

Relatório de Estágio

A Expressão Gestual na Performance Musical de um Saxofonista

Rúben Almeida Neves

Mestrado em Ensino de Música

Outubro de 2020

Orientador: José Massarrão

Relatório de Estágio

A Expressão Gestual na Performance Musical de um Saxofonista

Rúben Almeida Neves

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Outubro de 2020

Orientador: José Massarrão

Índice

Agradecimentos	x
Resumo I (Prática Pedagógica)	xi
Abstract I (Teaching)	xii
Resumo II (Investigação) / Palavras Chave	xiii
Abstract II (Research) / Keywords.....	xiv
Introdução	xv
PRIMEIRA PARTE – PRÁTICA PEDAGÓGICA	1
1. A Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém	2
1.1. Historial e Contextualização	2
1.2. Enquadramento e Caracterização	2
1.3. Instalações e Equipamentos.....	3
1.4. Projeto Educativo	4
1.4.1. Missão e Objetivos gerais.....	5
1.4.2. Oferta Educativa	6
1.5. Órgãos de gestão	7
1.6. Ambiente Educativo	8
1.6.1. Alunos	8
1.6.2. Pessoal Docente	8
1.6.3. Pessoal Não Docente	8
1.6.4. Pais e Encarregados de Educação.....	8

1.7. Protocolos e Parcerias	9
1.8. Análise SWOT	9
2. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	10
2.1. Caracterização da Classe	10
2.2. Caracterização dos Alunos	10
2.2.1. Aluno A: Curso Básico (1º Grau)	10
2.2.2. Aluno B: Curso Secundário (7º Grau)	11
2.2.3. Aluno C: Curso Secundário (8º Grau)	12
2.3. Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas	13
2.3.1. Aluno A	14
2.3.2. Aluno B	17
2.3.3. Aluno C	19
3. Análise Crítica da Atividade Docente	21
SEGUNDA PARTE – INVESTIGAÇÃO	23
4. Investigação	24
4.1. Descrição do Projeto de Investigação	24
4.2. O Gesto	25
4.3. O Gesto em Contexto Musical	26
4.4. Expressão Gestual na Música	29
4.5. Expressão Gestual na Performance Musical	31
4.6. Preparação da Expressão Gestual	33
4.7. Perceção do Público sobre a Expressão Gestual na Performance	34

5. Metodologia da Investigação	36
5.1. Objetivos	36
5.1.1. Objetivo geral	36
5.1.2. Objetivos específicos.....	37
5.2. Tipo de estudo	37
5.3. Instrumento de recolha de dados	38
6. Apresentação e análise dos dados	38
7. Análise dos Resultados	51
8. Reflexão final.....	52
Bibliografia	55
Anexos	58
Anexo A.....	59
Anexo B	60

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Os órgãos de gestão da Ourearte	7
--	---

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 - Pergunta 1	38
Gráfico nº 2 - Pergunta 2	39
Gráfico nº 3 - Pergunta 3	40
Gráfico nº 4 - Pergunta 4	41
Gráfico nº 5 - Pergunta 5	42
Gráfico nº 6 - Pergunta 6	43
Gráfico nº 7 - Pergunta 8	46
Gráfico nº 8 - Pergunta 9	47
Gráfico nº 9 - Pergunta 10	48
Gráfico nº 10 - Pergunta 11	49
Gráfico nº 11 - Pergunta 12	50

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Ourearte - Objetivos Gerais.....	5
Tabela 2 - Análise SWOT	9
Tabela 3 - Aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2018/2019	14
Tabela 4 - Tabela com datas das apresentações públicas e provas semestrais	14

Lista de Termos e Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PEE – Projeto Educativo de Escola

Ourearte – Ourearte Escola de Música e Artes de Ourém

AMBO – Academia de Música e Banda de Ourém

EEE – Estágio do Ensino Especializado

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

Agradecimentos

À minha família, pela compreensão e apoio incondicional que me deram ao longo de todo o meu percurso académico e, em especial, durante a realização do Relatório de Estágio.

Ao meu orientador, Professor José Massarrão, pela paciência, apoio e conselhos transmitidos durante este processo de orientação, mas também pela partilha de conhecimentos, experiências e amizade que tem tido comigo ao longo destes 6 anos da minha formação.

À Direção da Ourearte, por ter permitido que o meu estágio fosse ali realizado e por colocar à minha disposição a documentação necessária.

À professora cooperante, Professora Armanda Caiano, pela amizade e apoio que tem tido comigo ao longo de todo o meu percurso académico.

A todos os intervenientes que participaram no questionário proposto, o meu muito obrigado!

Aos alunos que participaram no estágio por todo o empenho e por contribuírem para o meu desenvolvimento enquanto docente.

Resumo I (Prática Pedagógica)

A primeira secção deste trabalho, Prática Pedagógica, consiste na apresentação dos elementos referentes ao Estágio de Ensino Especializado que se realizou na Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém, no ano letivo 2018/2019, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

No referido estágio, foram selecionados três alunos de graus distintos, sendo que para cada um foi elaborada uma planificação anual e os respetivos planos de aula, que ofereceram um espaço para reflexão das questões pedagógicas, estratégicas e motivacionais desenvolvidas no decorrer do estágio.

Nesta secção, foi elaborada a caracterização do estabelecimento de ensino, desde o aspeto histórico ao seu funcionamento. Foi igualmente feita a caracterização de cada aluno envolvido no estágio e enumeradas as práticas educativas desenvolvidas, tendo em conta a especificidade de cada um e as competências exigidas para o seu nível de ensino.

Por último, procedeu-se a uma análise crítica da atividade docente que conduziu a uma reflexão sobre o estágio, permitindo, assim, identificar aspetos positivos e menos positivos, como forma de aperfeiçoar a prática pedagógica a desenvolver no futuro.

Abstract I (Teaching)

The first section of this work, Pedagogical Practice, consists of the presentation of the elements related to the Specialized Teaching Internship which took place at Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém, in the academic year 2018/2019, within the scope of the Masters in Music Teaching in the Escola Superior de Música de Lisboa.

In the referred internship, three students of different degrees were selected and for each one it was given an annual planning and the respective lesson plans, which offered a space for reflection on the pedagogical issues as well as strategic and motivational issues developed during the internship.

In this section, it was also considered the characterization of the building of the music school, from its historical aspects to how it is functioning now.

The study of several aspects of each student involved in the internship was also made and the educational practices developed were listed, taking into account the specificity of each one and the skills required according to their level of education.

Finally, a critical analysis of the teaching activity was carried out, which led to a reflection on the internship, thus allowing to identify positive and less positive aspects, as a way of improving the pedagogical practice to be developed in the future.

Resumo II (Investigação) / Palavras Chave

Na secção de investigação é apresentada a temática desenvolvida neste projeto de investigação que se centra no papel da expressão gestual na performance musical.

Este trabalho tem como objetivo perceber a importância da expressão gestual numa performance, de forma a compreender se é um fator ao qual se deve ou não dedicar uma parte do estudo individual. Pretende, ainda, analisar o impacto que causa nos espectadores, concluindo, deste modo, se pode ou não ser um elemento diferenciador de performances.

Neste sentido, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a expressão gestual para, por um lado, se compreender este elemento de uma forma global e, por outro, entender o seu relacionamento com o momento da performance.

Por fim, para enriquecer a investigação, foi elaborado um questionário que, embora mais direcionado a saxofonistas, foi destinado a todos os agentes do meio musical, desde professores e alunos de música, músicos profissionais e amadores, até simples amantes desta arte, no sentido de recolher a respetiva opinião em relação à expressão gestual, tanto do ponto de vista do intérprete como do espectador.

Palavras-chave: Expressão Gestual, Performance Musical, Gesto, Movimento Corporal, Saxofone

Abstract II (Research) / Keywords

In the research section, it is presented the theme which is going to be developed in this research project, which focuses on the role of gesture expression in musical performance.

This work aims to understand the importance of gestural expression in a performance, in order to understand if it is a factor to which one should dedicate part of the individual study. It also intends to analyze the impact it causes on viewers, thus concluding whether or not it can be a differentiating element of performances.

In this sense, a bibliographic review was carried out on gestural expression in order, on the one hand, to understand this element in a global way and, on the other hand, to understand its relationship with the moment of performance.

Finally, to enrich the research, a questionnaire was elaborated, although more aimed at saxophonists, it was also aimed to some agents of the musical environment, from teachers and students of music, professional musicians and amateurs, or to simple lovers of this art. This inquiry was meant to collect their opinion in relation to gestural expression, both from the point of view of the interpreter and the viewer.

Keywords: Gestural Expression, Musical Performance, Gestures, Body Movement, Saxophone

Introdução

O presente Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado é um requisito do Mestrado em Ensino de Música a decorrer na Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Parte-se do pressuposto de que o Estágio do Ensino Especializado é um espaço onde se desenvolve, em contexto de prática real, o processo de ensino e aprendizagem, que deve procurar adaptar-se às condições e singularidade das situações em que se insere e se promove o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a aprendizagem do trabalho em equipa, a aquisição e o desenvolvimento de competências, para que se aprenda a gerir a complexidade inerente à prática pedagógica. Consiste numa componente formativa essencial para o processo de aprendizagem, possibilitando a interação entre a teoria e a prática em contexto real e a aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidades profissionais. Tem como finalidade a aquisição de competências científicas, técnicas, humanas e culturais adequadas à formação profissional.

O estágio pedagógico configura-se como primordial na formação dos professores, atendendo a que, é através do contacto com as situações de trabalho, que se obtêm e desenvolvem competências essenciais para uma aprendizagem profissional. Como referem Alarcão e Roldão (2008, p. 33), é precisamente neste ato pedagógico que se agrega todo o saber disciplinar alcançado ao longo do percurso académico, havendo, assim, a oportunidade de articulação e confrontação dos conhecimentos teóricos com a prática, “lançando sobre eles uma nova luz e um novo significado”.

Esta perceção da prática pedagógica emerge particularmente a partir do saber fazer e da reflexão sobre a ação, espelhando novos saberes ao nível profissional. Assim sendo, todo este processo desempenha um papel crucial na perceção do que implica ser professor e no delineamento do percurso a seguir, unindo-se em valores, modos de atuar e de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos e objetivando a participação ativa, onde os alunos assumem uma posição de destaque na construção do conhecimento, para que possam obter uma educação de qualidade proporcionada pela inovação pedagógica.

Neste seguimento, o presente Estágio do Ensino Especializado assume, naturalmente, uma perspetiva crítica e reflexiva, que pressupõe um caminho entre a descrição e a reconstrução da ação. Refletir sobre a ação implica que se pense sobre a realidade vivenciada *in loco*, isto é, analisá-la com base nos conhecimentos, na experiência e na informação para que lhe possa ser atribuído sentido e ser alcançada a sua compreensão. Daqui decorre a necessidade de uma reflexão sobre as situações experienciadas no decorrer do Estágio do Ensino Especializado, e também sobre os fundamentos implícitos a todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que todo o professor deve ser um prático reflexivo.

Em termos estruturais, este relatório é constituído por duas partes, diferentes na sua natureza, mas complementares.

Na primeira parte - Prática Pedagógica – procede-se à contextualização da Ourearte, Escola de Música e Artes de Ourém, onde decorreu o estágio, a qual será seguida da enumeração das práticas educativas desenvolvidas durante o estágio, e da caracterização da classe e dos alunos. Tem igualmente lugar a descrição das aulas lecionadas/observadas e uma análise crítica da atividade docente.

Na segunda parte – Investigação – procede-se à descrição do projeto de investigação, seguindo-se um referencial teórico acerca do gesto, da expressão gestual na música e da expressão gestual na performance musical, como forma de contextualizar o projeto de investigação. Descrevem-se os processos metodológicos inerentes à investigação, que contemplou a realização de um inquérito, a sua apresentação e a análise dos dados. O trabalho termina com uma reflexão final.

Salienta-se que se está consciente das limitações e/ou dificuldades que foram emergindo ao longo do Estágio do Ensino Especializado, e que se tem a plena perceção de que, por vezes, as soluções encontradas poderão não ter sido as melhores. Todavia, tem-se a certeza de que o confronto com tais situações reavivou a importância da formação e da preparação pessoal e profissional.

Procurando-se a excelência do exercício profissional docente e, em processo de desenvolvimento de competências específicas, o fio condutor deste relatório alicerçou-se na capacidade de ser um prático reflexivo.

PRIMEIRA PARTE – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. A Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém

1.1. Historial e Contextualização

A Ourearte, Escola de Música e Artes de Ourém, resultou da união de quatro associações: a Sociedade Filarmónica Gualdim Pais de Tomar e as três Bandas Filarmónicas do Concelho de Ourém – Associação Filarmónica 1º de Dezembro, Cultural e Artística Vilarense Reis Prazeres, Sociedade Filarmónica Ourense, e a Academia de Música da Banda de Ourém – que decidiram associar-se para proporcionar aos seus executantes e à população ourense em geral, condições para a aprendizagem da música de acordo com os padrões reconhecidos e supervisionados pelo Ministério da Educação (Projeto Educativo Ourearte, 2017-2020).

No dia 23 de julho de 2004, foi constituída formalmente, conforme publicação em Diário da República nº3, III série, de 04 de janeiro de 2006, na sequência de um processo preparatório iniciado em outubro de 2002 envolvendo a Câmara Municipal de Ourém e as bandas acima referidas.

O Município de Ourém, desde logo, pretendeu colaborar no sentido de assegurar à Ourearte instalações adequadas ao seu funcionamento, o que se traduziu na celebração de um protocolo segundo o qual a autarquia disponibilizaria, assim que estivessem concluídas as obras de recuperação a que foi sujeita, a antiga Casa dos Magistrados.

A Ourearte é uma escola autorizada pelo Ministério da Educação, com Autonomia Pedagógica, vocacionada para o ensino da música e das artes, com Projeto Educativo e Regulamento Interno aprovados pela Direção Regional de Educação.

1.2. Enquadramento e Caracterização

Situado no extremo norte do Distrito de Santarém, Ourém é um concelho com 416,6 Km², 13 freguesias e 44.068 habitantes, de acordo com os últimos Censos, realizados em 2011. O Município é caracterizado por um povoamento disperso, embora ali se detetem alguns núcleos mais povoados, nomeadamente as cidades de Ourém e Fátima e as vilas de Caxarias, Freixianda e Vilar dos Prazeres.

Embora o Turismo seja um dos fatores de grande dinamização do concelho de Ourém, uma vez que este tem dentro dos seus limites Fátima, um dos pontos turísticos e religiosos mais procurados do mundo, também a indústria e a agricultura revelam ter um papel de grande importância no concelho.

A aposta em equipamentos sociais, nomeadamente de apoio à população jovem, tem sido um dos pilares da Câmara Municipal do qual resulta a construção de novos estabelecimentos de ensino, designadamente a criação da Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém, que se encontra localizada na Praça Mouzinho de Albuquerque e que foi objeto de obras recentes de requalificação com a sua afetação exclusiva ao uso pedonal, no centro da cidade de Ourém onde a música é a área cultural com maior tradição e qualidade.

1.3. Instalações e Equipamentos

Situada em plena Avenida Dom Nuno Álvares Pereira, a Ourearte apresenta duas frentes, uma virada para a referida avenida, e a outra para a Praça Mouzinho de Albuquerque, utilizada como principal entrada. Com a criação da Ourearte, esta praça ganhou uma nova vida por ser muitas vezes utilizada como palco para concertos de orquestra, música de câmara ou até coro graças à excelente acústica proporcionada. É um edifício de traços clássicos renovados com rés do chão, primeiro e segundo andar. Do rés do chão fazem parte o único auditório da escola, utilizado para as aulas de percussão e todo o tipo de concertos, a secretaria e um pequeno bar para alunos e professores. O primeiro andar tem três salas de aulas sendo duas delas usadas para turmas e uma outra mais pequena para aulas de instrumento. Neste piso, encontram-se ainda duas casas de banho e a sala de professores. O segundo andar apresenta seis salas de aula de instrumento, embora duas sejam de maior dimensão podendo, assim, ser utilizadas também para aulas coletivas.

Dada a especificidade do Ensino Especializado da Música, as instalações da Ourearte oferecem uma larga variedade de equipamento audiovisual e uma grande quantidade e diversidade de instrumentos musicais que, naturalmente, requerem uma especial atenção ao nível da conservação e manutenção.

1.4. Projeto Educativo

O Projeto Educativo “[...] é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa.” (in Dec-Lei 115A/98, artº 3º).

Em 1989, o Decreto Lei nº 43/89 de 3 Fev., que regula o exercício de autonomia das escolas, transcreve no seu preâmbulo que “[...] a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere [...]” e que se entende por autonomia da escola a “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.” (Ponto 1-Art.º2). O mesmo diploma refere ainda no número 2 do mesmo artigo que “o projeto educativo se traduz, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.”

Na sequência do enquadramento legal e das metas educacionais decorrentes da Lei de Bases, foi nomeada uma equipa para dinamizar o processo de elaboração do Projeto Educativo.

A construção de um PEE desenvolvido "em benefício dos alunos", pressupõe o conhecimento das características, interesses e expectativas dos mesmos; o conhecimento do contexto (interno e externo) em que se desenvolve o processo educativo; o estabelecimento de prioridades educacionais e a identificação de estratégias de intervenção; a participação de todos os intervenientes: alunos, encarregados de educação, professores, pessoal auxiliar de ação educativa e pessoal administrativo.

1.4.1. Missão e Objetivos gerais

Tendo a Escola uma gestão muito complexa, influenciada por fatores muito diversos e, sobretudo, pelo meio envolvente, é importante não só criar finalidades e objetivos, imprimindo uma dinâmica que esteja presente naquilo que constituirá o seu Projeto Educativo e fomentando uma contínua e mútua colaboração entre todos os sectores da Escola e a comunidade em que está inserida.

Neste sentido de procurar um desenvolvimento equilibrado nos aspetos intelectual, socioeducativo e cultural, com vista à sua correta integração na comunidade, existem três componentes básicas fundamentais.

Tabela 1 - Ourearte - Objetivos Gerais

Incentivar e Promover o Estudo da Música	Desenvolver e Inovar o Ensino da Música	Promover a Inserção dos Alunos no Meio Musical
<ul style="list-style-type: none">▪ Oficinas de Música▪ Concertos para os Mais Novos▪ Audições de alunos abertas ao público▪ Recitais de música por professores e	<ul style="list-style-type: none">▪ Audições de Classe e Audições Gerais▪ Criação das classes de conjunto de interesse especial▪ Concursos Internos de alunos de várias classes instrumentais	<ul style="list-style-type: none">▪ Realização de Master Classes▪ Realização de visitas de Estudo▪ Incentivo à participação de alunos em Concursos▪ Intercâmbios entre Escolas

<p>alunos em auditórios pertencentes a entidades representativas do concelho</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto “Sessão de Música para bebés” 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Musicais (realizados consecutivamente desde o ano letivo 2010/2011) ▪ Estágios de Orquestra de Sopros e Percussão
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor

1.4.2. Oferta Educativa

Presentemente, a Ourearte leciona cursos nas seguintes áreas: Acordeão, Clarinete, Fagote, Flauta Transversal, Formação Musical, Guitarra Clássica, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trombone, Trompete, Tuba, Técnica Vocal, Violoncelo e Violino.

De conformidade com a legislação que regulamenta os planos de estudos, quer o Curso Básico de Música, quer o Curso Complementar de Música a Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém ministra os seguintes cursos:

Iniciação Musical – Destina-se a alunos em idade pré-escolar (4 aos 6 anos);

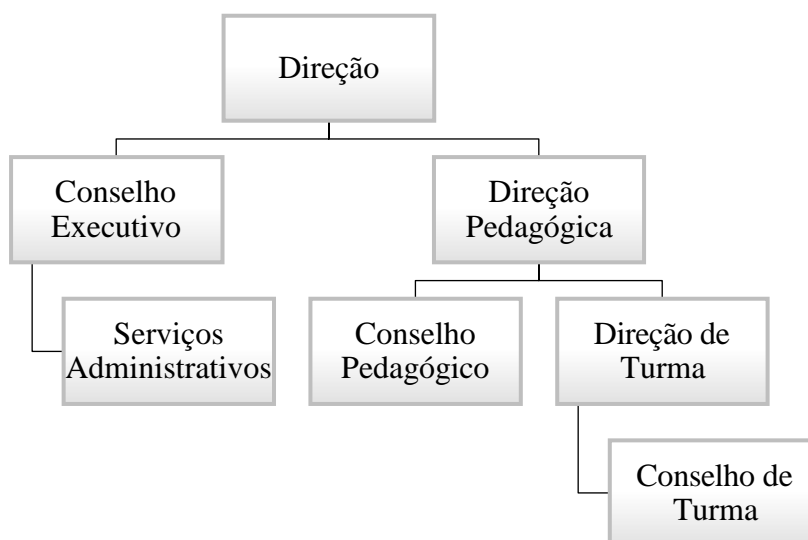
Preparatório – Destina-se a alunos com idades compreendidas entre os seis e a idade de transição do aluno para o 2º Ciclo do Ensino Básico, alunos estes que começam a fazer a sua aprendizagem no ensino da música a fim de, mais tarde, poderem ingressar no ensino oficial. Os alunos que frequentam 1º CEB têm currículo obrigatório de Iniciação Musical (três horas letivas semanais, distribuídas pelas disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto). A sua progressão decorre do 1º ao 4º nível de Iniciação Musical, com duração e conteúdos dependentes dos critérios de organização e avaliação estabelecidos pela Direção Pedagógica e do percurso individual do aluno.

Oficial – Compreende oito graus de aprendizagem, sendo até ao 5º Grau de nível Básico e do 6º Grau ao 8º Grau de nível complementar /secundário. Os respetivos planos de estudo e critérios de avaliação são os estabelecidos na legislação em vigor para o ensino artístico oficial. Tem paralelismo pedagógico e permite o acesso ao ensino Superior de Música.

Livre – É uma opção para os alunos que não tencionam fazer qualquer curso oficial. Os alunos inscrevem-se livremente nas disciplinas que preferirem. Em casos excecionais, o Conselho Pedagógico pode autorizar a transição destes alunos para o curso oficial, dependendo do desejo do aluno, da opinião do professor, das disciplinas que já tenham frequentado e de uma prova de aferição que terá de realizar. O aluno que se matricula neste regime não poderá transitar para o curso oficial a meio do ano letivo. Não é, para todos os efeitos, equiparável ao curso oficial pelo que não confere a obtenção de certificado especificando grau ou aproveitamento, apenas podendo ser passados certificados de frequência. Estas aulas podem ser ministradas em modelos de sessões individuais ou coletivas, consoante os objetivos e os planos de estudo aprovados pelo Conselho Pedagógico.

1.5. Órgãos de gestão

Ilustração 1 - Os órgãos de gestão da Ourearte



Fonte: elaborado pelo autor

1.6. Ambiente Educativo

A Escola tem um ambiente educativo bastante familiar fruto da relação próxima que mantém com as Bandas Filarmónicas do Concelho, sendo que a maioria dos alunos que frequentam a Ourearte são oriundos destas.

1.6.1. Alunos

A Escola tem atualmente cerca de duzentos alunos que frequentam os seguintes cursos: Iniciação, Básico, Complementar e Curso Livre. Os cursos Básico e Complementar são ministrados em regime Supletivo e Articulado.

1.6.2. Pessoal Docente

A Ourearte integra um corpo docente constituído por um total de vinte e sete professores, sendo catorze pertencentes ao Quadro de Nomeação Definitiva e treze em regime de contratação.

1.6.3. Pessoal Não Docente

O corpo do pessoal não docente é constituído por dois Auxiliares de Ação Educativa e um funcionário administrativo.

1.6.4. Pais e Encarregados de Educação

Os primeiros educadores e principais responsáveis pela educação dos seus filhos.

1.7. Protocolos e Parcerias

No sentido de procurar uma melhor articulação entre a escola e a comunidade, e a promoção de projetos de interesse para os fins educacionais da escola, os protocolos e parcerias assumem um papel de grande importância. Neste âmbito, surgem os protocolos já estabelecidos com o Município de Ourém e com as Associações de Pais dos Jardins Infantis do Concelho assim como as parcerias com as Bandas Filarmónicas do Concelho.

1.8. Análise SWOT

A sigla SWOT, correspondente aos termos *Strengths*, *Weaknesses*, *Opportunities* e *Threats*, que significam respetivamente forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, representa um mecanismo de análise que permite identificar os pontos fortes e fracos, assim como as oportunidades e ameaças de uma instituição com o intuito de otimizar o seu desempenho.

Tabela 2 - Análise SWOT

<i>Strengths</i> - Forças	<i>Opportunities</i> - Oportunidades
<ul style="list-style-type: none">• Boa imagem junto da comunidade concelhia• Estreita ligação com as bandas filarmónicas do conselho• Dinamização de atividades que promovem a descentralização do concelho• Oferta educativa variada• Grande disponibilidade de instrumentos para os alunos	<ul style="list-style-type: none">• Enorme variedade de atividades extracurriculares• Oportunidade de aproximação a associações culturais• Apresentações musicais em diversos espaços

2. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

2.1. Caracterização da Classe

Os alunos observados representam dois dos três níveis do ensino especializado da música. Embora estejam apenas representados dois níveis do ensino, os dois alunos de 3º ciclo encontram-se em diferentes regimes de ensino (regime articulado/supletivo) apresentando assim características diferentes entre si. Tendo em conta que todo o percurso de trabalho dos alunos, ao longo do ano letivo, vai ser relatado, foi tomada a decisão de omitir os respetivos nomes substituindo-os pelas letras A, B e C de forma a garantir o anonimato dos mesmos.

De salientar, o facto de os encarregados de educação terem concordado com a participação dos seus educandos no estágio de mestrado e expressado também a sua permissão relativamente à gravação de aulas para observação e análise em conjunto com o professor orientador.

2.2. Caracterização dos Alunos

2.2.1. Aluno A: Curso Básico (1º Grau)

O aluno A, 11 anos, frequentou, no ano letivo 2018/2019, o 6º ano de escolaridade e o 1º grau do regime articulado. Apresenta um desfasamento de um ano pelo facto de, no ano letivo anterior (2017/2018), ter frequentado um outro conservatório de música no regime livre. A mudança de conservatório ocorreu no presente ano letivo, tendo a Ourearte, em conjunto com o professor de saxofone, optado pela repetição do 1º grau, agora em regime articulado.

O aluno escolheu aprender saxofone depois de ter experimentado o oboé e o violino, tendo revelado maior interesse e facilidade pelo instrumento de sopro, possivelmente influenciado pelo facto de ter na família quem já tocasse também instrumentos de sopro. O interesse pelo saxofone surge do gosto em ouvir Jazz e, em particular, o tema *Pantera Cor de Rosa*, também muito apreciado por si.

Desde o início, o aluno demonstrou um grande gosto pelo instrumento assim como motivação e interesse em melhorar. As primeiras aulas foram utilizadas para o diagnóstico dos conteúdos já adquiridos, tendo revelado uma correta posição da embocadura, das mãos e dos dedos, uma boa postura e uma aptidão natural para memorizar pequenos trechos musicais. Por outro lado, o aluno demonstrou dificuldade em controlar o *stacatto* e algumas limitações na emissão do som, nomeadamente na execução de dinâmicas mais fortes e, embora fosse ritmicamente razoável, apresentou dificuldades em manter o tempo estável. Ao longo do ano, estas dificuldades foram sendo trabalhadas, através de um processo que requer alguma persistência e paciência, o que o levou a alguns períodos de desmotivação os quais foram ultrapassados quando tomou consciência de que, com mais trabalho e estudo, este processo seria agilizado.

2.2.2. Aluno B: Curso Secundário (7º Grau)

Nascido a 2 de novembro de 2001, o aluno B frequentou, no ano letivo 2018/2019, o 11º ano de escolaridade e o 7º grau do regime articulado na Ourearte. No seu 5º grau, tomou a decisão de seguir a vertente musical, motivo este que o levou a repetir o mesmo ano, adotando, daí por diante, uma postura mais empenhada e dedicada, não só ao saxofone como a toda a área musical.

O seu primeiro contacto com o saxofone aconteceu aos oito anos de idade numa das filarmónicas locais, a AMBO, embora já frequentasse, desde os cinco anos, a classe de iniciação musical da Ourearte. Em 2011, depois de dois anos de iniciação musical e quatro anos de preparatório, o aluno B entra para o ensino artístico oficial.

O aluno iniciou o ano letivo 2018/2019 bastante motivado e empenhado em manter o seu processo de evolução a um bom nível, o que aliás se manteve ao longo de todo o ano letivo. Sempre demonstrou muita vontade em adquirir novos conhecimentos relacionados com o instrumento, nomeadamente ao nível técnico, o que tornou as aulas pedagogicamente muito interessantes. Inicialmente, revelou algumas dificuldades a nível técnico tais como o controlo das notas sobreagudas e pouco domínio do *stacatto* usando a língua de forma demasiado agressiva ou demasiado macia, sem meio termo. Contudo,

ao longo do ano, estes aspetos foram sendo trabalhados regularmente tendo o aluno apresentado significativas melhorias, especialmente ao nível dos sobreagudos. Embora estivesse motivado no processo de aprendizagem e apresentasse regularidade no estudo individual, o aluno sentiu algumas dificuldades em organizar o seu tempo de estudo, fruto das muitas atividades em que participava e dos diferentes grupos em que estava inserido. Este fator levou-o a uma reflexão que lhe permitiu estabelecer prioridades e tomar decisões no sentido de manter o foco na disciplina de instrumento.

De um modo geral, revelou sempre muito interesse na disciplina assim como uma evolução constante que lhe permitiram melhorar as competências expressivas e motoras.

2.2.3. Aluno C: Curso Secundário (8º Grau)

O aluno C, 17 anos, frequentou, no ano letivo 2018/2019, o 11º ano de escolaridade e o 8º grau em regime supletivo. Relativamente ao ensino especializado, o aluno nunca reprovou, apesar de apresentar um ano de desfasamento no ensino secundário por ter repetido o 10º ano.

O aluno viveu algumas situações familiares negativas que lhe criaram alguma instabilidade emocional, estando atualmente à responsabilidade da avó materna. Contudo, a mãe demonstrou sempre preocupação em acompanhar de perto o seu trajeto, marcando sempre presença em todas as audições realizadas.

A sua família do lado materno está intrinsecamente relacionada com a música filarmónica, havendo uma grande ligação à AMBO já desde o seu avô. Daí que o aluno tenha mantido sempre uma ligação, ainda que indiretamente, com a música, os instrumentos e o espírito filarmónico. O seu primeiro contacto direto com um instrumento aconteceu aos oito anos de idade, quando frequentava o 3º ano de escolaridade, no âmbito das demonstrações de instrumentos realizadas pela Ourearte junto das escolas primárias. No mesmo ano, ingressou na AMBO tendo começado a ter aulas de instrumento e solfejo. O aluno não consegue atribuir um motivo especial para ter optado pelo saxofone embora admita que o formato e o número de chaves possam ter sido aspetos que o levaram a achar

ser um instrumento interessante. Aos dez anos iniciou os estudos na Ourearte no regime articulado, tendo mudado para o regime supletivo depois de concluir o 5º grau.

No seu percurso até ao 5º grau, o aluno sempre revelou facilidades a nível técnico o que criou em si a falsa sensação de estar a acompanhar o aumento de exigência correspondente a cada grau. Em consequência disso, o aluno nunca adquiriu as competências metacognitivas necessárias para atingir bons resultados. A falta de hábitos de estudo e a inerente desmotivação por não conseguir atingir os objetivos exigidos revelaram ser as principais dificuldades sentidas ao longo de todo o ano letivo. Com o intuito de ultrapassar esta lacuna, foram transmitidas ao aluno, de forma regular, técnicas de estudo para obtenção de melhores resultados e, conseqüentemente, estimulação do seu gosto pela prática do instrumento. Contudo, esta estratégia não se revelou suficientemente eficaz uma vez que o aluno continuou a não apresentar regularidade no estudo, o que impediu a aquisição de competências metacognitivas. Finalmente, no 3º período, o aluno ganhou alguma consciência da importância de um estudo regular, demonstrando um maior empenho neste aspeto. Porém, por ter sido já numa fase tardia do seu percurso académico, esta nova atitude não apresentou os resultados positivos por si esperados.

2.3. Descrição das Aulas Lecionadas/Observadas

Ao longo do ano letivo 2018/2019, foram lecionadas um total de noventa e seis aulas para as quais foram elaborados os respetivos planos de aula. Foi assim cumprido o número de aulas previsto para o estágio em exercício de funções docentes (trinta planos de aula por aluno).

Tabela 3 - Aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2018/2019

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Aluno A	13	12	7	32
Aluno B	13	12	7	32
Aluno C	13	12	7	32

Fonte: elaborado pelo autor

No decorrer do ano letivo, foram realizadas três apresentações públicas, uma por cada período, como forma de apresentar o trabalho efetuado nas aulas. Foram ainda realizadas duas provas semestrais com o intuito de completar a avaliação do aluno, provas estas que tiveram também como objetivo que os alunos adquirissem ferramentas para lidar com a ansiedade natural das apresentações públicas.

Tabela 4 - Tabela com datas das apresentações públicas e provas semestrais

	1º Período	2º Período	3º Período
Apresentações Públicas	12.12.2018	3.4.2019	12.6.2019
Prova Semestral	30.1.2019		29.5.2019

Fonte: elaborado pelo autor

2.3.1. Aluno A

O repertório escolhido para trabalhar com o aluno A ao longo do ano letivo foi baseado no programa de saxofone vigente na Ourearte. Desta forma, foram selecionados os seguintes métodos e obras:

- *Saxo-Tempo, Volume 1* – Gilles Martin e Jean-Yves Forneau
- *Look, Listen & Learn, vol. 1* – Jaap Kastelein e Michiel Oldenkamp

- *23 Mini-Puzzles* – Hubert Prati
- *29 Études Progressives* – Hubert Prati
- *O Saxofone Pedagógico* – João Pedro Silva e Lino Guerreiro
 - *Nurnberg*
 - *Mar del Plata*
 - *Lyon*
- *101 Disney Songs* – Hal Leonard
 - *Baby Mine* – Frank Churchill

O aluno A, embora a frequentar o 1º grau, tinha já um ano de contacto com o instrumento pelo que as primeiras aulas incidiram numa avaliação global dos conhecimentos já adquiridos. Foi possível observar que havia uma boa relação física com o instrumento, assim como uma boa postura, se bem que fosse necessário corrigir regularmente a altura da correia que, com o decorrer da aula, escorregava deixando o saxofone numa posição demasiado baixa. Esta falta de ajustamento da correia provocava uma postura incorreta e desconfortável ao aluno, algo que se refletia na qualidade de som que este produzia. Este aspeto, inicialmente desvalorizado por ele, foi sendo interiorizado ao longo do ano letivo graças às constantes chamadas de atenção do mestrando que levaram o aluno a assumir um maior cuidado com a postura. No 3º período já era o próprio aluno a fazer as correções necessárias.

O aluno sempre demonstrou muito cuidado com a lide do instrumento, não só a nível da limpeza, mas também a nível da montagem e desmontagem, tendo confidenciado ao professor ser bastante perfeccionista, aspeto que se verificou também na execução. Este foi um ponto que exigiu alguma atenção do mestrando ao longo do ano, pois o aluno reagia mal aos seus erros, tendo sido necessário, em diversas ocasiões, retirar a pressão colocada nele próprio. Sendo este um fator intrinsecamente ligado ao processo de evolução, o professor procurou dialogar com o aluno no sentido de fazê-lo compreender que o erro, visto de forma positiva, seria importante na sua evolução. Também nos exercícios em que era necessário o professor fazer demonstrações houve a preocupação em falhar algumas notas como forma de aliviar a pressão do aluno, mostrando-lhe que até o próprio professor, alguém que o aluno segue como modelo, falha e, portanto, este deve ser um aspeto encarado como algo natural, principalmente quando se trata de um aluno

tão jovem. Ainda no que diz respeito à execução dos exercícios, aquando da existência de algum erro por parte do aluno, o professor pediu-lhe que, na vez seguinte, ao falhar o fizesse num sítio diferente, procurando que o aluno corrigisse o erro, mas sem a pressão de não poder falhar novamente num outro sítio. Desta estratégia resultou que o aluno começasse a encarar o erro de forma mais natural o que deu origem a um menor número de falhas, resultante da menor pressão colocada sobre si mesmo.

O sentido de pulsação foi um aspeto também identificado como um ponto frágil, quer pelo professor, mas também pelo aluno, o que, neste, demonstrou uma autoavaliação pouco habitual para a sua idade, das suas próprias facilidades e dificuldades. O aluno revelou muitas dificuldades em tocar juntamente com a pulsação marcada pelo metrónomo, mesmo executando notas longas. Assim, foi aconselhado a marchar pela sala, mantendo um tempo estável enquanto executava a escala, exercício que se repetia semanalmente no início de cada aula. Esta estratégia permitiu-lhe interiorizar mais facilmente o tempo e obter resultados positivos.

Ao nível das competências de leitura, o aluno nunca revelou dificuldades o que lhe permitiu fazer bons progressos relativamente aos métodos de estudos, tendo havido, no entanto, a necessidade de fazer alguns ajustes para procurar um equilíbrio entre um nível de dificuldade que fosse aliciante, mas não demasiado exigente para não desmotivar o aluno. Por ser já o segundo ano de prática do instrumento, mesmo estando a frequentar o 1º grau, foi possível executar métodos de maior exigência o que explica o grande número de métodos utilizados ao longo do ano letivo.

Relativamente às competências auditivas, o aluno apresentou limitações diversas, não só em relação à qualidade do som, onde apresentou sempre um som pouco limpo com bastante saliva presente na boquilha, mas também dificuldades na emissão de som, apresentando sempre um som “pequeno” com dinâmicas muito contidas. O professor procurou que o aluno perdesse o receio de soprar com maior intensidade, explicando que essa mudança iria, naturalmente, melhorar significativamente a qualidade de som pois não permitiria que se acumulasse tanta saliva na boquilha. Neste campo, também as escalas tiveram um papel importante, uma vez que foram usadas para explorar as dinâmicas. Este foi um processo longo que não ficou completamente ultrapassado, contudo, o aluno conseguiu algumas melhorias.

Em suma, o aluno teve um ano bastante positivo, tendo em conta que foi um ano de adaptação a uma nova escola, a um novo professor e a novos colegas. Apresentou uma evolução promissora e adquiriu algumas competências metacognitivas fundamentais para manter o trajeto de sucesso escolar.

2.3.2. Aluno B

Para o aluno B, o repertório escolhido para trabalhar ao longo do ano letivo 2018/2019 seguiu o programa de saxofone da escola, havendo a salientar que o aluno teve uma participação ativa na escolha do mesmo, depois de ter sido incentivado a procurar e sugerir repertório que fosse ao encontro dos seus gostos musicais mas, principalmente, que representasse uma desafio realista para o seu nível de ensino. Foram, assim, selecionados os seguintes métodos e obras:

- *Dix Huit Exercises ou Etudes* – Marcel Mule
- *Sonata for Alto Saxophone and Piano, op. 29* – Robert Muczynski
- *Sonata for Eb Alto Saxophone and Piano, Op. 19* – Paul Creston
- *Improvisation 1 pour saxophone alto seul* – Ryo Noda
- *Aria pour Saxophone Alto Mib et Piano* – Eugène Bozza
- *Prélude et Saltarelle pour Saxophone Alto et Piano* – Robert Planel
- *Improvisation et Caprice pour saxophone solo* – Eugène Bozza

O aluno B, sempre demonstrou empenho na sua aprendizagem pelo que todo o ano letivo se concentrou no desenvolvimento contínuo dos conteúdos assimilados no ano anterior e no domínio do registo sobre agudo do instrumento que tinha começado a ser abordado no final do ano letivo anterior. Neste sentido, a *Sonata for Alto Saxophone and Piano, op. 29* de R. Muczynski, trabalhada no 1º período, foi fundamental para que o aluno não perdesse totalmente os conhecimentos adquiridos anteriormente. O facto de esta obra ser marcada por algumas secções técnicas com notas sobre agudas, permitiu-lhe explorar de forma mais profunda este novo registo do instrumento, melhorando significativamente a sua flexibilidade. Como forma de desenvolver este domínio, foram apresentados ao aluno

baterias de exercícios para serem realizados durante o seu estudo individual, nomeadamente com recurso aos harmónicos naturais.

O aluno apresentou boas competências de leitura, motoras, auditivas e expressivas com uma larga margem de crescimento, em particular nas competências performativas. Em resultado desta avaliação, procurou-se manter um trabalho global de todas as competências referidas, com especial foco na performance em que o aluno apresentava um nervosismo significativo que o levava a cometer erros pouco habituais e a perder alguma qualidade, especialmente ao nível da expressividade.

Sendo pretensão do aluno seguir a vertente musical no futuro, foi definido, em concordância com ele, que seria fundamental participar em várias *masterclasses* e em concursos do próprio instrumento, o que se verificou em especial no decorrer do 2º período. A participação neste tipo de atividades teve um impacto muito positivo no aluno, permitindo-lhe melhorar as suas competências performativas e ganhar uma maior confiança sobretudo por ter apresentado uma boa prestação no concurso em que participou, o que o levou a alcançar o 2º lugar na sua categoria. Este fator, juntamente com a participação em *masterclasses* com diferentes professores, motivou bastante o aluno e revelou-se fundamental para uma reflexão por parte deste sobre as suas prioridades e objetivos, uma vez que, como referido anteriormente na sua caracterização, revelara ao longo do ano, alguma dificuldade em organizar o seu tempo de estudo devido à sobrecarga de atividades em que estava envolvido.

No 3º período, a preservação do entusiasmo e motivação foi uma das preocupações do professor. Neste sentido, a escolha do repertório teve em especial atenção o desejo do aluno em executar a peça a solo designada *Improvisation et Caprice* de Eugène Bozza que foi completada pela peça *Prélude et Saltarelle* de Robert Planel, escolhida pelo professor. A primeira peça, explorou as competências motoras do aluno, aspeto ao qual ele próprio, dava muita importância e que, por isso, o levou a trabalhar com especial afinco. Esta peça obrigou o aluno a um trabalho técnico muito minucioso que exigiu alguma paciência e perseverança visto que se trata de uma peça tecnicamente muito exigente e que deve ser executada a uma velocidade considerável. Para além deste trabalho técnico, a peça era também bastante exigente ao nível da resistência o que

permitiu ao aluno aprimorar a técnica da respiração circular, também bastante apreciada por ele. A peça apresentava ainda alguma exigência ao nível das competências expressivas nomeadamente no I andamento que explora bastantes dinâmicas em diferentes registos do instrumento. A peça *Prélude et Saltarelle*, escolhida pelo professor, apresentou diferentes dificuldades por ser bastante mais expressiva, recorrendo a diversas articulações, a oscilações de tempo, a uma grande candência e a diferentes dinâmicas. Ao nível da leitura foi também uma obra que possibilitou ao aluno evoluir bastante por apresentar uma grande diversidade rítmica. Desta forma, foi possível trabalhar múltiplas competências mantendo os elevados níveis de motivação do aluno. Pelo que foi possível constatar, o aluno teve bons resultados pois conseguiu atingir os objetivos traçados para ambas as obras, o que representava um grande desafio dada a curta duração do 3º período.

2.3.3. Aluno C

De acordo com o programa de saxofone vigente na Ourearte, foi selecionado o seguinte repertório para trabalhar com o aluno C, no ano letivo 2018/2019:

- *25 Études de Mécanisme* - Henri Klosé
- *Le Détaché* - Jean-Marie Londeix
- *Dix Huit Exercices ou Etudes* – Marcel Mule
- *Brilliance* – Ida Gotkovsky

O aluno C demonstrou desde o início algum desinteresse pela disciplina o que se refletiu no baixo nível de empenho por ele revelado durante todo o ano letivo. Tendo em conta o grau que estava a frequentar, o aluno apresentou diversas dificuldades. Ao nível da leitura eram recorrentes as paragens realizadas para corrigir as notas trocadas, em especial nas passagens que continham notas nas linhas suplementares superiores. Esta dificuldade foi notória tanto nos métodos usados, como na única obra trabalhada durante o ano.

Durante o 1º período, foram trabalhados os dois primeiros andamentos da obra *Brilliance*, processo que se revelou lento devido à fraca capacidade de leitura do aluno e às diversas limitações relativamente às competências expressivas, em particular ao nível da execução das dinâmicas, onde demonstrou muita resistência em executar as dinâmicas e articulações pretendidas. Inicialmente, o aluno apenas demonstrava preocupação em acertar as notas e o ritmo, ignorando as dinâmicas escritas. Porém, ao longo do ano, este

foi um dos campos em que apresentou uma maior evolução, fruto do constante estímulo do professor para uma maior valorização dos aspetos expressivos da obra.

No 2º período, o trabalho realizado em torno da obra manteve o foco essencialmente no segundo andamento. Contudo o aluno foi-se consciencializando da importância de realizar em casa uma leitura regular dos dois andamentos finais, de forma a agilizar o trabalho a efetuar no último período escolar. Ao longo deste período, as dificuldades do aluno mantiveram-se e, além disso, o andamento trabalhado evidenciou as suas dificuldades relativamente ao *stacatto*. Neste campo, o aluno apresentou algumas incapacidades em manter a velocidade do *stacatto*, em coordená-lo com os dedos e, essencialmente, em atingir a velocidade pretendida para uma correta execução da obra. Como forma de ultrapassar esta limitação, foram realizados regularmente exercícios de *stacatto* com recurso a escalas. Estes exercícios permitiram ao aluno ganhar um maior controlo, assim como aumentar a velocidade e, ainda, melhorar a definição do ataque das notas.

Além do pouco tempo de estudo individual despendido pelo aluno, foi igualmente perceptível que o trabalho realizado era feito incorretamente. Os aspetos que ele referia trabalhar não apresentavam melhorias o que demonstrava um défice das competências metacognitivas. Para que o insuficiente trabalho realizado pelo aluno pudesse ter maior sucesso, o professor decidiu dedicar uma grande parte do tempo letivo para estudar com ele, transmitindo-lhe métodos de organização e estudo. Concomitantemente, foram realizados exercícios de resultados rápidos com o objetivo de suscitar no aluno alguma motivação em face dos novos resultados obtidos.

No 3º período, com o aproximar da prova final de 8º grau, o aluno apresentou algumas melhorias relativamente ao empenho nas aulas e ao estudo individual. Porém, esta mudança não se traduziu em resultados diferentes dos anteriores uma vez que, ao contrário do sugerido pelo professor, revelou não ter feito um trabalho prévio de leitura dos dois andamentos em falta. Este facto, acrescido da necessidade de relembrar o primeiro andamento e, ainda, devido à curta duração do 3º período, tornou impossível a obtenção de resultados satisfatórios.

De notar a dificuldade sentida em trabalhar com um aluno com muitas limitações para o grau que frequentava e onde era fundamental que apresentasse competências metacognitivas sólidas. O aluno C ficou, desta forma, longe dos objetivos propostos, tendo, no entanto, concluído o 8º grau com a classificação mínima possível.

3. Análise Crítica da Atividade Docente

O mestrando tem consciência que, no decorrer do Estágio do Ensino Especializado, todo o trabalho desenvolvido com os alunos se revelou de grande importância, salientando-se aspectos positivos e outros a melhorar. Para além disso, permitiu-lhe uma maior perceção e clareza do trabalho desenvolvido na sua atividade profissional.

Enquanto professor, para além do papel fundamental que assume na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, também no desenvolvimento humano e pessoal o professor tem uma missão igualmente importante. É absolutamente crucial que o professor consiga aliar à exigência necessária para o desenvolvimento do aluno uma boa relação pessoal como forma de criar laços de confiança que permitam desenvolver os seus valores cívicos e sociais.

O EEE permitiu ao mestrando realizar uma análise e reflexão da atividade docente e valorizar a importância das planificações na definição dos objetivos a alcançar a curto e longo prazo, assim como na definição de estratégias para os alcançar. Este processo, anteriormente realizado de forma inconsciente e intuitiva, tornou-se consciente e foi favorável a uma maior reflexão sobre as estratégias a adotar. Este foi um aspeto claramente positivo, já que estas planificações individuais possibilitaram ainda ao mestrando adotar diferentes estratégias para os diferentes alunos. Embora em anos diferentes, dois dos alunos apresentavam-se em níveis próximos e, naturalmente, revelaram, algumas vezes, dificuldades semelhantes. Assim, foi possível constatar que as abordagens que resultavam com um aluno, nem sempre resultavam com o outro. Esta situação pedagógica foi relevante na aprendizagem do professor que foi obrigado a pensar e aumentar o leque de abordagens e estratégias utilizadas para ultrapassar as necessidades de cada aluno.

Ao longo do ano, uma das maiores dificuldades sentidas por parte do mestrando prendeu-se com as estratégias e a forma de transmitir os conteúdos mais básicos ao aluno de 1º grau. Esta dificuldade resulta do facto de conteúdos correspondentes a este grau serem já naturais para o professor. Por não ter memória das estratégias utilizadas no seu próprio processo de aprendizagem, foi também necessária uma reflexão profunda sobre formas simples e eficazes de transmitir estes conteúdos.

Através da análise de aulas gravadas para visionamento do professor orientador foi possível verificar que o tempo utilizado para cada conteúdo trabalhado em aula, nem sempre foi distribuído de uma forma equilibrada, levando assim a que, por vezes, o conteúdo programático, deixado para a parte final da aula, não tivesse tempo suficiente para ser desenvolvido da forma pretendida. Esta análise permitiu a sensibilização do mestrando para o facto de este ser um erro que ocorria com alguma regularidade e que, até então, tinha passado despercebido.

A realização do EEE revelou-se, conseqüentemente muito gratificante e produtivo, contribuindo para um aperfeiçoamento das competências didático-pedagógicas. O mestrando apresenta agora uma maior consciência dos seus procedimentos o que, naturalmente, lhe permite obter melhores resultados relativamente à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Um dos aspetos em que o mestrando notou maior evolução, diz respeito à prática docente com alunos que iniciam a sua aprendizagem. É um dos seus objetivos continuar a melhorar este campo.

Em conclusão, o professor considera agora ser prioritária a realização regular de um processo de reflexão e análise das suas metodologias com vista a tornar-se mais crítico e exigente em relação à sua prática pedagógica. Daí decorrerá, inevitavelmente, o sucesso das aprendizagens dos alunos.

SEGUNDA PARTE – INVESTIGAÇÃO

4. Investigação

4.1. Descrição do Projeto de Investigação

O presente projeto de investigação, inserido no Mestrado em Ensino de Música da ESML, surge do interesse pessoal do mestrando em compreender o papel e o impacto da expressão gestual na performance. Este é um aspeto que o mestrando identificou como sendo recorrente na análise realizada entre músicos a uma determinada performance.

Ao longo do seu percurso académico, com a realização de provas de acesso, de exames académicos e da participação em concursos, o mestrando foi-se apercebendo que em muitas das análises e trocas de opinião entre participantes e até entre espectadores, a expressão gestual era, na maioria das vezes, um aspeto que merecia algum tipo de observação. Por diversas vezes, o mestrando se questionou sobre o impacto que o movimento teria na sua performance musical. Porém, após reflexão sobre o seu percurso, constatou que parece não existir uma abordagem clara relativamente a este aspeto da performance. Assim, foi realizada uma pesquisa, com o intuito de avaliar a forma como este aspeto influencia a performance não só do ponto de vista do intérprete, mas principalmente do espectador. Neste sentido, surgiram algumas questões a ter em conta: Qual o papel e a importância da expressão gestual? Que tipo de influência pode ter a expressão gestual na avaliação de uma performance? Deve ou não ser um aspeto trabalhado pelos intérpretes? Sendo a expressão gestual um atributo inerente à performance, deverá ser abordado em contexto de aula?

Dentro desta problemática, na primeira parte pretende-se fazer uma investigação em torno dos conceitos de expressão gestual e do seu papel na performance e, na segunda parte, será elaborado um questionário direcionado a docentes e alunos do ensino especializado em música, a intérpretes profissionais e amadores, e ainda a amantes da área musical obtendo-se assim respostas que abranjam opiniões de ambos os lados do palco. Esta investigação será posteriormente analisada com o intuito de compreender a importância atribuída a este aspeto e a forma como pode influenciar a avaliação da performance.

Espera-se assim, adquirir um maior conhecimento sobre o papel da expressão gestual na performance tornando mais claro este tema que considero um pouco vago e ambíguo. O

inquérito tem como público-alvo todos os intérpretes, mas também os docentes do ensino especializado em música que procuram melhorar o seu desempenho proporcionando-lhes uma maior reflexão sobre este assunto. É sabido que a música, como qualquer arte, está em constante mutação, pelo que deve haver, por parte dos artistas e docentes, uma preocupação constante em acompanhar essas mesmas mutações. Ora, numa sociedade cada vez mais visual, com a introdução das novas tecnologias, a dificuldade em manter o público interessado e atento a uma performance é cada vez maior. Desta forma, considero que uma maior consciencialização de todos os aspetos da performance é fundamental para alcançar esse objetivo.

4.2. O Gesto

O uso mais comum de “gesto” refere-se ao gesto natural, que se define como um apoio para a comunicação verbal. O gesto natural expressa os tipos de gestos que são criados de forma espontânea, seja em que circunstância for (Coelho, 2018). De acordo com o mesmo autor, o gesto assume-se como um movimento do corpo que transmite informações. Na sua perspetiva, ao nível das artes performativas, como é exemplo a música, por norma, o gesto não é percebido como revelador de algo ou utilizado como alicerce de um diálogo, mas é entendido pela informação que transmite, relacionando-se com o domínio afetivo e/ou emocional. Assim, “o gesto pode ser considerado “expressivo”, dependendo do tipo de informação que transmite” (p. 15).

O gesto é frequentemente usado para denotar ações corporais que são associadas à fala, particularmente aos movimentos das mãos e às expressões faciais. Esta definição de gesto como ação visível de expressão (Kendon 2004) é mais comumente usada em linguística, psicologia e estudos comportamentais. Em particular, Kendon (1972) usou o termo movimento corporal e, posteriormente, o termo expressão gestual. Através de uma série de estudos observacionais sobre a narrativa de pessoas, McNeill (2005) mostrou como os movimentos das mãos e as expressões faciais não são apenas movimentos aleatórios que acompanham a fala, mas são, na verdade, parte integrante da comunicação.

McNeill (2005) fornece uma taxonomia para as diferentes funções gestuais baseadas nos comportamentos não-verbais descritos, anteriormente sugeridos por Ekman (1969): (i) os icónicos que representam uma característica particular de um objeto e podem ser descritos em termos da forma e extensão espacial do gesto. Os gestos icónicos são frequentemente usados para ilustrar uma ação, por exemplo, imitando um movimento de uma batida com uma mão; (ii) o metafórico que é semelhante ao icónico, mas representa uma característica abstrata de um objeto. É exemplo de um gesto metafórico quando se diz que alguma coisa aconteceu enquanto se levantam as mãos para se referir a alguma coisa; (iii) os batimentos que ocorrem juntamente com as palavras faladas para destacarem as discontinuidades e o stresse específico das palavras. Os batimentos são tipicamente executados como movimentos de entrada/saída ou para cima/para baixo e podem ser vistos como meios para enfatizar as palavras mais importantes numa narrativa; (iv) os deíticos que indicam um ponto no espaço, por exemplo, apontando-se numa direção específica enquanto se diz 'ali'; (v) os símbolos que são padrões estereotipados com significado acordado.

4.3. O Gesto em Contexto Musical

Os gestos musicais podem ser estudados sob diferentes pontos de vista, como o subjetivo, o objetivo e o comunicativo ou sob o ponto de vista fenomenológico, biomecânico e funcionalista. O nível subjetivo ou fenomenológico concentra-se nos aspetos descritivos dos gestos, como descrever gestos em termos cinematográficos (por exemplo, a velocidade), espaciais (a dimensão do espaço) e dimensões temporais (por exemplo, a faixa de frequência). O nível objetivo ou intrínseco concentra-se nas condições para a criação dos gestos, como várias atividades biomecânicas e restrições de controlo motor. O nível comunicativo ou funcional concentra-se na objetividade de um movimento ou de uma ação num determinado contexto, por exemplo, a produção de som ou a modificação de som. Estes níveis operam dentro de um ambiente de performance em que os aspetos espaciais dos gestos musicais são limitados (Jensenius, Wanderley, Godøy & Leman, 2010).

Segundo Windsor (2011), normalmente, os gestos são considerados sinais visuais, mas na música tornou-se bastante normal falar sobre gestos, sendo expressos por meio do som, às vezes independentemente de qualquer complemento. Os instrumentistas envolvem-se em todos os tipos de ações, muitas das quais resultam diretamente na produção de som. Os movimentos do corpo podem interagir com objetos e colunas de ar para produzir uma ampla variedade de sons. No entanto, muitos dos movimentos feitos pelos instrumentistas não são estritamente necessários para a produção de som. É possível tocar um instrumento de sopro sem fazer movimentos com a parte superior do corpo que seria visível para um observador: os pulmões necessitam de ser enchidos e esvaziados e os dedos precisam de operar o mecanismo das chaves, mas o balanço visível de um corpo e o movimento resultante do instrumento não é uma fonte direta de som. Esses movimentos são feitos por músicos e têm sido estudados extensivamente para o clarinete e também para o piano.

Alguns músicos são explicitamente treinados para fazer tais movimentos no início do seu estudo (por exemplo, eurítmica Dalcroze) ou quando atuam na ópera ou no teatro musical. Segundo o mesmo autor, Davidson (2001) examinou a forma como tais movimentos podem comunicar um significado e expressão na performance e também sugeriu que os pianistas têm um repertório de movimentos que podem servir para fins semelhantes (Davidson 1995, 2002).

Ainda de acordo com Windsor (2011), os movimentos dos músicos podem ser categorizados de duas formas, ambas vantajosas para elucidar as qualidades gestuais da performance musical. Em primeiro lugar, as ações podem categorizar-se pela sua relevância em relação à produção de sons, ou seja, se produzem sons diretamente, se afetam indiretamente a produção de sons ou se complementam a produção de sons. A primeira categoria incidir-se-ia nos movimentos dos dedos de um pianista que são necessários para movimentar os martelos do piano, ou as transformações na embocadura feitas por um flautista para a mudança de oitava ou ainda os movimentos da mão de um guitarrista para criar vibrato. Apesar de alguns desses movimentos não iniciarem a vibração, mas alterarem um som já produzido, todos possuem um mapeamento físico do movimento para o efeito acústico.

Na segunda categoria, ocorrem os movimentos cíclicos, sendo exemplos a batida do pé, a inclinação da cabeça ou a oscilação do corpo, que estão interligados naturalmente com a marcação do tempo, com o tato ou associadas alterações do ritmo, da dinâmica ou de algo idêntico. Ainda segundo o autor citado, existem movimentos pontuais que acompanham ocorrências de importância estrutural, os quais não desempenham qualquer papel físico essencial à produção do som propriamente dito. Os artistas, por norma, são chamados à atenção acerca do seu uso excessivo, dado que podem perturbar a mecânica da performance. Contudo, acompanham aspetos da produção musical de forma potencialmente previsível e, em muitas situações, afeta o som que é produzido, ou pelo menos parece. Por último, Windsor (2011) refere que ainda há movimentos adicionais que parecem não estabelecer uma relação de causalidade com o som, ainda que se trate de uma questão empírica não formulada mas que, todavia, parecem desempenhar um papel significativo na performance, nomeadamente: a sobrancelha levantada de um cantor de ópera como meio para assinalar surpresa ou o fechar dos olhos de um pianista no decorrer de uma passagem delicada para expressar sensibilidade.

Apesar da consciência de que os gestos desempenham um papel importante na música, Mazzol (2011) refere que ainda não há uma teoria dos gestos na música. Esta sua afirmação é apoiada pela afirmação do teórico musical Robert Hatten que, no seu livro *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes*, questiona que se o gesto é importante ao nível da interpretação musical, por que razão não existe uma teoria abrangente do gesto na música. A expressão gestual tornou-se num tópico importante, como argumenta Mazzol (2011), quando Hatten percebeu que a performance da música clássica - Mozart, Beethoven, Schubert - é fortemente determinada pela expressão gestual. Embora as investigações de Hatten estivessem focadas no gesto, estas não foram formalizadas. Este define gesto como um ato comunicativo (seja intencional ou não), como uma modelagem expressiva e energética que decorre ao longo do tempo (incluindo as características da musicalidade, como o ritmo, a velocidade da obra, o contorno físico, as dinâmicas), independentemente da fonte motora ou sensoriomotora.

Nas artes performativas, o gesto é visto de muitos modos, sendo encontradas as mais diversas interpretações acerca do mesmo. Em algumas formas de expressão artística como a música, os intérpretes por norma apropriam-se de forma plural do conceito de gesto (Godøy & Leman, 2010).

Quando se trata das artes performativas, como é a música, o gesto, por norma, não é percebido como indicativo de algo ou utilizado como apoio de diálogo, mas “como a informação que contém e transmite, estando relacionado com o domínio afetivo ou emocional. Desta forma, o gesto pode ser considerado “expressivo”, dependendo do tipo de informação que transmite” (Coelho, 2018, p. 15).

4.4. Expressão Gestual na Música

O papel do corpo na produção e percepção da música tem sido discutido ao longo de muitos séculos, por exemplo, em tratados barrocos sobre o desempenho que explicaram a interação subtil entre a postura, o gesto, a emoção e o significado em performances musicais para o intérprete e para a plateia (Davidson, 2012). Truslit (1938), referenciado pela mesma autora, refere que a música é expressamente modelada pelo corpo do intérprete. Este pediu a intérpretes que executassem pequenos trechos musicais durante a execução de curvas de movimento: movimento aberto, movimento fechado e movimento sinuoso. Usou a medição objetiva dos sinais acústicos alcançados e descobriu que, incorporando diferentes curvas de movimento, foram criadas diferenças nos resultados finais. Truslit (1938) constitui-se como uma base importante para as investigações empíricas na produção musical, na expressão gestual, na performance musical e na expressividade criada e percebida (Davidson, 2012).

Ainda na perspetiva de Davidson (2012), a compreensão dos sistemas do movimento corporal assume-se como um desafio, uma vez que existem ‘graus de liberdade’ associados aos múltiplos impulsos ósseos, musculares e nervosos que criam ações. De acordo com a mesma autora, as teorias de operação funcional diferem das que consideram o cérebro como um executivo central para controlar movimentos, defendendo que o controlo do movimento surge num sistema aberto e os movimentos são auto-organizados. A função do sistema está longe de ser entendida, mas é importante perceber que a expressão gestual está incorporada na memória, como se fosse um programa motor e um processo vital.

A execução de uma obra musical implica uma comunicação unificada do corpo, instrumento e mente, interligando a percepção corporal à percepção musical (Licursi, Cardoso, Silva & Morgado, 2017). A este propósito, os mesmos autores fazem referência a Gardner (1994) quando menciona que existe “uma inteligência corporal que abrange o controlo dos movimentos e a capacidade de manusear objetos (instrumento musical) com habilidade” (p. 78). Seja com uma finalidade funcional ou expressiva, “a habilidade de utilização do corpo” integra-se na “habilidade de manipulação de objetos”. Todavia, Licursi et al. (2017) referem que o corpo não é unicamente fundamental para esta manipulação física do instrumento musical, mas também se assume como um fator primordial no desenvolvimento de ideias expressivas. Como tal, ganha grande relevância a aquisição de uma consciência corporal, que é imprescindível para a prática instrumental e, conseqüentemente, a criação de uma reflexão e observação cuidada dos movimentos corporais ao longo do ato performativo (Gainza, 1988, cit. por Licursi et al., 2017). Está, assim, implícita a ideia de que o corpo é um “agente que reage, movimenta e faz movimentar”, cuja compreensão do papel da expressão gestual se assume como “essencial à expressão artística” (Licursi et al., 2017, p. 78).

No contexto das artes performativas, a expressão gestual tem sido percecionada de diferentes maneiras, resultando em múltiplas interpretações (Chaib, 2013). Para o mesmo autor, na música, os intérpretes, por norma, apropriam-se “de forma plural do conceito de gesto” (p. 159). Considera, ainda, que o gesto se assume como uma das principais fontes de expressividade para a elaboração da performance musical, argumentando que “a percepção e o desenvolvimento dos gestos realizados permitirão o alargamento das possibilidades de transmissão e compreensão do conteúdo musical presente na obra executada”, o que poderá criar “diferentes níveis de expressão levando o intérprete a ampliar as suas faculdades e horizontes interpretativos” (Chaib, 2013, p. 159). O gesto significa que a percepção da música é materializada e que é multimodal, uma vez que a música é percebida com recurso aos vários sentidos através do som e através de imagens visuais e de sensações de movimento. O gesto é, portanto, parte integral da performance musical (Licursi et al., 2017).

Para se perceber melhor as funções de vários gestos musicais, é importante ter em conta quatro categorias funcionais dos gestos musicais, baseadas no trabalho de Gibet (1987),

Cadoz (1988), Delalande (1988) e Wanderley e Depalle (2004), ou seja, gestos que produzem som, gestos comunicativos, gestos facilitadores e gestos que acompanham o som. Os gestos de produção de som são chamados gestos instrumentais. Os gestos comunicativos destinam-se principalmente à comunicação em grupo, são denominados de gestos semióticos e são utilizados pelos músicos para comunicarem entre si sem necessitar de olhar diretamente uns para os outros. Gestos facilitadores não produzem som, mas suportam os gestos produtores de som de várias maneiras, nomeadamente facilitando o desempenho do intérprete. Os gestos que acompanham o som também não estão envolvidos na produção sonora, mas seguem a música, ou seja, seguem o contorno dos sons ou imitam os gestos de produção de som (Jensenius et al., 2010).

No contexto musical, o conceito de gesto, como se tem vindo a expor, reveste-se de vários aspetos. Delalande (2003), como referenciado por Santiago e Meyerewicz (2009, p. 84) sugere três níveis do gesto em música: (i) o gesto realizado para a produção mecânica do som; (ii) o gesto que acompanha, que se refere aos movimentos produzidos pelo corpo do instrumentista; (iii) o gesto figurado, que está associado aos aspetos metafóricos do gesto musical. De acordo com os mesmos autores, as duas primeiras instâncias indicadas, ou seja, o gesto realizado para a produção do som e o gesto que acompanha o som, relacionam-se com a natureza cinestética e sensoriomotora da produção sonora, tendo em conta que a cinestesia se refere ao “sentido da perceção de movimento, peso, resistência e posição do corpo, provocado por estímulos do próprio organismo” (p. 84). Neste sentido, Delalande (2003) refere que o performer utiliza o corpo e os gestos quer para a produção de sons, quer para a sua receção, havendo uma ligação entre a produção e a receção. Quanto à terceira instância, o gesto figurado, trata-se de uma forma ou de um contorno sonoro, melódico ou rítmico, que pode assumir uma natureza sinestésica (Santiago & Meyerewicz, 2009).

4.5. Expressão Gestual na Performance Musical

Gerling e Souza (2000) referem que, ao nível da pesquisa da performance musical, os trabalhos pioneiros surgiram entre 1920 e 1930, na Europa e na América do Norte, sobretudo com Carl Seashore, e que entre as investigações nesta área se têm debruçado

sobre as habilidades motoras e cognitivas. As mesmas autoras defendem que a ideia de que a performance resulta de informações que são recebidas através de regras abstratas e cerebrais num corpo passivo foi ultrapassada, uma vez que o corpo está intimamente associado a todo o conjunto da resposta musical, perceptiva, motora e afetiva, o que implica o pressuposto de que não se restringe apenas a um organismo que recebe a informação sensorial e nem apenas a um mecanismo executor da ação. Deste modo, as autoras salientam que o corpo deve ser reconhecido como detentor de um papel primordial na performance musical, que é uma área complexa, onde vários aspetos interagem. A performance musical requer um grande trabalho corporal, sendo uma das atividades que exige muitas habilidades motoras finas. As exigências corporais respeitantes à atividade musical, por norma, causam frequentes problemas nos intérpretes, como, por exemplo, as distonias focais e o stress psicológico. A performance musical inclui questões de interpretação e de técnica sob vários aspetos e abordagens, fazendo parte do seu estudo os processos motores (Gabrielsson, 1999).

Na pesquisa musical, o movimento humano tem sido frequentemente relacionado com a noção de gesto, uma vez que muitas atividades musicais, como a performance, envolvem os movimentos corporais que evocam significados e, portanto, esses movimentos são denominados de expressão gestual (Jensenius et al., 2010). Camurri, Volpe, De Poli e Lema (2005) referem-se aos gestos musicais sob o ponto de vista do seu carácter expressivo.

A expressão gestual está intimamente associada ao domínio afetivo/emocional, uma vez que pode ser considerada como “expressiva”, tendo como finalidade comunicar sentimentos, afeto e intensidade da experiência emocional. A expressão gestual na performance musical é “multimodal por excelência”, uma vez que “usa os canais auditivo e visual na captação de conteúdos expressivos (Santiago & Meyerewicz, 2009, p. 74).

A prática musical compreende o desenvolvimento e a manutenção de fatores técnicos, aprendizagem de novas músicas, memorização, interpretação e preparação para as performances. A prática capacita o intérprete para as suas competências físicas e cognitivas (Barry & Hallam, 2002).

A performance musical requer processos físicos e mentais do instrumentista. Essas exigências são postas em prática a curto e a longo prazo (Licursi, Cardoso, Silva & Morgado, 2017). De acordo com os mesmos autores, com o objetivo de alcançar o nível de *expert*, o instrumentista “vê-se obrigado a manter um alto nível de foco mental e físico ao longo dos anos” tornando assim essencial à expressão artística que, por parte do intérprete, exista um entendimento do papel do corpo (Licursi et al., 2017, p. 78).

Kuehn (2012, cit. por Licursi et al., 2017, p. 78), na sua visão acerca da relação corpo-performance, defende que a performance já existe na produção dos “elementos extramusicais da reprodução musical, da qual fazem parte a gestualidade, a mímica e a destreza técnica, ou seja, o virtuosismo”, sendo esta uma perspectiva que torna todos estes elementos pertencentes à corporalidade, isto é, ao ato de fazer música.

A expressão gestual consiste, assim, em todo movimento que tem um sentido expressivo em potencial, não se resumindo unicamente a um movimento corporal sem sentido ou meramente mecânico, na medida em que possui uma enorme capacidade de comunicação e de interação (Mello, 2014). Deste modo, destacando-se a relevância do uso do corpo na performance, o mesmo autor refere que o corpo se liga intimamente à sensibilidade musical, ou seja, os gestos corporais são essenciais à percepção musical.

4.6. Preparação da Expressão Gestual

Na preparação da performance, vários fatores podem ser antecipados, nomeadamente a respiração, os gestos faciais e os gestos corporais, que ajudam o intérprete na mecânica do movimento e na intenção expressiva da obra. Na performance musical, os gestos musicais estão intimamente ligados aos gestos corporais, sendo esses gestos corporais parte integrante da linguagem musical (Mello, 2014).

De acordo com Mello (2014, s.p.), os vários movimentos expressivos dos músicos são realizados de maneira inconsciente, o que resulta em dois gestos executados no momento da performance musical, sendo estes: os “facilitadores” e os gestos que “acompanham”. Os “facilitadores” consistem em gestos diretamente relacionados com a produção do som; os que “acompanham” configuram-se como “movimentos expressivos do próprio

intérprete em resposta à música, sejam conscientes ou inconscientes”. Deste modo, ainda na perspectiva do mesmo autor, pode dizer-se que os gestos “facilitadores” são moldados como resultado da proposta do intérprete para com a obra. Destaca também um outro fator essencial na preparação dos gestos corporais na performance musical, ou seja, as formas de comunicar entre músicos em grupos de câmara.

Para além de ajudarem nas comunicações dos mesmos, os gestos auxiliam a compreensão da obra musical por parte do público. Mello (2014, s.p.) refere ainda que “os gestos coadjuvam a sincronia entre o grupo (gestos ilustradores) e na demonstração de relações de aprovação ou desaprovação no momento da performance (gestos emblemáticos)”. Na sua perspectiva, os gestos corporais são alicerçais para a perceção do público acerca da intenção musical. Tendo por base estes pressupostos, esses gestos podem ser preparados antecipadamente pois nem todos os movimentos executados pelos músicos são concretizados inconscientemente, tornando essencial a preparação técnica para uma performance musical assim como a preparação dos gestos corporais.

Juchniewicz (2008) realizou um estudo para verificar a influência do uso do corpo na performance musical, tendo determinado três tipos de performance nos quais foram usados “movimentos do corpo inteiro”, “movimento da cabeça e expressões faciais” e “nenhum movimento”. O mesmo intérprete executou os três tipos de performance, que foram gravadas em áudio e vídeo profissional. O estudo mostra que a performance que não exibia movimentos corporais revelou ser a menos expressiva. A performance que apresentava “movimento da cabeça e expressões faciais” já tinha um índice mais significativo de expressividade. A performance que utilizou “movimentos do corpo inteiro” revelou-se significativamente mais expressiva. O estudo concluiu que quanto maior for o uso dos gestos corporais na performance, maior é a expressividade musical na perspectiva do público.

4.7. Perceção do Público sobre a Expressão Gestual na Performance

Gardner (1994) defende que existe uma inteligência corporal que compreende o controlo dos movimentos do corpo e a capacidade de manusear objetos com habilidade, como é o caso da música. Com finalidades funcionais ou expressivas, a habilidade de uso do corpo existe integrada na habilidade de manipulação de objetos. O sistema perceptual e o sistema

motor apresentam uma sutil interação na atividade motora. Os movimentos motores passam continuamente por um processo de refinamento e de regulação, de *feedback* altamente articulado, comparando a meta pretendida e a posição real dos membros ou partes do corpo em determinados momentos.

Na perspectiva de Windsor (2011), os movimentos dos artistas criam padrões de som e luz que são captados pelos sistemas visuais e auditivos dos membros da audiência. Esses padrões podem especificar com mais ou menos clareza o que o artista está a fazer. O mesmo autor refere que a percepção auditiva e visual são processos de captação de informações que especificam eventos e objetos. No caso da música, os objetos são as pessoas e os instrumentos e os eventos são o conjunto de movimentos que constituem as performances (vistas ou ouvidas, ou ambas).

Para Kuehn (2012), elementos como a gestualidade, a mímica e a destreza técnica estão associados à corporalidade. Estes, mesmo não desempenhando um papel de reprodução musical, fazem parte da performance, ou seja, do ato de fazer música. O reconhecimento da importância da integração corpo-mente-instrumento à performance musical leva a considerar que os movimentos dão origem ao som que permite que o virtuosismo e a técnica apurada se manifestem de forma artística. Por conseguinte, como refere Coelho (2018, p. 20), a música é um estimulante sensorial do “artista para uma resposta corporal”, o que leva a considerar que “os gestos corporais são reconhecidamente uma importante base do fazer musical”.

5. Metodologia da Investigação

A metodologia assume-se como uma fase do processo de investigação científica de grande importância, onde se enquadra o plano metodológico no qual se alicerça toda a realização da investigação. O reconhecimento de que a atividade científica pode ser recuperada, estudada e avaliada, tendo por base a literatura, suporta os fundamentos teóricos para a aplicação de métodos que têm como finalidade a construção de indicadores de produção e do desempenho científico (Vilelas, 2017). Tendo como ponto de partida o pressuposto que a seleção da metodologia tem de se adequar ao problema em estudo e aos objetivos da investigação, neste capítulo descreve-se o planeamento metodológico necessário ao desenvolvimento do presente estudo.

5.1. Objetivos

A metodologia, ou tipo de estudo escolhido, tem por base o objetivo do estudo, estando em concordância com o grau de avanço dos conhecimentos definindo, assim, o tipo de investigação a delinear. O objetivo de uma investigação determina o que o investigador quer atingir com a realização do seu trabalho de pesquisa (Vilelas, 2017).

Tendo por base estes pressupostos, delineou-se um conjunto de objetivos que representam o que se pretende estudar.

5.1.1. Objetivo geral

O objetivo principal focou-se em compreender o papel que a expressão gestual desempenha na performance e o impacto que esta causa no público que assiste a uma performance.

5.1.2. Objetivos específicos

Investigar a importância da expressão gestual;

Verificar a importância que os músicos atribuem a este aspeto da performance;

Compreender a opinião relativamente à forma como a expressão gestual deve ou não ser trabalhada pelo músico;

Apurar e analisar o impacto que movimentos exagerados provocam no público;

Apurar e analisar o impacto que a inexistência de movimento provoca no público.

5.2. Tipo de estudo

Com o intuito de se alcançarem os objetivos delineados, seguiu-se um estudo quantitativo, com corte transversal, com análise descritiva. O recurso à metodologia quantitativa deve-se ao facto de os dados facultarem realidades objetivas quanto às variáveis em estudo, suscetíveis de serem conhecidas. Este tipo de estudo “visa analisar a incidência, distribuição e relações entre variáveis que são estudadas tal e qual existem, em contexto natural, sem manipulação, sendo quase sempre classificados em função desses três objetivos básicos: descrever, explicar ou ainda explorar” (Coutinho, 2014, p. 277).

Assumiu-se desenvolver um estudo descritivo uma vez que se pretende descobrir a incidência e a distribuição de determinados traços ou atributos de uma determinada população. O presente estudo pode ser caracterizado como tal, porquanto se pretende estudar a distribuição do traço (variável) numa amostra de docentes e alunos do ensino especializado em música, a intérpretes profissionais e amadores, e ainda a amantes da área musical. É igualmente um estudo transversal, na medida em que os dados foram recolhidos num só momento no tempo da amostra, quer para descrever, quer para detetar possíveis relações entre as variáveis (Coutinho, 2014).

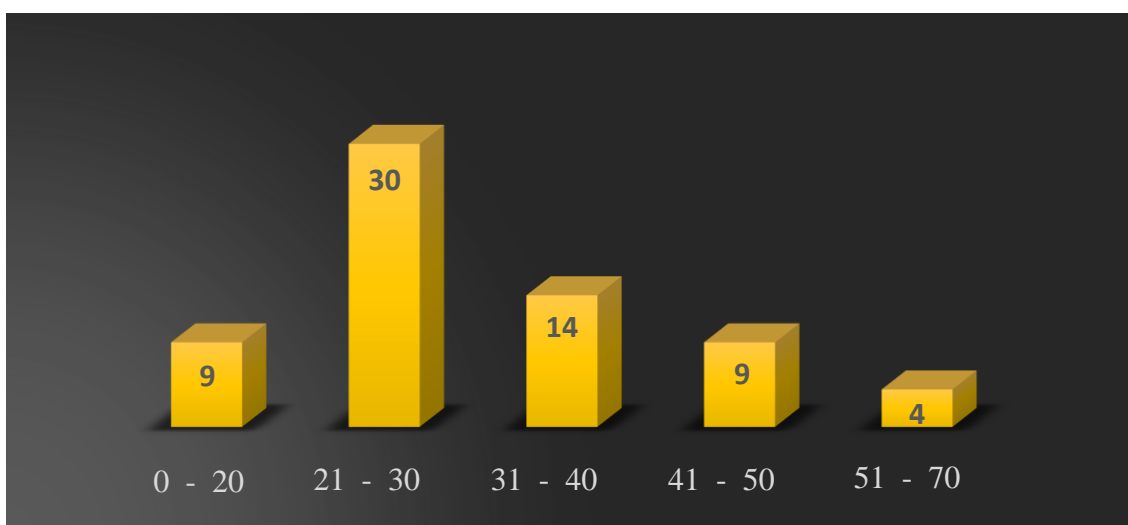
5.3. Instrumento de recolha de dados

O questionário foi elaborado através da plataforma *online* *Survio*, onde é possível criar formulários personalizados. Sendo este questionário dirigido a um público diverso como músicos/intérpretes, docentes de música, alunos de música, músicos amadores e apreciadores de música, optou-se por divulgar o mesmo na rede social *Facebook*, com o intuito precisamente de abranger todo este público-alvo. O recurso ao envio de forma direta, em último caso, não se revelou necessário.

No questionário constam 12 perguntas, sendo as 4 primeiras de identificação. Das restantes, 6 são de resposta rápida e apenas 2 de resposta longa. As questões presentes ao longo do questionário pretendem fundamentalmente compreender a importância que é atribuída ao movimento corporal e o tempo que lhe é dedicado no percurso académico. Procuram, igualmente, não só perceber o impacto que este aspeto tem na performance, do ponto de vista do intérprete, mas também o impacto que causa no público que assiste à performance.

6. Apresentação e análise dos dados

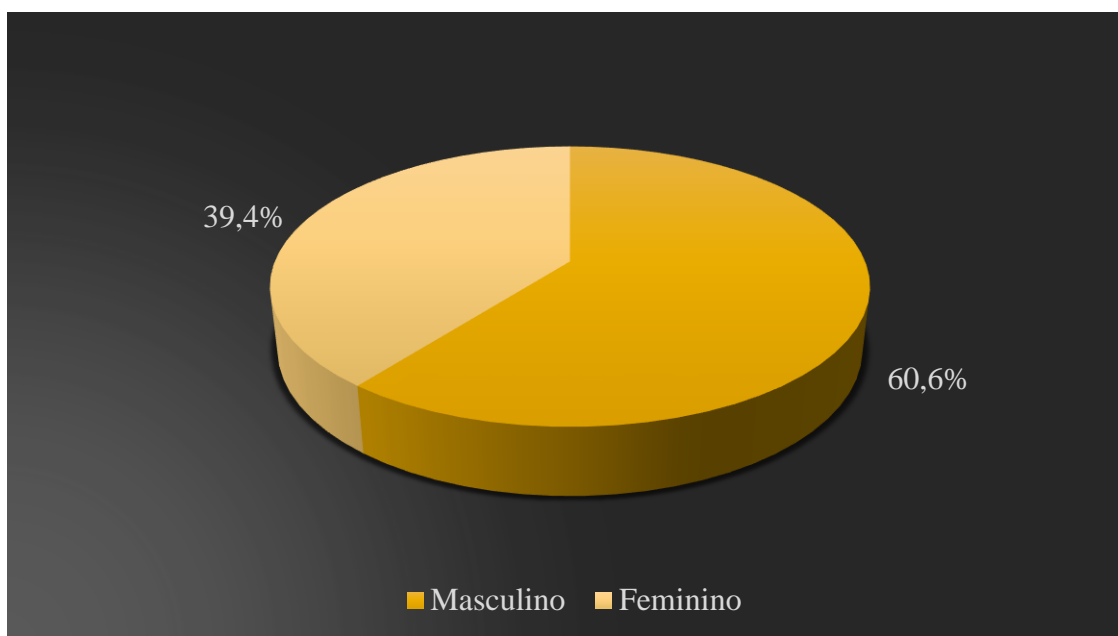
Gráfico nº 1 – Pergunta 1: Idade



Fonte: elaborado pelo autor

A primeira questão pretende identificar a faixa etária dos inquiridos. Foi possível observar que as idades variam entre os 16 e os 70 anos, prevalecendo a faixa etária dos 21 aos 30 anos.

Gráfico n° 2 – Pergunta 2: Género

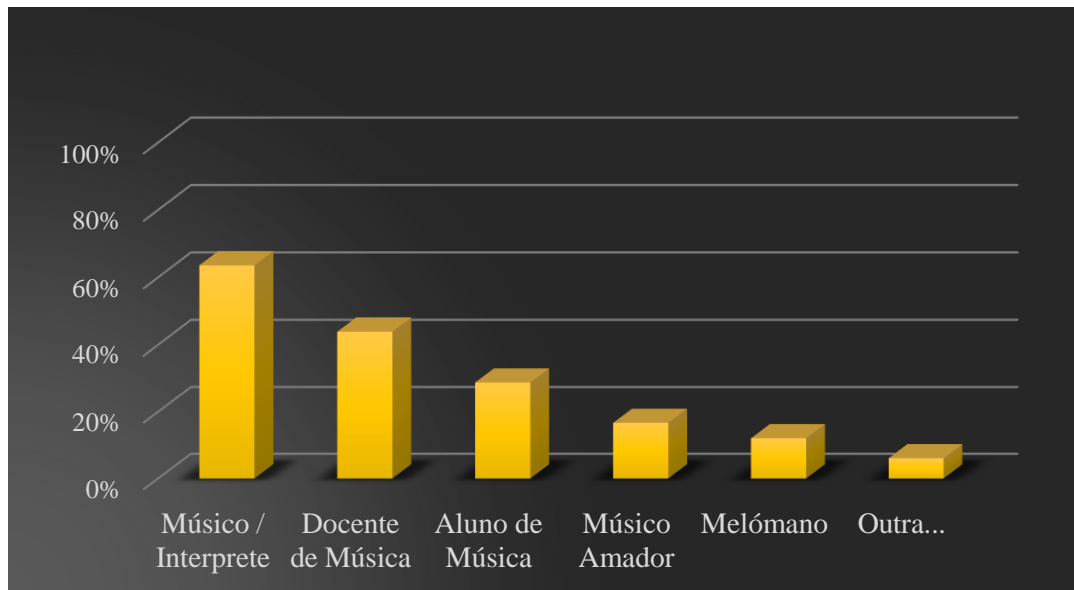


Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico n° 2 é possível verificar que as diferenças estatísticas relativamente ao género dos inquiridos, apresentam uma adesão ligeiramente maior por parte do sexo masculino:

- 60,6% (40) dos inquiridos são do sexo Masculino;
- 39,4% (26) dos inquiridos são do sexo Feminino;

Gráfico nº 3 – Pergunta 3: Relação com a prática musical

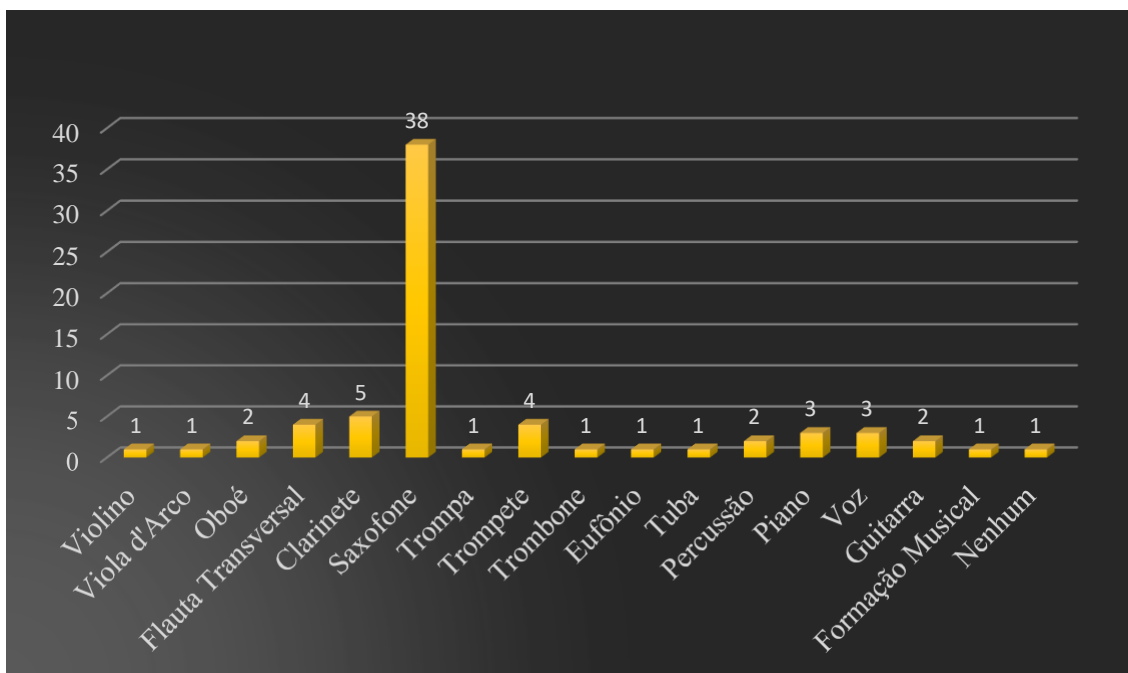


Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico nº 3 representa a relação dos inquiridos com a prática musical. É possível constatar que 42 se identificam como músicos/ interpretes, 29 como docentes de música, 19 como alunos de música, 11 como músicos amadores, 8 como melómanos e ainda 4 inquiridos selecionaram outra opção como “ex-aluno de música” e “investigadora”.

De referir que esta questão permitia selecionar várias opções, visto ser possível congregarem algumas destas práticas, nomeadamente o docente de música que pode também ser um músico/ interprete, o que justifica assim um maior número de respostas relativamente ao número total de inquiridos.

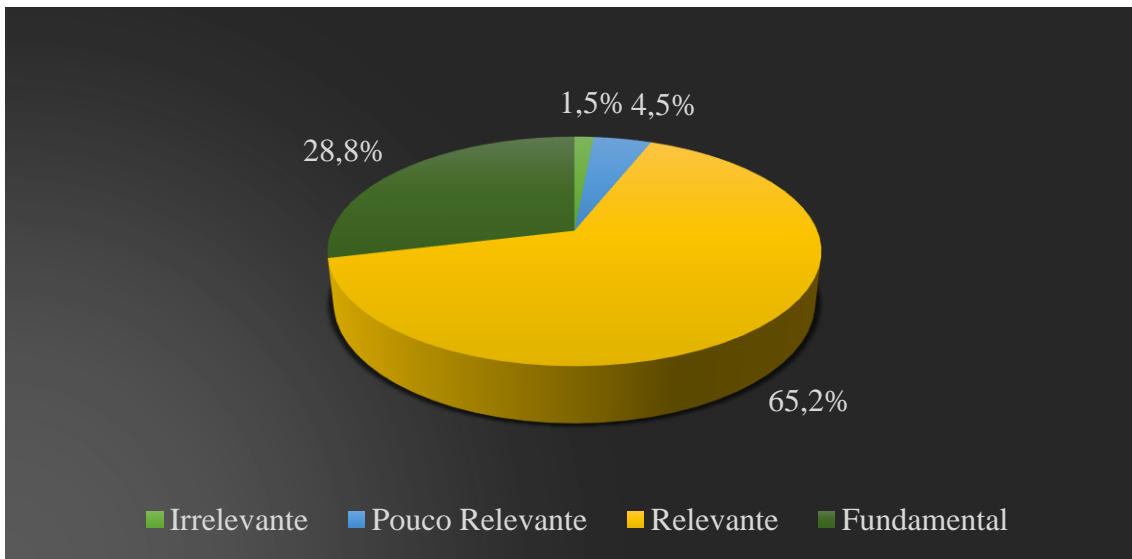
Gráfico nº 4 – Pergunta 4: Instrumento



Fonte: elaborado pelo autor

A análise do gráfico nº 4 revela uma grande variedade de instrumentos executados, destacando-se claramente o Saxofone. De salientar ainda que 4 dos inquiridos referiram executar mais que um instrumento/área musical: “Saxofone/Formação Musical”, Trompete/Piano”, “Guitarra/Teclas/Voz” e “Voz/Saxofone”.

Gráfico nº 5 – Pergunta 5: Qual a importância que atribui ao movimento corporal na performance?

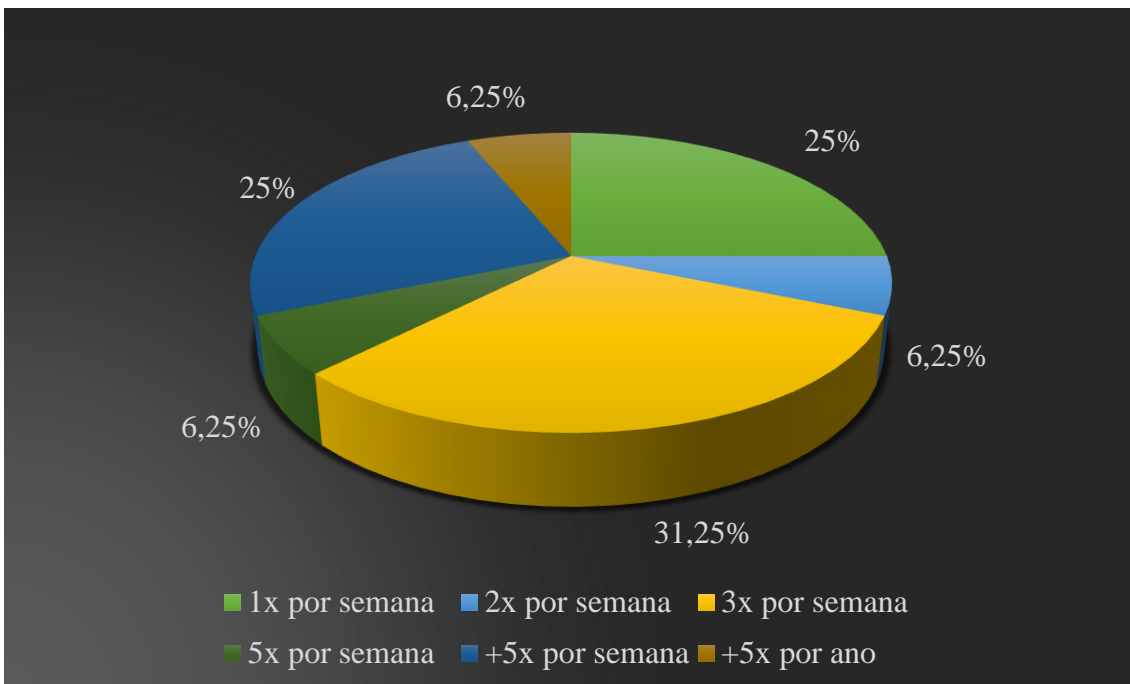


Fonte: elaborado pelo autor

- 65,2% (43) dos inquiridos considera “Relevante”.
- 28,8% (19) dos inquiridos considera “Fundamental”.
- 4,5% (3) dos inquiridos considera “Pouco Relevante”.
- 1,5% (1) dos inquiridos considera “Irrelevante”.

A análise do gráfico nº 5 demonstra que a larga maioria considera que o movimento corporal na performance é um fator importante.

Gráfico nº 6 – Pergunta 6: Nas aulas de instrumento, com que regularidade aborda a expressão gestual?



Fonte: elaborado pelo autor

A questão nº 6 obteve 31 respostas, sendo que 15 respostas foram classificadas como nulas e apenas 16 foram consideradas válidas. Com esta questão pretende-se perceber se a expressão gestual é abordada nas aulas e com que regularidade acontece, o que permite também, indiretamente, compreender o valor que lhe é atribuído pelos docentes de música.

Esta questão teve como possibilidade de resposta, selecionar de 0 a +5 o número de vezes que este aspeto era abordado, por semana, mês ou ano. Das 16 respostas válidas os resultados obtidos foram os seguintes:

- 31,25% (5) dos inquiridos responderam “3x por semana”.
- 25% (4) dos inquiridos responderam “+5x por semana”.
- 25% (4) dos inquiridos responderam “1x por semana”.
- 6,25% (1) dos inquiridos responderam “2x por semana”.

- 6,25% (1) dos inquiridos responderam “5x por semana”.
- 6,25% (1) dos inquiridos responderam “+5x por ano”.

A análise do gráfico permite verificar que todos os inquiridos abordam a expressão gestual em contexto de sala de aula pelo menos 1 vez por semana, sendo que mais de metade dos inquiridos, cerca de 60%, o faz 3 vezes ou mais por semana o que demonstra, embora sem grande destaque, que os docentes atribuem alguma importância à expressão gestual.

Pergunta 7: de que forma considera a expressão gestual um fator diferenciador entre performances?

A questão nº 7 representa, assim como a nº 9, uma pergunta de resposta aberta. Foram obtidas 66 respostas, sendo que apenas 1 inquirido revela a opinião de que a expressão gestual é um fator “pouco relevante” na diferenciação de performances.

Analisando todas as outras respostas, verifica-se que existe, entre os inquiridos, opiniões similares que permitem traçar uma linha de pensamento geral sustentada em 3 pontos:

- A expressão gestual complementa a performance;
- A expressão gestual, em consonância com a obra interpretada, pode elevá-la; porém, se for desconexa desta pode ser prejudicial;
- A expressão gestual ajuda o músico a transmitir o que sente, dando assim um toque pessoal à performance.

Desta forma, foram selecionadas 6 opiniões que expressam e refletem os 3 pontos acima referidos:

“Considero um complemento na exteriorização de ideias e emoções de forma perceptível para quem assiste à performance.”

“(…) quando observo um músico com expressão gestual, para além de a considerar um complemento à interpretação de uma peça, pois parece acrescentar mais alguma coisa à execução e interpretação da peça pelo músico, o movimento que lhe atribui também é único como o é cada indivíduo.”

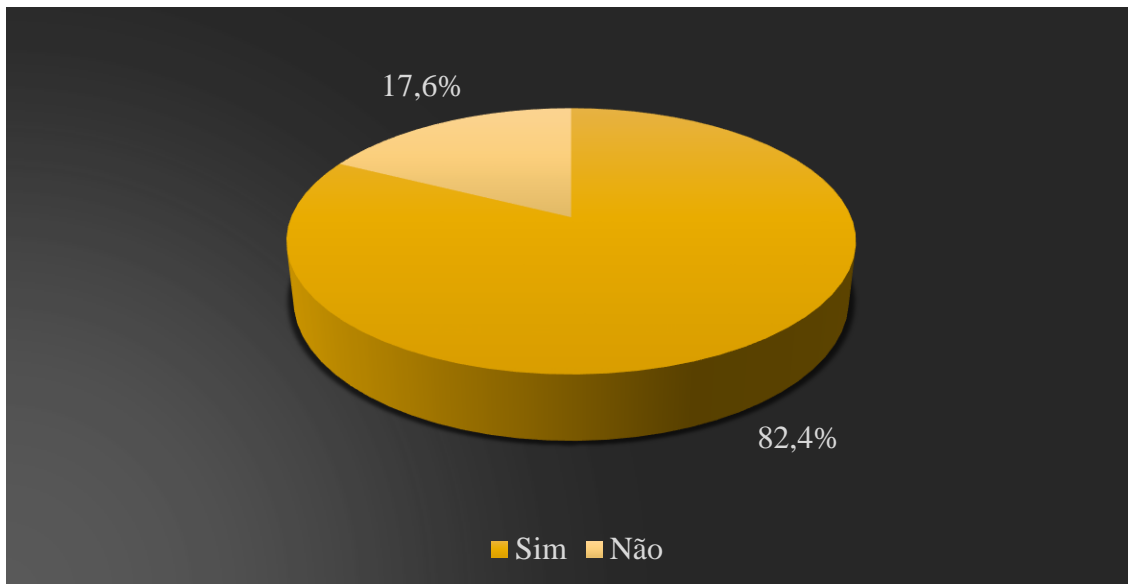
“Se estiver contextualizada, é relevante e diferenciadora. Se for forçada (não natural), é distrativa e dispensável.”

“A expressão gestual de um músico pode favorecer a sua performance, se for fluída e demonstrar a segurança da sua interpretação ou, por outro lado, ser prejudicial, se denunciar certas inseguranças que podem ser notadas em tensões corporais.”

“Se considerarmos a música uma forma de comunicação que substitui a fala, portanto "verbal", todos os aspetos "não-verbais" irão contribuir para uma melhor capacidade de expressar os sentimentos e as emoções que pretendemos (…).”

“(…) o movimento tem uma relação direta com o som e a interpretação e, mesmo em termos imagéticos, pode induzir o elemento expectável a compreender as ideias que estão a ser transmitidas pelo intérprete.”

Gráfico nº 7 - Pergunta 8: Ao longo do seu percurso académico, como aluno de saxofone, alguma vez foi consciencializado para a importância da expressão gestual?

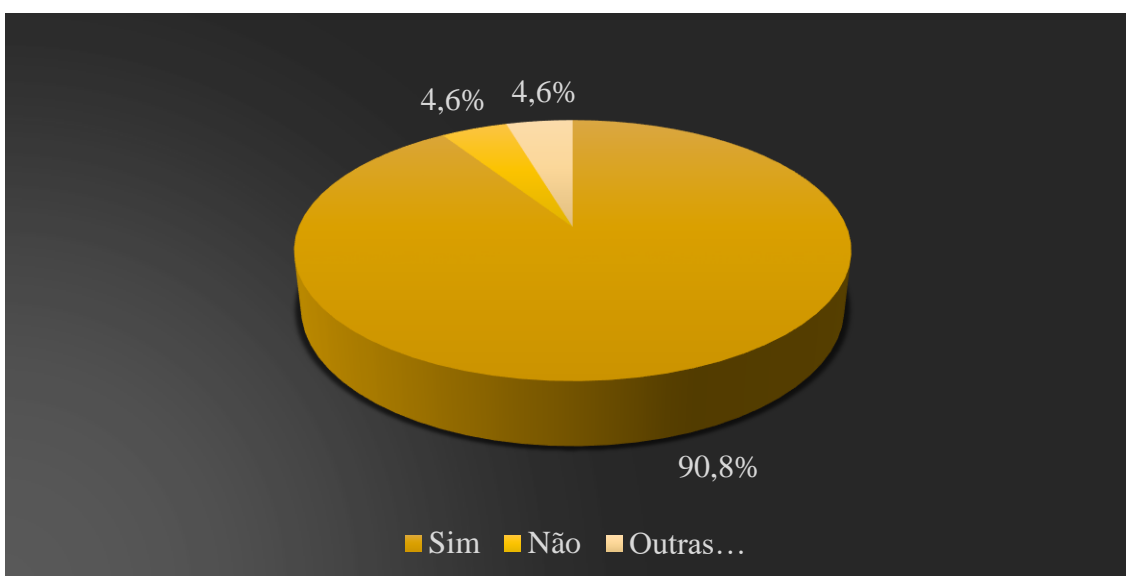


Fonte: elaborado pelo autor

- 82,4% (28) dos inquiridos refere que “Sim”.
- 17,6% (6) dos inquiridos refere que “Não”.

Os resultados da questão nº 8, dirigida aos saxofonistas, permitem concluir que, na grande maioria dos inquiridos, em algum momento do seu percurso académico, a temática da expressão gestual foi abordada em contexto de sala de aula.

Gráfico nº 8 - Pergunta 9: Considera existir alguma relação entre o carácter de uma obra e a expressão corporal na interpretação da mesma? Qual?



Fonte: elaborado pelo autor

- 90,8% (39) dos inquiridos respondeu “Sim”.
- 4,6% (2) dos inquiridos respondeu “Não”.
- 4,6% (2) dos inquiridos deu outra resposta, como “Sim e Não” ou não respondeu.

Relativamente à questão 9, foram obtidas 43 respostas, sendo que a grande maioria considera haver relação entre o carácter da uma obra e a expressão corporal na interpretação da mesma.

Das justificações apresentadas é possível identificar algumas linhas de pensamento como “(...) a expressão corporal ajuda a realizar algumas partes mais difíceis.”; “A expressão corporal pode ser elemento de reforço da própria música, ou diferenciar também a própria interpretação.”; “O intérprete deve expressar-se corporalmente em concordância com o que está a sentir, sem exageros e sem que prejudique a performance.” e, por último, a opinião que reúne maior consenso entre os inquiridos: “(...) é muito importante ter uma expressão corporal que vá de acordo com o carácter da obra (...)”.

Gráfico nº 9 - Pergunta 10: Considera que a expressão gestual de um instrumentista de ser um aspeto:

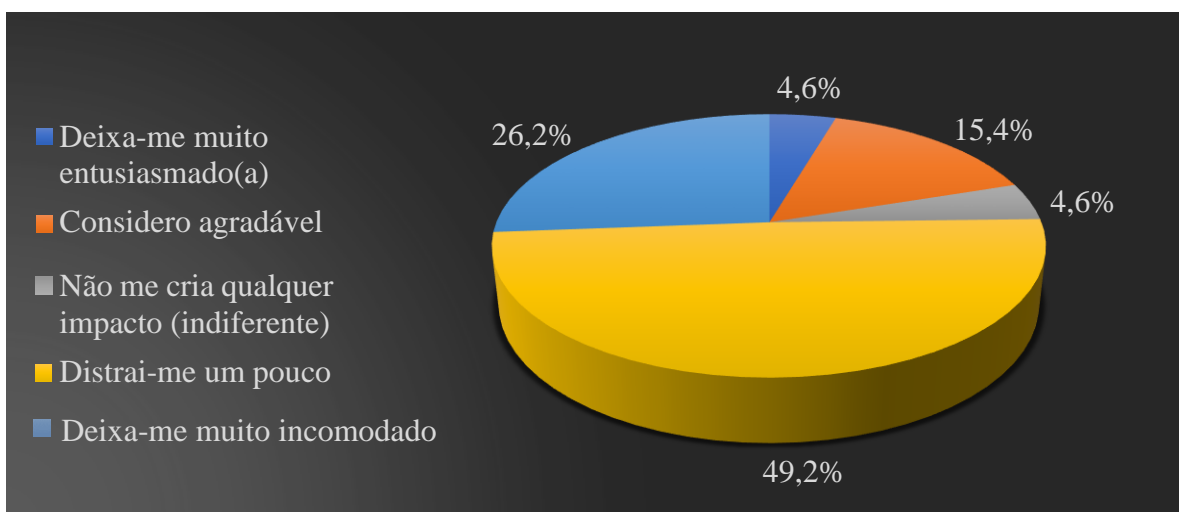


Fonte: elaborado pelo autor

Na questão nº 10, que pretende compreender a opinião relativamente à forma como a expressão gestual deve ser encarada pelos executantes, verifica-se que esta é uma questão que suscita alguma divergência de opinião entre os inquiridos.

De salientar que, posteriormente ao questionário realizado, alguns dos inquiridos sentiram necessidade de informar que, nesta questão em específico, tiveram bastante dificuldade em escolher por considerarem que ambas as abordagens devem ser tidas em conta.

Gráfico nº 10 - Pergunta 11: De que forma considera que o movimento corporal excessivo pode influenciar uma performance?

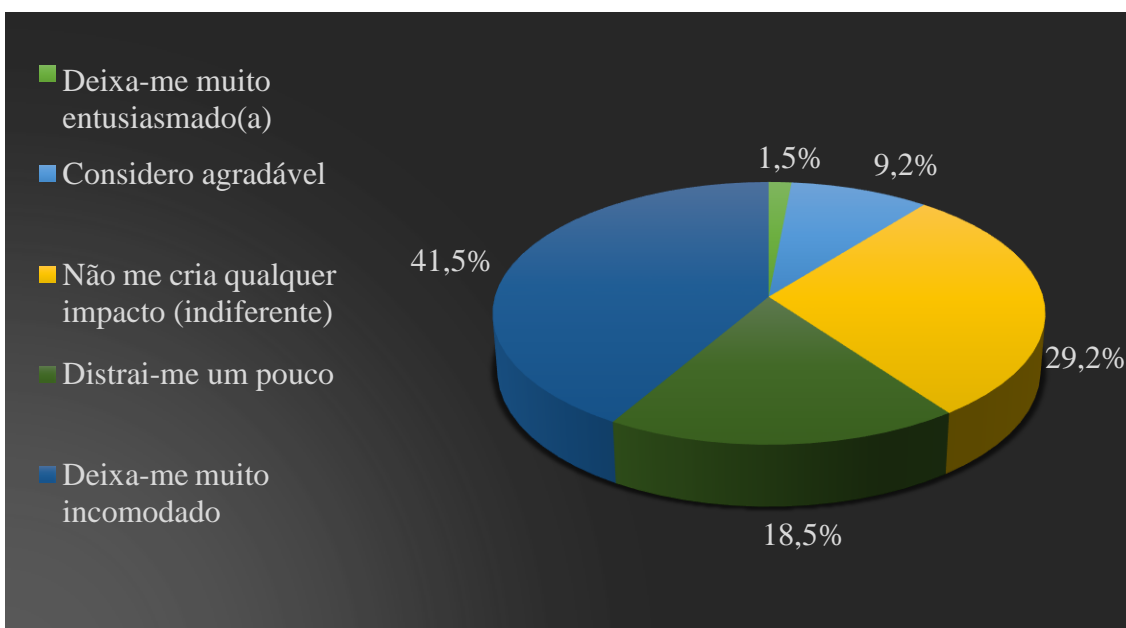


Fonte: elaborado pelo autor

- 49,2 (32) dos inquiridos refere que “Distrai-me um pouco”.
- 26,2% (17) dos inquiridos refere que “Deixa-me muito incomodado”.
- 15,4% (10) dos inquiridos refere que “Considero agradável”.
- 4,6% (3) dos inquiridos refere que “Deixa-me muito entusiasmado(a)”.
- 4,6% (3) dos inquiridos refere que “Não me cria qualquer impacto (indiferente)”.

A análise deste gráfico indica de forma clara que $\frac{3}{4}$ dos inquiridos considera que o movimento corporal excessivo no decorrer de uma performance tem um impacto negativo em quem assiste. Dentro desta opinião 32 inquiridos referem que causa alguma distração e 17 sentem que pode ser muito incomodativo.

Gráfico nº 11 - Pergunta 12: De que forma considera que a inexistência de movimento corporal pode influenciar uma performance?



Fonte: elaborado pelo autor

Os resultados do gráfico nº 11, referente à questão 12 demonstram que cerca de 60% dos inquiridos considera que a inexistência de movimento corporal provoca um impacto negativo nos ouvintes, tendo 27 inquiridos referido que ficam muito incomodados e 12 consideram que ficam um pouco distraídos. É ainda assinalável os 29,2% (19) dos inquiridos que referem não sentirem qualquer impacto, quer positivo quer negativo, com a inexistência de movimento, revelando assim indiferença relativamente a este aspeto.

No que diz respeito aos dois últimos gráficos, ao analisar e comparar as respostas obtidas, é possível verificar que, em ambos os casos, a maioria dos inquiridos revela desconforto ao ver presenças em palco exageradas, quer pelo uso em demasia do movimento corporal quer pela falta do mesmo. É ainda de salientar que, no gráfico 12, a segunda resposta com maior percentagem foi para a indiferença relativamente à inexistência de movimento. O facto de optarem por esta resposta mesmo tendo duas opções de resposta no sentido de mostrar agrado relativamente à inexistência de movimento, reforça ainda mais a posição dos inquiridos sobre o impacto negativo causado pelas duas posturas referidas.

7. Análise dos Resultados

Relativamente aos resultados apurados na investigação, tendo em conta a análise das respostas, percebe-se que os inquiridos reconhecem a importância da expressão gestual. Todos os docentes afirmaram que abordam este aspeto nas suas aulas pelo menos uma vez por semana, o que revela, embora sem grande destaque, que lhe atribuem alguma importância. Neste sentido, os inquiridos também referiram que, ao longo do seu percurso académico, foram consciencializados para a importância da expressão gestual, o que vai ao encontro das respostas dadas pelos docentes. Estes resultados corroboram Licursi et al. (2017), quando afirmam que a execução de uma obra musical implica uma comunicação unificada do corpo, instrumento e mente, interligando a perceção corporal à perceção musical. Chaib (2013) defende que o gesto se assume como uma das principais fontes de expressividade para a elaboração da performance musical, argumentando que “a perceção e o desenvolvimento dos gestos realizados permitirão o alargamento das possibilidades de transmissão e compreensão do conteúdo musical presente na obra executada”, o que poderá criar “diferentes níveis de expressão levando o intérprete a ampliar as suas faculdades e horizontes interpretativos” (Chaib, 2013, p. 159).

Quanto ao gesto em si, à expressão, foi unânime a afirmação de que existe uma relação entre esta e o carácter da obra que se está a interpretar, havendo uma ligeira tendência para considerar que a expressão gestual deve ser natural e espontânea. Também sobre este aspeto foi possível compreender que expressões corporais exageradas (tanto para mais como para menos) causam desconforto a quem assiste, havendo uma preferência pelas expressões gestuais mais contidas. Juchniewicz (2008), no seu estudo, verificou que ao usar todo o corpo há uma maior expressividade musical na perspetiva do público, comparativamente a usar apenas algumas partes do corpo. O reconhecimento da relevância da inclusão corpo-mente-instrumento na performance musical leva a ponderar que os movimentos dão origem ao som que possibilita que o virtuosismo e a técnica apurada se exteriorizem de forma artística. Assim, como menciona Coelho (2018, p. 20), a música é um estimulante sensorial do “artista para uma resposta corporal”, o que leva a considerar que “os gestos corporais são, reconhecidamente, uma importante base do fazer musical”.

8. Reflexão final

A parte final deste relatório reporta-se à reflexão global acerca do Mestrado, fundamental na formação de professores e que considero ter sido bastante gratificante, e ter contribuído muito positivamente para a minha evolução tanto a nível profissional como pessoal.

Chegado o fim desta etapa, enquanto profissional responsável e reflexivo, considero ser essencial o fortalecimento contínuo da minha formação inicial e reforço a convicção de que é um a ausência de formação contínua e, conseqüentemente, a não renovação de métodos, de estratégias e de conhecimentos, o que acabará por se refletir negativamente na aprendizagem dos alunos. Desta forma, cabe-me referir que as minhas expectativas no mestrado foram largamente excedidas, quer pela inovação e pertinência dos conteúdos nela abordados, quer pela possibilidade da sua reflexão e aplicabilidade.

A possibilidade da realização de um estágio foi também uma excelente oportunidade para conhecer a realidade do ensino especializado, numa experiência que se revelou extraordinária, e para a qual contribuíram muito o empenho e a disponibilidade dos alunos e do Professor Orientador José Massarrão.

O desenvolvimento da prática de ensino permitiu-me reconhecer a importância do desenvolvimento contínuo de competências educacionais e pedagógicas e refletir sobre a importância dos desafios que se colocam diariamente ao professor, tendo sempre presente o objetivo de melhorar a sua prática, fundamentando e justificando as opções tomadas.

O trabalho realizado foi também essencial para o desenvolvimento do conhecimento científico e possibilitar o aperfeiçoamento de competências técnicas e a exploração/análise de diversas metodologias de ensino, sempre com a finalidade de organizar de forma adequada as atividades de ensino e conduzir os alunos às aprendizagens pretendidas, com motivação e empenho, o que me levou a procurar garantir a todos os alunos um conjunto de aprendizagens que respeitassem as suas características individuais e as suas diferenças com a adaptação da prática letiva às mesmas.

Este período de prática de ensino, privilegiando a articulação de conhecimentos e competências, representou um contexto favorável, uma vez que me possibilitou revisitar, compreender e analisar mais criticamente as relações existentes entre a aprendizagem dos diversos conteúdos e o exercício de uma prática real. Por esta razão considero este estágio como uma das etapas mais importantes de toda a minha formação acadêmica.

É de referir que a intenção inicial desta investigação consistia em relacionar a expressão gestual na performance com o saxofone. Porém, pela falta de informação sobre o seu impacto causado especificamente neste instrumento, procurou-se alcançar essa ligação através dos questionários, que, embora generalizados a todos os instrumentos, tinham várias questões direcionadas a saxofonistas. Assim, procedeu-se à recolha de dados específicos sobre a opinião de quem toca este instrumento.

Considero que, tendo em conta a existência de pouca informação relativamente ao Saxofone, a forma de produzir novos dados para serem debatidos e analisados será através da realização de experiências práticas que, após reflexão, considero não serem adequadas a jovens estudantes de música, que frequentem ainda o ensino básico e secundário do ensino artístico especializado, por diversos motivos, nomeadamente a complexidade associada ao tema da expressão gestual que requer, a meu ver, um prévio conhecimento técnico e musical considerável, apenas encontrado, ou em músicos profissionais ou naqueles que frequentem já o nível superior de música (Escolas Superiores/Universidades). Na minha opinião, este tema tem ainda muito por explorar e descobrir, pelo que será necessário realizar mais experiências que adicionem novas informações ao debate. Neste sentido, assume-se como um tema de grande pertinência a abordar posteriormente, num eventual futuro Doutoramento, que me permitirá um maior espaço temporal para realizar essas mesmas experiências práticas, fundamentais para uma melhor compreensão da expressão gestual, especificamente no saxofone.

Apesar de sentir, através da leitura dos questionários, que existe por parte dos intérpretes, docentes e alunos alguma consciencialização da importância que a expressão gestual assume numa performance, há ainda um longo caminho a percorrer. Com efeito, muito mais pode ser feito no sentido de compreender este aspeto intrinsecamente ligado à performance. Dito isto, é meu desejo que esta investigação possa suscitar algum interesse

a futuros leitores e estimulá-los a levantar novas questões acerca do papel da expressão gestual na performance e a desenvolver este tema com o intuito de melhorar a performance musical.

Termino com a certeza de que ser professor é ser capaz de exercer a função de ensinar, mas também a de manter o espírito aberto à sua própria aprendizagem. Na verdade, nunca se é apenas professor, é-se, para sempre, aluno quando se escolhe esta profissão que implica manter continuamente a vontade em adquirir novas competências e conhecimentos. Este Curso de Mestrado constituiu um momento de formação único. As aprendizagens adquiridas foram claras e evidentes, tendo-me tornado num professor mais habilitado, mais capacitado e com mais competência para orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Bibliografia

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, C. (2019) *A prática de trechos de orquestra – Benefícios no Ensino do Trompete no Ensino Especializado da Música*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Alves, T. (2017) *A integração familiar como mecanismo da prática pedagógica performativa – Orquestra de Sopros*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Barry, N., & Hallam, S. (2002). Practice. In: Parncutt, R., & Mcpherson, G. *The science and psychology of music performance* (pp. 151-166). Oxford: University Press.
- Camurri, A., Volpe, G., De Poli, G., & Lema, M. (2005). Communicating expressiveness and affect in multimodal interactive systems. *IEEE Multimedia*, 12 (1), 43-53.
- Chaib, F. (2012). *O Gesto na Performance em percussão: Uma abordagem Sensorial e Performativa*. Tese de Doutorado. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Coelho, L.M.M.M.R. dos (2018). *A importância do movimento e gesto corporal na performance musical em alunos de saxofone do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Davidson, J.W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: Two distinctive case studies. *Psychology of Music*; 40(5), 595–633. DOI: 10.1177/0305735612449896
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of Music. In Deutsch, D. *The Psychology of Music* (pp. 501-602). California: Academic Press.

- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gerling, C., & Souza, J. (2000). A performance como objeto de investigação. In *I Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical*. Anais (pp. 114- 125). Belo Horizonte: UFMG.
- Gordon, E. (2015). *Teoria de Aprendizagem Musical*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2008). *Music Psychology in Education*. Institute of Education, University of London.
- Jensenius, A. R., Wanderley, M. M., Godøy, R. I., & Leman, M. (2010). This is the pre-print of the chapter: Musical gestures: Concepts and methods in research. In R. I. Godøy & M. Leman (Eds.), *Musical gestures: Sound, movement, and meaning* (pp. 12–35). New York: Routledge.
- Juchniewicz, J. (2008). The influence of physical movement on the perception of musical performance. *Psychology of Music*; v. 36, 4, p. 417-427. <https://doi.org/10.1177/0305735607086046>
- Kuehn, F. (2012). Interpretação – reprodução musical – teoria da performance. *Per Musi*, 26, 7- 53 20.doi: 10.1590/S1517-75992012000200002
- Kemp, A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Licursi, B., Cardoso, M., Silva, L., & Morgado, E. (2017). O corpo na Performance Musical: Percepções, Saberes e Convicções. *Motricidade*; vol. 13, 1, 77-84.
- Marques, M., & Lopes, E. (s.d.). O Género Musical na Identidade dos Instrumentos: o saxofone no séc. XX. In Loes, E. (Coord.). *Pluralidade no ensino do instrumento musical* (pp. 149-175).

- Mazzola, G. (2011). Gestural Expression. In *Musical Performance, Computational Music Science*. Capítulo 14. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. DOI 10.1007/978-3-642-11838-8_14.
- Mello, F.M. de (2008). *O gesto corporal na preparação e na performance musical*. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – São Paulo.
- Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém (2017). *Projeto Educativo 2017-2020*. Ourearte.
- Reis, P. C. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Douturamento, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Santiago, P.F., & Meyerewicz, A.B. (2009). Considerações peircianas sobre o gesto na performance do Grupo UAKTI. *Per Musi*, Belo Horizonte, 20, 83-91.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Windsor, W.L. (2011). 'Gestures in music-making: action, information and perception'. In *New Perspectives on Music and Gesture* ed. Anthony Gritten and Elaine King (Farnham: Ashgate, 2011), 45-66(21).

Anexos

Anexo A – Autorização de Gravação

Anexo B – Questionário realizado

Anexo A



Ano letivo
OUREARTE – Escola de Música e Artes de Ourém
2018/2019

Exmo. Encarregado de Educação

No decorrer do presente ano letivo será levado a cabo na Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém, o Estágio de Ensino Especializado pelo professor Rúben Neves. Este estágio desenvolve-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

Neste sentido, gostaria de contar com a colaboração do seu educando na gravação de 3 aulas, sendo todos os registos usados exclusivamente para o fim acima referido.

Com os melhores cumprimentos,
O Professor de Saxofone

✂.....
(DESTACAR PELO PICOTADO E DEVOLVER AO PROFESSOR)

Eu, _____,
encarregado de educação do aluno(a) _____,
autorizo/não autorizo
(riscar o que não interessa) a recolha de imagens da aula de Saxofone no âmbito do Estágio de Ensino Especializado acima referido.

O Encarregado de educação

(Prof. Rúben Neves)

(A Direção Pedagógica)

Anexo B

“Expressão Gestual na Performance Musical de um Saxofonista”

“Expressão Gestual na Performance Musical de um Saxofonista”

Este questionário enquadra-se na investigação de uma tese de dissertação intitulada “Expressão Gestual na Performance Musical de um Saxofonista”, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, realizado na Escola Superior de Música de Lisboa.

Com o presente questionário pretende-se perceber qual a importância atribuída à expressão gestual e de que forma esta influencia a Performance Musical.

Garanto a total confidencialidade dos dados obtidos e agradeço desde já a sua colaboração.

1. Idade

2. Sexo

- Feminino
 Masculino

3. Relação com a prática musical

Instruções de pergunta: *Selecione uma ou mais opções*

- Músico / Interpretre
 Docente de Música
 Aluno de Música
 Músico Amador
 Melómano (apreciador de música)
 Outra...

4. Instrumento

5. Qual a importância que atribui ao movimento corporal na performance?

Instruções de pergunta: *Selecione uma opção*

- Irrelevante
- Pouco Relevante
- Relevante
- Fundamental

6. (Caso não seja docente salte para a questão seguinte) Nas aulas de instrumento, com que regularidade aborda a expressão gestual?

Instruções de pergunta: *Selecione a opção que mais se aproxima*

	0x	1x	2x	3x	4x	5x	+ 5x
Por Semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por Mês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por Ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. De que forma considera a expressão gestual um fator diferenciador entre performances?

8. (Caso não seja interprete de saxofone salte para a questão 11) Ao longo do seu percurso académico como aluno de saxofone alguma vez foi consciencializado para a importância da expressão gestual?

Instruções de pergunta: *Selecione uma opção*

- Sim
- Não

9. Considera existir alguma relação entre o carácter de uma obra e a expressão corporal na interpretação da mesma? Qual?

10. Considera que a expressão gestual de um instrumentista deve ser um aspeto:

Instruções de pergunta: *Selecione uma opção*

- Trabalhado e Pensado Natural e Espontâneo

11. De que forma considera que o movimento corporal excessivo pode influenciar uma performance?

Instruções de pergunta: *Selecione uma opção*

- Deixa-me muito entusiasmado(a)
 Considero agradável
 Não me cria qualquer impacto (indiferente)
 Distrai-me um pouco
 Deixa-me muito incomodado

12. De que forma considera que a inexistência de movimento corporal pode influenciar uma performance?

Instruções de pergunta: *Selecione uma opção*

- Deixa-me muito entusiasmado(a)
 Considero agradável
 Não me cria qualquer impacto (indiferente)
 Distrai-me um pouco
 Deixa-me muito incomodado

Obrigado pela colaboração!