, aos meros catorze anos de idade.

Tudo isso, juntamente com um trabalho árduo enquanto bailarino da companhia Jaime Arôxa, formaram um jovem com destreza e habilidade física, mas também com uma mentalidade pedagógica desenvolvida desde tenra idade. Isto proporcionou-lhe uma vasta coleção de experiências e vivências que lhe conferem grande autoridade no seu discurso e nas suas aulas, que tive o privilégio de frequentar com regularidade enquanto vivi no Rio de Janeiro, além de algumas aulas particulares.

Apesar do seu público nas aulas variar entre o aluno que apenas procura diversão, aquele que faz dança como terapia, e aquele que quer ser profissional de dança, o professor explica que é possível

inserir os diferentes alunos na mesma aula, procurando abordá-los de forma distinta, exigindo coisas diferentes de cada um.

O professor entrevistado sugere dois exercícios para trabalhar o conceito de ação-reação: o primeiro implica uma ação resultante numa reação de espelho, ou seja, o elemento que sugere o movimento deve fazê-lo de forma lenta e subtil, permitindo ao segundo elemento segui-lo, quer em velocidade, quer na qualidade do movimento. Na sua opinião, o mesmo exercício pode ser também realizado ao som de música. O segundo exercício seria o oposto do primeiro, ou seja, o primeiro elemento faz um movimento que depois deve ser replicado pelo segundo elemento de forma contrária. Para este exercício há um momento maior de espera, dado que o segundo elemento necessitaria de mais tempo para ver e interpretar o movimento, reproduzindo posteriormente um movimento contrário a esse.

Seguidamente, o professor elabora sobre a questão que se refere a exercícios para trabalhar a libertação de movimentos para interpretar uma dança, sendo que este poderia ser programado desenhando uma linha no chão que incitaria a que o aluno avançasse ao longo da sala efetuando uma movimentação e que a alterasse aquando a passagem da linha. A alteração poderia ser livre, ao critério do aluno – simplesmente realizar uma movimentação distinta de cada vez que ultrapasse a linha – ou então determinada pelo professor, ou seja, trocando a parte do corpo a se movimentar, ou até mesmo o instrumento que o aluno deveria interpretar.

Finalmente, para a última questão, o professor começa por explicar que nenhum dos exercícios sugeridos anteriormente necessitam de utilizar passos de nenhuma dança em particular para serem executados, no entanto, explica que a movimentação base do Bolero será uma possível opção, pois passa pelo domínio do “andar”, “virar” e “girar”. Nas palavras do professor entrevistado, o léxico básico do Samba de Gafieira é mais extenso, referindo passos como o “passo básico”, “puladinho”, “gancho”, “caminhada”, “giro”, “escova”, pica-pau”, “picadinho” e “trança”. O professor não acredita, no entanto, que estes passos sejam necessariamente obrigatórios para trabalhar os conceitos pedidos nas questões anteriores.

Terminada a entrevista, fiquei com a distinta ideia de que iniciaria os meus exercícios exatamente da forma sugerida pelo professor, com um “jogo de imitação” e que, após isso, iria trabalhar em cima desse mesmo exercício, mas com outras variáveis que me surgiram em discussão com o meu parceiro de dança. Este último procura sempre novas formas de abordar o treino da dança com acessórios, algo que me proporcionou uma ideia diferente para abordar o conceito do abraço da dança e de como conseguir transmitir às crianças a noção do equilíbrio entre tensão e relaxamento necessários para que a comunicação entre o par seja ininterrupta, independentemente dos passos utilizados.

• Metodologias de Intervenção

Utilizando o conceito de Neuhaus (1993) de técnica como sendo o “corpo da arte”, procurei com esta intervenção utilizar o próprio corpo de cada aluno num contexto externo ao piano e trabalhá-lo, para que este se apresente mais preparado e, conseqüentemente, mais eficiente para a execução dessa mesma técnica. Nesse sentido, a possibilidade de um novo corpo significou-se através deste projeto numa imagem artística nova, com mais substância e maior consciência.

Uma vez que ao abordar estas questões entramos no campo do abstrato, a intenção que se apresentou no presente projeto foi de transmitir estes conceitos de forma eficaz, permitindo assim que qualquer aluno se torne capaz de construir a sua própria imagem artística, não se limitando apenas a reproduzir gestos e conceitos imitados do professor.

A intervenção consistiu no desenvolvimento e aplicação de exercícios baseados das danças de Salão Bolero e Samba de Gafieira. A pertinência destas duas danças em detrimento de outros possíveis ritmos de salão, não reside no facto de estes serem os únicos que experimentei. Tive a oportunidade de aprender (alguns com mais profundidade que outros) um leque considerável de ritmos de salão, alguns deles oriundos de outros países (a salsa, o tango argentino, a bachata, entre outros). No entanto, quer o Bolero, quer o Samba de Gafieira, possuem o abraço “clássico” das danças de salão, com homem e mulher posicionados frente a frente, tronco levemente inclinado para a frente e moldura de abraço fixe, com adaptações mediante os passos que exijam mais espaço para movimentações distintas.

Para o projeto de intervenção foram realizadas aulas com quatro alunas do 2º e 4º graus, onde os exercícios concebidos foram aplicados e os resultados gravados para análise posterior de resultados. Dos vídeos recolhidos foi feita uma seleção que foi devidamente tratada e etiquetada, para depois ser avaliada por professores externos ao projeto, de forma a melhor verificar e corroborar os resultados obtidos.

O total de aulas lecionadas não foi, tal como referido anteriormente, utilizado por completo para a aplicação dos exercícios. A proposta dos mesmos não implicava trabalho realizado em casa, pelo que os efeitos seriam expectáveis dentro da própria aula em que fossem aplicados. As estratégias utilizadas para introduzir os exercícios desenvolvidos passaram por analisar a personalidade de cada aluno selecionado, tentando discernir qual a melhor abordagem para que cada um tirasse o maior proveito dos exercícios. Para isso, as aulas decorreram no mesmo molde a que os alunos estavam já habituados: aquecimento com escalas e arpejos, seguidos de um momento em que tocam a peça trabalhada em casa, discussão da mesma com correção de possíveis erros de notas e ritmo e depois interação com o

aluno para discernir qual a melhor interpretação para a peça e quais os movimentos que melhor trariam o resultado desejado.

Finalmente, nas aulas onde os exercícios foram aplicados, os mesmos foram introduzidos na fase de aquecimento da aula, sem se apelidarem de exercícios de dança, mas sim como pequenos desafios, para que os alunos mantivessem a curiosidade desperta e tentassem entender o propósito isolado de cada um deles, sem se preocuparem com a possibilidade de não saberem/conseguirem dançar.

- **Exercícios desenvolvidos**

Foram desenvolvidos e aplicados três exercícios, concebidos com a ideia crescente de aproximação entre o professor e aluno, desde não existir toque, até se fechar no abraço da dança, de forma a não causar constrangimento imediato nos alunos e permitir assim a evolução gradual da conscientização corporal.

- **Jogo de imitação**

Os pedagogos supracitados Giesecking e Leimer (2013) já referiam que “a primeira coisa que o aluno deve aprender é relaxar os músculos dos braços, como é o caso quando caminhamos.” (p. 13). Nesse sentido, o primeiro exercício envolve conscientizar o aluno de qual musculatura deve usar quando se senta ao piano, de forma a conseguir sustentar os braços sem, no entanto, os tensionar.

O jogo da imitação consiste num exercício onde o professor e aluno se colocam frente a frente, sendo que o professor realiza movimentos com os braços e pés, de preferência não simultaneamente, para que o aluno o imite, quer em amplitude, quer em velocidade do movimento. Durante a imitação, o professor deve questionar o aluno acerca das sensações que ocorrem lhe enquanto realiza determinado movimento, escolhendo palavras indiretas como “energia”, acompanhada de complementos gradativos (zero, pouca, muita, ...) em vez de “tensão” e “relaxamento”, que são palavras já conhecidas e que podem invocar memórias antigas. Ao movimentar os braços o professor deve orientar o aluno para a forma dos mesmos, fazendo-o perceber que a movimentação se produz de forma mais suave e orgânica quando os braços se encontram com uma “energia suave” e que o seu sustento está atrás das costas e não concentrado noutras partes do corpo, como os ombros.

Realizar movimentos de exagerada tensão ou ausência completa de energia serão necessários para que o aluno se aperceba do contraste e seja capaz de dominar corretamente a técnica de relaxamento dos braços. Por exemplo, ao subir os braços completamente esticados, ou dobrá-los de forma retilínea pelos cotovelos, a sensação deverá ser diferente e menos confortável do que quando os mesmos estão mais arqueados e os ombros relaxados, com as costas bem encaixadas.

Para iniciar a movimentação com as pernas, o professor deve começar por transferir levemente o peso entre uma e outra perna, dobrando depois levemente os joelhos e, finalmente dando um passo lento na lateral. Neste processo, o professor deve também dar passos com os joelhos esticados e com o tronco inclinado na direção oposta do passo, de forma a que o aluno identifique que os joelhos dobrados e a inclinação do tronco a favor da direção do passo irão contribuir para que este seja mais confortável e com maior estabilidade.

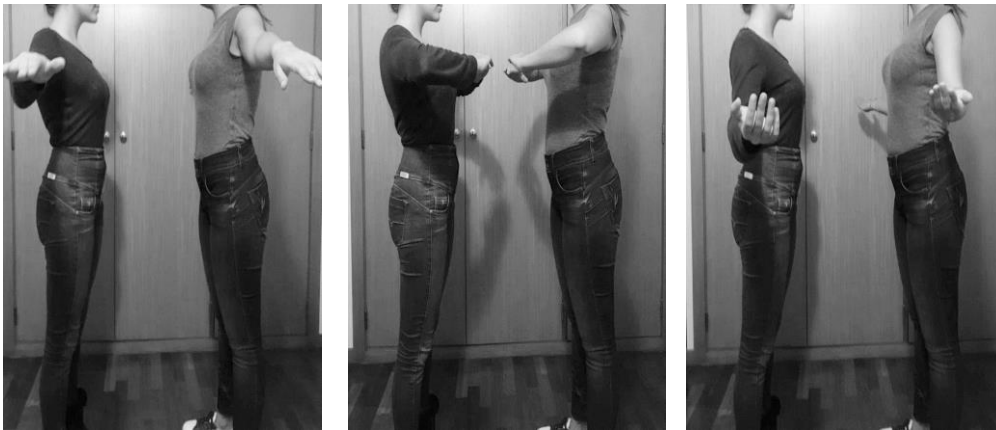


Figura 12 - Jogo da imitação com os braços

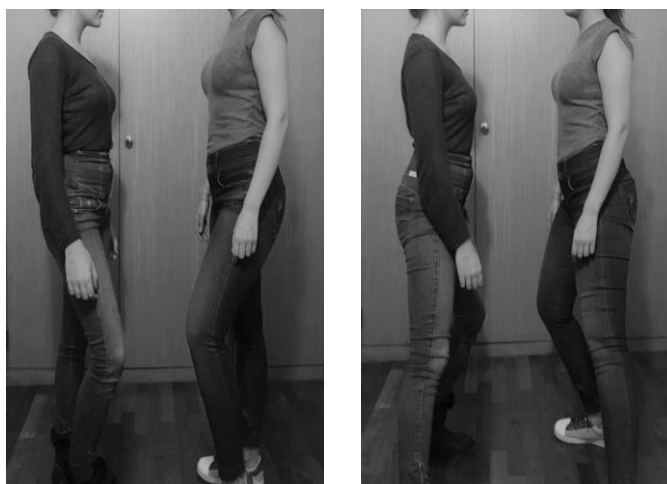


Figura 13 - Jogo da imitação com as pernas

- **Exercício com o cordel**

Davidson (2008) refere um exercício do método Euritmia/Rítmica de Dalcroze em que os alunos procuram bater bolas no chão em uníssono, de forma a concentrar o ouvido e coordenar o corpo com um objeto. No próximo exercício é introduzido um acessório exatamente com o intuito de focar a atenção do aluno no mesmo, com a finalidade de ‘afunilar’ os pontos do corpo em que o aluno se foca, nomeadamente, as costas.

O segundo exercício tem como objetivo incitar o aluno a procurar uma relação de parceria com o professor, sendo que a comunicação se realizará através de um cordel de algodão com uma pequena percentagem de elastano, de forma a que não seja demasiado elástico, mas que permita uma certa maleabilidade para diferenciar o tipo de conexão. O professor deve começar por utilizar o cordel de forma absolutamente solta à volta dos dois, perguntando ao aluno se ele é capaz de sentir algum tipo de comando por parte do professor com “energia zero” no cordel. De seguida, o professor deve apertar o cordel até ao ponto máximo, causando algum desconforto ao aluno (não demasiado) para que este se aperceba de que esse nível de “máxima energia” é demasiado desconfortável. Finalmente, o professor deve ajustar o cordel de forma a que este esteja tensionado, sem gerar qualquer desconforto ao aluno, permitindo-lhe, no entanto, sentir necessidade de seguir os movimentos do professor para manter sempre a mesma sensação no cordel. Numa fase inicial pode ajudar se o aluno fechar os olhos para melhor sentir o cordel, não se distraíndo pelo seu olhar e provocando tensões desnecessárias no pescoço e ombros. De qualquer forma, o final do exercício deve ser realizado de olhos abertos.

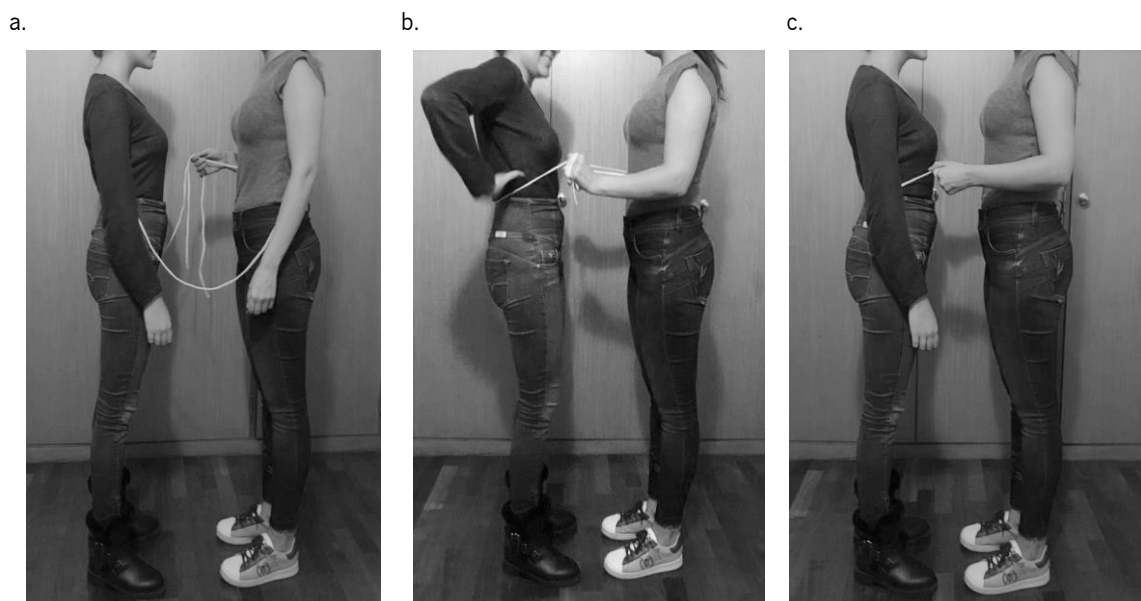


Figura 14 - Exercício do cordel: a) cordel frouxo; b) cordel demasiado tensionado; c) cordel ligeiramente tensionado



Figura 15 - Exercício do cordel: professor (à direita) conduz



Figura 16 - Exercício do cordel: o aluno (à esquerda) conduz

Lentamente e com sutileza, o aluno começa a discernir que, para manter sempre a mesma distância e energia no cordel, deve deslocar-se consoante o deslocamento do professor. À medida que vai avançando no exercício, o professor pede ao aluno que se foque no ponto do seu corpo que está a controlar essa energia – as costas. Depois de dominado este conceito, o professor pedirá então ao aluno que o conduza da mesma forma que foi conduzido, para que o aluno comece a agir em conformidade com o movimento que deseja insinuar ao professor, de forma calma e ponderada.

• Exercício no abraço de dança

Recorrendo à citação de Alexander Truslit, suprarreferido numa citação de Davidson e Correia (2002), partimos do pressuposto de que “a movimentação musical pode ser comparada a uma dança invisível” (p.239) aplicando-o de forma inversa. Este projeto inicia-se na dança, reaproveitando movimentos desta na abordagem ao piano e, conseqüentemente, na interpretação das peças.

O último exercício envolve o abraço das danças do Bolero e do Samba de Gafieira. O professor irá tomar a posição de condutor e o aluno de conduzido, abraçando-o com a mão direita em baixo da omoplata esquerda e oferecendo a mão esquerda como repouso da mão direita. Devem colocar-se frente a frente, com algum espaço entre eles. O professor irá então explicar ao aluno que o conceito anteriormente trabalhado com o cordel irá agora ser aplicado com a posição em que se encontram, pedindo-lhe que se concentre novamente nas costas, da forma como havia feito com o acessório. Como agora estão conectados através das mãos, o professor pode começar por ressaltar a atenção do aluno para a diferente sensação entre a mão que abraça a omoplata e aquela que lhe sustenta a mão direita, evidenciando-a através da leve transferência de peso entre as pernas.

Progressivamente, o professor iniciará com os passos sugeridos do Bolero, como a “caminhada” e “virada”, pedindo ao aluno que se concentre nas sensações que são transmitidas às costas, denotando a diferença entre a transmissão de energia para a mudança de direção em cada uma das omoplatas. De seguida, o professor irá introduzir um passo de samba chamado “cruzado”, em que ambos se movimentam em forma de “x”, com o professor a pisar à frente e o aluno a pisar atrás, em espelho. Para finalizar, o professor tentará um passo de abertura, em que as mãos se devem soltar de um lado para permitir que ambos se voltem de costas e regressem à posição frontal pelo outro lado.



Figura 17 - Exercício no abraço de dança



Figura 18 - Exercício no abraço: o "cruzado"



Figura 19 - Exercício no abraço: abertura

- **Como aplicar os exercícios ao piano**

À semelhança do exemplo referido por Juntunen (2002) acerca da aula de Ritmo e Performance, na Julliard School of Music, chega-se então ao momento da aplicabilidade dos exercícios acima referidos na performance do piano. Há que também mencionar as palavras de Caldwell (1993) que enuncia os perigos do aluno se tornar um mero autômato caso se limite a apenas reproduzir integralmente o professor, pelo que é essencial que todos os exercícios sejam imediatamente transpostos ao piano e que o aluno os descreva nas suas próprias palavras, de forma a refletir sobre as mesmas e melhor memorizar as sensações que experimentou fora do piano.

Para isso, sugere-se que o primeiro e segundo exercícios sejam aplicados na fase de aquecimento da aula, juntamente com a escala e arpejo que o aluno já estiver a tocar.

O primeiro exercício servirá para o aluno se aperceber da sua posição ao piano, encaixando bem as omoplatas nas costas e apercebendo-se da curva suave nos braços, sem forçar as articulações e pousando sem demasiada energia as mãos no teclado. Depois disso, o professor pedirá ao aluno que apenas desloque o tronco para as extremidades do teclado, de forma a relembrar a necessidade de manter os pés ligeiramente afastados e bem estabilizados no chão, mantendo assim o equilíbrio. Nesse momento, o aluno irá também ser chamado à atenção para o deslocamento do tronco, como este facilita o deslocamento dos braços até às extremidades do piano.

O segundo exercício deverá ser aplicado utilizando também o cordel, mas entrelaçado entre os dois braços, à distância necessária para tocar uma oitava. O professor deve depois segurar no cordel e pedir ao aluno que toque a escala e o arpejo mantendo a energia correta no cordel e o espaçamento necessário para que esta não se dissipe ao longo da execução. Com este exercício o professor irá controlar a velocidade do aluno ao tocar os exercícios, conduzindo-o ligeiramente na subida e pedindo-lhe que conduza ele no sentido contrário, como foi feito fora do piano. O objetivo deste exercício é conscientizar o aluno da necessidade de manter o fluxo de energia constante advindo das costas para os dedos, começando a uniformizar a passagem do polegar e mantendo a linha melódica quer da escala, quer do arpejo. O professor pode optar por incrementar o exercício pedindo ao aluno que utilize diferentes dinâmicas na escala: começar piano e crescer até aos mais agudos, decrescendo em direção aos graves e posteriormente fazendo o contrário.

Para o exercício final o professor pode servir-se da peça que o aluno esteja a tocar na altura, de forma a aplicar os conceitos de diferenciação de energia entre os dois braços. O professor deve conseguir que o aluno recorde a diferente sensação para os passos que realizou na dança e o efeito que isso teve

na sensação das suas costas. Quais os pontos em que necessitou de maior energia e como utilizou os braços nos momentos em que estes estavam livres – com gestos constantes e suaves, nunca súbitos e precipitados. O professor poderá, mediante o seu discernimento, intercalar diversas vezes os exercícios com a aplicação ao piano na peça em questão, enfatizando determinado movimento para chamar a atenção do aluno para a parte do corpo à qual este deve prestar atenção. Para os saltos, por exemplo, o aluno deverá novamente lembrar o exercício de deslocamento com os joelhos dobrados e os pés bem apoiados no chão. É com alguma frequência que me deparo com os alunos mais pequenos a cruzarem as pernas pelo hábito de mal chegarem ao chão, algo que lhes compromete bastante o equilíbrio e que se torna, mais tarde um mau hábito.

Relativamente a uma passagem mais melódica, com um acompanhamento suave, o aluno deve realizar passos como a “virada” do Bolero, ou o “cruzado” do Samba de Gafieira, em que o professor dá mais ênfase numa das mãos de forma a conduzir o passo e o aluno nas diferentes direções. Esta distinção ajudará o aluno a compreender que não precisa de utilizar sempre o mesmo nível de energia em ambos os braços para tocar ao mesmo tempo, algo que pretende ajudar no controlo de dinâmicas e na distinção entre a melodia e o acompanhamento.

Em termos interpretativos, o fluir dos gestos e continuidade de movimento pretende proporcionar ao aluno maior liberdade ao piano, capacitando-o para arriscar em possíveis rubatos e dinâmicas mais arrojadas, algo que deve ser encorajado e regido pelo professor para que fiquem consolidados e possíveis de serem repetidos mais que uma vez.

4. Apresentação e discussão dos resultados

- **Resultados da observação**

A presente secção apresenta os resultados da análise da observação direta das aulas e dos vídeos. A secção foca-se nas notas de campo realizadas ao longo da intervenção e nas gravações em vídeo. A análise é baseada na observação das reações e respostas dos participantes aos exercícios aplicados. Dado que as reflexões apresentadas se baseiam nas minhas próprias reflexões como investigadora e participante na intervenção, é importante reconhecer que a sua interpretação será naturalmente subjetiva. No entanto, estes resultados serão posteriormente complementados com a avaliação de professores externos ao projeto e as conclusões retiradas serão baseadas na conjugação e triangulação dos diferentes tipos de dados recolhidos.

- **Aluna A**

A aluna A, com a sua natural desinibição, encarou os exercícios com absoluta naturalidade, sem qualquer tipo de questionamento ou desconfiança. Foi interessante observar a forma inquisitiva como efetuou o jogo de imitação, colocando observações pertinentes às questões por mim colocadas, nomeadamente em relação à postura dos ombros e aos diferentes tipos de velocidade com que ergui os braços e baixei. Relativamente à deslocação das pernas, a aluna sentiu imediatamente que a forma mais confortável de realizar a movimentação seria dobrando as articulações e que a ajuda do tronco era imprescindível para que a deslocação tivesse mais equilíbrio.

O exercício do cordel comprovou-se igualmente eficaz, dado que a aluna não tardou em identificar que havia uma diferença clara entre os diferentes níveis de energia/tensão aplicados, sendo inclusivamente capaz de ser guiada de olhos fechados e também de guiar. Aplicamos o terceiro exercício imediatamente a seguir, tendo a aluna necessitado de um pouco mais de tempo para compreender a diferença entre a sensação do cordel e a sensação do abraço, dada a diferença entre a mão esquerda e direita. Após algumas tentativas, a aluna apercebeu-se da necessidade de aplicar energia separadamente em cada braço, para obter os resultados desejados e foi também possível efetuar o exercício da abertura (ver fig. 19 p.56).

Na aplicação dos exercícios ao piano, a aluna mostrou-se muito intuitiva e foi capaz de correlacionar as diferentes posições com os exercícios realizados fora do piano. Foi-lhe pedido que tocasse uma escala

em uma oitava em diferentes registos do piano e com diferentes dinâmicas para verificar se a sua consciência corporal se tinha alterado. Da mesma forma, a interpretação da peça que trouxe para a aula apresentou melhorias consideráveis, nomeadamente a nível de fraseado e estrutura, dado que os movimentos englobavam agora as frases completas em detrimento de apenas um motivo técnico separado.

- **Aluna B**

A aluna B começou mais tímida, mas fez os exercícios sem protestar e de forma também muito intuitiva. Constatou-se que, independentemente da sua timidez natural, os exercícios não se revelaram intimidantes, pelo que, ao aperceber-se de que não eram de difícil interiorização, a aluna começou naturalmente a soltar-se e a responder às questões relativamente às suas sensações. Tal como a aluna A, não demonstrou dificuldade em compreender as diferenças entre o movimento rápido e lento, sendo capaz de o imitar com um grau surpreendente de rigor. Após o jogo de imitação, as escalas no piano realizadas em diferentes registos adquiriram maior projeção sonora e melhor qualidade de som, algo que entusiasmou a aluna.

Durante o exercício do cordel a aluna revelou um pouco de timidez ao início, devido à introdução do acessório, mas rapidamente se abstraiu do mesmo, principalmente quando lhe foi pedido que fechasse os olhos.

À semelhança da aluna A, foi também capaz de efetuar todos os exercícios no abraço dançante, com alguma excitação inicial, mas rapidamente ultrapassada e com resultados surpreendentes na aplicação ao piano, sendo que o cantabile da mão direita melhorou significativamente e a diferenciação entre o volume sonoro da mão direita e mão esquerda ficaram imediatamente distintos.

- **Aluna C**

A aluna C não deixou de evidenciar a sua natural seriedade, mas fiquei agradavelmente surpreendida com a curiosidade que demonstrou desde o primeiro momento. De acordo com as minhas observações iniciais, esperava um pouco de ceticismo ou até mesmo relutância em experimentar os exercícios, mas tal situação não se verificou. Na verdade, devido às suas qualidades de observação, foi

a aluna que mais contribuiu com interlocuções durante a prática, tendo mencionado adjetivos que achei especialmente interessantes enquanto descrevia as suas sensações.

Com alguma orientação da minha parte, a aluna distinguiu que a energia necessária para descer os braços suavemente não é inexistente, como quando simplesmente os deixamos cair, mas sim, nas suas palavras, um 'cinquenta por cento'. Verificamos os movimentos opostos, deixando os braços cair do alto – ou 'murchar' – e também baixando-os com grande velocidade, para que ficasse em evidência que a descida suave necessitava de uma energia constante. Foi-lhe também pedido que tentasse dobrar o tronco lateralmente enquanto tinha os pés cruzados e descruzados, para que lhe ficasse evidente a necessidade de manter os dois pés assentes no chão para maior equilíbrio e projeção. O jogo da imitação foi de imediato transposto ao piano, com a explicação da aluna relativamente à transposição das sensações anteriores quando sentada.

O exercício do cordel foi também muito fácil de aplicar, notando-se que o facto de esta aluna ser mais velha lhe permitiu utilizar vocabulário mais rico que as mais novas. A aluna explicou imediatamente que o cordel tinha elasticidade, sem ser totalmente elástico, algo que elogiei para a incentivar. Após mostrar as diferentes posições do elástico, procedemos com o exercício de condução, ao qual a aluna respondeu muito bem, inclusive quando eu dei um passo em frente, dado que não foi necessário mencioná-lo para que esta deduzisse que tinha que andar para trás de forma a manter a mesma energia no cordel. A aluna também me conduziu sem qualquer dificuldade, pelo que avançamos para os exercícios de escalas ao piano. A qualidade sonora e controlo de dinâmicas foram os pontos a ressaltar, visto que a aluna libertou muito mais os braços e foi por isso capaz de timbrar muito melhor as notas, imprimindo as dinâmicas por mim pedidas.

Durante o exercício no abraço, a aluna conseguiu não só compreender a condução, como também foi capaz de sentir e acompanhar diferentes velocidades, algo que não foi possível com as mais novas. A aluna estava mais sintonizada e, portanto, compreendeu melhor os diferentes níveis de energia impostos. Expliquei-lhe que em nenhum momento o maior fluxo de energia significava tensão na sua forma negativa e para lho elucidar realizei os mesmos movimentos com os braços 'muito duros' e 'muito moles', algo que ela descreveu como sendo 'desconfortável'. A aplicação de passos como o giro e a abertura revelaram ser de grande importância, pois a diferente intensidade aplicada a cada um dos braços foi muito elucidativa quando pedi à aluna que tentasse diferenciar melhor a melodia do acompanhamento e esta aplicou este conceito com muito mais facilidade e de forma bem distinta.

- **Aluna D**

A aluna D reagiu muito bem aos exercícios, embora a sua timidez natural a impedisse de responder prontamente às questões que lhe eram colocadas. Foi, no entanto, a aluna com quem mais pude experimentar e evoluir os exercícios, dada a sua preparação física devido à prática regular de atletismo e também à sua idade.

No jogo da imitação iniciei imediatamente a diferenciação entre deixar ‘murchar’ os braços e baixá-los a grande velocidade, mas a aluna não teve qualquer dificuldade em explicar que descer os braços de forma suave era diferente de apenas os murchar, pois os primeiros continham uma energia ‘controlada’.

Avançamos rapidamente para o exercício com o cordel, com o qual a aluna, surpreendentemente, teve alguma dificuldade inicial, comparativamente à aluna C. Na situação de ser conduzida, a aluna necessitou de algumas repetições para se abstrair e seguir as suas sensações, mas após ter compreendido o pretendido, a evolução do exercício chegou mais longe do que com as demais alunas. Quando aplicado ao piano, o exercício do cordel obteve resultados interessantes devido a uma variação aplicada: utilizei o cordel para criar um distanciamento entre os dois antebraços da aluna, pedindo-lhe que mantivesse a mesma sensação com o cordel que sentiu nas costas. A aluna teve alguma dificuldade a princípio, mas quando se concentrou na tarefa imposta os resultados foram muito positivos, dado que isso eliminou o excesso de movimentação na mudança de polegar e fez com que o seu tronco se deslocasse de forma mais natural para acompanhar o movimento ao longo dos diferentes registos no piano. Quando ao arpejo em quatro oitavas, eu modifiquei o exercício pedindo à aluna que me deixasse conduzi-la no arpejo ascendente e que ela mesmo conduzisse no arpejo descendente, pelo que não só a velocidade de execução do arpejo aumentou como a linha do movimento completo ficou bastante mais evidente, algo que a própria aluna reconheceu após o exercício.

O exercício no abraço revelou os mesmos resultados positivos que o anterior, dado que a aluna estava já perfeitamente à vontade e teve total entrega. Foi capaz de responder a todos os passos que introduzi e ainda com diferentes velocidades, algo que foi mais fácil ainda do que com as alunas mais novas. Os gestos da aluna ficaram mais naturais e os ombros soltaram-se, algo que a beneficiou bastante na execução da peça romântica que tocou na aula. Este exercício revelou-se muito útil no melhoramento da postura corporal em momento de saltos e no fraseado, pois a tendência da aluna para fragmentar as frases devido a excesso de movimentação nos braços reduziu consideravelmente, sendo capaz de construir frases mais longas e com dinâmicas mais pronunciadas.

- **Resultados das grelhas de avaliação**

Durante a intervenção com os exercícios todas as aulas foram documentadas em vídeo. No início de cada aula solicitava-se ao aluno que tocasse a peça do início ao fim. Posteriormente, iniciava-se a aplicação dos exercícios, terminando com uma nova performance da peça do início ao fim. A performance inicial e final foram posteriormente cortadas nos vídeos em segmentos de pouco mais de um minuto e apresentadas a vinte professores externos ao projeto, juntamente com uma grelha por mim concebida para avaliar qualitativamente a performance em diversos parâmetros. Os parâmetros selecionados foram os seguintes:

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PERFORMANCE				
VÍDEO:				
DOMÍNIO TÉCNICO E CONTROLO	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito bom
Atributos desejados				
NOTAS: corretas e seguras				
POSTURA FÍSICA: POSIÇÃO AO PIANO				
TEMPO: boa escolha e bom controlo de tempo				
RITMO: correto e controlo estável/seguro				
ARTICULAÇÃO: clara				
CONFIANÇA: assertiva/natural				
QUALIDADE SONORA	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito bom
DINÂMICAS (controlo das diferentes dinâmicas nas duas mãos)				
FRASEADO				
PEDAL				
TEXTURA: domínio das diferentes texturas (distinção clara entre melodia e acompanhamento)				
PROJEÇÃO SONORA				
ENTENDIMENTO MUSICAL CONVINCENTE	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito bom
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA				
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA				
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA				

Após a recolha das grelhas, as respostas foram registadas numa tabela e os totais percentuais recolhidos para representação e forma de gráfico, de forma a evidenciar as tendências de qualificação entre o antes e o depois dos exercícios.

Os vídeos selecionados representam peças interpretadas apenas pelas alunas C e D dado que, infelizmente, as outras gravações não ficaram em condições de serem cortadas da melhor forma para a avaliação externa.

Nem todas as peças estavam no mesmo grau de preparação, pelo que, em alguns casos, as avaliações do vídeo inicial demonstram que há vários aspetos que requerem atenção. No entanto, o fator comum a todas as avaliações, independentemente da exigência pessoal de cada professor, é a discriminação entre os dois vídeos em diversos parâmetros, sendo que o segundo demonstra quase sempre uma melhoria de um ou dois pontos relativamente ao primeiro.

- **Peça 1**

A avaliação do primeiro vídeo da peça 1, interpretada pela aluna C, apresentou respostas divididas entre os parâmetros ‘Requer Atenção’ e ‘Bom’, sendo que o parâmetro das dinâmicas foi o que mais unanimidade demonstrou nos inquiridos (dezasseis pessoas acreditam que requerem atenção) e que, apesar de uma postura física apenas considerada satisfatória para a maioria (onze pessoas), a projeção sonora foi considerada pela maioria boa (catorze pessoas). Os parâmetros notas, tempo, ritmo, fraseado e textura rondaram todos as dez respostas na categoria de ‘Requer Atenção’ e nenhum dos parâmetros foi avaliado em ‘Muito Bom’.

Vídeo 1	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito Bom
NOTAS	10	6	4	
POSTURA FÍSICA		11	9	
TEMPO	10	6	4	
RITMO	11	5	4	
ARTICULAÇÃO	7	9	4	
CONFIANÇA	4	6	10	
DINÂMICAS	16	4		
FRASEADO	9	8	3	
TEXTURA	11	5	4	
PROJEÇÃO SONORA		6	14	
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA	4	9	7	
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA	6	8	6	
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA	2	12	6	

Figura 20 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 1 da peça 1, interpretada pela aluna C

Vídeo 2	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito Bom
NOTAS	2	2	10	6
POSTURA FÍSICA		5	8	7
TEMPO		6	12	2
RITMO		10	6	4
ARTICULAÇÃO		4	14	2
CONFIANÇA		3	13	4
DINÂMICAS	4	6	10	
FRASEADO	2	6	12	
TEXTURA	2	9	6	3
PROJEÇÃO SONORA		2	14	4
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA		5	15	
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA		8	12	
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA		7	13	

Figura 21 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 2 da peça 1, interpretada pela aluna C

O segundo vídeo apresentou respostas bem diferentes, como evidenciado pelas tabelas. Os parâmetros referentes ao domínio técnico do instrumento, como o tempo, ritmo, articulação, dinâmicas e fraseado reportaram um aumento de qualidade na percepção dos professores avaliadores. Algumas respostas encontram-se divididas, mas há uma redução grande de respostas ‘Requer Atenção’ e um aumento significativo do número de respostas ‘Bom’, com o acrescento de várias respostas ‘Muito Bom’, em diferentes parâmetros.

Relativamente à postura física, as respostas ficaram mais divididas no segundo vídeo, apesar de sete pessoas terem considerado que esta agora deveria ser classificada em ‘Muito Bom’ e outras oito em ‘Bom’. A projeção sonora manteve-se com as mesmas catorze respostas, mas a qualidade sonora aumentou, pelas respostas aos parâmetros de dinâmicas e fraseado. O valor de respostas mais alto foi relativamente à compreensão do carácter da peça (15 respostas), algo que podemos considerar diretamente influenciado pela melhoria de parâmetros técnicos como é o caso do tempo, ritmo, articulação, dinâmicas e fraseado.

• Peça 2

A peça 2, interpretada pela aluna D, estava ainda numa situação de pouco domínio, pelo que mais da metade dos inquiridos consideraram que muitos dos parâmetros requeriam atenção (notas, ritmo, articulação, confiança, dinâmicas, confiança, pedal e compreensão da peça como um todo). A postura ao piano foi, no entanto, considerada boa pela grande maioria (dezoito pessoas), assim como a projeção sonora (doze pessoas).

Vídeo 1	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito Bom
NOTAS	18	2		
POSTURA FÍSICA	2		18	
TEMPO	15	5		
RITMO	18		2	
ARTICULAÇÃO	13	7		
CONFIANÇA	16	4		
DINÂMICAS	12	8		
FRASEADO	13	7		
PEDAL	14	6		
TEXTURA	9	7	4	
PROJEÇÃO SONORA	2	6	12	
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA	8	10	2	
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA	12	8		
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA	8	10	2	

Figura 22 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 1 da peça 2, interpretada pela aluna D

Os resultados apresentados no segundo vídeo evidenciam respostas surpreendentes: apesar de a postura física ter sido avaliada na sua maioria como boa no vídeo anterior, aqueles que anteriormente haviam dito que a mesma requeria atenção consideraram que havia uma evolução de dois pontos, para ‘Bom’, enquanto que quatro inquiridos a consideraram muito boa no segundo vídeo.

Relativamente aos outros parâmetros, a maioria dos inquiridos mudou a sua resposta de ‘Requer atenção’ para ‘Satisfatório’, o que nos leva a crer que os exercícios permitem a possibilidade do aluno se concentrar em partes distintas do seu corpo, sendo capaz de evoluir não só aspetos relacionados com o toque, como as dinâmicas, textura e fraseado, como também a correção das notas, do tempo e do ritmo, algo que está relacionado muitas vezes com a forma como se tensiona o corpo de forma errada para tocar e que, por conseguinte, propicia erros e falta de confiança.

Vídeo 2	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito Bom
NOTAS	2	16	2	
POSTURA FÍSICA			16	4
TEMPO	2	12	6	
RITMO	2	15	3	
ARTICULAÇÃO	3	15	2	
CONFIANÇA		20		
DINÂMICAS	2	18		
FRASEADO		13	7	
PEDAL	2	16	2	
TEXTURA		8	12	
PROJEÇÃO SONORA		4	16	
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA		15	5	
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA	3	15	2	
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA		18	2	

Figura 23 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 2 da peça 2, interpretada pela aluna D

- **Peça 3**

A peça 3, também interpretada pela aluna D, representa um cenário bem distinto da anterior em termos de apresentação inicial. Dado tratar-se de uma peça mais madura, observa-se uma tendência geral de avaliação para os níveis 'Bom' e 'Satisfatório', sendo que dezasseis pessoas avaliaram como 'Bom' os parâmetros das notas, tempo, ritmo e articulação, mas dinâmicas e fraseado apenas satisfatório. Poucos foram os que consideraram que alguns destes parâmetros requeriam atenção (apenas três por cento) e os votos foram para as dinâmicas, fraseado, pedal e textura.

No segundo vídeo, mais uma vez, a tendência geral é de subida de qualidade, sendo que neste vídeo não houve qualquer parâmetro que requeresse atenção e a maioria concentrou-se entre o 'Bom' e o 'Muito Bom', com o parâmetro do pedal sendo ainda considerado pela maioria apenas como satisfatório (treze respostas).

Pelas melhorias observadas entre estes dois vídeos poder-se-á concluir que, apesar da maior conscientização corporal, a maioria do trabalho operou na parte superior do corpo – tronco e braços – o que indica que para trabalho de pedal os exercícios devessem focar em outros aspetos para apresentarem resultados mais significativos. É de salientar novamente a mudança de opinião relativamente à postura física, dado que a mesma é acompanhada de mudanças nos parâmetros que correspondem diretamente ao controlo físico: tempo; ritmo; articulação; dinâmicas, fraseado e textura.

Vídeo 1	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito Bom
NOTAS		2	16	2
POSTURA FÍSICA		4	14	2
TEMPO		5	15	
RITMO		4	16	
ARTICULAÇÃO	1	4	15	
CONFIANÇA		6	14	
DINÂMICAS	2	16		2
FRASEADO	3	13		4
PEDAL	2	6	12	
TEXTURA	4	12		4
PROJEÇÃO SONORA		5	12	3
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA		6	14	
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA		5	15	
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA		12		8

Figura 24 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 1 da peça 3, interpretada pela aluna D

Vídeo 2	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito Bom
NOTAS			14	6
POSTURA FÍSICA			6	14
TEMPO		4	4	12
RITMO		2	12	6
ARTICULAÇÃO			14	6
CONFIANÇA			7	13
DINÂMICAS		5	11	4
FRASEADO		3	12	5
PEDAL		13	6	1
TEXTURA		2	11	7
PROJEÇÃO SONORA		2	10	6
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA		4	14	2
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA		2	15	3
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA		4	13	3

Figura 25 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 2 da peça 3, interpretada pela aluna D

• Peça 4

Finalmente a peça 4, também interpretada pela aluna D, apresenta algumas semelhanças com a peça 2, dado que quase todos os parâmetros estão novamente divididos entre o ‘Satisfatório e o ‘Requer atenção’. Para dezasseis pessoas, as notas requerem atenção, mas o ritmo e articulação estão maioritariamente satisfatórios. Os parâmetros confiança, fraseado, pedal, textura e compreensão de estrutura da peça requerem atenção na opinião de cerca de doze a treze pessoas, mas a compreensão de carácter e estilo da peça, assim como a postura e o ritmo estão a circundar igualmente as doze ou treze respostas.

Vídeo 1	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito Bom
NOTAS	16	4		
POSTURA FÍSICA		12	7	1
TEMPO	4	12	4	
RITMO	3	17		
ARTICULAÇÃO	4	16		
CONFIANÇA	13	7		
DINÂMICAS	7	11	2	
FRASEADO	12	8		
PEDAL	13	7		
TEXTURA	12	8		
PROJEÇÃO SONORA	2	13	5	
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA	6	13	1	
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA	7	9	4	
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA	12	8		

Figura 26 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 1 da peça 4, interpretada pela aluna D

Vídeo 2	Requer atenção	Satisfatório	Bom	Muito Bom
NOTAS	6	13	1	
POSTURA FÍSICA			14	6
TEMPO		8	12	
RITMO		2	18	
ARTICULAÇÃO		15	5	
CONFIANÇA		18	2	
DINÂMICAS	1	14	5	
FRASEADO	3	13	4	
PEDAL	2	5	13	
TEXTURA	1	13	6	
PROJEÇÃO SONORA		6	14	
COMPREENSÃO DO CARÁCTER DA PEÇA	2	7	11	
COMPREENSÃO DO ESTILO DA PEÇA	5	5	10	
COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DA PEÇA	3	6	11	

Figura 27 - Avaliação por 20 professores externos dos parâmetros do vídeo 2 da peça 4, interpretada pela aluna D

Os resultados para esta peça podem eventualmente ser considerados mais surpreendentes que na peça 2, dado que a maioria dos votos, apesar da melhoria efetiva, registaram maioritariamente votos na classificação 'Satisfatório'. Nesta peça, as opiniões da maioria dividiram-se mais homoganeamente entre o 'Satisfatório' e 'Bom', com destaque para as melhorias no ritmo (dezoito pessoas), postura física, pedal e projeção sonora. Os parâmetros tempo, ritmo, articulação, confiança, fraseado e textura tiveram uma maioria de respostas 'Satisfatório', sendo que alguns destes deixaram de ser considerados como requerentes de atenção. O parâmetro da confiança, que no vídeo 1 foi considerado maioritariamente requerente de atenção passou para uma maioria absoluta de 'Satisfatório' (dezoito votos).

• **Discussão dos resultados**

Ao analisar os vídeos obtidos e, posteriormente, as grelhas de avaliação preenchidas por vinte professores externos, podemos concluir que os resultados se confirmam positivos. Apesar dos professores externos terem um contexto muito reduzido acerca das gravações, visto que a única informação que lhes foi facultada foi que ambos os vídeos tinham sido gravados na mesma aula, as classificações dadas foram em todos eles tendencialmente melhores.

Apesar de haver mudanças registadas nas alunas A e B, a impossibilidade de preparar os vídeos para avaliação externa exclui as considerações feitas anteriormente desta discussão de resultados. A aluna C, de doze anos, apresentou uma peça relativamente segura para os seus parâmetros, mas a avaliação inicial não deixa de revelar aquilo que reparei ao longo das aulas que presenciei e lecionei: a aluna tem alguma dificuldade em distinguir o lado direito do esquerdo, logo, as suas interpretações apresentaram sempre pouca textura e as dinâmicas também não eram muito explícitas. Após a realização dos exercícios houve um pequeno diálogo entre nós, em que a aluna expressou a sua dificuldade em diferenciar a melodia do acompanhamento. Mediante esta afirmação, eu tranquilizei-a explicando que essa era uma dificuldade vivida por todos os pianistas e pedi-lhe que se focasse no exercício de abertura no abraço de dança que tínhamos realizado, lembrando que a energia do braço direito tinha uma sensação diferente da do braço esquerdo. Imediatamente, a aluna começou a tocar o início da peça com uma distinção clara entre a melodia e o acompanhamento, algo que a encorajou a procurar mais essa sensação. Acredito que esta diferença também tenha sido demarcada no vídeo 2, dado que vários professores avaliaram vários dos parâmetros em 'Bom', contrastando com os votos em 'Requer Atenção' do vídeo 1.

A aluna D foi a que proporcionou mais material de avaliação, os vídeos ficaram melhor divididos e, portanto, foi possível recolher mais dados. Relativamente a esta aluna, uma das peças (peça 2) estava numa fase muito inicial de domínio, perfeitamente visível no vídeo 1 e representado nas avaliações recolhidas. A aluna tinha ainda muita dificuldade no domínio técnico de diversas passagens, algo que ficou refletido não só em questões de tempo, ritmo, articulação e dinâmicas, como também na questão das notas. Após os exercícios, dada a melhoria de sensação corporal consegue-se observar uma melhoria até nas notas corretas, o que, tal como anteriormente mencionado, me leva a concluir que muitos dos erros de texto têm a sua origem em tensão corporal mal direcionada, impedindo os movimentos de fluir convenientemente. Na peça 3 o cenário apresenta-se bastante diferente, pois é uma peça bastante mais trabalhada e da qual a aluna gostava especialmente, o que lhe conferiu mais confiança na interpretação

e entendimento do carácter e estilo. Não obstante, eu reparei numa tendência para fragmentar os movimentos, impedindo a aluna de conectar os motivos pertencentes à mesma frase musical, algo que após a prática dos exercícios melhorou bastante e que se revelou no aumento de parâmetros classificados com 'Muito Bom'. Relativamente à peça 4, a aluna estava mais avançada do que na peça 2, apesar da avaliação geral ser maioritariamente satisfatória e requerente de atenção. Neste caso, devido aos exercícios, o facto de a peça estar num estado mais avançado traduziu-se numa maior melhoria de classificação por parte dos professores externos, algo que eu também reparei durante a aula. A aluna aplicou melhor a movimentação dos braços entre os saltos necessários e foi capaz de controlar melhor a mudança de registo, pelo que a confiança e, por conseguinte, as notas e fraseado, melhoraram mais do que na peça 2.

Na minha opinião, a transformação mais importante de demarcar em quase todos os vídeos reside na mudança de parâmetros classificados com 'Requer Atenção' para 'Satisfatório' e, por vezes, 'Bom', o que confirma aquilo que acredito ter presenciado durante as aulas. As alunas entraram a tocar com mais ou menos confiança, algumas peças ainda com bastantes lacunas até de leitura, mas todas saíram com a sensação de que o corpo delas estava mais preparado para os desafios impostos pelo piano e pelas peças a tocar, o que não só sugere, como demonstra a efetividade destes exercícios.

5. Conclusão

Ao longo de todo o meu processo académico, tanto como aluna, quer como professora, fui desenvolvendo a noção de que transformar uma peça em mais do que dificuldades técnicas, ou de leitura, pode ser extremamente benéfico e produtivo.

Esta foi uma das principais razões pelas quais eu procurei prosseguir estudos na Alemanha, após o meu bacharelado. Ao contactar, durante um ano de Erasmus, com a realidade musical vivida na Alemanha, apercebi-me de que havia sérias lacunas performativas na minha técnica pianística, pelo que procurei um professor que me ajudasse a supri-las. Acredito que o professor deve procurar compreender o domínio do instrumento ao máximo das suas capacidades. Para isso, o domínio do próprio corpo é imprescindível, pois só assim o professor será capaz de transmitir aos seus alunos as capacidades técnicas e interpretativas necessárias para que este tenha o grau mais elevado possível de domínio corporal e do instrumento.

O maior desafio deste projeto foi, sem dúvida, encontrar uma forma de transmitir os conhecimentos que havia adquirido e transformá-los em algo de utilidade técnica para alunos de piano sem formação de dança, dado que o objetivo nunca seria ensiná-los a dançar.

A dança permite desenvolver a expressividade corporal, trazendo uma nova dimensão criativa à superfície, o que acredito poder trazer resultados muito positivos nas crianças, cujo léxico ainda não se compara ao de um adulto.

Ao analisar diferentes livros sobre técnica pianística, observam-se diversas possíveis abordagens às dificuldades inerentes à arte de tocar piano, e é precisamente essa busca pela 'imagem artística' que torna o trabalho de um professor de piano difícil. Os termos técnicos são complexos, repletos de nuances e maioritariamente abstratos, algo que exige uma adaptação não só da linguagem, como também dos aspetos a trabalhar, dado que muitos só conseguem ser abordados indiretamente, como é o caso do toque.

Desta forma, foi objetivo deste projeto desenvolver uma forma inovadora de transmitir conceitos técnicos abstratos aos alunos através do movimento.

Apesar dos benefícios da dança de salão estarem já documentados relativamente ao contexto social e de diminuição de stress e outro tipo de desordens neurológicas, a correlação entre os parceiros de dança e um pianista e o seu instrumento não havia sido feita. No estudo verificou-se que os exercícios proporcionaram às alunas uma maior libertação corporal, permitindo-lhes adquirir maior mobilidade e

um tipo de toque mais timbrado. Permitiu-lhes inclusive melhorar as notas corretas, pois a diminuição da tensão corporal proporcionou uma movimentação mais natural e, por conseguinte, com menos notas erradas. Tais resultados foram também percebidos pelos professores externos ao avaliarem os vídeos apresentados, com uma tendência geral de melhoria de um vídeo para o outro em todas as peças avaliadas.

Na dança de salão, o casal deve trabalhar com uma constante troca de energia – sem esmorecer – mas igualmente ‘relaxada’, pois a tensão desnecessária torna a dança desconfortável e influencia negativamente a fluidez da mesma. Os exercícios pretendiam elucidar os alunos relativamente a esta troca de energia fluída, cujo cerne reside nas costas, na zona das omoplatas, e não nos ombros, braços ou pulsos, as partes do corpo que estes tensionam mais rapidamente em situações de dificuldade técnica. O piano, encarado como ‘parceiro dançante’, passa a ser o recetor da comunicação não verbal existente entre o casal dançante e o pianista aprende qual a forma mais natural de comunicar as suas intenções, sem tensão desnecessária ou falta de energia.

Este projeto coloca assim em evidência a correlação entre a conscientização corporal e os aspetos generalizados da técnica, pois a abordagem dos exercícios não é específica a nenhum tipo de exercício ou passagem técnica, pretendendo na verdade permitir aos alunos um maior domínio do seu corpo e, por conseguinte, do instrumento.

Estes exercícios parecem ter potencial para serem aplicados em questões de equilíbrio sonoro entre as duas mãos, saltos no piano e passagens mais rápidas, em que o aluno esteja inadvertidamente criando tensões desnecessárias nos ombros e braços, impedindo assim o fluir natural dos braços. Será também muito útil para lembrar ao aluno a questão do desconforto sentido nos momentos em que o cordel estava demasiado apertado, ou o abraço muito rígido, sempre que o aluno atacar as notas com demasiada força, produzindo um som mais estridente, ao invés de profundo.

É importante realçar que impacto do exercício nos alunos de piano necessita ainda de ser averiguado em mais profundidade. Eventualmente, poder-se-ia criar mais exercícios e tentar, de forma gradual, introduzir mais passos de dança, quem sabe até iniciar os alunos um pouco nessa arte. Para além disso, o estudo deveria englobar alunos de todos os graus, para verificar a capacidade de resposta e o impacto de cada exercício nas diferentes idades. Esse foi um dos objetivos do presente projeto, mas, dadas as limitações do contexto de intervenção, nomeadamente no que diz respeito à amostra e ao período de intervenção, o mesmo deverá ser desenvolvido em futuras investigações.

6. Bibliografia

- Abranches, L. (2013). *Alongamento e fortalecimento muscular para músicos*. Obtido de luisaranches.com: <https://luisaranches.com/alongamento-e-fortalecimento-muscular-para-musicos/>
- Baker-Jordan, M. (2004). *Practical piano pedagogy: The definitive text for piano teachers and pedagogy students*. Nova York: Alfred Music Publishing.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berchtold, A. (2000). *Émile Jaques-Dalcroze et son temps*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Bomfim, C. (2018). *Conservatório Bomfim*. Obtido de <http://conservatorio.bomfim.org>: <http://conservatorio.bomfim.org/wp-content/uploads/2018/07/Projeto-Educativo-2018-2021-1.pdf>
- Caldwell, T. (1993). A Dalcroze Perspective on Skills for Learning. *Music Educators Journal*, 79. 27-28+66.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*. Nova York: Harcourt Brace.
- Davidson, J. W. (2008). Movement and collaboration in musical performance. Em S. C. Hallam, *Oxford Handbook of Music Psychology* (p. cap. 34). Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J. W., & Correia, J. S. (2002). Body movement. Em *The Science and Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching and learning* (p. 237 249). Oxford: Oxford University Press.
- Doğantan-Dack, M. (2011). In the Beginning was Gesture: Piano Touch and the Phenomenology of the Performing Body. Em A. K. Gritten, *New Perspectives on Music and Gesture* (pp. 243 - 299). Londres e Nova York: Routledge.
- Edu, J. (22 de Abril de 2011). *Blogspot.com*. Obtido de Jelia's Music Playground: <http://jeliaedu.blogspot.com/2011/04/good-posture-natural-way-to-play-piano.html>
- Farber, A. (1991). Speaking the musical language. *Music Educators Journal*, 78. 30-34.
- Fink, S. (1992). *Mastering Piano Technique: a Guide for Students, Teacher, and Performers*. Portland: Amadeus Press.
- Fraser, A. (2003). *The Craft of Piano Playing: A New Approach to Piano Technique*. Lanham, Maryland e Oxford: The Scarecrow Press, Inc.

- Furuya, S., Nakahara, H., Aoki, T., & Kinoshita, H. (2006). Prevalence and Causal Factors of Playing-Related Musculoskeletal Disorders of the Upper Extremity and Trunk among Japanese Pianists and Piano Students. *Medical Problems of Performing Artists*, 21. 112-117.
- Gandelman, S. (1997). O Gênero Estudo e a Técnica Pianística. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, 1. 19 - 27.
- Giesecking, W., & Leimer, K. (2013). *Piano Technique*. Massachusetts: Courier Corporation.
- Hofmann, J. (1920). *Piano Playing with Piano Questions Answered*. Filadélfia: Theodore Presser Co.
- Jaeger, W. (1995). *Padeira: a formação do Homem Grego (tradução de Arthur Parreira) 3ª ed.* São Paulo: Martins Fontes.
- Johnson, M. D. (1993). Dalcroze Skills for all Teachers. *Music Educators Journal*, Abril. 42-45.
- Juntunen, M. L. (2002). Practical Applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 6*, 6. 75-92.
- Juntunen, M., & Hyvonen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21. 199-214.
- Lima, M. M., & Vieira, A. P. (2007). Ballroom Dance as a therapy for the Elderly in Brazil. *American Journal of Dance Therapy*, 29. 129-142.
- Madureira, J. R. (2008). *Émile Jaques-Dalcroze sobre a Experiência poética da Rítmica - uma exposição em 9 quadros inacabados*. Campinas: UNICAMP.
- Malign, J. (1992). *Dancing Till Dawn: a Century of Exhibition Ballroom Dance*. Nova York: New York University Press.
- Mark, T. C. (1999). Pianists' Injuries: Movement Retaining is the Key to Recovery. *The Oregon Musician*, Primavera. 11-13.
- McLachlan, M. (2006). An Introduction to the Consideration of Tone for Pianists. *EPTA - European Piano Teachers Association*, 34. 53-57.
- McLachlan, M. (2014). *The Foundations of Technique*. Londres: Faber Music Ltd.
- Meffen, J. (2008). *Improve Your Piano Playing*. Londres: Little Brown Book Group.
- Neuhaus, H. (1993). *The art of piano playing*. Londres: Kahn & Averill.
- Newman, W. S. (1974). *The pianist's problems: a modern approach to efficient practice and musicianly performance*. UK: HarperCollins.
- Perna, M. A. (2001). *O Samba de Gafieira - a História da Dança de Salão Brasileira*. Rio de Janeiro: Marco Antonio Perna.

- Pratt, R. (2004). Art, dance and music therapy. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 15. 827-841.
- Ramalho, D. J. (2017). *A dança contemporânea como atividade artística complementar no ensino instrumental de guitarra*. Braga: Universidade do Minho.
- Ray, S., & Andreola, X. (2008). O alongamento muscular no cotidiano do performer musical: estudos, conceitos e aplicações. *Revista Música Hodie*, 5, n. 1. 21-34.
- Repp, B. H. (1992). Music as a Motion: A Synopsis of Alexander Truslit's (1938) "Gestaltung und Bewegung in der Musik". *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR 111/112. 265-278.
- Sandor, G. (1981). *On Piano Playing: Motion, Sound, and Expression*. New York: Schirmer.
- São José, A. M. (2005). *Samba de Gafieira: Corpos em Contacto na Cena Social Carioca*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Schumann, R. (1877). *Music and Musicians: Essays and Criticisms - Translated by F. R. Ritter*. Londres: William Reeves.
- Shields, N., & Dockrell, S. (1 de Dezembro de 2000). The prevalence of injuries among pianists in music schools in Ireland. *Medical Problems of Performing Artists*, Vol. 15, número 4, pp. 15. 155-160.
- Volp, C. M., Deutsch, S., & Schwartz, G. M. (1995). Por que dançar? Um estudo comparativo. *Motriz*, 1. 52-58.
- Willour, J. (1969). Beginning with Delight, Leading to Wisdom: Dalcroze. *Music Educators Journal*, 56. 72-75.

ANEXO I – DECLARAÇÃO DO CONSERVATÓRIO



DECLARAÇÃO

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte 1, n.º 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Catarina Dias Real de Oliveira está autorizada a identificar o Conservatório Bomfim, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Braga, 29 de outubro de 2019

O Diretor do Conservatório,

 Bomfim conservatório

ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevista ao Professor de Dança de Salão Érico Rodrigo

Introdução:

Professor, antes de mais, muito obrigada por se disponibilizar a contribuir de forma tão significativa para o meu projeto de Estágio.

O meu objetivo é criar 4 ou 5 exercícios simples com dois objetivos principais: conscientização da problemática de interação entre o casal dançante (conceito de ação-reação) e desenvolvimento da interpretação musical através da libertação dos braços e do tronco. A ideia dos exercícios é serem executados a dois (entre o professor e o aluno) de forma a incutir uma sensação mais realista de ação-reação, algo que lhes permita se relacionarem depois com o piano de forma mais maleável, menos rígida.

Escolhi como ritmos o bolero e o samba de gafieira, não só pelos passos que utilizam, mas também pela postura do abraço, que acredito ser a que mais se adequa à postura de um pianista.

Consente a que esta entrevista seja gravada para análise posterior?

Aquecimento:

- 1) Começamos pela sua formação:
 - a) Com que idade começou a dançar?
 - b) Em que momento da sua formação decidiu ser dançarino profissional?
 - c) Qual o momento da sua carreira em que começou a ensinar dança?
 - d) Que tipos de aula leciona?
 - e) Qual/quais o(s) seus(s) objetivo(s) nas aulas de dança?
 - f) (Caso leccione em ambientes diferentes – qual a diferença principal entre o tipo de aulas?)
- 2) Opinião em relação aos exercícios
 - a) Na sua opinião, quais os exercícios que proporia serem realizados com crianças entre os nove e catorze anos (sem conhecimentos de dança) que trabalhem:
 - b) O conceito de ação-reação
 - c) A liberdade de movimentos para interpretar uma dança
 - d) Quais os passos de bolero/samba de gafieira, que acha apropriados para incluir nos exercícios?

Novamente, muito obrigada pela sua disponibilidade e participação.