Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada
Escola de Música do Conservatório Nacional, Ano Lectivo 2013/2014

Relatório final de prática de ensino supervisionada apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, ao abrigo do Despacho nº 15045/2011 de 7 de Novembro (Diário da República, 2ª série - nº 213 - 7 de Novembro de 2011).

Mestrado em Ensino de Música
Orientador: Professor Doutor Joaquim Carmelo Rosa
Discente: Madalena Pimenta de Castro e Melo

Almada, 2014

Declaração de autenticidade

O presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado por Madalena Pimenta de Castro e Melo do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de Música, no ano lectivo de 2013/2014.

A sua autora declara que:

(i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho da sua autora.

(ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.

(iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.

(iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em actividades de detecção electrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

(v) Foi tomado conhecimento de que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

26 de Setembro de 2014

Assinatura

Agradecimentos

A realização do estágio profissional, bem como a escrita deste relatório final, não teriam sido possíveis sem a ajuda de várias pessoas em particular.

Agradeço à minha família e aos meus amigos mais próximos, por todo o apoio que me deram nos últimos dois anos.

Agradeço a todos os professores que tive ao longo do meu percurso, em especial ao António Martelo, à Isabel Pimentel, ao Paul Wakabayashi e à Maia Kouznetsova, pois grande parte do que sei hoje a eles devo.

Agradeço a todos os meus alunos, pois com eles aprendo sempre algo novo a cada dia.

Um agradecimento ao Tiago Neto pela orientação inicial no meu tema de investigação. Um agradecimento aos meus orientadores do ISEIT, Joaquim Carmelo Rosa e Marco Rodrigues. Um segundo agradecimento à Isabel Pimentel, enquanto minha orientadora cooperante do estágio na EMCN.

Um agradecimento à Joana Guerra, ao Hugo Bastos e ao Rogério Medeiros, que me ajudaram a testar o questionário antes de o pôr em prática, e também ao Eiffel Aldecoa, pela colaboração no acompanhamento dos alunos da Orquestra Geração.

Agradeço também a toda a comunidade escolar da EMCN, direcção, professores, alunos, pais e funcionários, que facilitaram a minha integração naquela instituição durante o estágio. Agradeço igualmente, e em particular, a todos os professores de cordas friccionadas da EMCN que colaboraram com o meu projecto de investigação, respondendo ao questionário e classificando as gravações, assim como aos alunos de viola de arco da EMCN que se disponibilizaram para participar no estudo experimental.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os colegas professores do ensino especializado de música, em especial aos que exercem esta profissão em Portugal.

Dedico também este trabalho a todos os violetistas, sejam eles alunos, profissionais ou amadores, que contribuem diariamente para a emancipação e valorização deste instrumento.

Resumo

O presente documento é constituído por duas partes. A primeira parte consiste no relatório do estágio profissional realizado na Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN). Este estágio decorreu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Música, frequentado pela estagiária no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT) entre 2012 e 2014. Vários aspectos fundamentais do estágio são aqui descritos, sempre que possível de forma crítica e reflexiva: estrutura e objectivos do estágio, instituição de acolhimento, calendarização do estágio, participação da estagiária nas actividades da EMCN, planificação e implementação de actividades na EMCN por parte da estagiária, reflexão final.

A segunda parte deste trabalho consiste no projecto de investigação levado a cabo durante o estágio. O tema desta investigação é a relação entre os gestos corporais e o ensino da expressividade. Recolheram-se dados secundários acerca da temática em causa através de uma revisão da literatura. Este foi o ponto de partida para a colocação de duas hipóteses: (1) Será uma prática comum no ensino da música utilizar-se os gestos corporais como estratégia didáctica para trabalhar a expressividade? (2) Poderá um trabalho pedagógico exclusivo em torno dos gestos corporais facilitadores do som e descritivos do som contribuir, a curto prazo, para uma melhoria do nível de expressividade dos alunos, concretamente no que diz respeito ao som por eles produzido?

Procurámos responder a estas questões com uma recolha de dados primários. Esta recolha fez-se através de um questionário realizado aos professores de cordas friccionadas da EMCN e de um estudo experimental realizado com dois alunos de viola de arco também da EMCN.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Prática de Ensino Supervisionada; Ensino Especializado de Música; Ensino-aprendizagem da Viola de Arco; Gestos Corporais Musicais; Ensino-aprendizagem da Expressividade Musical.

Abstract

The present document consists of two parts. The first part consists of the report of the professional internship held at Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN). This internship took place in the context of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master's Degree in Music Education, attended by the intern at Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT) between 2012 and 2014. Several fundamental aspects of the internship are herein described, whenever possible in a critical and reflective manner: structure and objectives of the internship, the host institution, scheduling of the internship, the intern's participation in the activities of EMCN, planning and implementation of activities in EMCN by the intern, final reflection.

The second part of this work consists in the research project carried out during the internship. The theme of this research is the relationship between the body gestures and the teaching of expressiveness. Secondary data on the subject in question were collected through a literature review. This was the starting point for a two hypothesis approach: (1) Is it a standard practice the use of body gestures as a didactic strategy to work on the expressiveness in the teaching of music? (2) Will a unique pedagogical work around the sound-facilitating and sound-accompanying body gestures contribute, in the short term, to an improvement of the level of expressiveness of the students, regarding specifically the sound they produce?

We have tried to answer these questions with a primary data collection. This collection was carried out through a questionnaire performed among EMCN teachers of bowed strings and through an experimental study performed with two students of viola also from EMCN.

Key-words: Professional Internship; Supervised Teaching Practice; Specialized Music Education; Viola Teaching and Learning; Body Musical Gestures; Musical Expressiveness Teaching and Learning.

Lista de abreviaturas

EB – Escola Básica
EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional
ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (Almada)
ME – Ministério da Educação
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PIF – Plano Individual de Formação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Índice geral

Declaração de autenticidade ii
Agradecimentos iii
Dedicatória iv
Resumo v
Abstract vi
Lista de abreviaturas vii
Índice de gráficos e tabelas x
Parte I – Relatório do Estágio Profissional 13
1. Introdução 13
2. Estrutura e objectivos do estágio profissional 13
3. Instituição de acolhimento 15
3.1. Historial 15
3.2. Instalações e localização 16
3.3. Comunidade escolar e oferta educativa 16
3.4. O estagiário e a instituição de acolhimento 17
4. Calendarização do estágio profissional 17
5. Participação da estagiária nas actividades da EMCN 18
5.1. Observação de aulas 18
5.2. Observação de audições de classe e provas globais 19
5.3. Participação em reuniões 20
5.4. Reflexão acerca das observações de aulas, audições e provas 20
6. Planificação e implementação de actividades por parte da estagiária 22
6.1. Prática de Ensino Supervisionada na EMCN 22
6.1.1. Descrição e contexto 22
6.1.2. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem 23
6.1.3. Metodologias e técnicas pedagógicas 24
6.1.4. Instrumentos de avaliação e controlo do processo formativo 25
6.2. Actividades promovidas pela estagiária no âmbito da participação na escola e relação com a comunidade educativa 30
7. Reflexão final acerca do estágio e da PES 31
Parte II − Projecto de Investigação 33
1. Introdução 33
2. O percurso do estagiário e a temática proposta 33
3. Enquadramento teórico da temática: revisão da literatura 34
3.1. O corpo na música 34
3.2. Percepção e cognição musical 35

3.3. Movimento e emoção 36
3.4. Aprendizagem multissensorial 37
3.5. Estratégias de ensino-aprendizagem para trabalhar através dos gestos 38
3.5.1. Análise crítica da validade das estratégias 41
3.6. Definição de conceitos 43
3.6.1. Expressividade musical 43
3.6.2. Gestos (corporais) musicais 45
4. Questão da investigação e hipóteses colocadas 46
5. Investigação na EMCN 46
5.1. Contexto da pesquisa 46
5.2. Metodologia 46
5.3. Caracterização da pesquisa 47
6. Parte I da pesquisa – Questionário 47
6.1. Objectivos pretendidos 47
6.2. Amostra 48
6.3. Recolha de dados 48
6.4. Limitações metodológicas 48
6.5. Análise das respostas 48
6.6. Conclusões 61
7. Parte II da pesquisa − Estudo experimental 62
7.1. Objectivos 62
7.2. Amostra 63
7.3. Método 63
7.4. Estratégias utilizadas 63
7.5. Recolha de dados 64
7.6. Limitações metodológicas 64
7.7. Análise dos dados 65
7.8. Conclusões 72
8. Conclusões finais acerca da investigação 73
Bibliografia geral 76

Índice de gráficos e tabelas

Gráfico 1 − Respostas à pergunta “Idade.” 49
Gráfico 2 – Respostas à pergunta “Escolaridade.” 49
Gráfico 3 – Respostas à pergunta “Há quantos anos lecciona a disciplina de instrumento?” ... 50
Gráfico 4 – Respostas à pergunta “Nível ou níveis de ensino que lecciona neste momento na EMCN.” 50
Gráfico 5 – Respostas à pergunta “Considera que a expressividade é uma componente com importância na performance musical dos seus alunos?” 51
Gráfico 6 – Respostas à pergunta “Por favor, classifique qual a importância que atribui à expressividade numa performance musical dos seus alunos.” 51
Gráfico 7 – Respostas à pergunta “Considera que a expressividade musical pode ser ensinada?” 52
Gráfico 8 – Respostas à pergunta “Na sua opinião, é útil usar os gestos/movimentos corporais acima referidos para ensinar a expressividade?” 52
Gráfico 9 – Respostas à pergunta “Costuma, na prática, trabalhar com os seus alunos alguns dos gestos referidos para ensinar a expressividade?” 53
Gráfico 10 – Respostas gerais à pergunta “Quais destes gestos costuma especificamente trabalhar com os seus alunos?” 53
Gráfico 10.1 – Respostas por idade 54
Gráfico 11 – Respostas gerais à pergunta “Por favor, classifique o grau de utilidade para o ensino da expressividade de cada um dos gestos que seleccionou na resposta anterior.” 54
Gráfico 11.1 – Respostas por idade: gestos de produção do som 55
Gráfico 11.2 – Respostas por idade: gestos facilitadores do som 55
Gráfico 11.3 – Respostas por idade: gestos descritivos do som 56
Gráfico 11.4 – Respostas por idade: gestos comunicativos 56
Gráfico 12 – Respostas gerais à pergunta “Classifique, para os gestos que costuma trabalhar com os seus alunos, o grau de dificuldade que encontra (em geral) ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.” 57
Gráfico 12.1 – Respostas por idade: gestos de produção do som 57
Gráfico 12.2 – Respostas por idade: gestos facilitadores do som 58
Gráfico 12.3 – Respostas por idade: gestos descritivos do som 58
Gráfico 12.4 – Respostas por idade: gestos comunicativos 59
Gráfico 13 – Respostas gerais à pergunta “Quais as estratégias que costuma utilizar nas suas aulas para trabalhar os "gestos facilitadores do som" e/ou os "gestos descritivos do som"? 59
Gráfico 13.1 – Respostas por idade 60
Gráfico 14 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 1 65
Gráfico 15 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 2 66
Gráfico 16 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 3 67
Gráfico 17 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 4 67
Gráfico 18 – Interpretação do Aluno A – Soma das classificações dos quatro professores 68

Gráfico 19 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 1 68
Gráfico 20 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 2 69
Gráfico 21 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 3 70
Gráfico 22 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 4 70
Gráfico 23 – Interpretação do Aluno B – Soma das classificações dos quatro professores 71
Tabela 1 – Correspondência entre o nível global de expressividade atribuído e a soma total dos pontos atribuídos às oito variáveis acústicas 65
Tabela 2 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 1: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas 66
Tabela 3 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 2: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas 66
Tabela 4 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 3: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas 67
Tabela 5 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 4: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas 68
Tabela 6 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 1: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas 69
Tabela 7 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 2: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas 69
Tabela 8 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 3: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas 70
Tabela 9 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 4: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas 71
Tabela 10 – Comparação dos pontos totais atribuídos às variáveis acústicas 71

Lista de anexos (em CD Rom)

Anexo I – Planos das aulas leccionadas na EMCN

Anexo II – Síntese de observação de classes durante o estágio na EMCN

Anexo III – Programa da audição de 19/05/2014 na EMCN

Anexo IV – Questionário

Anexo V – Gravações

Anexo VI – Grelhas de classificação das gravações

Anexo VII – Autorizações

Parte I – Relatório do Estágio Profissional

1. Introdução

A primeira parte do presente documento é constituída por vários capítulos que descrevem o estágio profissional realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. A redacção desta parte baseou-se principalmente em dois documentos por mim elaborados no início e ao longo do estágio, respectivamente: o Plano Individual de Formação (PIF) e o Portefólio. Teve como objectivo reunir os diversos elementos que dizem respeito ao estágio realizado: estrutura e objectivos; caracterização da instituição de acolhimento; calendarização; participação do estagiário nas actividades da EMCN (observação de aulas, audições, provas, participação em reuniões); planificação e implementação de actividades por parte do estagiário (prática de ensino supervisionada e actividades promovidas pelo estagiário no âmbito da participação na escola e relação com a comunidade educativa).

A síntese e descrição dos elementos acima referidos, complementada pela consulta de alguma bibliografia de referência acerca dos mesmos, proporcionaram também à estagiária um momento de reflexão sobre vários aspectos que constituem a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, assim como o que caracteriza actualmente a profissão docente no ensino artístico especializado. Assim, esta foi uma oportunidade para um cruzamento entre teoria e prática.

Todas as traduções das citações para o português em notas de rodapé são da minha lavra. Têm como único objectivo facilitar a leitura e compreensão do texto.

2. Estrutura e objectivos do estágio profissional

O estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música, ministrado no ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do pólo de Almada do Instituto Piaget, inseriu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, e decorreu no terceiro e quarto semestres do curso. Realizou-se numa instituição de ensino com protocolo com o ISEIT, neste caso a EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional. Decorreu sob orientação do Professor Doutor Joaquim Carmelo Rosa e Mestre Marco Rodrigues (ISEIT) e ainda da Dra. Isabel Pimentel (orientadora cooperante EMCN).

O estágio teve uma forte componente de observação de aulas, audições, provas, reuniões, assim como uma intervenção mais activa da estagiária através da planificação e implementação de actividades ao nível do ensino-aprendizagem (leccionação supervisionada), participação na escola e relação com a comunidade. As várias reuniões que tive com a orientadora cooperante, Dra. Isabel Pimentel, e com os orientadores do ISEIT, Professor

Doutor Joaquim Carmelo Rosa e Mestre Marco Rodrigues foram também parte integrante do estágio. Estes foram momentos muito importantes de balanço e reflexão acerca das actividades realizadas, assim como de planeamento, em especial relativamente à prática de ensino supervisionada e ao projecto de investigação associado.

Segundo o regulamento da unidade curricular de PES:

> […] as actividades de prática de ensino supervisionada têm como objectivos:
> 1.1 Adquirir e desenvolver competências básicas em relação a:
> a) Conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
> b) Aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
> c) Domínio de métodos e técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.
> 1.2 Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científico e pedagógico (relacionando e integrando conhecimentos; gerir questões complexas, desenvolver soluções e emitir juízos, bem como sobre eventuais implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e juízos ou os condicionem);
> 1.3 Habilitar para o exercício da actividade profissional de professor e/ou educador, favorecendo a inserção na vida activa. (Regulamento da PES, 2013, p.4)

As competências a adquirir ao longo do estágio, deveriam ir ao encontro do que está definido pelo Ministério da Educação (ME) no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de Agosto, permitindo à estagiária desenvolver um perfil de desempenho profissional apropriado para a actividade de professora dos ensinos básico e secundário. Segundo aquele Decreto-Lei, o perfil do professor deve englobar quatro dimensões principais: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Neste sentido, e em conformidade com as quatro dimensões acima citadas, ao longo do estágio procurei desenvolver actividades e adoptar atitudes com vista a conciliar saberes transversais e multidisciplinares; promover uma educação inclusiva, fazendo uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e diversificadas, utilizando linguagens diversas e suportes variados; promover a autonomia dos alunos na perspectiva da sua futura integração na sociedade; manter um bom equilíbrio comunicacional e emocional, de forma a estabelecer relações de respeito mútuo com todos os intervenientes do processo educativo; fazer um bom uso da língua portuguesa, expressando-me com clareza e correcção; construir a minha formação de forma contínua, optando por uma prática analítica e reflexiva, com recurso à investigação e à cooperação com outros profissionais.

O estágio profissional foi também um período de oportunidade para o desenvolvimento pessoal da estagiária. De acordo com os objectivos definidos inicialmente pela estagiária no PIF – Plano Individual de Formação, este foi um momento para desenvolver competências com o intuito de cimentar os seus pontos fortes e de melhorar seus os pontos fracos. No início do estágio, os meus principais pontos fracos eram:

- Ainda não ter leccionado todos os níveis de ensino;
- Ter pouca experiência em situações de avaliação;
- Não conhecer em pormenor o programa em vigor;
- Ter pouca experiência com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em situação de aula de instrumento.

Ao longo dos meses de estágio na EMCN procurei colmatar estas minhas lacunas.

Para além de ter tido em conta o perfil de competências do professor descrito no Decreto-Lei anteriormente citado, pretendi orientar as minhas acções baseando-me também nas considerações que Jorge Rio Cardoso fez recentemente na sua obra *O professor do futuro* (2013). Segundo este autor (pp. 58-59), citando Kevin (1986), existem quatro categorias de professores: o professor ingénuo (*fantasy*), o professor burocrata (*survival*), o professor competente (*mastery*) e o professor de excelência (*impact*). Cardoso (2013, pp. 60-78) define as características que considera serem essenciais para que um professor alcance o estádio da *excelência:* ter visão, ter valores, ser adepto do pensamento crítico, procurar a verdade, ter cultura geral, ser proactivo, estar em constante actualização, ser responsável, ter boas expectativas, ser motivador (evitando o círculo vicioso do insucesso escolar), ser comunicador e dialogante, ter tacto pedagógico, ser planeador e cooperante, servir de modelo (*role model*) e ter inteligência emocional.

Todas estas características ajudam por um lado o professor a cumprir os conteúdos do currículo definido para a disciplina e cultivar uma formação contínua ao longo da sua carreira, e por outro, a desempenhar funções de ordem mais social e de relação com a comunidade:

> […] ser professor é cada vez mais difícil. Hoje em dia, exige-se da escola, e consequentemente dos seus professores, que estejam atentos, e tentem agir, a fenómenos vários tais como a toxicodependência, a xenofobia, o alcoolismo, a violência ou doenças sexualmente transmissíveis. Mas mais do que isso, devem promover valores de cidadania, de empreendedorismo, de defesa do ambiente, de hábitos alimentares saudáveis, de cultura física, de literacia financeira ou do uso das novas tecnologias. E tudo isto além das matérias curriculares. (Cardoso, 2013, p.38)

3. Instituição de acolhimento

3.1. Historial

A instituição de acolhimento onde realizei o estágio foi a EMCN, escola pública de ensino artístico de referência em Portugal. Esta instituição centenária remonta aos anos trinta do século XIX. Foi instalada em 1936 no antigo Convento dos Caetanos por extinção das ordens religiosas em Portugal. Ao longo da sua história teve várias designações (Conservatório de Música, Conservatório Real de Lisboa, Conservatório Nacional de Lisboa, Escola de Música

do Conservatório Nacional) e passou por várias reformas educativas. A sua fundação deve-se sobretudo à vontade e persistência de João Domingos Bomtempo:

> A criação de um Conservatório de Música em Lisboa está directamente ligada à acção do músico português João Domingos Bomtempo (1775-1842), conhecido, sobretudo, como pianista e compositor, mas sendo, igualmente, um excelente pedagogo. Após a vitória liberal (1834), deu corpo aos seus projectos de reforma do ensino da Música em Portugal. (Borges, 2012)

3.2. Instalações e localização

Actualmente a sede EMCN encontra-se instalada no mesmo edifício centenário, localizado na Rua dos Caetanos (Bairro Alto, Lisboa). Desta forma, no que diz respeito ao espaço físico, mas também à tradição de práticas pedagógicas, o cruzamento entre passado e presente faz parte do quotidiano desta instituição e contribui para a definição da sua identidade enquanto escola (EMCN, 2013). Localizada no centro da cidade de Lisboa, está inserida numa zona de grande actividade cultural, perto de galerias de arte, importantes teatros (Teatro Nacional de São Carlos, Teatro São Luiz, Teatro da Trindade, entre outros), e conta com uma boa rede de transportes públicos (metropolitano, eléctricos, comboios, barcos). Os alunos que estudam na sede são provenientes de diversas localidades: "A sua localização e a constante procura que tem tido por alunos residentes em mais de cem localidades diferentes vem reforçar o carácter abrangente da sua área de influência geográfica." (EMCN, 2013, p.7)

A EMCN, numa política de descentralização da iniciação musical, tem neste momento a funcionar também três Pólos na periferia de Lisboa: Loures e Amadora desde 2004 e Seixal desde 2013. A EMCN tem ainda a seu cargo o Projecto Orquestra Geração, projecto social em funcionamento desde 2008 em várias escolas da área metropolitana de Lisboa, localizadas em bairros problemáticos e de tecido social frágil.

3.3. Comunidade escolar e oferta educativa

Neste momento, a EMCN tem no total (sede e pólos) mais de 900 alunos. Oferece, para todos os instrumentos previstos na legislação, cursos de iniciação, básico, secundário e profissional de nível IV, nos regimes integrado, articulado e supletivo. Ao nível do corpo docente, esta instituição tem ao serviço mais de 200 professores. Relativamente à classe de viola de arco, esta foi leccionada na sede por quatro professores este ano lectivo de 2013/14. Quanto ao pessoal não docente, a escola tem cerca de 20 funcionários.

A instituição de acolhimento tem, como é habitual, um regulamento interno, um plano anual de actividades e um projecto educativo de escola. Há um programa em vigor e estão definidos critérios de avaliação específicos. Estes aspectos orientaram a minha participação na

escola assim como todo o planeamento e execução das minhas actividades enquanto estagiária ao longo deste ano lectivo de 2013/14.

3.4. O estagiário e a instituição de acolhimento

O meu processo de integração na EMCN enquanto estagiária do Mestrado em Ensino de Música foi bastante facilitado pelo facto de eu ter sido aluna desta instituição entre 2002 e 2007. A familiarização com o espaço físico e com professores e funcionários (vários deles são ainda os mesmos) contribuíram muito para a minha adaptação. O facto de eu ser professora do Projecto Orquestra Geração desde 2012, também possibilitou uma ponte entre a instituição e um dos projectos que tem a seu cargo.

Assim, nesta instituição fui vista pela comunidade escolar simultaneamente como ex--aluna, docente e estagiária. De um modo geral, este triplo papel por mim desempenhado trouxe bastantes aspectos positivos. O facto de para além de estagiária ser também ex-aluna da EMCN, ajudou muito na minha relação com professores e funcionários. Penso que, por este motivo, houve uma maior colaboração em geral. Por outro lado, sendo eu ainda bastante jovem, o facto de ser docente no Projecto Orquestra Geração facilitou também a minha presença na instituição, sobretudo relativamente aos alunos que observei e a quem dei algumas aulas. Julgo que houve um maior respeito e consideração da parte deles, pois sabiam que eu já era em simultâneo docente, em particular num projecto da escola onde estudam.

4. Calendarização do estágio profissional

O estágio decorreu na sede da EMCN, entre 01/10/2013 e 13/06/2014. A observação de aulas da classe de viola de arco da professora Isabel Pimentel foi constante ao longo deste ano lectivo e decorreu essencialmente às segundas e quintas-feiras à tarde. Tive também oportunidade de observar pontualmente algumas aulas de outras classes, conforme previsto no PIF:

- Classe de violoncelo do professor Luís Sá Pessoa (16/10/2013; 30/10/2013);
- Classe de violoncelo da professora Catherine Strynckx (30/10/2013);
- Classe de violino do professor Luís Cunha (04/11/2013);
- Classe de violino da professora Sara Llano (28/11/2013; 12/12/2013; 09/01/2014; 16/01/2014; 23/01/2014);
- Classe de violino do professor António Martelo (14/02/2014).

A prática de ensino supervisionada realizou-se com alunos da classe da professora Isabel Pimentel, orientadora cooperante. A calendarização acabou por ficar muito próxima da que foi inicialmente planeada no PIF.

Aulas leccionadas sob supervisão da professora Isabel Pimentel (oito):

- 23/01/2014 Aluno F (8º grau);
- 23/01/2014 Aluno H (2º instrumento, equivalente a 6º grau);
- 23/01/2014 Aluno G (5º grau);
- 20/03/2014 Aluno F (8º grau);
- 20/03/2014 Aluno G (5º grau);
- 20/03/2014 Aluno H (2º instrumento, equivalente a 6º grau);
- 27/03/2014 Aluno H (2º instrumento, equivalente a 6º grau);
- 27/03/2014 Aluno I (iniciação 3).

Aulas leccionadas sob supervisão do orientador do ISEIT, Mestre Marco Rodrigues (cinco):

- 05/05/2014 Aluno D (1º grau);
- 05/05/2014 Aluno E (7º grau);
- 09/06/2014 Aluno D (1º grau);
- 09/06/2014 Aluno E (7º grau), duas aulas.

5. Participação da estagiária nas actividades da EMCN

5.1. Observação de aulas

Como afirmam Carmo e Ferreira (1998, p. 97) observar é "seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais, com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão."

Durante o estágio observei sobretudo a classe de viola de arco da professora Isabel Pimentel (mais de 210 horas, 9 alunos) e também pontualmente as classes de violino do professor Luís Cunha (1 hora, 1 aluno), de violino da professora Sara Llano (5 horas, 1 aluno), de violino do professor António Martelo (3 horas, 3 alunos), de violoncelo do professor Luís Sá Pessoa (8 horas, 3 alunos) e classe de violoncelo da professora Catherine Strynckx (2 horas, 2 alunos).

Pelo número de horas de contacto, a minha reflexão acerca das observações de aulas baseia-se natural e principalmente na classe de viola de arco da professora Isabel Pimentel. Consegui, contudo, aproveitar também alguns elementos observados nas outras classes.

Ao longo das minhas observações, pude recolher dados ao nível da actuação dos professores, através de indicadores que me revelassem aspectos pertinentes daquela realidade (Carmo e Ferreira, 2008, p. 99): elementos fornecidos pelo professor no início das aulas (objectivos; estratégias e avaliação; plano da lição); estrutura das aulas (organização de

conteúdos, actividades e tarefas; material pedagógico; avaliação; o tempo e o espaço das aulas); dinâmica de comunicação; elementos fornecidos pelo professor no final das aulas; outras observações particulares. Estes elementos definem um padrão ao nível das opções pedagógicas.

Tomei notas também relativamente ao padrão observado por aluno, mais relevante sobretudo no caso dos alunos da professora Isabel Pimentel, que segui com muita frequência. Pude registar aspectos predominantes da relação (professor−aluno e aluno−professor); do clima das aulas (indisciplina; concentração; empenho); fazer uma síntese explicativa geral; fazer uma síntese explicativa específica (conteúdos trabalhados ao longo das aulas observadas; aspectos particulares observados).

Todos os elementos recolhidos foram por mim compilados em detalhe num documento relativo às observações de classe que consta no Portefólio de Estágio (ver anexo II). As observações realizadas foram maioritariamente ao encontro das minhas expectativas iniciais descritas no PIF, pois tive contacto com alguma diversidade relativamente aos perfis dos docentes e dos alunos. Todas as diferenças encontradas foram muito enriquecedoras para a minha reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Foi para mim igualmente muito importante o contacto com diferentes níveis e regimes de ensino.

A observação por mim realizada às classes que visitei pontualmente foi na sua essência uma observação não participante. Relativamente à classe de viola de arco da professora Isabel Pimentel, uma vez que foi a classe que segui mais de perto, a minha observação foi também de natureza participante. Fui em vários momentos incentivada pela professora Isabel Pimentel a intervir na situação de aula. Esta partilha de funções foi muito enriquecedora e acabou por funcionar como uma preparação para as aulas a leccionar sob supervisão.

Ao longo das minhas observações fui recolhendo dados acerca dos alunos. Esta recolha teve como objectivo não só reunir elementos que me permitiram conhecer melhor os alunos e assim preparar as aulas a leccionar durante o estágio, como também coligir uma síntese de observações útil para o meu futuro enquanto docente a longo prazo (ver anexo II). Como instrumentos de registo das observações (Gonçalves, 2012) recorri fundamentalmente ao diário de bordo, ao anedotário e à descrição de aspectos particulares. Em alguns momentos específicos, usei grelhas de observação e de verificação.

5.2. Observação de audições de classe e provas globais

Foram observadas audições apenas das classes de viola de arco da professora Isabel Pimentel e de violoncelo da professora Maria José Falcão. Estas audições realizaram-se no 1º, 2º e 3º períodos lectivos. Foram momentos importantes na minha observação. Foi interessante comparar a prestação dos alunos em diferentes contextos (aula, ensaio e audição), tal como

comparar a sua evolução de audição para audição ao longo do ano. Quanto às provas, foram observadas somente as de alunos das classes de viola de arco

5.3. Participação em reuniões

Durante o estágio tive oportunidade de estar presente numa reunião geral de professores a 02/12/2013. As várias questões que ali foram apresentadas e discutidas deram-
-me uma noção mais realista do que é ser actualmente professor no ensino artístico, sobretudo no que diz respeito a políticas governamentais e estatuto do professor do ensino especializado de música. Infelizmente não pude, por motivos de agenda, assistir a nenhuma reunião do grupo de cordas friccionadas.

5.4. Reflexão acerca das observações de aulas, audições e provas

A observação constante de aulas chamou a minha atenção para alguns aspectos que por vezes os professores negligenciam durante a sua prática pedagógica. Em relação aos alunos, pude observá-los sem qualquer tipo de pressão quanto ao tempo de aula ou ao programa a cumprir. Desta forma consegui estar mais atenta a determinados pormenores. Um aspecto interessante foi que tive oportunidade de exercitar a separação entre o acto de *observação* e o acto de *interpretação* daquilo que estamos a ver (Booth, 2009, p. 33):

> We tend to blur these practices. Try to maintain a clear, consistent pattern of guiding participants to notice what is there before following the natural impulse to judge, interpret, like, dislike, or have an opinion about it. Most people jump to judgments before they see; indeed, most tend to see through the selective filters of what they already believe.[1]

Em relação ao tipo de instruções usados pelos professores, foi curioso constatar ao longo do estágio precisamente os padrões observados por Elaine Colprit, descritos num estudo acerca dos comportamentos dos professores e dos alunos realizado em 2000:

> Organization of instruction varied among teachers. Of particular interest was the ordering of targets within lesson excerpts. Some lesson excerpts began immediately after an extended student performance. Teachers critiqued student performance, stated strengths and weakness, and directed the student to repeat the passage or section of the piece. During the second performance, teachers stopped students and worked on trouble spots. After a successful student performance trial, students resumed performance of the piece until the teacher directed them to stop again to make corrections. This process of "editing" the student performance continued until the end of the movement or the end of the piece. When teachers used this procedure, selection of targets was determined by the occurrence of student performance errors and by the sequence of musical and

[1] " Temos tendência para tornar estas práticas confusas. Tente manter um padrão claro e consistente orientando os participantes a prestarem atenção ao que ali está, antes de seguir o impulso natural de julgar, interpretar, gostar, não gostar ou ter uma opinião sobre isso. A maior parte das pessoas faz julgamentos precipitados antes de ver; na verdade, a maioria tem tendência a ver através dos filtros selectivos daquilo que já supõe ser."

> technical events within the piece. The role of the teacher, under these conditions, seems to be reactive.
> In other lesson excerpts, teachers listened to an initial student performance, gave approvals regarding areas of performance that showed evidence of improvement, and then proceeded to work on selected targets. Teachers seemed to have a plan for these lesson excerpts, and there appeared to be a relationship between the targets and consecutive frames. […] Musical material was used in service to accomplishment of goals, and the order of target selection was independent of the ordering of events within a musical work. (Colprit, 2000, p. 217)[2]

Considero que ambas as formas de aplicar as instruções podem ser válidas. Pude observar que tanto num caso como no outro os resultados podem ser bons ou maus. Parece-me mais relevante a situação a que se aplicam: podemos optar por uma maneira ou pela outra consoante o estádio de desenvolvimento do aluno e o ponto de aprendizagem do repertório.

Em nenhuma das classes que observei foi dedicado tempo para o aquecimento e a recuperação activa, com exercícios específicos sem o instrumento. Não sei exactamente qual é o motivo pelo qual isto não acontece. Poderá ter a ver com o tipo de mentalidade que ainda vigora no meio musical:

> Young musicians, their teachers, or music institutions generally do not advertise playing-related injuries as a serious concern. In many people's minds, they are inextricably linked to failure. The idea seems to be that if you are having trouble, you are probably not good enough, so you'd better keep silent about it. There is an unspoken misperception that it is necessary to suffer for the cause of art, to believe in no pain, no gain, and also that it is unprofessional not to work on the limits of endurance. (Llobet et al., 2007, p. viii)[3]

Julgo sobretudo que se prenderá com o facto de, com tão pouco tempo de aula, já ser suficientemente difícil cumprir o programa, quanto mais desenvolver outras actividades. Pessoalmente a falta de tempo foi e é o meu principal entrave à prática de exercícios físicos. Considero que este assunto é pertinente e de certa forma grave, pois o desconhecimento a este nível pode levar os alunos a práticas inapropriadas e eventualmente ao aparecimento de lesões, tais como tendinites. No currículo actual não existe qualquer disciplina na qual os alunos aprendam a aquecer e a recuperar a seguir ao estudo do instrumento. Esta tarefa fica a cargo dos professores de instrumento, limitados muitas vezes pelos constrangimentos da falta de tempo.

---

[2] "A organização do ensino variou entre os professores. Foi particularmente interessante a sequência de objectivos dentro dos períodos de aula [observados]. Alguns períodos de aula começaram imediatamente após uma prolongada *performance* do aluno. Os professores criticaram a execução do aluno, referiram os pontos fortes e os pontos fracos e mandaram-no repetir a passagem ou secção da peça. Durante a segunda *performance,* os professores pararam os alunos e trabalharam os pontos problemáticos. Após uma tentativa bem-sucedida da sua performance, os alunos retomaram a execução da peça até o professor os mandar parar novamente para fazer correcções. Este processo de "editar" a *performance* do aluno continuou até ao fim do andamento ou da peça. Quando os professores usaram este processo, a selecção de metas foi determinada pela ocorrência de erros na *performance* do aluno e pela sequência de eventos musicais e técnicos dentro da peça. O papel do professor, nestas circunstâncias, parece ser reactivo. Noutros períodos de aula, os professores escutaram uma *performance* inicial do aluno, deram a sua aprovação relativamente a áreas da execução que evidenciaram melhoria, continuando, em seguida, a trabalhar os objectivos seleccionados. Os professores pareciam ter um plano para estes períodos de aula e parecia haver uma relação entre objectivos e planeamento consecutivo. […] Foi utilizado material musical na concretização dos objectivos, sendo a ordem de selecção desses objectivos independente da sequência de eventos numa obra musical."

[3] " Em geral os músicos jovens, os seus professores ou as instituições de música não falam de lesões relacionadas com o acto de tocar como sendo uma preocupação séria. Para muitas pessoas, aquelas estão intimamente ligadas ao fracasso. Parece que a ideia é a de que se se está a ter dificuldades, é porque provavelmente não se é suficientemente bom, portanto é melhor não se falar sobre isso. Há um equívoco tácito de que é preciso sofrer pela arte, acreditar que não se obtém êxito sem dor e também que é falta de profissionalismo não se trabalhar até aos limites da resistência."

> Musicians are regarded by some of us who specialise in the field of music medicine as elite athletes, with highly complex and skilled physical movements required to play an instrument well. However, a striking difference can be seen in the approach to looking after the physical body, which is after all an integral part of any music-making. Sports people spend much time working on fitness regimes outside simply performing a given sport, which keeps their body in balance to support their athletic pursuits. In contrast, musicians often develop marked asymmetries as a result of playing their instrument, which is left unchecked can ultimately change the structure of the body and hence make it vulnerable to injury. (Ackermann,s.d.)[4]

A observação de audições e provas deu-me a possibilidade de reflectir acerca da função e da importância destes momentos. Pude constatar que estas são situações em que muitos alunos sofrem de ansiedade, fruto do chamado "medo do palco". Daquilo que pude observar, esta questão em geral não é trabalhada em aula, durante o período de aprendizagem que precede as apresentações.

Pessoalmente e no âmbito da PES, procurei abordar um pouco esta questão, em particular com dois alunos a quem dei aulas muito perto de apresentações. Penso que este aspecto merece uma atenção maior no ensino especializado de música. É fundamental proporcionar aos alunos ferramentas para que consigam lidar com estas questões, inerentes à actividade da *performance* musical. Actualmente, tanto no nível básico como no secundário, também no que diz respeito a esta questão não faz parte do currículo do ensino especializado de música nenhuma disciplina cuja função seja preparar os alunos para estar em palco e a lidar com o *stress* adjacente. Contudo, é para mim incompreensível que os alunos não tenham acesso a este tipo de formação. Esta função acaba por ficar a cargo do professor de instrumento, que trava uma batalha diária com as dificuldades originadas pelo reduzido tempo de aula, como referimos anteriormente.

6. Planificação e implementação de actividades por parte da estagiária

6.1. Prática de Ensino Supervisionada na EMCN

6.1.1. Descrição e contexto

No total leccionei na EMCN treze aulas a seis alunos diferentes. Todos eram alunos da classe da professora Isabel Pimentel. Foi para mim muito enriquecedor ter tido a oportunidade

[4] "Alguns de nós especializados no campo da medicina da música vêem os músicos como atletas de elite, com movimentos físicos de elevada complexidade e perícia necessários para se tocar bem um instrumento. No entanto, pode constatar-se uma diferença surpreendente na abordagem dos cuidados com o corpo físico, que é afinal de contas uma parte integrante de qualquer execução musical. Os desportistas gastam muito tempo no exterior treinando para uma boa forma física executando somente um determinado desporto, que mantém o seu corpo equilibrado de forma a aguentar as suas actividades atléticas. Em contraste, os músicos adquirem frequentemente marcadas assimetrias como resultado de tocarem o seu instrumento, que se não forem tratadas podem acabar por alterar a estrutura do corpo e, consequentemente, torná-lo vulnerável a lesões."

de dar aulas a alunos de idade, grau e regime diferentes. Leccionei aulas a alunos de iniciação, 1º, 5º, 7º e 8º graus, e ainda a um aluno que frequentava a disciplina como 2º instrumento.

De modo a assegurar o anonimato dos alunos, estes são aqui por mim referenciados por letras, tal como fiz na síntese de observação de classe e nos planos de aulas. O número de aulas leccionadas foi repartido pelos seguintes alunos: três aulas ao aluno D, duas ao aluno E, duas ao aluno F, duas ao aluno G, três ao aluno H e uma ao aluno I.

6.1.2. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A organização e gestão do ensino-aprendizagem passaram pela construção de uma estratégia de intervenção, baseada no perfil de competências do professor do ensino básico e secundário definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de Agosto, na minha experiência pessoal e nas observações realizadas. A ajuda dos orientadores foi também muito útil. O orientador do ISEIT, Mestre Marco Rodrigues, chamou a minha atenção para a importância de "conceber, planear, realizar e avaliar", como ele próprio descreveu no seu Relatório Final e Projecto de Investigação (Rodrigues, 2012). Cardoso (2013) fala-nos também da metodologia PDCA *(Plan, Do, Check and Act)* usada na gestão e da sua utilidade prática para o ensino. Neste sentido, o professor deve planear (objectivos, métodos, estratégias), aplicar (o que planeou), verificar (os resultados) e actuar (corrigir o que foi menos conseguido).

Foram essencialmente estas as linhas de acção que segui para a organização e gestão da prática de ensino supervisionada. O planeamento das aulas, no sentido do ensino e aprendizagem do currículo foi um dos pilares fundamentais. Os planos tiveram como função orientar o que iria ser trabalhado. A sua construção teve em consideração as características individuais de cada aluno, os objectivos a alcançar, os conteúdos a abordar, os recursos (em especial o espaço e o tempo disponíveis para a aula) e a avaliação. A sua utilização pretendeu-se que fosse flexível. Um plano, como o próprio nome indica é sempre um plano, pelo que é susceptível de sofrer alterações. Procurei usá-lo adaptando-o às necessidades verificadas, tornando-o numa ferramenta e não num empecilho.

> It is wise to overplan a little, knowing you will probably not get to every part of the plan. […] Our busy lives can lead us to justify the occasional underplanned lesson; however, high-quality planning sets the stage for high-quality teaching. (Booth, 2009, p. 29)[5]

Houve ainda uma outra linha de acção que considerei para organizar e gerir todo o processo: o acto de motivar o aluno. A motivação do aluno pode afectar totalmente o processo e por isso é-lhe inerente. No meu caso foi fortemente tida em consideração nas fases de planeamento e de aplicação. Quando por qualquer razão não consegui ter sucesso neste aspecto, procurei corrigi-lo na oportunidade seguinte.

[5] "É aconselhável um pouco de planeamento em excesso, sabendo-se que provavelmente não se conseguirá cumprir cada parte do plano. […] As nossas vidas atarefadas podem levar-nos a justificar as ocasionais lições não planeadas; no entanto, um planeamento de alta qualidade cria condições para um ensino de alta qualidade."

> As Rachel Shapiro, a violist, member of the groups Concertante and Mishmosh, and on the faculty of the New York Philharmonic told me, the good teacher "searches deeply to find the best way to stimulate each individual student's musical motivation." (Booth, 2009, p. 226)[6]

6.1.3. Metodologias e técnicas pedagógicas

Segundo a UNESCO, os quatro pilares da Educação (Delors et al., 1998) são:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver em sociedade;
- Aprender a ser.

Independentemente da metodologia de ensino utilizada, tentei ter em consideração o desenvolvimento daqueles quatro pilares do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Relativamente aos métodos, de uma perspectiva mais geral, recorri à combinação do método expositivo e do método demonstrativo, complementando-os com o método interrogativo.

A demonstração, no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento musical tem um papel fundamental, já comprovado pelos estudos na área das neurociências acerca dos neurónios espelho. Assim, foi para mim de extrema importância assegurar a qualidade da demonstração, procurando ao máximo ser um modelo para o aluno.

> As you will read in these essays, I believe that 80% of what we teach is who we are, and like it or not, our example in the world teaches people what it means to be a musician. And for the sake of our art form, I hope you teach as artfully as you perform. (Booth, 2009, p. 4)[7]

Uma vez que lecciono a disciplina de instrumento, uma das principais técnicas pedagógicas que usei baseia-se naturalmente no trabalho empírico de "aprender, fazendo" e de reflexão acerca do que foi feito, defendido por John Dewey (1929). Recorri também às técnicas da corrente da psicologia cognitiva, cujo principal representante foi Jean Piaget. Na situação de aula de instrumento proporcionam-se muitas vezes momentos em que o aluno tem de resolver problemas e em que pode usar o erro para aprender. A técnica do *brainstorming* (Osborn, 1959), foi por mim também utilizada para trabalhar algumas questões de interpretação musical com os alunos mais avançados, do nível secundário.

No que diz respeito especificamente ao ensino especializado de música e ao ensino da viola de arco, baseei-me em alguns métodos, escolhendo-os de acordo com as características do aluno (idade, nível e regime de ensino) e com os objectivos e conteúdos da aula. Recorri em

[6] "Como me disse Rachel Shapiro, violetista, membro dos grupos Concertante e Mishmosh e do corpo docente da New York Philharmonic, o bom professor "pesquisa profundamente para encontrar a melhor maneira de estimular a motivação musical de cada aluno."

[7] "Como irão ler nestes ensaios, estou convencido de que 80% daquilo que ensinamos é o que nós somos e, goste-se ou não, o nosso exemplo no mundo ensina às pessoas o que significa ser-se músico. E para bem da nossa forma de arte, espero que ensinem com a mesma competência com que tocam."

alguns momentos a técnicas das metodologias desenvolvidas por Shinichi Suzuki e Émile Jacques-Dalcroze.

6.1.4. Instrumentos de avaliação e controlo do processo formativo

A minha avaliação dos alunos, embora circunscrita a um período limitado e a situações pontuais, teve por base os critérios de avaliação gerais e específicos das classes de instrumento e de conjunto da EMCN para a avaliação formativa/contínua no ensino Básico e Secundário, incidindo sobre: conhecimentos e capacidades, domínio técnico/produção sonora e domínio interpretativo/artístico; atitudes/comportamentos; cumprimento dos conteúdos programáticos.

Um dos pontos fracos por mim referidos no PIF foi precisamente a questão da avaliação. Consegui melhorar este aspecto ao longo do estágio, contando com a ajuda dos orientadores e planeando com mais precisão aquilo que os alunos deveriam ser capazes de alcançar no final de cada aula. Inicialmente optei por realizar uma avaliação de diagnóstico e uma avaliação formativa. Nas últimas aulas aprofundei esta questão, especificando mais o que iria avaliar baseando-me essencialmente nos verbos de acção da taxonomia desenvolvida por Benjamin Bloom (1956), adaptando-a às especificidades do ensino especializado de música. Estabeleci o que seria esperado do aluno no início, durante e no final da aula.

A auto-avaliação foi também por mim utilizada como ferramenta de controlo do processo formativo. Na situação de aula, em momentos-chave, coloquei aos alunos questões para que eles auto-avaliassem o seu próprio desempenho. Constatei que esta é uma ferramenta muito útil e que fomenta nos alunos o seu espírito crítico e reflexivo, dá-lhes autonomia e ajuda a manter os níveis de concentração. Reflectir com os alunos na aula traz muitas vantagens ao processo de ensino-aprendizagem:

> This part of arts learning is the most frequently overlooked and the most often jettisoned when time gets short. However, adding opportunities for participants to get a grip on what they have just experienced, including a variety of ways for them to perceive what they have just accomplished, and how, is essential to a rich learning experience. (Booth, 2009, p. 32)[8]

A avaliação de carácter mais contínuo por vezes é um pouco negligenciada no ensino especializado de música. Para os alunos é muito importante saber com mais clareza o que devem ser capazes de atingir em cada aula e um *feedback* por parte do professor, escrito ou oral, pode fazer toda a diferença.

[8] "Esta parte da aprendizagem das artes é a mais frequentemente negligenciada e a que mais vezes é rejeitada quando o tempo é pouco. No entanto, é essencial para uma experiência de aprendizagem enriquecedora que sejam criadas oportunidades para os participantes aprenderem a lidar com o que acabaram de experienciar, incluindo uma variedade de formas de compreenderem o que acabaram de conseguir e como."

6.1.5. Reflexão global acerca da prática de ensino supervisionada

Após cada aula leccionada, reservei algum tempo para reflectir acerca da mesma e anotar alguns dos aspectos principais, analisando o que correu bem e o que poderia ter acontecido de outra forma. Registei no final dos planos de aulas, os principais pontos que destaquei relativamente à prática de ensino supervisionada com estes alunos. Uma vez que a reflexão é uma das ferramentas mais útil para o professor, optei por citar no presente Relatório Final esses tópicos por mim redigidos, completando-os seguidamente com uma reflexão mais global. Os tópicos de reflexão elaborados foram os seguintes:

Aluno D[9]

1ª aula

- Os objectivos[10] foram cumpridos;
- O tempo de aula foi bem gerido, embora pudesse talvez ter avançado mais na leitura concerto;
- As estratégias utilizadas surtiram algum efeito positivo no momento da aula;
- Poderia e deveria ter-me posicionado noutros pontos da sala de forma a observar a aluna de outros ângulos e corrigir melhorar questões posturais;
- O clima da aula foi bom em geral, embora não totalmente descontraído.

2ª aula

- Os objectivos foram cumpridos;
- O tempo de aula foi bem gerido, embora pudesse talvez ter dedicado um pouco mais de tempo para o concerto;
- As estratégias utilizadas surtiram algum efeito positivo no momento da aula;
- A comunicação com o aluno foi boa e o clima da aula foi agradável e salutar.

Aluno E

1ª aula

- Os objectivos foram cumpridos;
- O tempo de aula foi bem gerido, indo ao encontro das necessidades do aluno e dos pormenores que este precisava de aperfeiçoar;
- As estratégias utilizadas surtiram algum efeito positivo no momento da aula;
- Poderia ter questionado mais o aluno, desenvolvendo mais o seu sentido crítico e a sua autonomia;
- O clima da aula foi bom em geral, embora não totalmente descontraído.

[9] Todos os alunos com quem tive contacto durante o estágio foram designados por letras, tanto nos planos das aulas (anexo I) como na síntese de observações (anexo II), de modo a garantir o seu anonimato. Os tópicos de reflexão aqui apresentados dizem respeito às aulas leccionadas. Não foram leccionadas aulas aos alunos A, B e C, por este motivo o primeiro aluno é o aluno D.
[10] Ver planos de aula (anexo I).

2ª e 3ª aulas

- Os objectivos foram cumpridos;
- O tempo de aula foi bem gerido, embora pudesse talvez ter dedicado um pouco mais de tempo para aperfeiçoar mais detalhes da peça já estudada;
- Nestas aulas coloquei mais questões ao aluno e notou-se da sua parte uma maior tomada de consciência e desenvolvimento de autonomia de estudo;
- A comunicação com o aluno foi boa e o clima da aula foi agradável e salutar.

Aluno F

1ª aula

- A aula foi bem estruturada, uma vez que no final a aluna ganhou alguma confiança e ficou com a noção dos detalhes que deveria aperfeiçoar até à audição;
- Aparentemente a aula surtiu bons resultados, uma vez que a aluna passou na audição;
- Uma vez que havia tempo suficiente, poderia ter abordado na aula outras questões que poderiam ter ajudado a aluna na gestão do *stress* que antecede e ocorre na situação de uma audição (tais como a respiração, a atitude em placo, etc.).

2ª aula

- Os objectivos propostos foram alcançados e compreendidos pela aluna para serem trabalhados em casa;
- Durante a aula poderia ter efectivamente mostrado à aluna uma gravação da obra para clarificar certos aspectos e aumentar a sua motivação/entusiasmo;
- Poderia ter usado outros recursos, como uma câmara de filmar, para explicar à aluna de forma mais clara alguns aspectos relacionados com o movimento corporal, de forma a ela ganhar uma noção mais real do que estava a fazer enquanto tocava.

Aluno G

1ª aula

- O plano de aula revelou-se bem estruturado, uma vez que não houve momentos "mortos" e o aluno manteve a sua atenção e concentração, o que ajudou a atingir com facilidade os objectivos;
- Poderia ter sido útil escrever, ou solicitar ao aluno que escrevesse, os exercícios específicos praticados em aula, uma vez que foram muitos e podem ser esquecidos com o passar dos dias;
- Poderia ter mostrado ao aluno um fragmento de uma gravação do concerto para aumentar a sua motivação para o estudo, sobretudo porque se trata de um aluno que habitualmente pratica pouco em casa.

2ª aula

- Deveria ter feito uma gestão mais eficaz do tempo de aula, uma vez que não consegui trabalhar todo o estudo com o aluno;
- Poderia ter usado outros recursos, como o metrónomo, para marcar a subdivisão, de forma ajudar o aluno a sentir melhor a duração das notas e a respirar nas pausas.

Aluno H

1ª aula

- O aluno adquiriu alguma consciência em relação ao som que está a produzir, à sua afinação e à sua postura;
- Poderia ter utilizado outros recursos como o metrónomo, para ajudar o aluno a mecanizar alguns movimentos;
- Poderia ter utilizado outros recursos, como uma surdina de estudo, para trabalhar com o aluno o peso necessário para obter um som de qualidade na viola, em comparação com o violino;
- Poderia ter trabalhado a afinação do aluno tocando ao mesmo tempo que ele a nota pedal correspondente e apropriada;
- Poderia ter questionado mais o aluno, em relação às suas facilidades e dificuldades na adaptação ao instrumento.

2ª aula

- O aluno ficou com uma ideia mais clara do estilo da peça e do que devia trabalhar em casa;
- Poderia ter usado outros recursos, como o metrónomo, para marcar a subdivisão, sendo numa primeira fase mais eficaz do que apenas sugerir ao aluno que o faça mentalmente;
- Poderia ter solicitado ao aluno que identificasse na peça algumas funções harmónicas, que ajudariam a entender melhor o fraseado e a direcção e a identificar diferentes vozes.

3ª aula

- As estratégias utilizadas tiveram bons resultados;
- Poderia ter acrescentado outro conteúdo para trabalhar as questões técnicas e depois então regressar ao concerto (um fragmento de um estudo na tonalidade da obra, por exemplo);
- Deveria ter utilizado outros recursos, como um gravador áudio ou vídeo para alimentar a discussão acerca da relação entre a postura e gestos corporais e do som produzido.

Aluno I

1ª aula

- Os objectivos propostos para a aluna foram atingidos;
- Poderia ter utilizado estratégias ainda mais diversificadas para manter mais viva a atenção e a concentração da aluna;
- Poderia ter levado a partitura de piano ou de viola II para tocar em dueto com a aluna, contribuindo para a sua motivação[11].

Os tópicos acima citados foram analisados posteriormente com os orientadores. O balanço que faço é em geral bastante positivo. As aulas tiverem altos e baixos, o que é normal no processo de ensino-aprendizagem e em particular no ensino especializado de música, onde as aulas de instrumento são por norma individuais e, por isso, muito mais centradas em cada aluno.

No entanto, os objectivos foram cumpridos e julgo que fui melhorando o meu desempenho de aula para aula, em especial quanto ao planeamento, assim como relativamente à comunicação e à relação com os alunos, no sentido de estabelecer na situação de aula um clima salutar e favorável à aprendizagem. Penso que consegui dar seguimento ao trabalho da professora habitual destes alunos, acrescentando alguns elementos que me pareceram importantes.

Julgo que no futuro, com a continuidade da minha prática pedagógica, poderei dedicar mais atenção aos seguintes aspectos:

- Usar recursos mais variados[12];
- Ser mais criativa, sobretudo no que diz respeito a uma maior diversificação dos métodos e das estratégias a usar, de forma a assegurar que o aluno está atento e motivado;
- Garantir que o aluno sabe exactamente o que vai ter de praticar em casa e de que forma o deverá fazer, colocando estes dados por escrito;
- Fazer uma ligação mais frequente entre teoria e prática (texto musical e opções de *performance,* por exemplo), em momentos-chave;
- Fomentar um clima de aula salutar e produtivo, optimizando um equilíbrio entre seriedade e descontracção;
- No que diz respeito aos conteúdos, trabalhar as partes mas também o todo, i.e., aperfeiçoar detalhes sem esquecer o global, adaptando o grau de perfeccionismo ao nível e regime de ensino em que o aluno se encontra.

[11] Recorrendo à partitura geral, poderia ter tocado em dueto com a aluna a linha do baixo, executando no piano a mão esquerda ou tocando na viola de arco fazendo uma transcrição.
[12] Exemplos: usar partituras com arranjos de uma linha de acompanhamento para viola II, para tocar em dueto com os alunos; utilizar as TIC; recorrer a um gravador de vídeo e áudio; mostrar gravações áudio ou vídeo de interpretações das peças que os alunos estão a tocar.

Como diz Cardoso (2013), essencialmente é preciso ir sempre melhorando, e se cultivarmos essa atitude estaremos no caminho da excelência: “Em resumo, um professor de excelência procurará a cada dia melhorar. Isto é, ter uma melhoria contínua.” (p.82)

6.2. Actividades promovidas pela estagiária no âmbito da participação na escola e relação com a comunidade educativa

No meu PIF propus-me realizar duas actividades ao longo do estágio: programar um concerto de música de câmara na EMCN e levar em visita de estudo alguns alunos do Projecto Orquestra Geração à sede daquela instituição, para estes assistirem a um concerto ou participarem numa audição de classe.

A realização de um concerto de música de câmara não foi possível por questões de calendário. No entanto, em Dezembro de 2013 formei em conjunto com outros colegas um agrupamento de câmara. Ao longo do ano lectivo fizemos alguns dos nossos ensaios na EMCN e comprometemo-nos a dar um concerto no Salão Nobre, a programar futuramente no âmbito da temporada *Le Foyer.* Esta temporada regular de concertos foi inaugurada em Outubro de 2011 e tem como objectivos dar oportunidade de divulgação a projectos na área da música, dança, teatro, exposições, entre outros, e atrair público numa tentativa de angariar fundos para a recuperação do edifício.

A minha segunda proposta realizou-se no seguinte formato: eu e o meu colega Eiffel Aldecoa, docente no Projecto Orquestra Geração, levámos os nossos alunos da Orquestra de Iniciação da Escola Básica (EB) 2+3 Mário de Sá Carneiro à EMCN. Apresentaram-se no dia 19/05/2014 na audição final do 3º Período da classe das professoras Isabel Pimentel e Maria José Falcão (ver anexo III). Acabou por funcionar como um momento de intercâmbio entre a EMCN e um dos seus projectos. A maioria dos alunos da Orquestra Geração não conhecia muito bem o edifício da EMCN e nunca tinha assistido a uma audição de classe. Para estes alunos foi muito estimulante poder observar colegas mais avançados a tocar e apresentarem-
-se na sede do projecto contribuiu para aumentar a sua motivação para frequentar a orquestra. Para muitos dos alunos, pais e professores da EMCN que estiveram presentes foi a primeira vez que ouviram alunos da Orquestra Geração, e manifestaram o seu agrado por esta iniciativa.

Parece-me que este género de parcerias pode ter grande valor a nível pedagógico e da comunidade. No futuro poderia ser também interessante fazer o contrário, i.e., levar alunos da EMCN a visitar uma das escolas onde funciona o Projecto Orquestra Geração e realizar uma audição conjunta.

7. Reflexão final acerca do estágio e da PES

Todo o período de estágio e em especial a PES contribuíram de forma activa para a minha formação enquanto professora. Confrontando as minhas expectativas iniciais com a experiência adquirida, fui capaz de fazer uma auto-avaliação dos meus conhecimentos e perspectivar as minhas acções futuras ao nível do meu desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido de cultivar uma formação contínua ao longo da vida.

Neste momento, julgo ter os seguintes conhecimentos:

- Estou habituada e consigo em geral lidar com alunos "problemáticos" (problemas de comportamento e aprendizagem), fruto do meu trabalho no Projecto Orquestra Geração;
- Também como resultado da minha actividade docente no Projecto Orquestra Geração, estou habituada a dar não só aulas individuais como também aulas de grupo;
- Possuo um conjunto de estratégias didácticas razoável e que me permite diversificar as minhas aulas e/ou alterar o rumo das mesmas se essa opção se revelar a mais eficaz e eficiente no momento;
- Tenho alguns conhecimentos provenientes da minha prática regular de *hatha yoga* (desde 2010), que me facilitam o trabalho com os alunos no que diz respeito ao movimento corporal, tensão, concentração, respiração, entre outros;
- Fruto do trabalho realizado nas unidades curriculares ao longo do Mestrado em Ensino de Música, desenvolvo regularmente as minhas competências ao nível da reflexão e investigação, que mantêm actualizada e não me deixam estagnar;
- Geralmente sou já capaz de encontrar formas de criar momentos de descontracção em situação de aula;
- Fruto da minha experiência pessoal enquanto ex-aluna e instrumentista, possuo alguns conhecimentos específicos que dizem respeito à construção dos instrumentos de corda friccionada e opções de acessórios ergonómicos, o que me facilita a tarefa quando se trata de ajudar um aluno a escolher uma viola de arco para comprar (tamanho, modelo, sonoridade, entre outros);
- Tomei contacto com todos os níveis de ensino e estou a par do programa em vigor.

Os conhecimentos que penso que me faltam adquirir são:

- Não possuo determinados aparelhos das TIC nem domino a sua utilização, no caso de a escola os disponibilizar, o que nos dias de hoje pode ser uma limitação da minha parte pois são recursos que se podem revelar muito úteis para dinamizar as aulas, cativar e motivar os alunos. Infelizmente não tive ao longo do estágio oportunidade de observar quem deles faça uso;
- Conheço de forma algo abrangente os métodos pedagógicos e opções de repertório e desenvolvimento técnico que estão dentro dos "cânones", contudo deveria alargar o meu espectro de modo a ampliar as minhas opções pedagógicas;

- Sinto necessidade de desenvolver mais a minha actividade enquanto *performer,* o que irá consequentemente trazer-me mais experiência para ajudar os meus alunos nas situações de *performances* públicas;
- Posso melhorar a minha cultura musical geral, de forma a enriquecer as minhas aulas, estabelecendo uma interligação mais profunda entre teoria e prática;
- Devo procurar conhecer mais interpretações das obras-chave do repertório tocado no meu instrumento, o que me ajudará a apresentar e sugerir aos meus alunos opções mais diversificadas ao nível da expressividade;
- Não tenho conhecimentos na área do empreendedorismo, o que pode limitar as minhas oportunidades no meio educativo.

No final do estágio reflecti também sobre o seguinte: uma grande parte dos professores do ensino especializado de música, tal como tive oportunidade de observar, desenvolve paralelamente à sua actividade docente uma carreira como instrumentista. Por esta razão, ao longo da sua vida acabam por ser, como afirma Booth (2009), "teaching artists". Provavelmente eu não serei uma excepção. Será assim fundamental procurar ao longo da vida o equilíbrio e a complementaridade entre a actividade docente e a actividade artística, com todas as responsabilidades que essa fusão de funções acarreta.

Neste momento, fruto da minha experiência pessoal e do estágio realizado, penso que sejam mais os prós do que os contras quando combinamos a actividade artística com a actividade docente. Conciliar duas actividades implica que a nossa atenção no dia-a-dia seja partilhada e direccionada para acções múltiplas. O tempo de preparação e planeamento das mesmas tem de ser repartido. Mas o professor que é em simultâneo músico, está mais alerta para questões que deve abordar com os alunos, porque convive com elas na prática. E o músico que também é professor vê-se forçado a tomar mais consciência da sua prática pois tem de encontrar formas de explicar os seus conhecimentos aos outros.

Numa nota final, penso que deverei cultivar sempre a cooperação com os pares. A minha experiência no estágio e fora dele mostrou-me que nós, professores, podemos aprender muito uns com os outros. Como explica Cardoso (2013), ser professor implica uma grande generosidade, e entendo que esta generosidade terá de existir entre as diversas relações que se estabelecem com os diferentes membros da comunidade educativa.

Parte II − Projecto de Investigação

1. Introdução

No âmbito do estágio profissional foi levado a cabo um projecto de investigação, que constitui a segunda parte do presente documento. A temática proposta foi escolhida na sequência das minhas experiências a nível pessoal, profissional e de estágio. Começámos por fazer uma revisão crítica e comparativa da literatura com intuito de recolher dados secundários. Posteriormente, e tendo por base o enquadramento teórico, foram colocadas algumas hipóteses a investigar e recolhidos dados primários através de um questionário e de um estudo experimental. Para tal contámos com a colaboração de professores e alunos da instituição de acolhimento. No final, tirámos várias conclusões acerca dos resultados obtidos e pesquisa mais aprofundada a realizar no futuro.

2. O percurso do estagiário e a temática proposta

Enquanto violetista, desde há vários anos que me interessa a questão da relação entre os movimentos corporais dos músicos e o som produzido. Ao longo dos meus cinco anos de experiência como professora de viola de arco, fui observando nos meus alunos uma forte interdependência entre som e movimento. Em diversos momentos, explorei com os meus alunos esta questão, no entanto sempre de forma algo intuitiva, não científica.

O estágio na EMCN proporcionou-me uma enriquecedora experiência de observação. Ao fim de apenas cerca de dois meses de estágio comecei logo a constatar que, em geral, quanto mais instruções relacionadas com a expressividade os alunos recebem, mais se movem enquanto tocam. Porém, muitas vezes não controlam bem os seus movimentos ou gestos corporais. A forma inconsciente como se movem, numa busca da expressividade, por vezes chega inclusivamente a prejudicar a sua *performance.*

Neste sentido, em primeiro lugar analisámos a literatura com o intuito de compreender qual o papel que a corporeidade tem ocupado na música, e no ensino da mesma; de que forma se processa a cognição musical; se existe uma relação entre movimento e emoção; e se há vantagens numa aprendizagem multissensorial. Indagámos também se estão descritas estratégias de ensino-aprendizagem que se baseiem no uso dos gestos corporais e, seguidamente, analisámos a validade das mesmas. Em segundo lugar, procurámos clarificar a definição que queremos adoptar nesta investigação para os dois conceitos principais relacionados com a temática referida: o conceito de expressividade e o conceito de gesto.

3. Enquadramento teórico da temática: revisão da literatura

3.1. O corpo na música

Bowman e Powell (2007) explicam que, ao longo da história, a música na sua essência foi tendencialmente abordada segundo uma perspectiva abstracta e o seu ensino foi sempre encarado como uma actividade puramente estética. Este ponto de vista estabelecia logo à partida uma separação entre corpo e mente. E a corporeidade, embora necessária para a produção da música, devia ser moderada e tinha uma importância secundária.

Os mesmos autores explicam que os métodos pedagógicos de É. Jacques-Dalcroze, Z. Kodaly e C. Orff, embora não tenham estabelecido propriamente uma teoria da corporização da música, contribuíram para conceder à corporeidade um estatuto de maior importância. E. Dalcroze em particular, desenvolveu o método da eurritmia, um método de treino rítmico através do movimento corporal com o objectivo de "to regulate the natural rhythms of the body and, by their automatisation, to create definite rhythmic images in the brain." (Jacques-Dalcroze, 1919, p. 265).[13] Este autor tem uma extensa obra acerca da importância do corpo para a aquisição do chamado movimento plástico, e faz inclusivamente uma associação entre o nível de expressividade e o bom uso corporal:

> […] the power of phrasing and shading music with feeling depends equally upon the training of the nerve-centres, upon the co-ordination of the muscular system, upon rapid communication between brain and limbs – in a word, upon the health of the whole organism […] (Jacques-Dalcroze, 1909, loc. 123-128)[14]

Bowman e Powell (2007) referem ainda que, mais recentemente, outros autores como Elliot (1995), Bowman (1998, 2000, 2002, 2004 e 2005) e Stubley (1995, 1998, 2003) têm de maneira diferente e gradual contribuído para dar forma a uma teoria segundo a qual o corpo tem um papel central e fundamental para a experiência musical, tanto no que diz respeito à produção como à percepção e à audição. No caso de Stubley (1995), esta autora baseou-se nos fundamentos filosóficos da fenomenologia, principalmente de Merleau-Ponty (1962) e de Schutz (1971).

Marja-Leena Juntunen (2004) realizou um estudo no qual fez a ligação entre É. Jacques-Dalcroze e Merleau-Ponty:

> The substudy examines how, within the frames of Dalcroze Eurhytmics, body movement can facilitate musical knowing and how such bodily experiences can provide a means of developing skills, competencies and understanding necessary to the expressive mode of musical knowing. The substudy applies Merleau-Ponty's (1962, 1968) philosophy of 'knowing the world through the body', as well as his ideas of gesture, habit, and reversibility. […] We suggest that movement-based learning is, as Merleau-Ponty argues,

[13] "regular os ritmos naturais do corpo e, pela sua automatização, criar imagens rítmicas definidas no cérebro".
[14] "a capacidade de frasear e matizar a música com sentimento depende igualmente do treino dos centros nervosos, da coordenação do sistema muscular, de uma rápida comunicação entre o cérebro e os membros – resumindo, da saúde de todo o organismo."

> pre-reflective knowing and can be understood as a process of musical understanding that moves from the concrete doings of musicing towards the abstract and (or) conceptual. (p. 60)[15]

Bowman e Powell (2007) concluem o seu artigo chamando a atenção para o seguinte:

> The survey we have undertaken here shows the difficulty of conceiving of music as an embodied phenomenon. We hope it also demonstrates the importance of doing so. […] Music-education needs to develop bodily-informed pedagogies that effectively address action-based listening abilities in performers and non-performers alike. (pp. 19-20)[16]

3.2. Percepção e cognição musical

O modo como se processa a percepção e a cognição musical dá-nos certamente muitas pistas quanto à forma como devemos ensinar vários aspectos da música. Em qualquer acto de percepção e de cognição do ser humano, a cooperação e a interacção dos sentidos é posta a funcionar automaticamente (Godøy, 2003). No caso da música em particular,

> (…) images of movement appear to be deeply embedded in our perception and cognition (…) Explorations of mental images of music-related movement could enhance our understanding of music as a phenomenon, as well as be of practical value in various music-making tasks. (Godøy, 2003, p. 317)[17]

O autor acima citado defende a teoria da mimese motora ("motor-mimesis") para a percepção e cognição da música. Esta é a forma que temos de traduzir um som musical para uma imagem visual ou vice-versa, ou seja, quando ouvimos um som criamos uma imagem de movimento e quando vemos um movimento associamo-lo a um som. Godøy, citando Berthoz (1997), baseia a sua hipótese da mimese motora na *teoria motora* da percepção ("*motor theory* of perception"), demonstrada já através de pesquisa realizada na área da neurologia, que defende que as faculdades motoras do cérebro estão envolvidas na maior parte dos tipos de percepção e cognição.

Zatorre et al. (2007, p. 556), acerca das interacções auditiva e motora na música, concluiram que

[15] "O subestudo examina de que maneira, dentro da estrutura da eurritmia de Dalcroze, o movimento corporal pode facilitar o conhecimento musical e como essas experiências corporais podem fornecer um meio de desenvolver capacidades, competências e compreensão necessárias para o modo expressivo do conhecimento musical. O subestudo aplica a filosofia de 'conhecer o mundo através do corpo' de Merleau-Ponty (1962, 1968), bem como a sua noção de gesto, hábito e reversibilidade. […] Sugerimos que a aprendizagem baseada em movimento é, como afirma Merleau-Ponty, conhecimento pré-reflectivo e pode ser entendida como um processo de compreensão musical que se move das actividades concretas do processo de fazer música para o abstracto e (ou) conceitual."

[16] "O inquérito que realizámos aqui mostra a dificuldade de conceber a música como um fenómeno corporal. Esperamos que demonstre também a importância de o fazer. […] O ensino da música necessita de desenvolver pedagogias que tenham em conta o corpo e que abordem eficazmente as capacidades de audição baseadas no movimento, tanto em músicos como em não músicos."

[17] "(…) as imagens de movimento parecem estar profundamente enraizadas na nossa percepção e cognição (...) A exploração de imagens mentais do movimento relacionado com a música pode melhorar a nossa compreensão da música como um fenómeno, assim como ter utilidade prática em diversas tarefas de execução musical."

> (…) interactions between posterior auditory cortices and premotor córtices mediate the cognitive representations that are responsible for integrating feedforward and feedback information during performance and perception. [18]

Philips-Silver e Trainor (2005 e 2006) realizaram estudos sobre a codificação auditiva do movimento rítmico em bebés e em adultos, respectivamente. Após o estudo de 2006, tiraram várias conclusões de grande relevância para a temática desta investigação:

> The present studies provide an empirical basis for the Dalcroze tradition of movement and embodiment in rhythm theory. A tight link between body and perception is described in the cognition literature as 'embodied' or 'situated' cognition. (…) sensory perception cannot be separated from the multisensory experience of our bodies. (…) these data (…) provide a valuable contribution to the understanding of multisensory perception – namely, of an interaction between auditory and movement systems – with strong evidence that body movement alone can be sufficient to influence auditory encoding of a rhythm stimulus. (…) we therefore characterize musical rhythm processing as a multisensory interaction relying primarily on auditory and movement systems. It has been suggested that we "hear what eyes see" (Guttman at al., 2005). We have provided evidence that we "hear what the body feels". (Philips-Silver e Trainor, 2006, p. 544)[19]

Estas conclusões são de extrema importância para o ensino especializado de música, uma vez que vêm comprovar a ligação entre o movimento e a música. E levantam uma questão específica: se o movimento corporal influencia a nossa percepção e cognição da música, a forma como os alunos ouvem é com certeza influenciada pelas circunstâncias. Por um lado, o professor mexer-se ou ficar estático enquanto toca para demonstrar pode afectar a compreensão do aluno, alterando a sua percepção auditiva. Por outro lado, a compreensão daquilo que os alunos ouvem da demonstração do professor pode também ser afectada pelo facto de os próprios alunos estarem estáticos ou em movimento.

3.3. Movimento e emoção

Zatorre et al. (2007, p. 555), autores já citados, falam também especificamente da relação entre música, movimento e emoção

> (…) the acoustical features of typically sad or subdued music (containing slow tempo, lower pitched sounds and smooth transitions between sounds) are compatible with the physical expression of sadness, which involves slow, low-intensity movements. (…)

[18] "(…) as interacções entre o córtex auditivo e o córtex pré-motor posteriores medeiam as representações cognitivas que são responsáveis por integrar informações de *feedforward* e *feedback* durante o desempenho e a percepção."

[19] "Os estudos actuais fornecem uma base empírica para a tradição de Dalcroze de movimento e incorporação na teoria do ritmo. É descrita uma ligação estreita entre corpo e percepção na literatura de cognição como cognição 'incorporada' ou 'situada'. (…) a percepção sensorial não pode ser separada da experiência multissensorial dos nossos corpos. (…) estes dados (...) fornecem uma contribuição valiosa para a compreensão da percepção multissensorial – nomeadamente, de uma interacção entre os sistemas auditivo e motor – com uma forte evidência de que o movimento corporal só por si pode ser suficiente para influenciar a codificação auditiva de um estímulo rítmico. (…) caracterizamos, portanto, o processamento do ritmo musical como uma interacção multissensorial dependente essencialmente dos sistemas auditivo e motor. Tem sido sugerido que "nós ouvimos o que os olhos vêem" (Guttman at al., 2005). Nós fornecemos provas de que "nós ouvimos o que o corpo sente".

> Auditory-motor interactions (…) may therefore in part mediate music-induced emotion, perhaps providing the link between listening and moving.[20]

A propósito deste tema do movimento e da emoção, considerámos de interesse a referência ao trabalho de Casasanto e Dijkstra (2009). Estes autores realizaram um estudo acerca da relação entre acção motora e memória emocional, tendo concluído que os movimentos que realizamos, desde o mais básico movimento de colocar um livro numa prateleira de uma estante baixa ou alta, induzem estados emocionais diferentes em nós.

> Emotional memories not only interact with the specialized body movements that co-occur with positive and negative emotional states (e.g., smiling or frowning, slumping or standing tall), but also with more schematized upward and downward motor actions, as predicted by theories of metaphorical representation. (Casasanto e Dijkstra, 2009, p. 184)[21]

Considerando as conclusões dos autores citados, podemos inferir que (1) existe um paralelismo entre as emoções transmitidas pelo movimento da música e as emoções transmitidas pelo movimento corporal. (2) Os gestos corporais que fazemos quando tocamos um instrumento musical podem *per se* ajudar-nos, ou não, a ficarmos num estado emocional mais próximo daquele que a música expressa.

3.4. Aprendizagem multissensorial

Shams e Seitz (2008) explicam que a aprendizagem multissensorial traz vários benefícios. Através da pesquisa acerca do funcionamento cerebral, da plasticidade neuronal, estes autores concluíram que "The results presented here demonstrate that multisensory training can be more effective than similar unisensory training paradigms." (p. 5)[22]

Estes autores fazem ainda referência precisamente ao sucesso dos métodos educativos que se baseiam neste tipo de aprendizagem: "These educators have empirically noticed that multisensory training for various tasks is more effective than the traditional unisensory training schemes, and have incorporated these approaches into educational protocols at all levels of instruction." (Shams e Seitz 2008, p.5).[23]

[20] "(…) as características acústicas da música tipicamente triste ou suave (contendo compassos lentos, tons graves e transições suaves entre os sons) são compatíveis com a expressão física de tristeza, que envolve movimentos lentos, de baixa intensidade. (…) As interacções auditivo-motoras (...) podem, portanto, mediar em parte a emoção induzida pela música, fornecendo talvez a ligação entre audição e movimento."

[21] "As memórias emocionais não só interagem com os movimentos corporais especializados que ocorrem simultaneamente nos estados emocionais positivos e negativos (por exemplo, ao sorrir ou ao franzir o sobrolho, ao andar curvado ou direito), mas também com acções motoras para cima e para baixo mais esquematizadas, como vaticinado pelas teorias da representação metafórica."

[22] "Os resultados aqui apresentados demonstram que a aprendizagem multissensorial pode ser mais eficaz do que os paradigmas semelhantes de aprendizagem unissensorial."

[23]" Estes educadores observaram empiricamente que a aprendizagem multissensorial para várias tarefas é mais eficaz do que os esquemas tradicionais de aprendizagem unissensorial e incorporaram essas abordagens em protocolos educacionais em todos os níveis de ensino."

Este facto constata-se acerca da aprendizagem em geral, pelo que deverá ser tido em consideração quanto à aprendizagem da música em particular. Podemos a partir daqui inferir que estratégias didácticas diversas que potenciem um múltiplo uso dos diferentes sentidos serão sempre mais eficazes.

3.5. Estratégias de ensino-aprendizagem para trabalhar através dos gestos

Alguns autores fazem referências explícitas a estratégias que se baseiam nos gestos corporais e em outros movimentos. Elena Muñoz (2007, p.59) explica até que ponto é possível ensinar os gestos, enumerando especificamente algumas estratégias pedagógicas que os professores podem utilizar para tal:

> The basic strategies to teach students how to feel, enjoy, produce, and convince with expressive gestures are usually to initiate them in imitation of gestures in order to develop their own inspiration in their future movements. Some of these strategies include discussing with students their video tape recordings or mirror visualizations, guiding with physical contact the students' body segments in their movements, adding metaphoric information to the gestures shown, offering students the opportunity to teach what they know and "interpret" about gesture by giving classes to other students, and urging students to use their bodily expression, freely and consciously, connecting it with a new vital dimension in any physical action: not aural, not visual, but spatial.[24]

Davidson et al. (2001, p.60) transcreveram uma parte de uma aula de piano dada por Jane Davidson a uma aluna de nove anos (Ruthie), em que a abordagem da professora se baseia no movimento corporal:

> J: Good stuff! What do you think about this piece?
> R: It's okay. I like the way it goes from slow to fast, but it's long and I get tired thinking about all the notes I've got to play.
> J: Well, what do you think the piece is about?
> R: A Queen or a Princess or someone who is all Royal and everything, but sad and then she gets happy! And then… sad again!
> J: Okay. How might this Princess walk? How might she feel inside if she's sad? And when she's happy?
> R: Sort of swirly and airy [Ruthie moves her arms]. But then she'll feel heavy legs and trailing arms if she's sad.
> J: Let me see you being this Princess if I play the piece [Jane plays and Ruthie moves around]… Is that the sort of thing you meant?
> R: Mmm… I think the quiet beat at the beginning would be even softer so she could really feel sad.
> J: Okay. Well, why don't you try to play that for me on the piano – as if you were moving and feeling like the Princess.
> [Ruthie plays, trying different postures and so accordingly varies the volume and tempo].

[24] "As estratégias básicas para ensinar os alunos a sentir, apreciar, produzir e convencer com gestos expressivos normalmente consistem em iniciá-los na imitação de gestos a fim de desenvolver a sua própria inspiração nos seus movimentos futuros. Algumas dessas estratégias incluem discutir com os alunos as suas gravações de vídeo ou visualizações no espelho, orientar com contacto físico os segmentos corporais dos alunos nos seus movimentos, adicionar informação metafórica aos gestos mostrados, oferecer aos estudantes a oportunidade de ensinarem o que sabem e "interpretam" sobre o gesto dando aulas a outros alunos e incitar os alunos a usarem a sua expressão corporal, livremente e conscientemente, ligando-a com uma nova dimensão vital em qualquer acção física: não auditiva, não visual, mas espacial."

> J: Yes, I think you're getting a really sad Princess there.
> R: Well, it's really me and how I feel and play that changes it.[25]

Davidson e Correia (2002, pp. 246-247) apresentam também alguns dos seus métodos para trabalhar os movimentos corporais com os alunos:

> Training Fluency of Movement" (…) "Exploring Expressive Potential: The Narrative of the Musical Work" (…) "Working on the Intention of each Musical Phrase" (…) "Directing an Interpretation: Conducting the Musical Expression of the Teacher" (…) "Finding the Inner and Outer Personality in Movement" (…) "Teacher's Body Movement Strategies to Develop Musical Expression in the Student.[26]

Relativamente ao terceiro e ao último método, os autores falam especifica e respectivamente da utilidade do uso de *metáforas de acção* e de *metáforas verbais.*

Tanto Muñoz como Davidson e Correia nos falam das metáforas. Estas são frequentemente utilizadas pelos professores no ensino da música, na maioria das vezes acompanhadas por uma demonstração oral da peça ou da secção da peça em causa (Woody, 2004 baseando-se Barten, 1992; Davidson, 1989; Tait, 1992; Woody 2000). Contudo, a questão de como é que os alunos processam a informação fornecida através destas metáforas merece ser analisada. Woody (2004) fez uma experiência na tentativa de compreender o processo cognitivo dos músicos quando estes lidam com imagens mentais para melhorar a sua expressividade.

Este autor concluiu que os músicos usam uma grande variedade de estratégias cognitivas para lidar com informação deste tipo. No entanto, este estudo sugere que quantos mais anos de experiência os músicos têm, maior a sua tendência para transformar a informação recebida através da metáfora em propriedades auditivas e objectivas do som, num processo cognitivo de tradução. Mas não ficou claro a que ponto é que os músicos conseguem aplicar este processo de forma automática, sem terem de pensar nisso. Como refere Woody, são necessários mais estudos nesta área. O autor especula ainda se a capacidade de conversão automática de informação não será precisamente uma das qualidades dos músicos

[25] "J: Boa! O que achas desta peça?
R: É gira. Eu gosto da forma como vai do lento ao rápido, mas é longa e eu canso-me a pensar em todas as notas que tenho que tocar.
J: Bem, achas que esta peça é sobre o quê?
R: Uma rainha, uma princesa ou alguém da realeza, mas que está triste e depois fica feliz! E depois... fica triste outra vez!
J: Está bem. Como pode andar essa princesa? Como é que ela se sente por dentro, quando ela está triste? E quando está feliz?
R: Anda airosamente, tipo a rodopiar [Ruthie move os seus braços]. Mas depois ela vai sentir as pernas pesadas e os braços a arrastar quando ficar triste.
J: Deixa-me ver-te a fingir que és esta princesa enquanto eu toco a peça. [Jane toca e Ruthie movimenta-se pela sala]... É isto o que querias dizer?
R: Hum... Acho que a pulsação calma no início devia ser ainda mais suave, para que ela possa realmente sentir-se triste.
J: Está bem. Bom, por que não tentas tocar para mim no piano – como se te estivesses a mexer e a sentir como a princesa.
[Ruthie toca, experimentando diferentes posturas e consequentemente varia o volume e o tempo.]
J: Sim, eu acho que estás a conseguir imitar uma princesa muito triste.
R: Bem, sou mesmo eu e a forma como eu me sinto e toco é que muda isso."

[26] "Treinar a Fluência do Movimento" (...) "Explorar o Potencial Expressivo: A Narrativa da Obra Musical" (...) "Trabalhar a Intenção de cada Frase Musical" (...) "Dirigir uma Interpretação: Reger a Expressão Musical do Professor" (...) "Encontrar a Personalidade Interior e Exterior no Movimento" (...) "Estratégias de Movimento Corporal do Professor para Desenvolver a Expressão Musical no Aluno."

profissionais, que atingem altos níveis de expressividade na sua *performance* sem esforço aparente para tal.

Existem ainda outros estudos relevantes e que podem servir-nos de base para a criação de outro tipo de estratégias didácticas que se baseiem nos gestos corporais. Godøy et al. (2006b) exploraram, tanto no caso de principiantes como de músicos profissionais, o potencial de tocar "instrumentos no ar" (playing "air instruments"), i.e., executar os gestos de produção de som num "instrumento imaginário". Para estes autores, tocar "instrumentos no ar" consiste numa acção de esboço de imitação motora. Desta forma, inclui a componente de imitação de gesto mas também a componente de esboço, o que significa que esta actividade tem sempre um valor apenas aproximado e com margem para imprecisões. Ainda assim, estes autores consideram que esta prática deveria ser mais explorada em diversas áreas, incluindo a da educação musical. Baseando-se em Rizzolatti et al. (2001) e Jeannerod (2001), estes autores explicam que "imitating what we believe other are doing, either overtly or covertly, is increasingly regarded as fundamental not only to learning and socialization, but also for understanding what others are doing" (p. 3).[27]

Nesta investigação, considerámos o conceito acima explicado, o de tocar "instrumentos no ar", mas também a hipótese de transformá-lo e adaptá-lo, recorrendo a estratégias didácticas que realizem este tipo de trabalho de esboço imitativo não com os gestos de produção de som, mas com os gestos facilitadores do som (ver definição de conceitos mais adiante).

Godøy et al. (2006a), no âmbito da sua pesquisa sobre os gestos musicais, desenvolveram também uma investigação em torno do "traçado de sons" ("sound-tracing"). Estes autores levaram a cabo uma experiência em que solicitaram a algumas pessoas que desenhassem, com uma caneta num *tablet,* os gestos correspondentes aos sons que ouviam. Este estudo teve por base a ligação que se tem vindo a constatar entre gesto e som. Os autores defenderam esta possibilidade de traçar sons, apoiando-se na ideia da "equivalência motora" ("motor equivalence") e na questão da "acuidade variável" ("variable acuity"), negrito por nós adicionado:

> We are here exploring the idea of *motor equivalence,* meaning that an action may be carried out by different effectors: We could play a flute tune on the piano, **retaining some of the features** of the flute tune, e.g. the pitches, durations, contour, etc., but of course also **loosing other features**, e.g., timbre and various expressive features. […] By the expression 'variable acuity' we refer to the variable amount of detail resolution in a gestural rendering of musical sound, meaning that **there is a continuum from an 'exact' rendering of all detail** (e.g. pitches, durations, dynamics, expressive features, etc.) **to rather coarse or approximate renderings** (e.g. **retaining only the overall contour and/or sensation of musical fragment**).[28] (2006a, p. 3)

[27] "imitar o que achamos que os outros estão a fazer, seja de forma evidente ou não, é cada vez mais considerado como fundamental não só para a aprendizagem e a socialização, mas também para entender o que os outros estão a fazer."

[28] "Estamos aqui a explorar a ideia de *equivalência motora,* significando que uma acção pode ser realizada por diferentes efectores: podemos tocar uma melodia de flauta no piano, **mantendo algumas características da melodia de flauta**, por exemplo, notas, duração, contorno, etc., mas claro que também **perdendo outras características**, por exemplo, timbre e várias características expressivas. […] Com a expressão 'acuidade variável' referimo-nos à quantidade variável de resolução do detalhe numa interpretação gestual do som musical, significando que **há uma**

Estes dois últimos conceitos são particularmente interessantes para a criação e para o desenvolvimento de estratégias didácticas no ensino especializado de música. Demonstram que, ao considerarmos um som musical, podemos fazê-lo com diferentes níveis de detalhe. Assim, podemos focar-nos em diferentes aspectos de cada vez, como por exemplo dar atenção apenas ao contorno geral, à forma, à direcção, i.e., à componente móvel.

Repp (1993) refere que a análise do movimento presente na música pode ser mais metafórica, dizendo respeito aos movimentos melódicos e harmónicos, e às transições de tonalidade, mas também pode ser mais literal. Neste caso, o movimento na música "[…] derive from the performer's actions that bring the music to life. This gestural information is encoded in the expressive microstructure of the performance […]" [29] (p. 167). O autor explica adiante que esta "microestrutura expressiva" da *performance* musical diz respeito concretamente aos aspectos da dinâmica e da agógica.

Vários autores, como Sievers, Becking, Truslit, Clynes e Todd, desenvolveram teorias em relação à representação da informação de movimento contida na música. Embora com especificidades diferentes, todas elas se baseiam fundamentalmente no desenho de "curvas de movimento" (literal ou no ar, com as mãos ou os braços). Este tipo de representação acaba por estar muito próxima do conceito de "traçado de sons" de Godøy et al., pelo que consideramos que este assunto merece alguma atenção. Colocámos desta forma a hipótese de este tipo de representação dos sons ser útil como estratégia didáctica para o desenvolvimento da expressividade.

3.5.1. Análise crítica da validade das estratégias

As estratégias apresentadas, tanto as que são referidas de forma explícita pelos autores citados, como as outras por nós sugeridas a partir de outros estudos realizados, levantam algumas questões. Muitas delas, embora nem todas, são "estratégias tradicionais" para ensinar a expressividade, e consistem em "aural modeling" ou em "experimental strategies", como o caso das metáforas (de acordo com Juslin e Persson, 2002).

Isto significa que algumas não se baseiam na aplicação de *feedback,* mas sim de *feedforward*[30]. Outras sim, fornecem *feedback* aos alunos, mas este *feedback* não pode ser classificado como cognitivo. Segundo o mesmo autor (Juslin e Persson, 2002, p. 230), "the notion of *cognitive feedback* [..] is to allow the performer to compare a model of his or her cue

continuidade de uma interpretação 'exacta' de todos os detalhes (por exemplo, notas, duração, dinâmica, características expressivas, etc.) **para interpretações bastante grosseiras ou aproximadas** (por exemplo, **mantendo apenas a forma global e/ou a sensação de fragmento musical**)."

[29] "[...] derivam das acções do executante que dão vida à música. Esta informação gestual é codificada na microestrutura expressiva da performance [...]"

[30] Para facilitar a compreensão da definição que aqui adoptámos do conceito de *feedforward,* citamos Conaghan e Lockey (2009): "Using feedforward, we can concentrate on what the candidate can do to improve their performance rather than focusing on their past performance or their personality. This should lead to more effective communication between the instructor and candidate." Tradução: "Ao usarmos o *feedforward,* podemos concentrar-nos no que o que candidato pode fazer para melhorar a sua *performance* em vez que nos focarmos na sua *performance* do passado ou na sua personalidade. Isto deve conduzir a uma comunicação mais eficaz entre o instrutor e o candidato."

utilization to an *optimal* model of cue utilization."[31] Para que esta comparação de variáveis possa ocorrer, é necessário definir com a máxima objectividade essas mesmas variáveis. Por exemplo, se quiséssemos comparar gestos corporais para fornecer *feedback* cognitivo aos alunos, seria fundamental caracterizar esses gestos aos pormenor e realmente ter um "modelo a seguir". Não nos parece que isso seja neste momento possível. A revisão da literatura mostra que há muito território por explorar nesta área, até porque não encontramos estudos específicos sobre os gestos corporais dos instrumentistas de cordas friccionadas ou dos violetistas em particular.

Não rejeitamos à partida a importância do *feedback* cognitivo. Como explicam Juslin e Persson (2002, p. 229),

> Based on an extensive review of a century of research on skill acquisition, Ericsson, Krampe, and Tesch-Römer (1993) proposed three elements that are required in a learning task for it to qualify as deliberate practice: (1) clear task definition (2) informative feedback, and (3) opportunities for repetition and correction of errors. Our view is that traditional strategies for teaching expression are problematic mainly in that they do not provide informative feedback to the performer.[32]

No entanto, a este respeito há dois aspectos que gostaríamos de salientar. Em primeiro lugar, se no futuro forem realizados mais estudos em torno dos gestos corporais dos instrumentistas de cordas friccionadas, e em particular dos violinistas e violetistas, será efectivamente possível fornecer *feedback* cognitivo nesta área, na verdadeira acepção da combinação dos dois termos.

Em segundo lugar, a temática por nós proposta, acaba por pôr de certa forma em causa a aplicação da teoria da *prática deliberada* em sala de aula, relativamente aos pontos (1) e (2) acima apresentados para a definir. Além de que, se não conseguirmos aplicá-la em sala de aula, também nos podemos questionar acerca da capacidade que os alunos terão para a realizarem fora da mesma.

O ponto (1) diz-nos que, para ocorrer *prática deliberada,* a tarefa a executar tem de ser definida com clareza. Se falamos de expressividade, esta é uma questão delicada. No caso da expressividade, podemos pensar que o professor tem a função de definir com clareza como é que o aluno deve intensificar a sua expressão. Mas também podemos ter outra perspectiva sobre o assunto: a função do professor pode ser, pelo contrário, ajudar o aluno a definir com clareza *onde* é que ele se deve focar, para encontrar sozinho a sua forma única e individual de ser mais expressivo.

O ponto (2) fala-nos do *feedback* informativo. Inclusivamente a questão do *feedback* em si é discutível, pois há autores que defendem o *feedforward* em vez do *feedback.* Goldsmith (2002-2008, p.2), diz que

[31] "a noção de *feedback* cognitivo [...] é permitir que o intérprete compare o que faz a um modelo *ideal* do que deve fazer"

[32] "Com base numa extensa análise de um século de pesquisa sobre a aquisição de capacidade, Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) propuseram três elementos que são necessários numa tarefa de aprendizagem para que possa qualificar-se como prática deliberada: (1) definição clara da tarefa (2) *feedback* informativo e (3) oportunidades de repetição e correcção de erros. O nosso ponto de vista é que as estratégias tradicionais para o ensino da expressão são problemáticas, principalmente porque não fornecem *feedback* informativo ao executante."

> (…) there is a fundamental problem with feedback: it focuses on the past, on what has already occurred − not on the infinite variety of things that can be, in the future. As such, feedback can be limited and static, as opposed to expansive and dynamic." [33]

Este mesmo autor enumera inclusivamente dez razões pelas quais o *feedforward* muitas vezes se revela mais útil do que o *feedback.* Este ponto de vista é defendido pelos praticantes do *coaching,* e nos últimos anos esta área tem vindo a associar-se cada vez mais à prática docente. Pérez (2009) tem mesmo uma obra intitulada *Coaching para docentes.*

Os pontos (1) e (2), que caracterizam a *prática deliberada,* levantam-nos questões que nos remetem para a filosofia subjacente ao *coaching:* a dialéctica socrática, em particular a maiêutica. Também conseguimos estabelecer uma ligação com a chamada "aprendizagem natural" ("natural learning"), processo de aprendizagem que implica o recurso a "imagens mentais" ("mental imagery"), imitação ("imitation") e "prática de tentativa e erro" ("trial-and-error practice") (Kohut, 1992). Este autor explica que

> Another reason why we have ignored NLP [natural learning process] is that ours is essentially a visual, scientific, verbal and cognitive society. Most of our training in school is therefore focused in these directions. But musical performance involves very little of any of these concepts. It is essentially an aural, aesthetic, nonverbal, perceptual-motor skill. It has relatively little in common with the scientific-verbal-cognitive disciplines, and our methods of training musicians should reflect that.[34] (Kohut, 1992, pp. 8-9)

Algumas das estratégias seleccionadas também vão ao encontro da ideia de usar "instruções para desenvolver a consciência dos alunos" ("awareness instructions"), defendidas por Green e Gallwey (1986).

O que pretendemos demonstrar com esta revisão da literatura é somente que há tantas razões para recusar como para defender as estratégias didácticas apresentadas. Com todos os seus eventuais defeitos, foram aquelas as estratégias que encontrámos e que conseguimos desenvolver, pelo que considerámos interessante experimentar algumas delas e verificar os resultados.

3.6. Definição de conceitos

3.6.1. Expressividade musical

Este trabalho de investigação foca-se sobretudo no conceito de "expressividade musical" e não tanto no de "expressão musical". A palavra "expressão" remete-nos para o "acto

[33] "(…) há um problema fundamental com o *feedback:* centra-se no passado, no que já ocorreu − não na infinita variedade de coisas que podem acontecer, no futuro. Como tal, o *feedback* pode ser limitado e estático, em vez de expansivo e dinâmico."

[34] "Outra razão pela qual ignorámos o NLP (processo natural de aprendizagem – PNA) é porque a nossa sociedade é essencialmente visual, científica, verbal e cognitiva. A maior parte da nossa formação na escola concentra-se, portanto, nesse sentido. Mas o desempenho musical envolve muito pouco de qualquer destes conceitos. É essencialmente uma capacidade auditiva, estética, não-verbal, perceptiva-motora. Tem relativamente pouco em comum com as disciplinas científico-verbal-cognitivas e os nossos métodos de formação de músicos devem reflectir isso."

ou efeito de exprimir", ao passo que "expressividade" é a "qualidade do que é expressivo".[35] De acordo com a temática escolhida, pretendeu-se investigar que estratégias didácticas existem ou se podem criar, não para ensinar os alunos a expressarem-se musicalmente, mas sim com o fim de ajudá-los a tornar a sua expressão musical mais expressiva.[36]

> A relatively inexpressive expression shows us only that the person doing the expressing is in a particular emotional state. But if the expression is also relatively expressive, we are also shown something about what it is like to be in that state.[37] (Robinson, 2007, p. 30)

Os dois termos "expressão" e "expressividade" estão, contudo, directamente relacionados. Por este motivo, nesta investigação considerámos inevitavelmente também o conceito de "expressão musical", tendo sido consultadas referências bibliográficas que o abordam. Juslin (2003) afirma que duas das cinco facetas da expressão musical são a comunicação da estrutura da obra musical e a comunicação de emoções. Tanto num caso como no outro, está demonstrado que os músicos conseguem expressar estes dois aspectos através de variáveis acústicas, tais como: andamento, dinâmicas, articulação, timbre variações de tempo (rubato), ataque e finalização do som, afinação, *vibrato,* acentos em notas específicas, entre outras (Juslin, 2003). Ou seja, isto significa que os músicos conseguem transmitir a estrutura da obra, assim como diversas emoções, através do som que produzem.

Assim, o objectivo desta investigação será perceber de que forma se pode refinar essa manipulação das variáveis acústicas, de modo a torná-las mais expressivas. Iremos colocar concretamente a hipótese de alcançar este propósito por meio de uma combinação de estratégias didácticas que assentam no uso de gestos corporais específicos. Este tema será adiante mais desenvolvido, assim como o conceito de "gesto" será clarificado.

Para este trabalho não nos interessou tanto o nível de expressividade da comunicação da estrutura musical de uma obra, embora também o abordemos. A questão de tornar mais expressiva a expressão de emoções teve maior relevância para esta pesquisa, pois existe uma forte relação entre "emoção" e "movimento". Etimologicamente, o vocábulo "emoção" deriva do latim "emovere", por via do francês "émotion". O significado daquele vocábulo latino é precisamente "deslocar", ou "mover", de dentro para fora (preposição "e"), verbo este que nos remete para o movimento. Esta relação entre conceitos é explorada em outras áreas de conhecimento que não a da música, como é o caso da psicomotricidade. Segundo Miguel Sassano (2013, p.78) emoção e movimento estão interligados: "(…) todo movimiento es una emoción exteriorizada, puesta afuera, mediante un gesto, una acción."[38]

[35] "Expressar: exprimir. Exprimir: expressar os sentimentos através da arte ou de outra forma.
Expressivo: que transmite vivacidade ao exprimir-se; enérgico." <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa>
[36] Mesmo que na nota 29.
[37] "Uma expressão relativamente inexpressiva mostra-nos apenas que a pessoa que está a expressar-se está num determinado estado emocional. Mas se a expressão também é relativamente expressiva, também nos é mostrado algo sobre o que é estar nesse estado."
[38] "(…) todo o movimento é uma emoção exteriorizada, posta para fora, por um gesto, uma acção"

3.6.2. Gestos (corporais) musicais

Vários autores se têm dedicado ao estudo dos movimentos associados à prática musical. Para esta investigação optámos por considerar a definição e classificação de "gestos musicais" de Jensenius et al. (2010). Em primeiro lugar pela sua actualidade. Em segundo lugar, porque é suficientemente clara e objectiva para o tipo de investigação que pretendemos realizar. Os autores optam pela designação de "gesto" e não de "movimento", pois "the notion of gesture provides a tool that allows a more straightforward crossing of the traditional boundary between the physical and the mental world"[39] (p. 13).

Seguindo as ideias destes autores (Jensenius et al., 2010, p. 23-24), os gestos musicais podem ser classificados em quatro categorias funcionais, individualmente explicadas (marcas de lista, itálico e referências bibliográficas do texto original):

> • Sound-producing gestures are those that effectively produce sound. They can be further subdivided into gestures of *excitation* and *modification.* Sound-producing gestures are called instrumental gestures in (Cadoz 1988), and effective gestures in (Delalande 1988).
> • Communicative gestures are intended mainly for communication. As will be discussed later in this chapter such movements can be subdivided into *performer−performer* or *performer−perceiver* types of communication. Communicative gestures are called semiotic gestures in (Cadoz and Wanderley 2000). Several of these can also be considered gestures in the way Kendon (2004) and McNeil (1992) use the term.
> • Sound-facilitating gestures support the sound-producing gestures in various ways. As will be discussed and exemplified in a later section, such gestures can be subdivided into support, phrasing, and entrained gestures. Sound-facilitating gestures are called accompanying gestures in (Delalande 1988), non-obvious performer gestures in (Wanderley 1999), and ancillary gestures in (Wanderley and Depalle 2004).
> • Sound-accompanying gestures are not involved in the sound production itself, but follow the music. They can be *sound-tracing,* i.e. following the contour of sonic elements (Godøy et al. 2006a), or they can *mimic* the sound-producing gestures (Godøy et al. 2006b).[40]

Para esta investigação iremos considerar os gestos facilitadores do som (*sound-facilitating gestures)* e os gestos que acompanham o som (*sound-accompanying-gestures)*[41]*.* Procuramos descobrir se é possível e relevante realizar um trabalho pedagógico específico em torno destes dois tipos de gesto. Ou seja, se se podem criar ou adaptar estratégias didácticas tendo por base estes dois tipos de gesto. E se o uso deste tipo de estratégias tem

[39] "a noção de gesto fornece uma ferramenta que permite transpor de forma mais directa a fronteira tradicional entre o mundo físico e o mental".

[40] "• Os gestos de produção de som são aqueles que efectivamente produzem som. Podem ainda ser subdivididos em gestos de *excitação* e *modificação.* Os gestos de produção de som são chamados gestos instrumentais em (Cadoz 1998) e gestos eficazes em (Delalande 1988).
• Os gestos comunicativos destinam-se principalmente à comunicação. Como será discutido mais à frente neste capítulo, esses movimentos podem ser subdivididos em tipos de comunicação *performer−performer* ou *performer−perceiver*. Os gestos comunicativos são chamados gestos semióticos em (Cadoz and Wanderley 2000). Alguns destes também podem ser considerados gestos da forma como Kendon (2004) e McNeil (1992) usam o termo.
• Os gestos facilitadores de som apoiam os gestos de produção de som de várias maneiras. Como será discutido e exemplificado numa secção mais à frente, esses gestos podem ser subdivididos em gestos de apoio, de fraseado e sincronização. Os gestos facilitadores de som são chamados gestos acompanhantes em (Delalande 1988), gestos não-óbvios do executante em (Wanderley 1999) e gestos auxiliares em (Wanderley and Depalle 2004).
• Os gestos acompanhantes de som não estão envolvidos na produção de som em si mesma, mas seguem a música. Eles podem ser *detectores de som,* isto é, seguindo o contorno de elementos sonoros (Godøy et al., 2006a), ou podem *imitar* os gestos de produção de som (Godøy et al. 2006b)."

[41] Mais à frente passaremos a designar os "gestos que acompanham o som" por "gestos descritivos", ver nota de rodapé 42.

repercussões ao nível do som produzido pelos alunos, no que diz respeito ao grau de expressividade.

4. Questão da investigação e hipóteses colocadas

O meu percurso individual e a minha experiência como estagiária na EMCN, assim como a revisão da literatura, contribuíram para colocar a seguinte questão: há uma correlação entre os gestos corporais e o ensino da expressividade musical?

A partir desta questão considerámos duas hipóteses a serem investigadas:

- (1) Averiguar se é uma prática comum no ensino da música utilizar-se os gestos corporais como estratégia didáctica para trabalhar a expressividade;
- (2) Testar se um trabalho pedagógico exclusivo em torno dos gestos corporais facilitadores do som e descritivos do som pode contribuir a curto prazo para uma melhoria do nível de expressividade dos alunos, concretamente no que diz respeito ao som por eles produzido.

5. Investigação na EMCN

5.1. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na EMCN, com a colaboração de professores e alunos desta escola. Uma vez que o estágio foi realizado nesta instituição, a minha investigação foi motivada em parte pela observação ali realizada. Por outro lado, a minha presença de frequência semanal naquela instituição possibilitou o estabelecimento de um contacto próximo com alunos e professores, o que facilitou a execução da pesquisa.

5.2. Metodologia

A metodologia que esteve na base desta pesquisa foi essencialmente uma metodologia mista, porém de índole maioritariamente qualitativa.

5.3. Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa contemplou duas partes, com vista a obter respostas acerca das hipóteses colocadas e a tirar conclusões no âmbito da temática proposta. Deste modo, recolheram-se dados primários através da realização de um questionário e de um estudo experimental. A recolha destes dados primários baseou-se numa compilação de dados secundários proveniente da revisão da literatura primeiramente realizada.

6. Parte I da pesquisa – Questionário

6.1. Objectivos pretendidos

Com este questionário pretendemos averiguar se o ensino da expressividade musical através de gestos e movimentos corporais é visto como útil pelos professores de cordas friccionadas da EMCN, e se ocorre habitualmente na sua prática pedagógica. Procurámos também detectar eventuais diferenças nas respostas, consoante o nível dos alunos em causa (básico ou secundário) e os dados dos próprios professores.

Relativamente aos gestos, baseando-nos em Jensenius et al. (2010), solicitámos aos professores que considerassem para as suas respostas estas quatro categorias funcionais, que designámos da seguinte forma[42]:

a) Gestos de produção do som: aqueles que servem efectivamente para produzir o som num instrumento musical;

b) Gestos facilitadores do som: apoiam os gestos de produção de som, funcionando como gestos corporais complementares;

c) Gestos descritivos do som: não estão relacionados directamente com a produção de som mas seguem ou ilustram a música;

d) Gestos comunicativos: servem para a comunicação performer-performer e performer-público.

As estratégias apresentadas como opções de resposta à última pergunta do questionário (gráficos 13 e 13.1) foram compiladas a partir da revisão da literatura realizada.

[42] A definição de Jensenius et al. (2010) foi por nós adaptada com o intuito de simplificar e clarificar a compreensão.

6.2. Amostra

Este questionário foi enviado aos vinte e cinco[43] professores de cordas friccionadas da EMCN (violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo). Não tivemos a colaboração de todos os docentes, como se explica adiante nas limitações metodológicas.

6.3. Recolha de dados

Construímos um questionário com base na revisão da literatura realizada. Com o intuito de validar o mesmo, antes de o pormos em prática, testámo-lo com três professores de cordas friccionadas, docentes noutras instituições de ensino que não a EMCN.

Seguidamente, os docentes de cordas friccionadas da EMCN foram contactados através da coordenadora do grupo de cordas friccionadas, professora Cristina Coelho, e receberam por *e-mail* um *link* para resposta ao questionário *on-line.*

6.4. Limitações metodológicas

Não conseguimos que todos os professores de cordas friccionadas da EMCN colaborassem na resposta a este questionário. Tivemos a colaboração de apenas cerca de metade dos professores (doze).

6.5. Análise das respostas

O questionário realizado aos professores de cordas friccionadas da EMCN foi constituído por duas partes, a primeira com perguntas relativas aos dados dos professores e a segunda acerca da sua prática pedagógica.

As respostas foram analisadas globalmente e, nalguns casos, também comparadas pelos grupos etários dos professores. Escolhemos o factor idade pois foi o que nos pareceu mais significativo nesta amostra. Não optámos pelo factor do número de anos de ensino, pois de um modo geral nesta amostra a experiência de ensino é directamente proporcional à idade.

Apresentamos as respostas obtidas sob a forma de gráficos acompanhados de uma análise descritiva dos mesmos.

[43] Conforme a informação acerca do corpo docente que consta no *website* da instituição, consultado em Junho de 2014 em <http://www.emcn.edu.pt/

Parte I – Dados dos professores

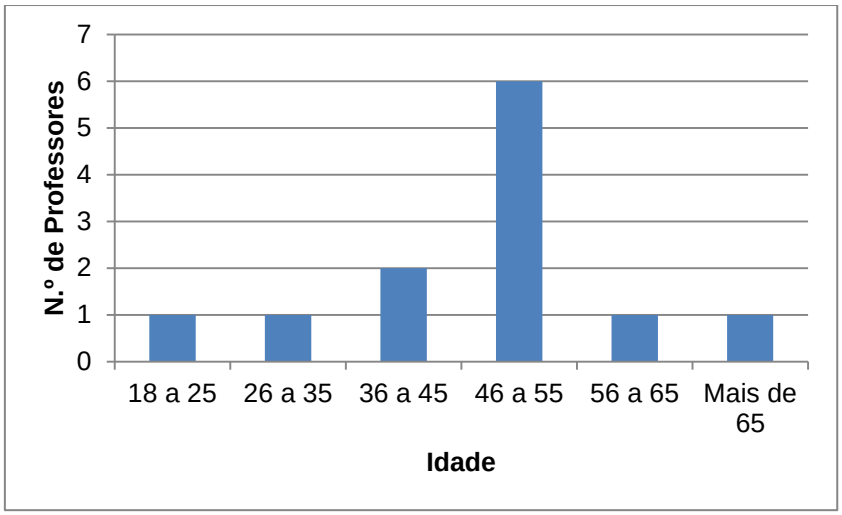

Gráfico 1 – Respostas à pergunta "Idade."

As respostas obtidas foram dadas por professores de todas as faixas etárias. A faixa etária com um número mais significativo de professores (seis) é a dos 46 aos 55 anos.

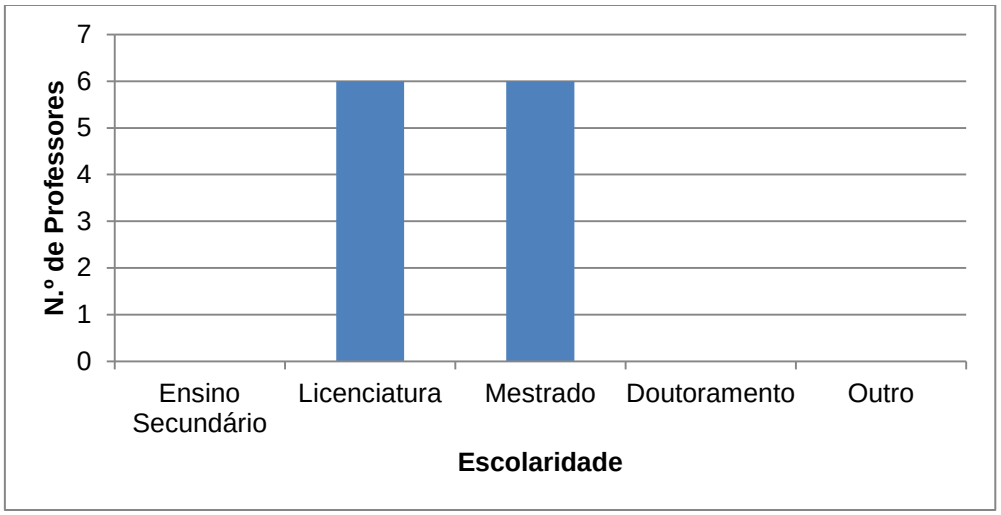

Gráfico 2 – Respostas à pergunta "Escolaridade."

O gráfico n.º 2 revela que metade dos professores que responderam a este questionário tem licenciatura e a outra metade tem mestrado.

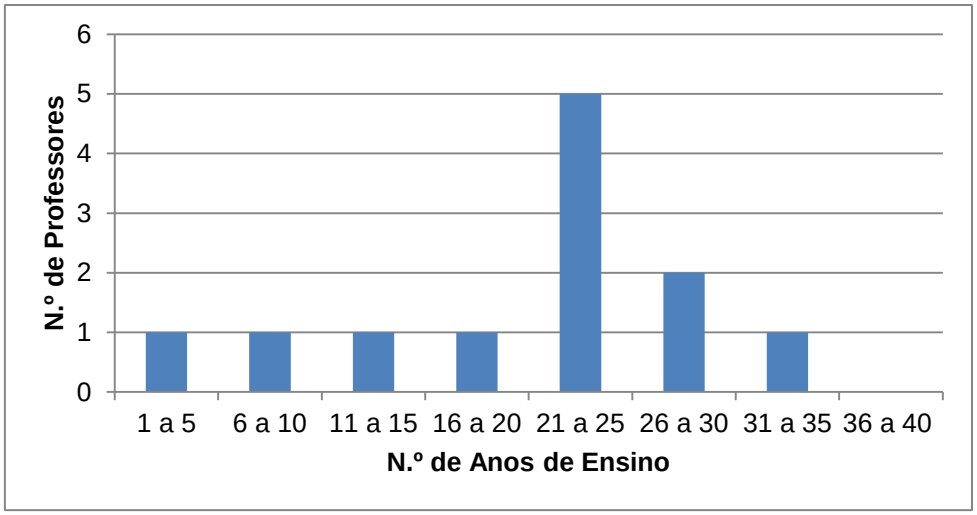

Gráfico 3 – Respostas à pergunta "Há quantos anos lecciona a disciplina de instrumento?"

No gráfico n.º 3 podemos observar que os professores têm entre 1 e 35 anos de ensino da disciplina de instrumento. Cinco destes professores têm 21 a 25 anos de experiência.

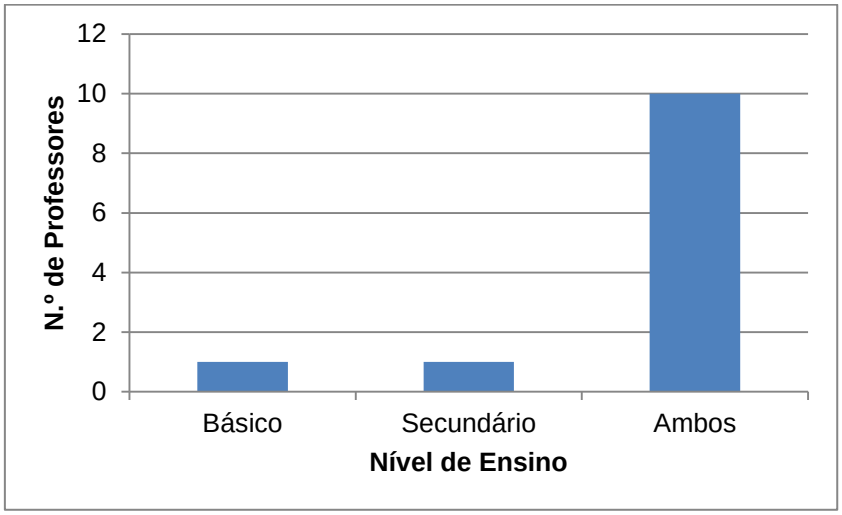

Gráfico 4 – Respostas à pergunta "Nível ou níveis de ensino que lecciona neste momento na EMCN."

Conforme verificamos no gráfico n.º 4, dez dos professores leccionam na EMCN ambos os níveis (básico e secundário).

Parte II – Prática Pedagógica

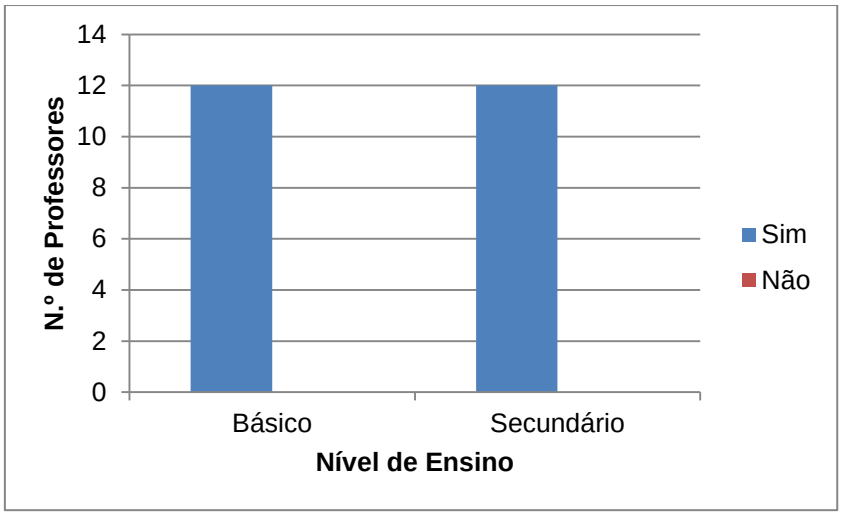

Gráfico 5 – Respostas à pergunta "Considera que a expressividade é uma componente com importância na performance musical dos seus alunos?"

Todos os professores responderam afirmativamente a esta questão, tanto para o nível básico como para o secundário.

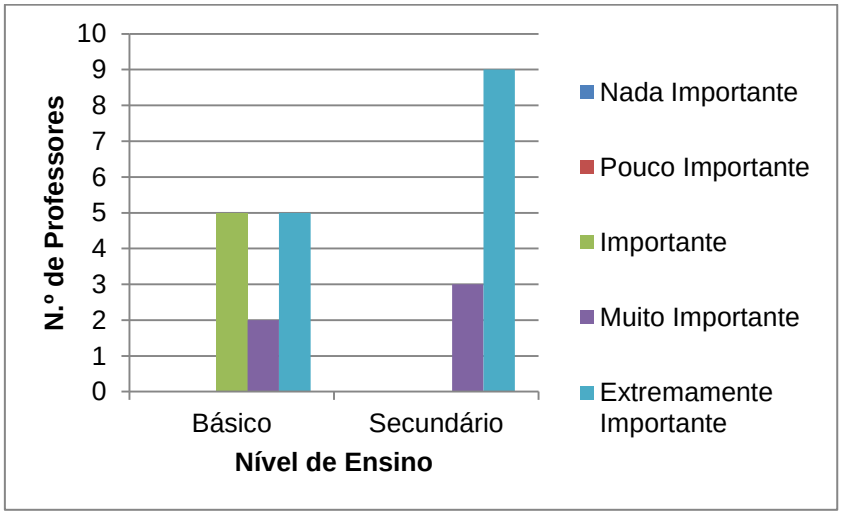

Gráfico 6 – Respostas à pergunta "Por favor, classifique qual a importância que atribui à expressividade numa performance musical dos seus alunos."

Todos os professores consideram a expressividade como uma componente no mínimo importante, tanto para o nível básico como para o nível secundário. O grau de importância aumenta relativamente aos alunos do nível secundário.

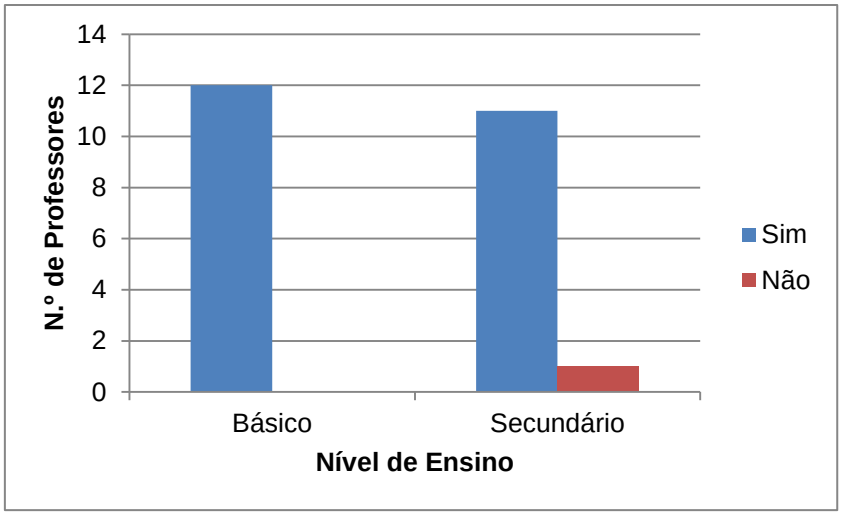

Gráfico 7 – Respostas à pergunta "Considera que a expressividade musical pode ser ensinada?"

Quase todos os professores consideram que a expressividade pode ser ensinada. O único professor que respondeu negativamente deu a seguinte resposta quanto ao motivo pelo qual considera que a expressividade não pode ser ensinada: "De uma maneira geral a expressividade vem naturalmente com o progresso do aluno, no básico (por vezes por timidez) o aluno tem dificuldade em se expressar, mas com o tempo se continuamos a ter de pedir é porque não existe lá dentro, ou está muito escondida. Cada aluno é um caso, raramente digo que um aluno não é expressivo, temos de ser pacientes, temos sempre de esperar pelo milagre, milagre este que é a música."

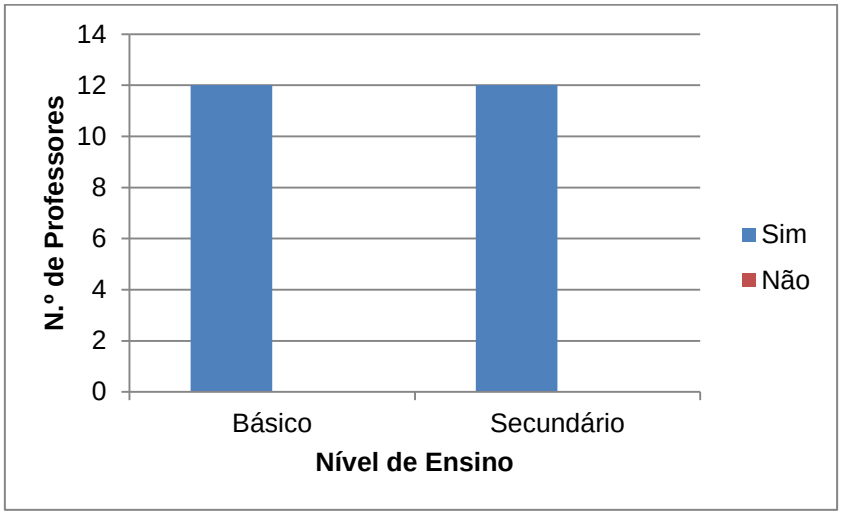

Gráfico 8 – Respostas à pergunta "Na sua opinião, é útil usar os gestos/movimentos corporais acima referidos para ensinar a expressividade?"

Todos os professores consideram que os gestos referidos (produção do som, facilitadores do som, descritivos do som e comunicativos) são úteis para ensinar a expressividade, tanto para o nível básico como para o nível secundário.

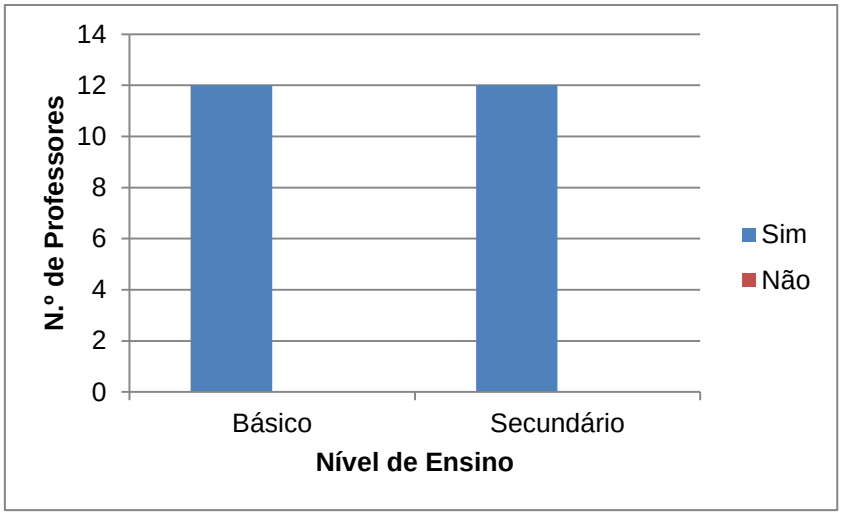

Gráfico 9 – Respostas à pergunta "Costuma, na prática, trabalhar com os seus alunos alguns dos gestos referidos para ensinar a expressividade?"

Todos os professores costumam, na prática, trabalhar com os seus alunos alguns dos gestos referidos (produção do som, facilitadores do som, descritivos do som e comunicativos), tanto no nível básico como no nível secundário.

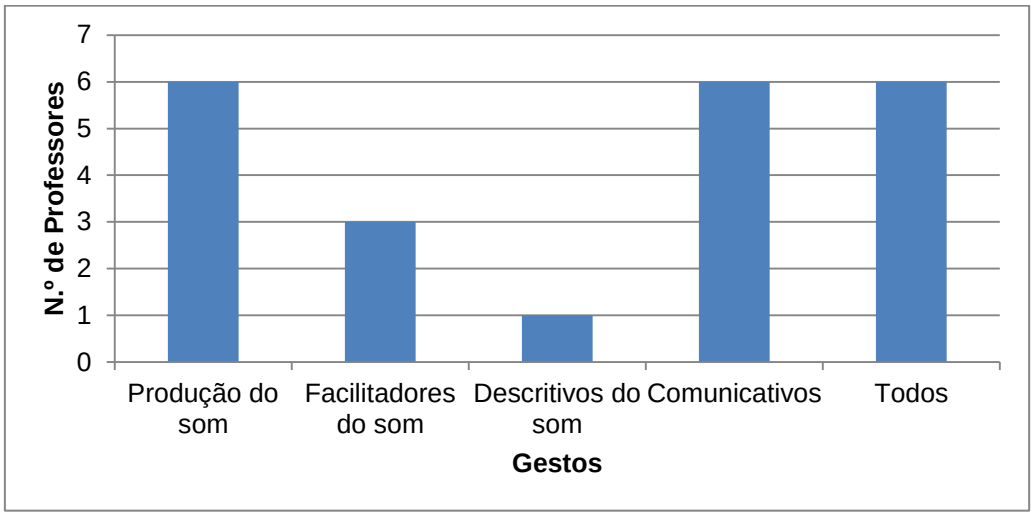

Gráfico 10 – Respostas gerais à pergunta "Quais destes gestos costuma especificamente trabalhar com os seus alunos?"

Seis dos professores responderam que costumam habitualmente usar todos os gestos referidos para trabalhar a expressividade com os seus alunos. Os outros seis professores usam alguns mas não todos. Os gestos mais usados são os de produção de som e os comunicativos. Em penúltimo lugar vêm os gestos facilitadores e em último os gestos descritivos.

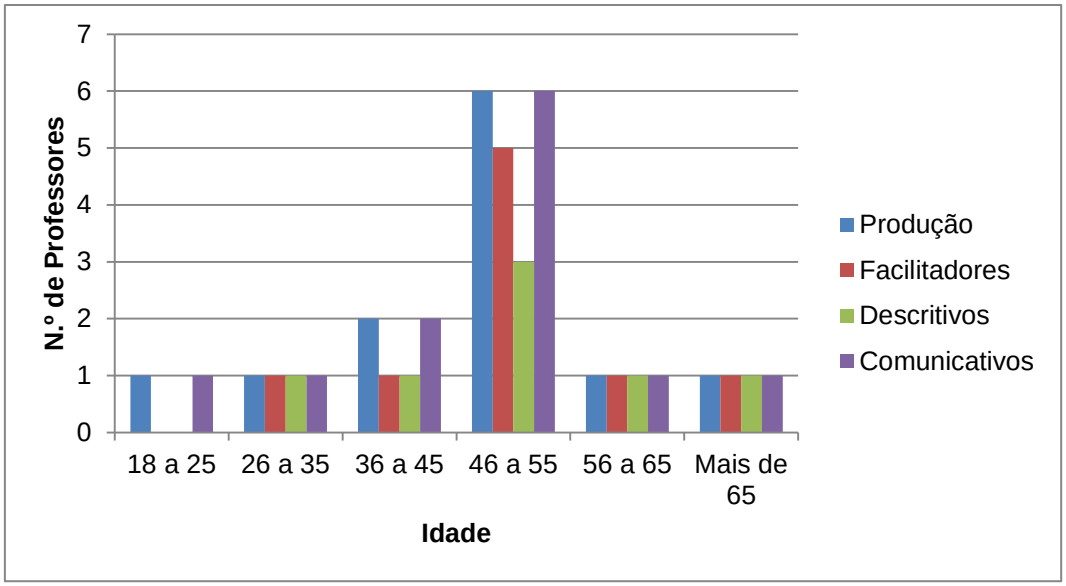

Gráfico 10.1 – Respostas por idade

A análise destas respostas por idade apresenta resultados semelhantes. Podemos constatar que o professor mais novo (18 a 25 anos) não usa nem os gestos facilitadores nem os descritivos. Quanto às outras categorias etárias, todos os gestos são usados pelos vários professores, predominando os de produção e os comunicativos.

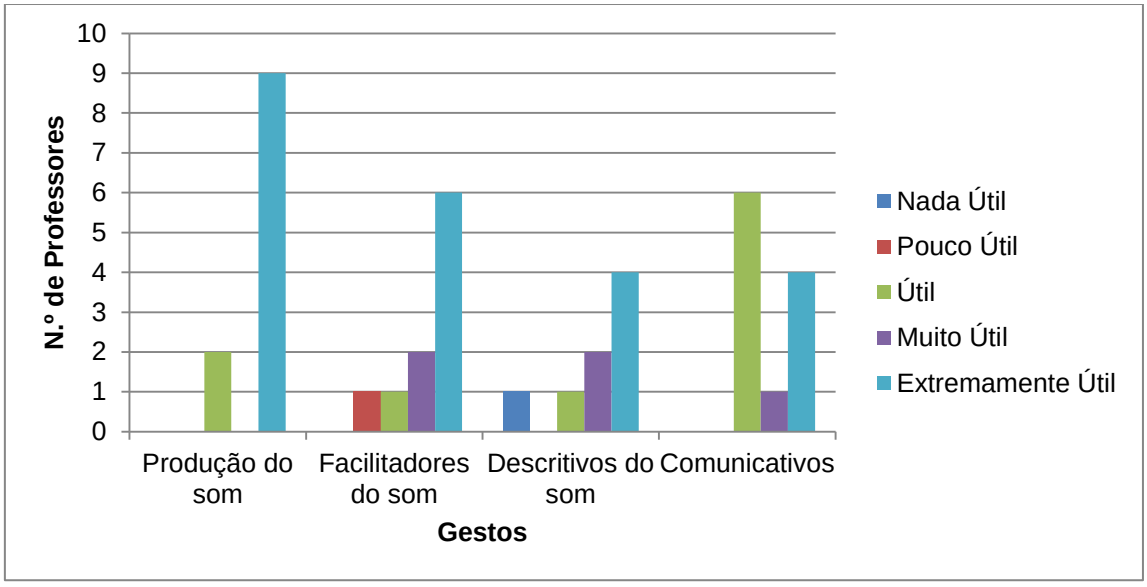

Gráfico 11 – Respostas gerais à pergunta "Por favor, classifique o grau de utilidade para o ensino da expressividade de cada um dos gestos que seleccionou na resposta anterior."

Analisando as respostas gerais a esta questão, podemos observar que há professores que consideram qualquer um dos gestos referidos como sendo extremamente útil.

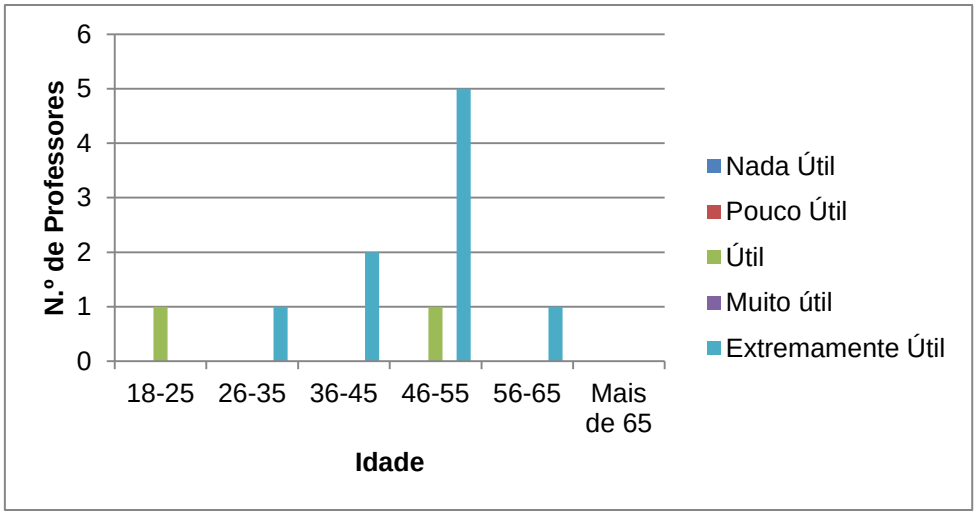

Gráfico 11.1 – Respostas por idade: gestos de produção do som

Vários professores acham que os gestos de produção do som são extremamente úteis para o ensino da expressividade.

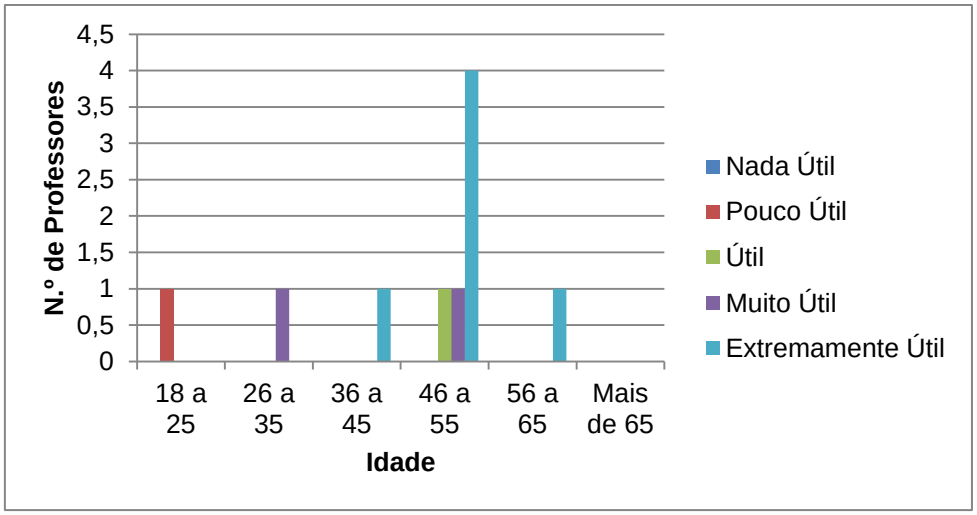

Gráfico 11.2 – Respostas por idade: gestos facilitadores do som

Quanto aos gestos facilitadores do som, as opiniões são mais diversas. Os professores mais velhos tendem a considerar estes gestos mais úteis.

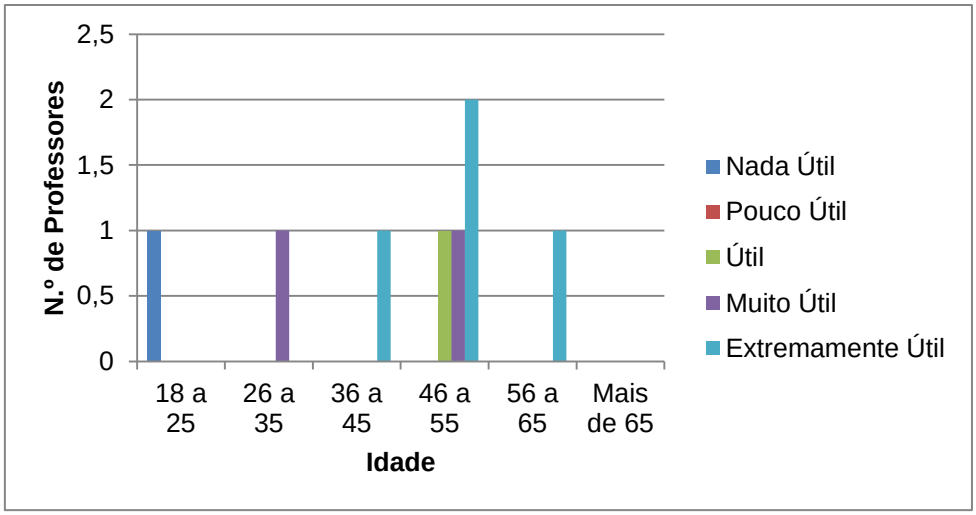

Gráfico 11.3 – Respostas por idade: gestos descritivos do som

No caso dos gestos descritivos do som, também observamos uma tendência para serem considerados mais úteis conforme aumenta a faixa etária dos professores.

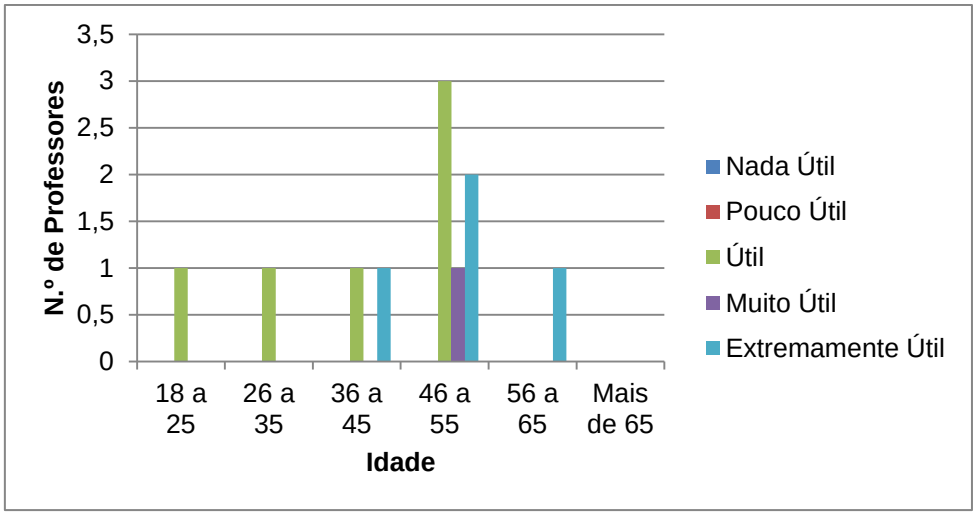

Gráfico 11.4 – Respostas por idade: gestos comunicativos

Os gestos comunicativos são considerados úteis por professores de todas as faixas etárias. Mais uma vez, quanto mais velhos são os professores mais úteis são considerados estes gestos.

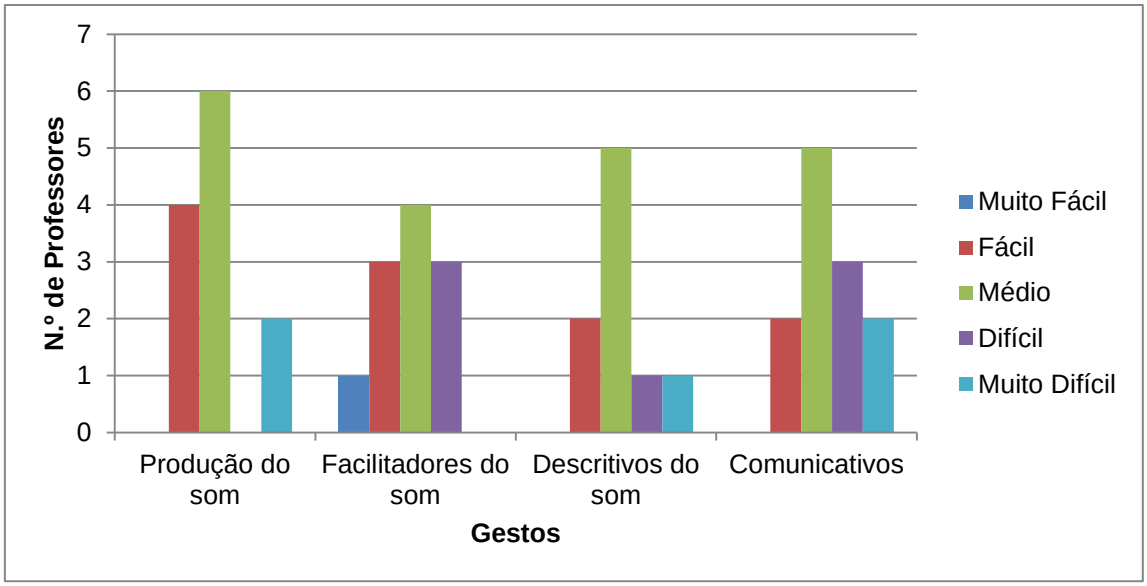

Gráfico 12 – Respostas gerais à pergunta "Classifique, para os gestos que costuma trabalhar com os seus alunos, o grau de dificuldade que encontra (em geral) ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos."

Este gráfico mostra-nos que para os quatro tipos de gestos há uma grande diferença de opiniões entre os professores. Há quem os considere fáceis mas há também quem os considere muito difíceis no processo de ensino-aprendizagem.

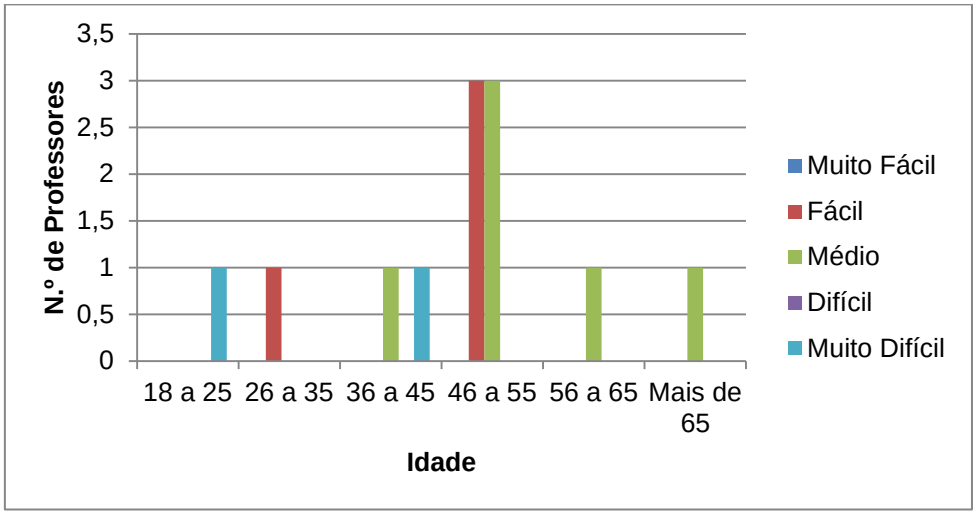

Gráfico 12.1 – Respostas por idade: gestos de produção do som

Em relação aos gestos de produção de som, podemos constatar através do gráfico que não há consenso na opinião dos professores, havendo diferenças dentro da mesma faixa etária. Em geral os professores mais velhos pensam que o nível de dificuldade no ensino-aprendizagem destes gestos é "médio".

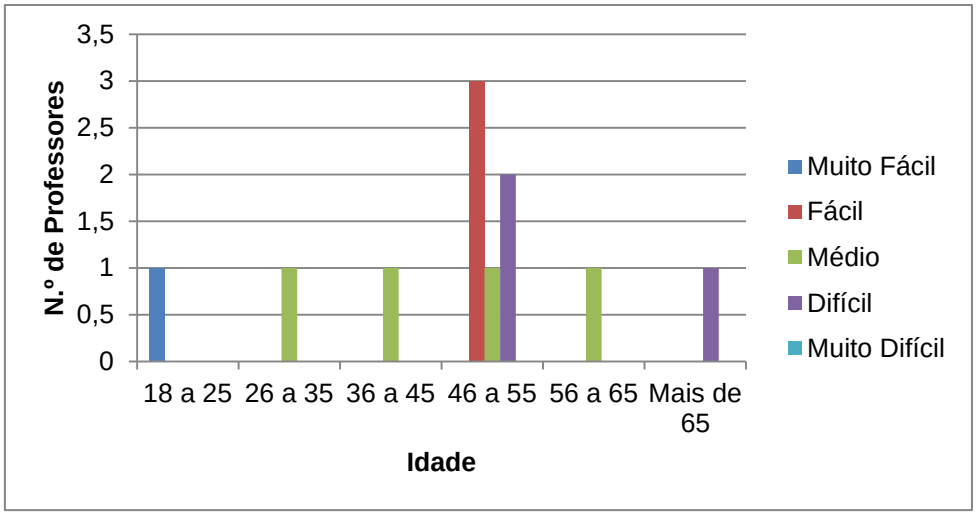

Gráfico 12.2 – Respostas por idade: gestos facilitadores do som

Quanto aos gestos facilitadores do som, não há mesmo consenso entre os professores. As opiniões variam desde o "muito fácil" ao "difícil". Na faixa etária dos 46 aos 55 anos, três professores consideram "fácil", dois "difícil" e um "médio".

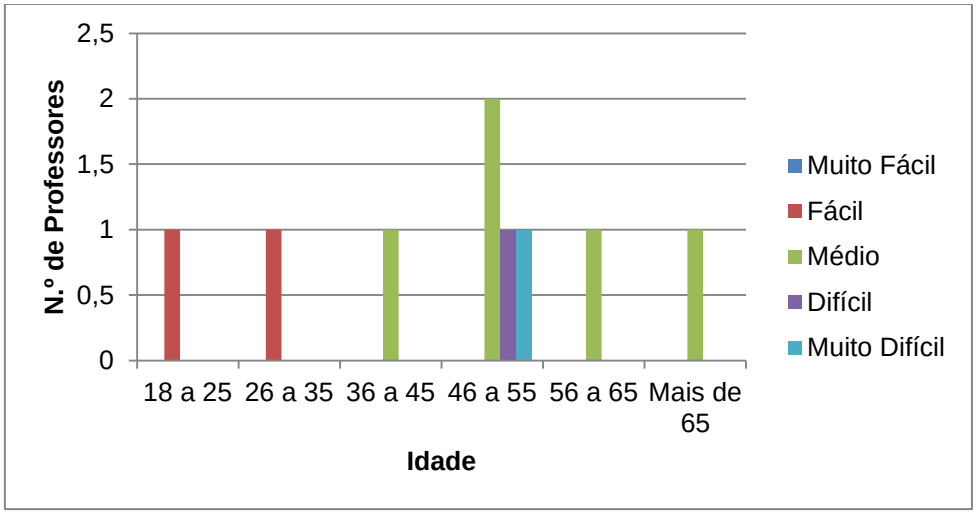

Gráfico 12.3 – Respostas por idade: gestos descritivos do som

O gráfico revela que os professores mais novos pensam que é "fácil" o processo de ensino-aprendizagem dos gestos descritivos do som. Nas outras faixas etárias os professores tendem a classificar o nível de dificuldade como "médio". Contudo, na faixa etária dos 46 aos 55 anos, uma vez mais as opiniões variam, do médio ao "muito difícil".

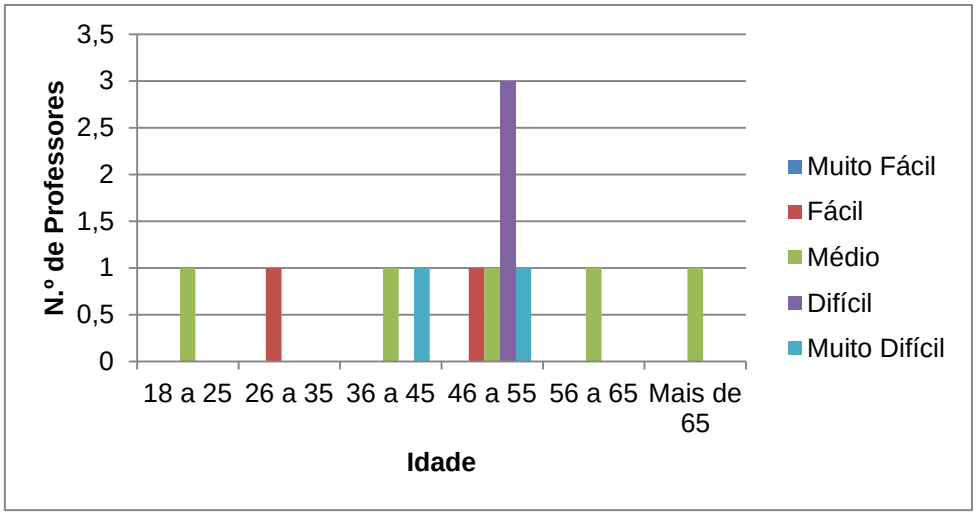

Gráfico 12.4 – Respostas por idade: gestos comunicativos

Relativamente aos gestos comunicativos, as opiniões divergem e não apresentam um padrão quanto à idade dos professores. Há professores mais novos e mais velhos que consideram o nível de dificuldade destes gestos como "médio". Na faixa etária dos 46 aos 55 anos encontramos respostas variadas, predominando a opinião "difícil". Mesmo na faixa etária dos 36 aos 45 anos, um professor considera "fácil" e outro muito "difícil".

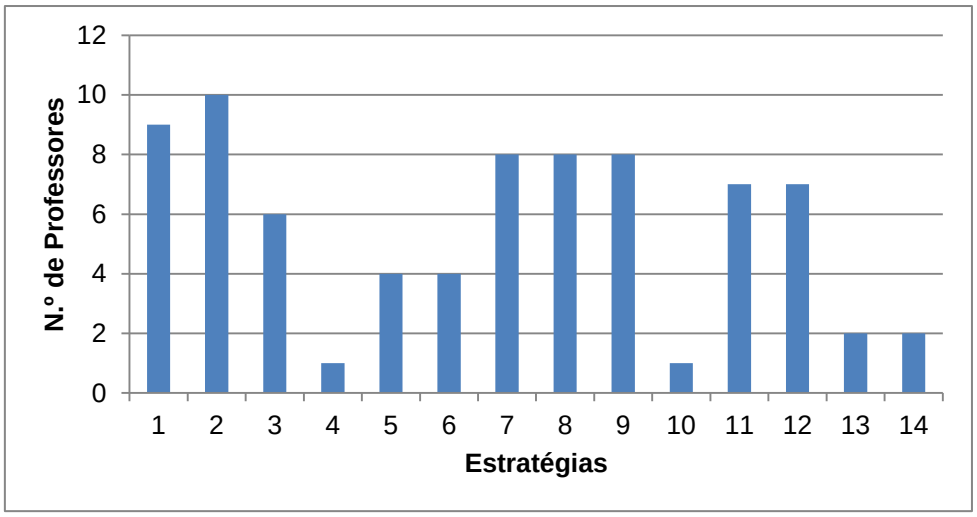

Gráfico 13 – Respostas gerais à pergunta "Quais as estratégias que costuma utilizar nas suas aulas para trabalhar os "gestos facilitadores do som" e/ou os "gestos descritivos do som"?

Este gráfico mostra-nos que todas as estratégias são usadas pelos professores. A estratégia mais usada é a estratégia n.º 2, seguida da estratégia n.º 1. As estratégias menos usadas são a n.º 4 e a n.º 10.

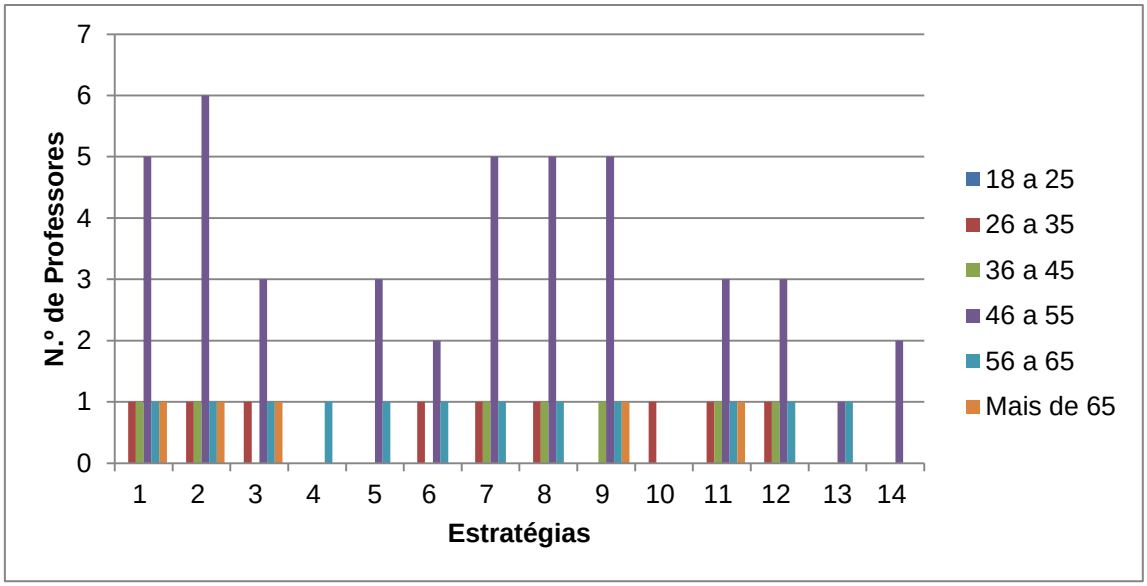

Gráfico 13.1 – Respostas por idade

Legenda das estratégias dos gráficos 13 e 13.1

1- Solicita ao aluno que olhe para o espelho enquanto toca, discutindo com ele a relação entre o movimento corporal e o som produzido.
2- Toca para o aluno para demonstrar, chamando a sua atenção para a relação entre os gestos corporais e o resultado auditivo. De seguida, pede ao aluno que toque imitando os gestos corporais que observou em si.
3- Toca ao mesmo tempo que o aluno, pedindo-lhe que este olhe para si enquanto tocam. Em simultâneo ou seguidamente, chama a atenção do aluno para a relação entre os gestos corporais e o resultado auditivo.
4- O professor toca enquanto aluno faz de "maestro", dirigindo a forma de tocar do professor. Fazem experiências e diferentes tentativas, discutindo o resultado auditivo.
5- Sem o instrumento, solicita ao aluno que "toque no ar", fazendo os movimentos com um "instrumento imaginário".
6- Solicita aos seus alunos que encontrarem metáforas corporais para cada frase musical ou efeito sonoro.
7- Treina a fluência dos movimentos, trabalhando a postura e a consciência corporal através de várias técnicas.
8- Usa exercícios para equilibrar o nível de tensão/relaxamento corporal.
9- Usa exercícios para ampliação gradual dos gestos corporais, para que o aluno desenvolva uma forma de tocar mais extrovertida.
10- Recorre a exercícios que se usam habitualmente no teatro e na expressão dramática.
11- Pergunta ao aluno qual é o tema da peça musical que ele está a tocar, se lhe faz lembrar alguma personagem ou situação. De seguida, pede-lhe que descreva os

movimentos da personagem ou situação referida. Finalmente, pede-lhe que toque de acordo com os movimentos que acabou de descrever.

12- Opta por instruções verbais que consistem em metáforas/comparações de movimento. Ex: "Mexe o teu arco rápido como uma flecha"
13- Filma os seus alunos e posteriormente vê esses vídeos com eles, comentando e discutindo os gestos corporais deles e as suas consequências a nível auditivo.
14- Outra

Analisando as respostas pelas idades dos professores, vemos que as estratégias predominantes são usadas por professores de todas as faixas etárias. São vários os professores da faixa dos 46 aos 55 anos que as aplicam. A estratégia n.º 4 é usada apenas por um professor com idade entre os 56 e os 65 anos. A estratégia n.º 10 foi referida pelo professor com idade entre os 26 e os 35 anos.

Os únicos dois professores que apresentaram estratégias alternativas às opções sugeridas pertencem à faixa dos 46 a 55 anos. As suas respostas foram “Ópera” e “Exercícios para estimular a consciência das zonas de execução, diversos círculos que se formam em torno das articulações empregues nos movimentos implicados na execução instrumental e comparação ou chamada de atenção para gestos e recursos físicos idênticos usados, por exemplo, na dança. Partir dos grandes ‘gestos’ para os mais minuciosos.”

6.6. Conclusões

Após a análise das respostas às várias questões colocadas neste questionário, conseguimos tirar algumas conclusões.

Todos os professores de cordas friccionadas consideram que a expressividade é uma componente com importância na performance musical dos seus alunos, tanto no nível básico como no nível secundário. O grau de importância que lhe atribuem varia entre o “importante”, o “muito importante” e o “extremamente importante”.

Apenas um professor considerou que a expressividade musical não pode ser ensinada a alunos do nível secundário. Todos os outros professores responderam que pode ser ensinada em ambos os níveis.

Todos os professores responderam que consideram útil e que usam, na prática, gestos corporais (produção de som, facilitadores do som, descritivos do som e comunicativos) para ensinar a expressividade.

Todos os professores (doze) recorrem aos gestos de produção do som e aos gestos comunicativos para ensinar a expressividade. Os gestos facilitadores e os gestos descritivos são usados por um menor número de professores (nove e sete, respectivamente).

Embora em geral os professores considerem que todos os gestos são úteis para o ensino da expressividade, entre eles não há uma opinião unânime em relação ao grau de

utilidade. De um modo global, os professores mais velhos atribuem um grau maior de utilidade aos vários gestos. Isto pode ter vários significados. Uma hipótese é que os professores mais velhos e com mais experiência considerem benéfico usar gestos corporais diversos para atingir o mesmo fim. As respostas obtidas também podem significar que os professores mais velhos usam mais estratégias relacionadas com a corporeidade para ensinar a expressividade do que os mais novos, que talvez recorram a outros métodos com maior frequência. Contudo, isto são suposições. Seria interessante aprofundar a pesquisa quanto a este aspecto e com uma amostra maior de professores.

Também não há um consenso quanto ao grau de dificuldade que estes professores sentem ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos quatro gestos. As opiniões variam muito e há diferenças dentro de uma mesma faixa etária.

Todas as estratégias que incluímos no questionário para trabalhar os gestos facilitadores e os gestos descritivos são usadas pelo menos por um professor. Há várias estratégias usadas por vários professores nas diferentes faixas etárias. Uma vez que as estratégias por nós sugeridas se baseiam na revisão da literatura realizada, constatamos que existe uma relação entre a teoria e a prática pedagógica dos professores.

Em suma, a expressividade é considerada como uma componente no mínimo "importante" da performance dos alunos, tanto do básico como do secundário, e quase todos os professores de cordas friccionadas consideram que pode ser ensinada, nomeadamente através dos gestos corporais. Seria por estas razões interessante realizar um estudo mais detalhado onde se procure comparar a relação entre as idades dos professores e as estratégias que estes usam para ensinar a expressividade. Seria também importante tentar perceber que resultados se obtêm usando estratégias que se baseiam no uso dos gestos corporais e comparar com outro tipo de estratégias.

7. Parte II da pesquisa − Estudo experimental

7.1. Objectivos

Os objectivos deste estudo experimental foram, em primeiro lugar, perceber se a aplicação única e exclusivamente de estratégias didácticas que se baseiam nos gestos corporais facilitadores e descritivos do som tem repercussões imediatas no tipo de som produzido pelos alunos. Em segundo lugar, se essas repercussões reflectem diferenças no nível de expressividade dos alunos. Em terceiro lugar, se diferentes professores analisam de forma coerente e consistente as *performances* dos alunos, e o respectivo nível de expressividade.

7.2. Amostra

Este estudo experimental foi realizado com dois alunos da classe de viola de arco da professora Isabel Pimentel na EMCN. Ambos tinham 18 anos de idade e frequentavam o 8º grau de instrumento em regime supletivo. A escolha destes dois alunos deveu-se em primeiro lugar ao facto de tentar garantir o maior nível possível de igualdade de circunstâncias entre eles. Por outro lado, considerámos de interesse fazer esta experiência com alunos do ensino secundário, precisamente porque a tendência habitual é utilizar-se estratégias que se baseiam nos gestos corporais sobretudo com crianças pequenas, do nível de iniciação e básico (ver Bowman e Powell, 2007).

7.3. Método

Este estudo experimental foi realizado em dois dias, separadamente com cada aluno. Teve a duração total de vinte minutos com cada aluno. Solicitámos a estes dois alunos que tocassem a solo um fragmento do 2.º andamento da *Sonatina para viola e piano* de Luiz Costa (compassos 1 a 23).

Primeiro foram dados cinco minutos iniciais a cada aluno, durante os quais puderem tocar o fragmento livremente para rever ou aperfeiçoar detalhes à sua escolha. Seguidamente tocaram o fragmento da peça do início ao fim, que foi gravado. Depois desta primeira *performance,* trabalhámos com os alunos usando estratégias que se baseiam nos gestos corporais (ver tópico seguinte). Após a aplicação das estratégias, os alunos tocaram novamente o fragmento da peça do início ao fim, sendo gravados pela segunda vez. (Gravações no anexo V em CD Rom).

Durante o trabalho pedagógico de aplicação das estratégias foram feitos muito poucos comentários acerca da primeira performance dos alunos. A abordagem centrou-se mais no conceito de *feedforward,* já anteriormente referido neste trabalho.

7.4. Estratégias utilizadas

Para a realização deste estudo, recorremos às seguintes estratégias didácticas, pela seguinte ordem:

- Tocar para o aluno para demonstrar, chamando a sua atenção para a relação entre os gestos corporais e o resultado auditivo. De seguida, pedir ao aluno que toque imitando os gestos corporais que observou no professor.
- Cantar para o aluno utilizando ao mesmo tempo movimentos corporais, gestos com as mãos e braços, que vão ilustrando os gestos musicais. Usar instruções verbais que consistem em metáforas/comparações de movimento.

- Solicitar ao aluno que olhe para o espelho enquanto toca, discutindo com ele a relação entre os gestos corporais e o resultado auditivo.
- Tocar ao mesmo tempo que o aluno, pedindo-lhe que este olhe para si enquanto tocam. Em simultâneo ou seguidamente, chamar a atenção do aluno para a relação entre os gestos corporais e o resultado auditivo.
- Pontualmente dar indicações de consciência corporal, para equilibrar os níveis de tensão e relaxamento.

Estas estratégias baseiam-se na bibliografia consultada (ver enquadramento teórico, capítulo 3.5.) e foram apresentadas como opções de resposta no questionário realizado aos professores de cordas friccionadas da EMCN.[44]

7.5. Recolha de dados

As duas performances dos alunos, a primeira "pré-estratégias" e a segunda "pós-estratégias", foram registadas em gravação. Para tal utilizámos um gravador Zoom Q3HD a cerca de dois metros de distância dos alunos. Estas gravações decorreram em duas salas de aula da EMCN. Com vista a preservar o anonimato destes alunos e garantir o enfoque no som por eles produzido, foi apenas utilizada e facultada ao júri a componente áudio.

7.6. Limitações metodológicas

Não houve tempo para realizar um estudo mais alargado, com mais participantes. Só conseguimos fazer a experiência com dois alunos. O júri que classificou as gravações foi constituído por quatro professores. Assim, a amostra escolhida é bastante restrita, pelo que os resultados que daqui obtivemos têm um valor qualitativo e não quantitativo. Não podemos a partir desta amostra generalizar resultados.

As gravações ocorreram em horário de funcionamento de aulas na EMCN e as salas desta instituição não têm o isolamento acústico desejável. Por este motivo, as gravações captaram também alguns ruídos provenientes de outras salas, que contudo não considerámos problemáticos.

Numa das gravações, por motivos que nos foram alheios, o microfone do gravador aos 13'' baixou consideravelmente o volume de captação de som. Não nos foi possível repetir esta gravação, além de que a sua repetição poderia pôr em causa a igualdade de circunstâncias entre os dois alunos. Desta forma, uma vez que este contratempo não danificou propriamente a gravação, simplesmente é necessário subir o volume da mesma, decidimos usá-la ainda assim para este estudo experimental.

[44] Todas estas estratégias foram incluídas no referido questionário à excepção estratégia "Cantar para o aluno utilizando ao mesmo tempo movimentos corporais, gestos com as mãos e braços, que vão ilustrando os gestos musicais."

7.7. Análise dos dados

As gravações das *performances* de ambos os alunos foram analisadas por quatro professores de cordas friccionadas da EMCN, desempenhando as funções de um júri. Para tal, construímos uma grelha (ver anexo VI) que os professores preencheram para cada gravação, e através da qual classificaram oito variáveis acústicas específicas, assim como o nível global de expressividade das *performances*. As classificações foram atribuídas de acordo com uma escala Likert de 1 a 5.

Analisámos as respostas de cada um dos professores, que apresentamos em forma de gráficos. Verificámos também se a classificação de 1 a 5 que estes professores atribuíram ao nível global de expressividade de cada interpretação corresponde, ou não, à soma dos pontos atribuídos às oito variáveis acústicas (consultar a correspondência na Tabela 1). Apresentamos este cruzamento de dados em tabelas, que seguem cada um dos respectivos gráficos.

Tabela 1 – Correspondência entre o nível global de expressividade atribuído e a soma total dos pontos atribuídos às oito variáveis acústicas

Nível global de expressividade	Soma dos pontos das variáveis acústicas
1	1-8
2	9-16
3	17-24
4	25-32
5	33-40

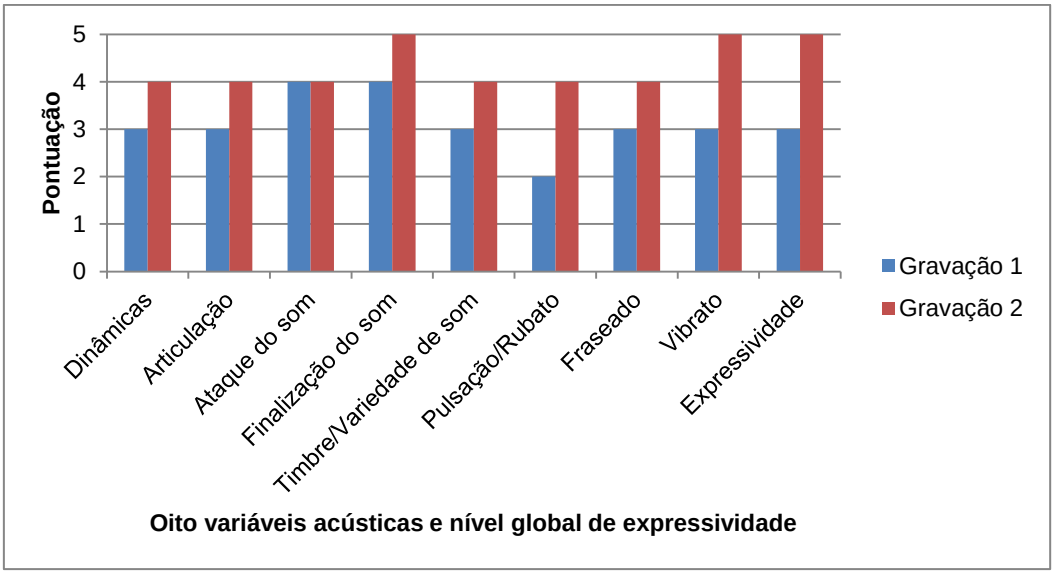

Gráfico 14 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 1

Tabela 2 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 1: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas

	Gravação 1	Gravação 2
Nível global de expressividade	3	5
Soma dos pontos das variáveis acústicas	25	34

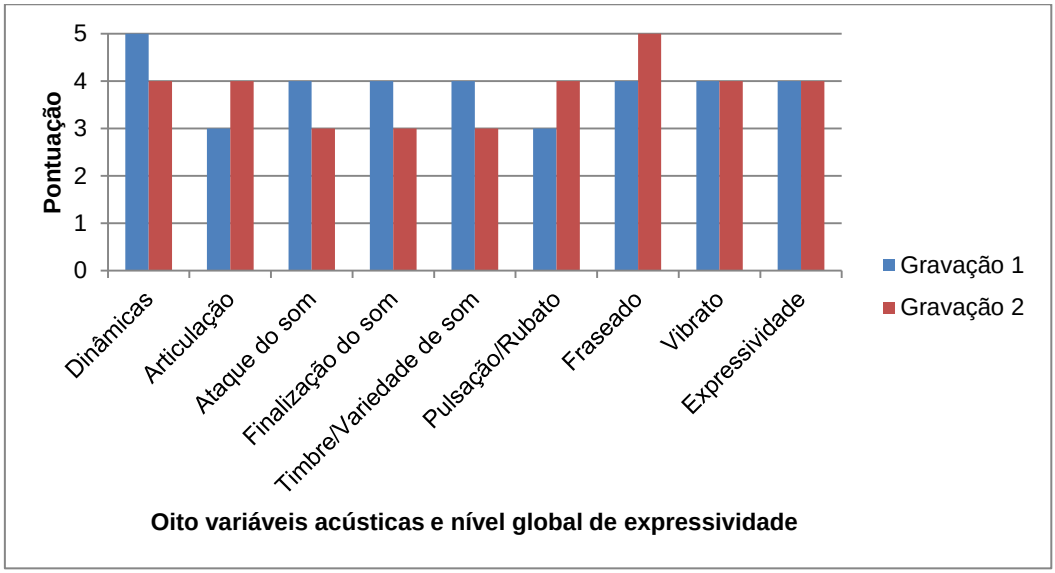

Gráfico 15 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 2

Tabela 3 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 2: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas

	Gravação 1	Gravação 2
Nível global de expressividade	4	4
Soma dos pontos das variáveis acústicas	31	30

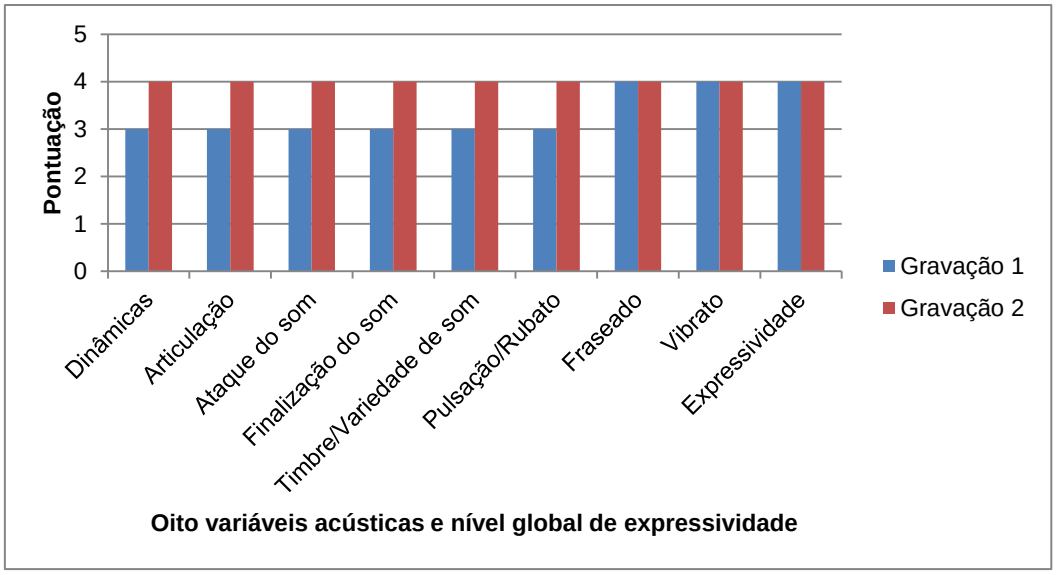

Gráfico 16 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 3

Tabela 4 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 3: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas

	Gravação 1	**Gravação 2**
Nível global de expressividade	4	4
Soma dos pontos das variáveis acústicas	26	32

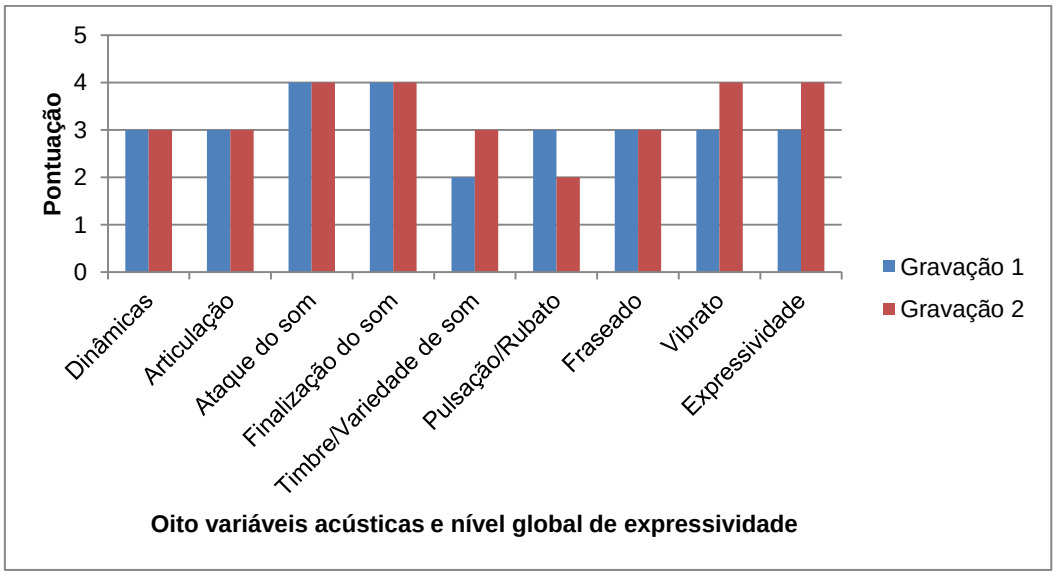

Gráfico 17 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 4

Tabela 5 – Interpretação do Aluno A – Classificação do Professor 4: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas

	Gravação 1	Gravação 2
Nível global de expressividade	3	4
Soma dos pontos das variáveis acústicas	25	26

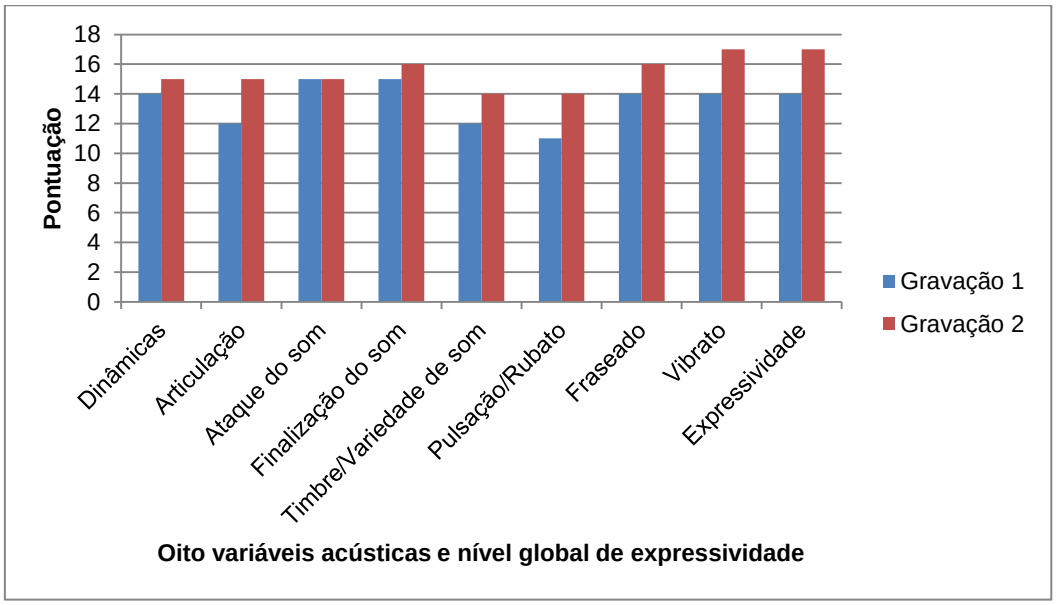

Gráfico 18 – Interpretação do Aluno A – Soma das classificações dos quatro professores

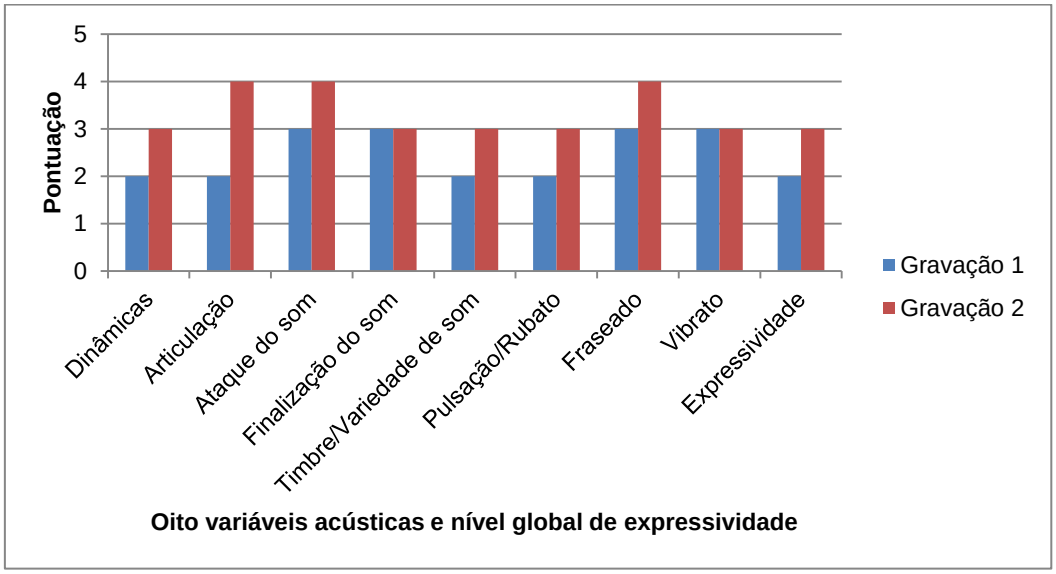

Gráfico 19 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 1

Tabela 6 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 1: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas

	Gravação 1	Gravação 2
Nível global de expressividade	2	3
Soma dos pontos das variáveis acústicas	20	27

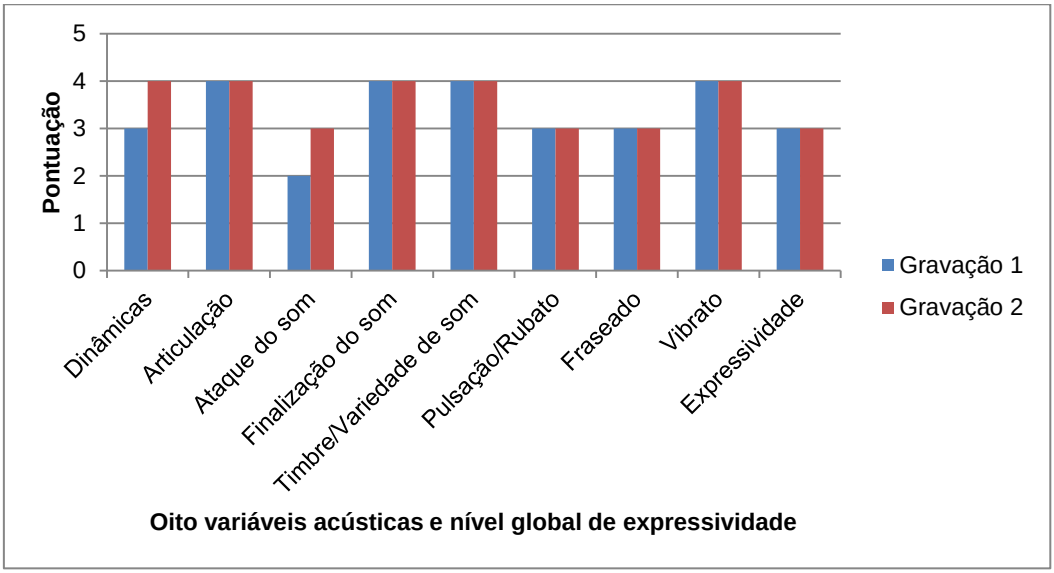

Gráfico 20 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 2

Tabela 7 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 2: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas

	Gravação 1	Gravação 2
Nível global de expressividade	3	3
Soma dos pontos das variáveis acústicas	27	29

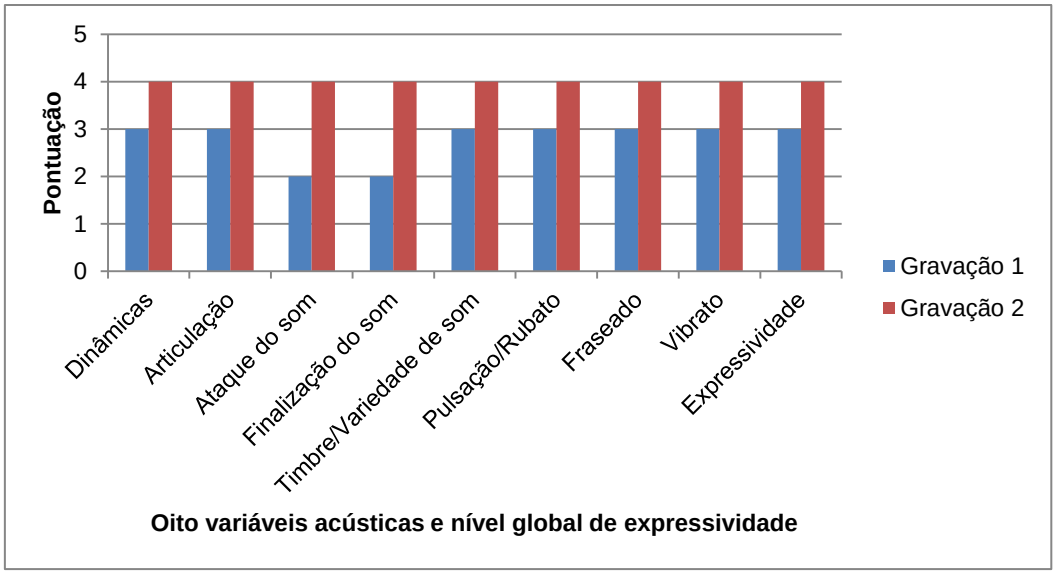

Gráfico 21 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 3

Tabela 8 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 3: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas

	Gravação 1	**Gravação 2**
Nível global de expressividade	3	4
Soma dos pontos das variáveis acústicas	22	32

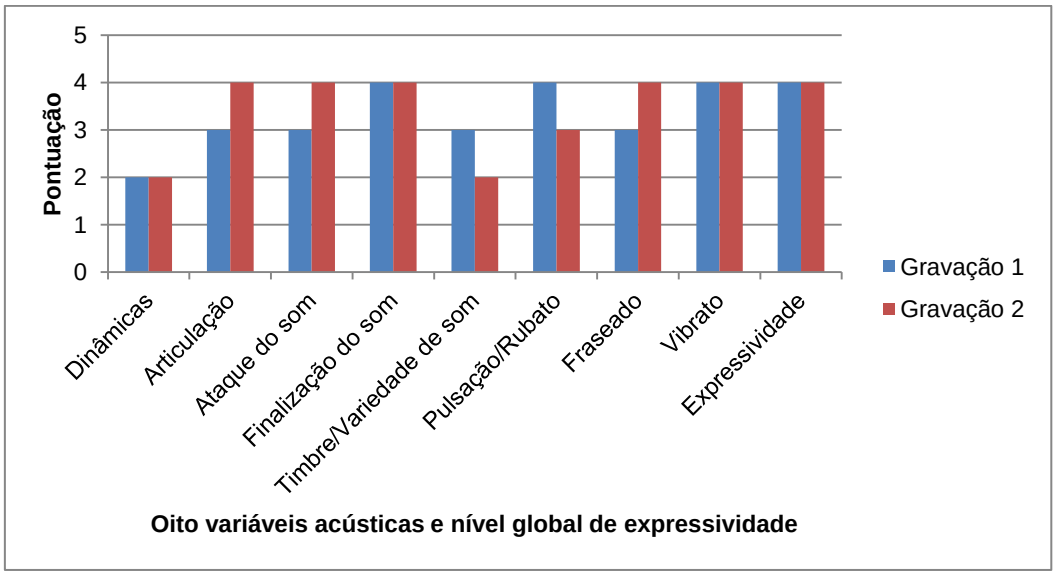

Gráfico 22 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 4

Tabela 9 – Interpretação do Aluno B – Classificação do Professor 4: nível global de expressividade atribuído vs. soma dos pontos das variáveis acústicas

	Gravação 1	Gravação 2
Nível global de expressividade	4	4
Soma dos pontos das variáveis acústicas	26	27

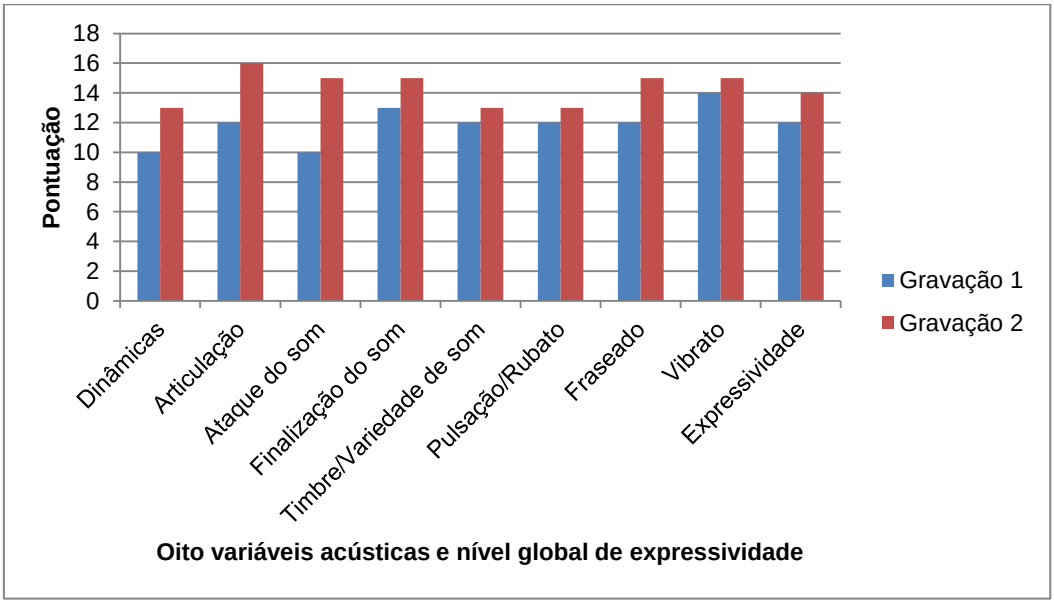

Gráfico 23 – Interpretação do Aluno B – Soma das classificações dos quatro professores

Tabela 10 – Comparação dos pontos totais atribuídos às variáveis acústicas

	Gravação 1 − Variáveis acústicas com pior pontuação	**Gravação 2 – Variáveis acústicas que subiram mais pontos relativamente à Gravação 1**
Aluno A	Pulsação/*Rubato* (11) Articulação (12) Timbre/Variedade de som (12)	Articulação (+3) Pulsação/*Rubato* (+3) *Vibrato* (+3)
Aluno B	Dinâmicas (10) Ataque do som (10) Articulação (12) Fraseado (12) Timbre/Variedade de som (12) Pulsação/*Rubato* (12)	Ataque do som (+5) Articulação (+4) Dinâmicas (+3) Fraseado (+3)

7.8. Conclusões

De uma forma geral, tanto no caso do aluno A como do aluno B, os professores consideraram a segunda gravação (pós-estratégias) melhor do que a primeira (pré-estratégias). Globalmente ninguém considerou as segundas gravações piores do que as primeiras.

Ao nível das variáveis acústicas, somando a totalidade dos pontos que os quatro professores atribuíram a cada uma delas, podemos constatar que no caso do aluno A as melhorias da primeira para a segunda gravação são mais evidentes quanto à articulação, pulsação/*rubato* e *vibrato* (melhoraram 3 pontos). No caso do aluno B, na segunda gravação os professores notaram diferenças mais significativas para melhor ao nível do ataque do som (melhorou 5 pontos), articulação (melhorou 4 pontos), dinâmicas e fraseado (melhoraram 3 pontos).

No caso do aluno A, as variáveis acústicas que receberam menos pontos na primeira gravação foram a pulsação/rubato, o timbre e a articulação. Quanto ao aluno B, as variáveis acústicas consideradas piores na primeira performance foram dinâmicas e ataque do som, seguidas da articulação, timbre/variedade de som, pulsação/rubato e fraseado.

Relativamente a ambos os alunos, se estabelecermos uma comparação entre as variáveis acústicas que receberam menos pontos na primeira gravação e as variáveis acústicas que mais pontos subiram na segunda gravação comparativamente com a primeira, observamos algumas correspondências (ver Tabela 10). Isto poderá significar que as estratégias utilizadas tenham a particularidade de incidir sobre os pontos mais fracos dos alunos, melhorando desta forma a sua expressividade no global. No entanto, esta é apenas uma hipótese, a ser confirmada num estudo mais abrangente.

Em doze das classificações a soma dos pontos atribuídos pelos professores às oito variáveis acústicas corresponde basicamente ao nível global de expressividade (Tabela 1). Contudo, em quatro classificações isto não aconteceu, como podemos observar nas tabelas 6 e 7 (respostas dos professores 1 e 2 relativamente à interpretação do aluno B). Aqui o nível global de expressividade atribuído foi claramente um nível abaixo daquele que resultaria da soma dos pontos das oito variáveis acústicas.

Isto significa que, de um modo geral, as oito variáveis acústicas apresentadas neste estudo, e que segundo Juslin (2003) estão directamente ligadas à expressão musical, todas somadas acabam por andar a par da opinião que os professores tiveram sobre o nível global de expressividade de cada interpretação. Porém, ao termos verificado quatro excepções, podemos supor duas conclusões.

É possível que os professores nem sempre atribuam uma classificação global concordante com a classificação que vão dando a aspectos individuais. Neste caso, seria interessante descobrir porquê.

Também pode acontecer que as variáveis acústicas que escolhemos não sejam suficientes para, todas juntas, reflectirem o nível global de expressividade de uma interpretação. Se for este o caso, seria relevante detectar o que está a faltar classificar ao nível

do som para que se reúnam todas as componentes que constituem a expressão musical e que consequentemente definam o grau de expressividade da mesma.

8. Conclusões finais acerca da investigação

A investigação levada a cabo na EMCN durante o estágio através da realização do questionário e do estudo experimental, apesar de ter ocorrido com amostras pequenas, permite-nos tirar algumas conclusões e deixa o caminho aberto a novas questões a serem abordadas no futuro.

Quanto à questão central do tema, que era se existe uma correlação entre os gestos corporais e o ensino da expressividade musical, podemos responder que sim. A partir desta questão central tínhamos colocado duas hipóteses específicas.

A primeira hipótese "(1) É uma prática comum no ensino da música utilizar-se os gestos corporais como estratégia didáctica para trabalhar a expressividade?" foi confirmada pelo questionário. Os professores de cordas friccionadas usam habitualmente os gestos corporais como estratégias didácticas para ensinar a expressividade. Todos utilizam os gestos de produção de som e os gestos comunicativos. Alguns também recorrem aos gestos facilitadores do som e descritivos do som são usados por um menor número de professores. Contudo, não há uma opinião unânime quanto ao grau de dificuldade e ao grau de utilidade do uso dos gestos corporais.

O estudo experimental veio esclarecer esta dúvida em relação à utilidade dos gestos corporais para o ensino da expressividade, bem como dar uma resposta à segunda hipótese colocada "(2) Um trabalho pedagógico exclusivo em torno dos gestos corporais facilitadores do som e descritivos do som pode contribuir a curto prazo para uma melhoria do nível de expressividade dos alunos, concretamente no que diz respeito ao som por eles produzido?"

Verificámos que os gestos facilitadores e descritivos são não só úteis para ensinar a expressividade, mas contribuem também concretamente a curto prazo para a melhoria do nível da mesma. E foi possível observar este facto analisando apenas o som produzido pelos alunos, pois as segundas gravações foram consideradas melhores do que as primeiras. Um dos aspectos mais interessantes a reter foi termos constatado que as estratégias usadas surtiram um efeito particularmente significativo nos pontos fracos dos alunos. Esta é uma conclusão interessante para aprofundar com maior detalhe no futuro, a fim de ser confirmada ou refutada.

Em todo o caso, julgamos que esta investigação teve alguma relevância, pois pôs em evidência a existência de uma relação entre a expressividade e os gestos corporais. Não só porque ficámos a saber que faz parte da prática pedagógica de alguns dos professores do ensino especializado de música, mas também porque se verificaram resultados a nível prático. Apesar de este ser um tema onde existirá ainda muita subjectividade, a objectividade prevaleceu nesta investigação. Isto talvez possa significar que já estivemos mais longe de

ensinar a expressividade de forma eficaz e eficiente, e que a corporeidade pode ser um método para obter bons resultados.

Considerações finais

O estágio profissional e o projecto de investigação, levado a cabo durante o mesmo período, foram complementares entre si. Permitiram estabelecer uma ligação entre teoria e prática.

A revisão da literatura e o tema de investigação chamaram a minha atenção para aspectos particulares, direccionando de certa forma as minhas actividades ao longo do estágio. A minha observação e prática de ensino supervisionada foram sem dúvida influenciadas pela investigação.

Por outro lado, as actividades que constituíram o estágio foram também dando sentido à investigação. Os elementos recolhidos durante as observações bem como as reflexões da prática de ensino supervisionada acabaram igualmente por orientar toda pesquisa, quanto ao tema, bibliografia a procurar, metodologia a usar e hipóteses a colocar.

Este exercício duplo, que traduziu o culminar da formação adquirida durante os dois anos do Mestrado de Ensino de Música e que ficou neste documento relatado, pode ser considerado como um ponto de partida para aquele que deverá ser o desenvolvimento pessoal e profissional do professor ao longo da vida. Equacionaram-se hipóteses e constataram-se factos, tal como surgiram também algumas dúvidas e ficaram muitas questões em aberto para o futuro.

Bibliografia geral

Ackermann, B. (s.d.). *Exercise for musicians.* Obtido em Julho de 2014, de Musicians Health: http://www.musicianshealth.co.uk/exerciseformusicians.pdf

Asmus, E. P. (2009). The Measurement of Musical Expression. *Suncoast Music Education Research Symposium*, (pp. 1-12). Tampa, Florida.

Barten, S. S. (1992b). The language of musical instruction. *Journal of Aesthetic Education, 26 (2)*, 53-61.

Becking, G. (1928). *Der musikalische Rhythmus als Erkenntnisquelle.* Augsburg: Benno Filser.

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement.* Paris: Odile Jacob.

Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible: Becoming a Virtuoso Educator.* Nova Iorque: Oxford University Press.

Borges, M. J. (2012). *Breve notícia histórica.* Obtido em Julho de 2014, de Escola de Música do Conservatório Nacional: http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/

Bowman, W. (1998). *Philosophical perspectives on music.* Nova Iorque: Oxford University Press.

Bowman, W. (2000). A somatic, "here-and-now" semantic: Music, body and self. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 144*, 46-60.

Bowman, W. (2002). Educating musically. In R. Colwell, & C. Richardson (Edits.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (pp. 63-84). Nova Iorque: Oxford University Press.

Bowman, W. (2004). Cognition and the body: Perspectives from music education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Toward embodied teaching and learning* (pp. 29-50). Países Baixos: Kluwer Academic Press.

Bowman, W. (2005a). *After the silence of aesthetic enchantment: Race, music, and music education.* Obtido em 18 de Novembro de 2005, de Action, Theory, and Criticism (ACT) for Music Education, 4 (3): http://www.siue.edu/MUSIC/ACTPAPERS/v4/Bowman4_3.pdf

Bowman, W. (2005b). More inquiring minds, more cogent questions, more provisional answers: The need to theorize music education – and its research. In *Music Education Research* (Vol. 7 (2), pp. 153-168).

Bowman, W. (2005c). Why musical performance? Views praxial to performative. In D. Elliot (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 143-164). Nova Iorque: Oxford University Press.

Bowman, W., & Powell, K. (2007). The Body in a State of Music. (L. Bresler, Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education, 16*, 1087-1106.

Boyle, J. D., & Radocy, R. E. (1987). Measuring Musical Performance. In *Measurement and Evaluation of Musical Experiences* (pp. 171-193). Nova Iorque: Schirmer Books.

Cadoz, C. (1988). Instrumental gesture and musical composition. *Proceedings of the 1998 International Computer Music Conference*, (pp. 60-73). Haia, Países Baixos.

Cadoz, C., & Wanderley, M. M. (2000). Gesture - Music. In M. M. Wanderley, & M. Battier (Edits.), *Trends in Gestural Control of Music [CD-ROM]* (pp. 71-93). Paris: IRCAM.

Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro.* Lisboa: Guerra e Paz.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Casasanto, D., & Dijkstra, K. (2010). Motor action and emotional memory. *Science Direct Cognition, 115*, 179-185.

Clynes, M. (1969). Toward a theory of man: Precision of essentic form in living communication. In K. Leibovic, & J. Eccles (Eds.), *Information processing in the nervous system* (pp. 177-206). Nova Iorque: Springer-Verlag.

Clynes, M. (1977). *Sentics: The touch of the emotions.* Nova Iorque: Doubleday.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Questionnaires. In *Research Methods in Education* (pp. 377-408). Oxon: Routledge.

Colprit, E. (2000). Observation and Analysis of Suzuki String Teaching. *Journal of Research in Music Education, 48*, 206-221.

Conaghan, P., & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward - A positive approach to improving candidate success. *Leitthema, 12 (2)*, pp. 45-48.

Davidson, J. W., & Correia, J. S. (2002). Body Movement. In R. Parncutt, & G. E. McPherson (Edits.), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 237-248). Nova Iorque: Oxford University Press.

Davidson, J. W., Pitts, S. E., & Correia, J. S. (2001). Reconciling Technical and Expressive Elements in Muscial Instrument Teaching: Working with Children. *Journal of Aesthetic Education, 35 (3)*, pp. 51-62.

Davidson, L. (s.d.). Observing an yang ch'in lesson: Learning by modeling and metaphor. *Journal of Aesthetic Education, 23 (1)*, 85-99.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de Agosto. (2001). *Diário da República n.º 201/2001 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Delalande, F. (1988). La gestique de Gould: élements pour une sémiologie du geste musical. In G. Guertin (Ed.), *Glenn Gould Puriel* (pp. 85-111). Québec: Louise Courteau.

Editora, P. (Ed.). (s.d.). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Obtido em Maio de 2014, de Infopédia Enciclopédias e Dicionários Porto Editora: http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa

Elliot, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education.* Nova Iorque: Oxford University Press.

EMCN. (2013). *Documentos - Projecto Educativo de Escola 2013/16.* Obtido em Julho de 2014, de Escola de Música do Conservatório Nacional: http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2014/03/PEE-EMCN-13_16b.pdf

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100 (3)*, pp. 363-406.

Godøy, R. I. (2003). Motor-Mimetic Music Cognition. *Leonardo, 36 (4)*, 317-319.

Godøy, R. I., Haga, E., & Jensenius, A. R. (2006a). Exploring music-related gestures by sound-tracing: a preliminary study. In *Proceedings of the COST287-ConGAS 2nd international Symposium on Gesture Interfaces for Multimedia Systems* (pp. 27-33). Leeds, UK.

Godøy, R. I., Haga, E., & Jensenius, A. R. (2006b). Playing “Air Instruments”: Mimicry of Sound-Producing Gestures by Novices and Experts. In S. Gibet, N. Courty, & J.-F. Kamp (Edits.), *Gesture in Human-Computer Interaction and Simulation Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 3881, pp. 256-267). Springer Berlin Heidelberg.

Goldsmith, M. (2002-2008). *Try Feedforward Instead of Feedback.* Obtido em Março de 2014, de The Linkage Leader: http://www.linkageinc.com/thinking/linkageleader/Documents/Marshall_Goldsmith_Try_Feedforward_Instead_of_Feedback_1102.pdf

Gonçalves, C. (2012). Importância da Observação em Educação.

Green, B., & Gallwey, T. (1986). *The Inner Game of Music.* Pan Macmillan.

Guttman, S. E., Gilroy, L. A., & Blake, R. (2005). Hearing what the eyes see: Auditory encoding of visual temporal sequences. *Psychological Science, 16 (3)*, 228-235.

Jacques-Dalcroze, É. (1909). Le Rhythme. In É. Jacques-Dalcroze, *The Eurhythmics of Jacques-Dalcroze.*

Jacques-Dalcroze, É. (1919). Eurhythmics and Moving Plastic. In É. Jacques-Dalcroze, *Rhythm, Music and Education* (pp. 263-265, 270).

Jacques-Dalcroze, É. (1919). Eurhythmics and Moving Plastic. In *Rhythm, Music and Education.*

Jeannerod, M. (2001). Neural simulation of action: A unifying mechanism for motor-cognition. *Neuroimage, 14*, 103-109.

Jensenius, A. R., Wanderley, M. M., Godøy, R. I., & Leman, M. (2010). Musical Gestures Concepts and Methods in Research. In R. I. Godøy, & M. Leman (Edits.), *Musical Gestures Sound, Mouvement and Meaning* (pp. 13-35). Nova Iorque: Routledge.

Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics.* Dissertação. Universidade de Oulu, Departamento de Ciências da Educação. Oulu, Finlândia: Oulu University Press.

Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music, 31 (3)*, pp. 273-302.

Juslin, P. N., & Persson, R. S. (2002). Emotional Communication. In R. Parncutt, & G. E. McPherson (Edits.), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 219-236). Nova Iorque: Oxford University Press.

Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kevin, R. (1986). *The Induction of New Teachers.* Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.

Kohut, D. L. (1992). *Musical Performance Learning Theory and Pedagogy.* LLC: Stipes Publishing.

Llobet, J., & Odam, G. (2007). *The Musician's Body: A maintenance manual for peak performance.* Londres: The Guildhall School of Music and Drama.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought.* Chicago: University of Chicago Press.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception.* (C. Smith, Trad.) Londres: Routledge and Kagen Paul.

Muñoz, E. (2007). *When gesture sounds: Bodily significance in musical performance.* Obtido em Janeiro de 2014, de International Symposium on Performance Science: http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0020170.pdf

Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes – Motivar para o Sucesso.* Porto: Porto Editora.

Philips-Silver, J., & Trainor, L. J. (3 de Junho de 2005). Feeling the Beat: Movement Influences Infant Rhythm Perception. *Science Magazine Brevia, 308*, p. 1430.

Philips-Silver, J., & Trainor, L. J. (2007). Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement. *Science Direct Cognition, 105*, 533-546.

Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino. (2013). Almada: Instituto Piaget.

Repp, B. (1993). *Musical Motion: Some Historical and Contemporary Perspectives.* Obtido em Maio de 2014, de Haskins Laboratories Status Report Digital Archive: http://www.haskins.yale.edu/sr/sr114/SR114_10.pdf

Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience, 2*, 661-670.

Robinson, J. (Agosto de 2007). Expression and Expressiveness in Art. *Postgraduate Journal of Aesthetics, 4 (2)*.

Sassano, M. (Abril de 2013). El cuerpo como escenario de las emociones. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 37*, pp. 58-68.

Schutz, A. (1951/1971). Making music together: A study in social relationship. In *Alfred Schutz: Collected papers* (Vol. II, pp. 159-178). Haia: Nijhoff.

Shams, L., & Seitz, A. R. (Novembro de 2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences, 12*, pp. 411-417.

Sievers, E. (1924). *Ziele und Wege der Schallanalyse.* Heidelberg: Carl Winter's Universitatsbuchhandlung.

Stubley, E. (1995). The performer, the score, the work: Musical performance and transactional reading. *Journal of Aesthetic Education, 29 (3)*, 55-69.

Stubley, E. (1998). Being in the body, being in the sound: A tale of modulating identities and lost potential. *Journal of Aesthetic Education, 32 (4)*, 93-105.

Stubley, E. (2003). Studies in the musical work. *Canadian Music Educator, 44 (2)*, 6.

Tait, M. (1992). Teaching strategies and styles. In *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 525-534). Nova Iorque: Schirmer.

Todd, N. P. (1992a). The dynamics of dynamics: A model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America, 91*, pp. 3540-3550.

Todd, N. P. (1992b). Music and motion: A personal view. In C. Auxiette, C. Drake, & C. Gérard (Eds.), *Proceedings of the Fourth Rhythm Workshop: Rhythm Perception and Production* (pp. 123-128). Bourges, França.

Todd, N. P. (1992d). *The kinematics of musical expression.* Submetido para publicação.

Truslit, A. (1938). *Gestaltung und Bewegung in der Musik.* Berlin-Lichterfelde: Chr. Friedrich Vieweg.

Wanderley, M. M. (1999). Non-obvious performer gestures in instrumental music. In A. Braffort, R. Gherbi, S. Gibet, J. Richardson, & D. Teil (Edits.), *Gesture-Based Communication in Human-Computer Interaction. International Gesture Workshop, LNAI 1739* (pp. 37-48). Berlim, Heidelberg: Springer.

Wanderley, M. M., & Depalle, P. (s.d.). Gestural control of sound synthesis. In *Proceedings of the IEEE* (Vol. 92 (4), pp. 632-644).

Woody, R. H. (2000). Learning expressivity in music performance: An exploratory study. *Research Studies in Music Education, 14*, 14-23.

Woody, R. H. (2004). *Advanced music students' use of imagery and metaphor-based instruction in generating expressive performance.* Obtido em Maio de 2014, de 8th International

Conference on Music Perception and Cognition: http://www.icmpc8.umn.edu/proceedings/ICMPC8/PDF/AUTHOR/MP040100.PDF

Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience, 8*, 547-558.