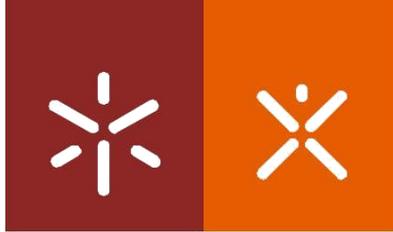


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Manuel Lima de Castro

O papel da Percussão Corporal na
disciplina de Classe de Conjunto –
Ensemble de Cordas

Janeiro de 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Manuel Lima de Castro

O papel da Percussão Corporal na
disciplina de Classe de Conjunto –
Ensemble de Cordas

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Maria Helena Gonçalves
Leal Vieira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho:



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

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

[Esta licença permite que outros remisturem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que lhe atribuam a si o devido crédito e que licenciem as novas criações ao abrigo de termos idênticos.]

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos alunos que participaram na presente investigação tendo em conta o empenho e disponibilidade com que se empenharam ao longo de todo o processo;

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Maria Helena Vieira por toda disponibilidade e amabilidade demonstrada no acompanhamento ao longo deste estágio;

Agradeço, ainda, à minha mulher Ana Catarina Claro e à minha família por todo o carinho e paciência ao longo deste processo;

Aos professores cooperantes Melanie Fernandes e Sérgio Barbosa, pela simpatia, disponibilidade e amizade.

Um especial obrigado ao professor Nuno Arrais pelo constante apoio e reconhecimento, e amizade de vários anos.

RESUMO

O papel da Percussão Corporal na disciplina de Classe de Conjunto – *Ensemble* de cordas

O presente Relatório descreve o Estágio que decorreu numa escola do ensino especializado de música situada no norte do país, e foi desenvolvido no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O projeto teve como principal objetivo investigar o papel da percussão corporal como medida pedagógica para trabalhar em grupo a componente rítmica de um músico. Relata o fomento de estratégias com os alunos tendo como base a percussão corporal, no sentido de prevenir e solucionar problemas relacionados com aspetos rítmicos, para construir um melhor e mais coerente discurso musical. O estágio desenvolveu-se nas aulas da disciplina de Classe de Conjunto - *Ensemble* de cordas (grupo de recrutamento M32) e nas aulas de Instrumento - Contrabaixo (grupo de recrutamento M06), tendo a investigação sido centrada nas aulas de grupo.

A metodologia de investigação escolhida foi a Investigação-Ação. Pretendeu-se investigar de forma ativa, crítica e reflexiva, como é que a percussão corporal pode ajudar os alunos na resolução de problemas rítmicos. A interligação de várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente um questionário, grelhas de observação, listas de verificação da evolução dos exercícios rítmicos feitos pelos alunos, visualização de vídeos de vários grupos/músicos que utilizam a percussão corporal, permitiu contribuir para o estudo desse processo, verificando – se uma melhoria do desempenho rítmico dos alunos. Concluiu-se que a percussão corporal ajuda os alunos a tornarem – se mais autónomos ao nível da capacidade/compreensão rítmica, permitindo – lhes uma maior consciencialização do ritmo e um aumento da sensibilidade e da atenção.

Palavras-Chave: Percussão corporal, ritmo, ensino instrumental em grupo, classes de conjunto.

ABSTRACT

The Role of the Body Percussion in a school String Ensemble

This report describes the practicum that took place at a music school in the north of Portugal in the context of the second year of the Master of Music Program of Minho University. The project's main goal was to research the pedagogical role of body percussion in the development of the rhythmic skills of a musician. It presents the description of the strategies applied with the students, having in mind the use of body percussion as a way to solve rhythmic problems, and a way to build a better and more coherent musical discourse. The Practicum took place in the school subjects of Music Ensembles–String Ensemble (recruitment group M32) and of Music Instrument–Double Bass (M06). The research component was developed with the String Ensemble.

The research methodology was Action–Research. The goal was to find out, through an active, critical and reflexive way, how body percussion can help students in the resolution of rhythmical problems. The connection between different research techniques, namely a questionnaire, observation grids, a verification list of evolution of the students on the rhythmical exercises and different intervention strategies (such as rhythmic exercises and video watching of several groups/musicians that use body percussion) allowed the study of this process, with the improvement of the students rhythmic skills. The conclusion was that body percussion helps students to become more autonomous in their ability to understand rhythm, and allows them to be more conscious, more sensitive and more attentive.

Keywords: Body percussion, rhythm, instrumental group learning, ensemble classes.

Índice

Agradecimentos

iv

Resumo

v

Abstract

vi

Introdução

1

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3

1.1. Criatividade e informalidade

3

1.2. Ensino instrumental em grupo

10

CAPÍTULO 2 - A PERCUSSÃO CORPORAL

14

2.1. Corpo, som e movimento

14

2.2 Percussão/Música Corporal – Definição e importância

16

2.3. Pedagogia envolvendo percussão corporal

18

2.4. A percussão corporal nos dias de hoje

24

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO

29

3.1. – Investigação–Ação

29

3.2. – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

30

3.3. – Grelhas de observação e listas de verificação

34

3.4. – Caracterização dos alunos

34

CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

35

4.1. – Plano geral de intervenção

35

4.2. - Intervenção pedagógica: estratégias na sala de aula e planificação das atividades no contexto do Projeto de Intervenção

35

4.2.1. – Aluno de Instrumento

36

4.2.2 – Descrição de atividades: no contexto da disciplina de classe de conjunto

38

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

42

5.1. – Análise dos questionários

42

5.1.1 – Questionário de pré-intervenção

42

5.1.2. – Questionário de pós-intervenção

43

5.2. – Discussão dos resultados

44

CONSIDERAÇÕES FINAIS

45

REFERÊNCIAS

48

Introdução

Os ritmos são compreendidos de uma forma mais correta sem o instrumento (McTier, 1999, p.4)

A frase supracitada do contrabaixista inglês Duncan McTier serviu como ideia base para este projeto. Como docente, várias vezes sou deparado com dificuldades rítmicas dos alunos, cabendo a mim como professor tentar encontrar a melhor maneira para os ajudar, de forma a superar essas dificuldades. Uma das grandes motivações para este trabalho foi a de encontrar uma medida alternativa pedagógica de caráter informal, que pudesse ser empregue com qualquer aluno ou grupo. Durante este período do estágio, lecionava na Academia de Música de Viana do Castelo e na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, e empregava alguns exercícios de percussão corporal nas minhas aulas, com resultados bastante satisfatórios.

Neste sentido, explorar a percussão corporal na prática do estudo na disciplina de Classe de Conjunto–*Ensemble* de Cordas foi a hipótese fundamental que esteve presente em todo o desenrolar do presente projeto de investigação. Segundo Nachmanovitch:

No século XIX, o surgimento da sala formal de concertos pôs fim à improvisação. A Era Industrial trouxe consigo uma valorização excessiva da especialização e do profissionalismo em todos os campos de atividade. Os músicos, em sua grande maioria, viram-se restringidos a executar nota por nota as partituras escritas por grupos de compositores que de alguma forma tinham algum acesso ao divino e misterioso processo de criação. A composição e a execução foram se separando gradualmente, em prejuízo de ambas. (Simão, 2013, p. 41).

Partindo desta abordagem da realidade por parte de Nachmanovitch (e também da minha experiência como docente do ensino artístico especializado), pode-se constatar que os processos de ensino-aprendizagem ao nível instrumental promovem bastante a repetição “mecânica” baseada na leitura da partitura do repertório, deixando de parte um trabalho auditivo e criativo necessário a um músico.

Já Consorte (2014, p.8) afirma:

Talvez a percussão corporal constitua um campo que se formalizou como linguagem específica mais recentemente, e por isso seja ainda difícil encontrar bibliografia sobre suas questões. Consequentemente, é de se esperar que os aspetos mais conceituais do seu discurso tenham se desenvolvido pouco.

O presente relatório está dividido em duas partes - Enquadramento teórico e Descrição metodológica da intervenção e da investigação. No primeiro capítulo, abordei a criatividade e a informalidade e o ensino instrumental em grupo. No segundo capítulo, mencionei características da pedagogia passada e atual, envolvendo a percussão corporal.

Na segunda Parte – Descrição metodológica da intervenção e da investigação, no segundo capítulo, é explicada a metodologia de Investigação adotada (Investigação-Ação), apresentando cada instrumento de recolha de dados. No quarto capítulo, é descrito todo o processo de planificação das aulas de classe de conjunto, com foco no tema da intervenção. A planificação das atividades foi realizada com base em aspetos importantes sublinhados pela revisão da literatura.

No capítulo seguinte, Capítulo 5, é apresentada a análise dos resultados obtidos através de cada instrumento de recolha de dados, nomeadamente dos questionários de pré Intervenção e pós intervenção. Por fim, são apresentadas as conclusões referentes a todo o processo de intervenção e investigação.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Criatividade e informalidade

Este plano de trabalho inscreve-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música no grupo de Contrabaixo (M06) e Classe de Conjunto (M32) do Ensino Artístico Especializado, e tem como objetivo investigar o papel da percussão corporal no Ensino Instrumental em Grupo em sentido lato e nas classes de conjunto em particular, como medida pedagógica para a resolução de problemas de ritmo, um dos grandes alicerces inerentes ao discurso musical, no contexto específico da disciplina de *Ensemble* de Cordas da escola especializada de ensino de música onde foi realizado o estágio. Através da minha experiência informal (ao nível das chamadas bandas de garagem e outros agrupamentos), experiência profissional (variadas orquestras académicas e profissionais em Portugal e no Estrangeiro) e experiência pedagógica na lecionação oficial, tenho vindo a deparar-me com uma recorrente dificuldade por partes dos alunos ao nível da capacidade rítmica. Este facto levou-me a uma observação próxima da problemática deste trabalho e também de diversos comportamentos individuais e coletivos dos alunos.

O facto de os meus instrumentos serem o Baixo Elétrico e o Contrabaixo (instrumentos com um papel rítmico e harmónico importantíssimo) e, grande parte das vezes, o suporte rítmico da percussão (ou num grupo ou numa orquestra), constituiu a grande motivação para este trabalho de investigação e de intervenção, que teve como principal foco o ritmo e a resolução de problemas rítmicos aliados à performance instrumental, através da percussão corporal como principal estratégia que visa solucionar essas debilidades que os alunos apresentam.

A leitura de uma partitura é algo extremamente necessário para um músico e requer muitos anos de prática e dedicação - mas penso que existe uma sobrevalorização da leitura da partitura em relação a outros elementos como o treino auditivo (a nível de intervalos e de ritmo). A experiência indica que, para se adquirir um discurso musical consistente e coerente, não nos podemos restringir apenas aos aspetos de leitura de uma partitura. Existe uma enorme panóplia de outros fatores – ritmo, afinação, expressividade, agógica, timbre (apenas para mencionar alguns).

No *Jazz* e na Música Popular que foram os estilos musicais por onde comecei a minha formação como músico, passando para o erudito alguns anos mais tarde, a música e a compreensão musical é transmitida oralmente e não visualmente. Green (2001) estudou o papel de outros gêneros musicais na aprendizagem do mundo da música erudita. No meu caso, estimularam-me os seguintes aspetos: a nível da composição, criar as minhas próprias linhas no baixo elétrico para poder tocar com outras pessoas; a nível da improvisação e do treino auditivo (no *Jazz* há uma grande “dose” de improvisação”) e tocava muitas músicas de outros músicos (e como, na altura, não sabia ler uma partitura, a única ferramenta disponível era tirar essa música de ouvido). Na minha experiência pessoal como músico neste estilo, existe um diferente envolvimento por parte do músico ao nível criativo, auditivo e rítmico, porque, como uma boa parte desses músicos não sabe ler uma partitura, desenvolvem outras competências que lhes permitem ser músicos. Aprendem com outras pessoas, a ouvir outros músicos, e essas capacidades são estimuladas de uma forma bastante natural. Por outro lado, alunos que estão num contexto de especialização, na música erudita têm que repetir determinadas passagens várias vezes acabando por alcançar um grande sucesso mas, no entanto, saber identificar auditivamente os intervalos numa peça requerida, ou executar um ritmo mais sincopado ou imprevisível podem ser consideradas tarefas de grandes desafios.

Escolhi este tema por duas razões essenciais. A primeira é que a percussão corporal pode ter um papel de vital importância para o desenvolvimento da capacidade rítmica e poderá ter um potencial significativo na evolução do gosto e da prática regular e sistemática do instrumento. A segunda razão surgiu através dos conhecimentos adquiridos na Unidade Curricular de Princípios e Práticas do Ensino Instrumental em Grupo, lecionada pela Doutora Maria Helena Vieira, que me abriu novos horizontes a nível pedagógico, e que foram muito úteis no desenvolvimento deste tema. Assim, este tema é a inclusão do papel da percussão corporal num contexto de ensino instrumental em grupo, especificamente na aula de *Ensemble*–Classe de Conjunto de Cordas.

Neste sentido, as questões de investigação que se colocaram neste projeto de intervenção foram:

1. Que competências demonstram os alunos no âmbito da compreensão rítmica?
2. Que dificuldades de compreensão ao nível do ritmo apresentam os alunos?
3. Que tipo de práticas integram os alunos no seu estudo quotidiano para solucionar eventuais dificuldades rítmicas?

4. Que estratégias pedagógicas poderão ser operacionalizadas, de forma a desenvolver a capacidade rítmica dos alunos?

4.1. Será que a percussão corporal, enquanto estratégia pedagógica mais informal poderá ajudar na superação de problemas rítmicos dos alunos?

Seguindo a linha de orientação destas questões (tendo elas surgido da experiência profissional, académica, pedagógica e dos contextos de observação das aulas dos supervisores) é possível vislumbrar em alguma literatura sobre a questão da prática musical instrumental e os seus planos de desenvolvimento rítmico, a necessidade de cumprir os seguintes objetivos para esta pesquisa e intervenção concreta:

1. Verificar se através da percussão corporal os alunos conseguem progredir na compreensão rítmica da *performance* instrumental;
2. Aferir da utilidade e das potencialidades da percussão corporal, como trabalho informal em contexto de sala de aula;
3. Analisar se a aula de Classe de Conjunto–*Ensemble* de cordas – (tratando-se de ensino instrumental em grupo) é o tipo de aula ideal para esta investigação;
4. Desenvolver a capacidade de identificação e resolução de dificuldades pelos alunos, promovendo a interação e resolução entre pares;

Os alunos de música surgem dos mais variados enquadramentos sociais. Alguns estudam música desde tenra idade, outros começam mais tarde. O seu *background* musical também será necessariamente diferente, e penso que fatores como a quantidade/qualidade da música que ouvem em casa, o fato de os pais serem músicos ou não, etc., podem influenciar positivamente ou negativamente a aprendizagem de um aluno. No caso particular desta escola foi onde realizado o projeto de estágio, uma boa parte dos alunos fez o curso de Iniciação Musical e, agora, são alunos do Curso Articulado. Alunos que começaram os seus estudos musicais mais cedo, partem seguramente com uma certa “vantagem”, pois já tiveram um contato prévio com o instrumento, com o solfejo, e têm uma ligeira noção de controlo da afinação, etc. Será, por isso, necessário que o professor consiga proporcionar aos alunos as experiências indispensáveis ao seu crescimento (no caso de classe de conjunto, o professor deve realizar várias experiências pois é muito comum que o grupo seja heterogéneo), dividindo a aula em duas partes: uma que possibilite o desenvolvimento auditivo (com atividades de audição, canto, entoação e movimento) e, por outro lado, outra com o

desenvolvimento instrumental (caracterizado por atividades sequenciais - Cf. Gordon, 2000, p.135). Esta “divisão” da aula em duas partes, seguindo a orientação de Gordon, é muito importante, pois penso que a Música “nasce” do músico e não do instrumento, pelo que deve haver um trabalho prévio de “audição” e só depois um trabalho instrumental. Embora Edwin Gordon não tenha utilizado a percussão corporal como medida pedagógica especificamente declarada como tal, há uma ligação entre as hipóteses levantadas. Segundo o grande pedagogo, o processo musical deve partir do conhecimento auditivo e mental e só depois passado ao instrumento. Na minha ótica, e relembro novamente a frase de Duncan McTier, os problemas de ritmo que surgem devem ser trabalhados fora do instrumento, e, sendo a percussão corporal inata ao ser humano, ela pode ajudar de forma decisiva no contornar dessas debilidades rítmicas.

Edwin Gordon, em 1980, cria o conceito de “audiação” – *audiation* – que significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente.

Gordon (2000) afirma:

“A menos que as crianças consigam “audiar” com sentido de tonalidade, sentido e métrica, boa afinação, tempo consistente e bom ritmo, não serão capazes de fazer com que os instrumentos que tocam demonstrem esses atributos”. (p.132).

Além desta capacidade, é também necessário que a criança crie e desenvolva um vocabulário de padrões rítmicos de métrica simples (binária e ternária) e melódicos de carácter tonal e modal, padrões esses que servirão, aliás, de base à memorização e à identificação auditiva dos fenómenos. Para promover estes fatores potencializadores do sucesso na prática e aprendizagem musical, poderá ser necessário guiar as crianças através de orientação informal não-estruturada e/ou estruturada em audição preparatória antes de elas começarem a ter aulas, neste caso e ainda segundo as orientações de Gordon, entoar padrões rítmicos no nível auditivo/oral e de associação verbal da sequência de aprendizagem de competências, durante as aulas. (Gordon, 2000, p. 135).

Outro pedagogo que se debruçou sobre os fundamentos do ensino da música foi Keith Swanwick. Na elaboração do seu modelo, o pedagogo tem a criatividade como pedra basilar do seu trabalho. Penso que a criatividade é uma característica que deve estar presente em qualquer músico. No meu projeto inventei os meus próprios exercícios de Percussão Corporal.

Segundo Keith Swanwick, o ensino do instrumento deve ultrapassar os aspectos técnicos e metodológicos. França e Swanwick (2005) e Swanwick (2003) debatem-se sobre a importância da criatividade, audição e *performance* como bases fundamentais para desenvolver o pensamento e práticas musicais. “Cada modalidade tem a sua própria natureza, procedimentos e produtos, sendo, portanto, facetas essenciais de uma educação musical abrangente” (França & Swanwick, 2005, p. 15). Segundo estes autores, é importante que o ensino de música aconteça através de atividades musicais concretas, nas quais o aluno se envolve direta e ativamente com práticas musicais influenciadas pela criatividade, e tendo como objetivo a *performance* final do músico.

A partir desta ideia, Swanwick (1996) elabora o modelo conhecido como C(L)A(S)P. Esta sigla representa em primeiro lugar o aspecto da Composição/Criatividade (C); a letra A representa a audição/apreciação e a letra P a *performance*. A letra L indica-nos o aspecto da literatura (“saber sobre” música e a notação musical) e a letra S remete-nos para a “skill acquisition” ou seja, para a aquisição de destrezas. Para o autor, estas atividades dão o suporte necessário ao aluno/músico para um desenvolvimento da sua educação musical. Os aspectos mencionados pelas letras L e S são considerados como suporte ou complemento às atividades fundamentais (servem para informar e viabilizar as restantes), mas as atividades mais importantes são representadas pelas letras C A e P. Assim, é importante focar: “na prática, os cinco parâmetros devem ser inter-relacionados de forma equilibrada, oferecendo um leque de possíveis atividades curriculares” (França & Swanwick, 2005, p.17). O equilíbrio entre estas atividades deve ser qualitativo e não quantitativo. Cada atividade também pode ser trabalhada de forma independente, mas este modelo prevê a interligação entre elas, abordando os mesmos conteúdos e dando sempre prioridade à audição, à criatividade e à *performance*.

Tendo como base o modelo de Swanwick e pela experiência pedagógica que tenho vindo a adquirir nos últimos anos, penso que o recurso a um processo criativo e concreto como a percussão corporal pode ser bastante vantajoso para a aprendizagem dos alunos. A maioria das aulas de instrumento (individuais ou em grupo) não têm por base o modelo CLASP de Swanwick, mas são mais direcionadas à aquisição de habilidades e competências de leitura e destrezas (*skills*), tendo muito o foco no que será necessário para o cumprimento dos programas/currículo no contexto em que os alunos e os professores estão inseridos no processo ensino-aprendizagem. No caso específico deste projeto, com principal incidência na vertente rítmica, existe uma lacuna no ritmo (tanto

na execução, como na leitura/solfejo) que venho a detetar nos alunos através da minha experiência pedagógica, podendo ser colmatada com o recurso à percussão corporal.

Lamont (2012) refere que o desenvolvimento musical incorpora três áreas – produção, performance e percepção. Estes elementos podem ser equiparados, respetivamente, à criatividade, performance e audição indicados por Swanwick. Considera a autora que deve desenvolver-se a compreensão musical tendo em conta os diversos elementos musicais (altura dos sons, tonalidade, ritmo, forma, estrutura e estilo), bem como diversas atividades musicais (cantar, aprendizagem instrumental, compor e improvisar). Esta visão permite traçar um rumo formal/informal e prático para o ensino de música que corresponde ao equilíbrio de abordagens preconizado por Swanwick.

Na mesma linha de ideias de Swanwick, Lucy Green (2001) realizou um estudo que depois viria a ser publicado e bastante aclamado: *How popular musicians learn*. Nesta obra, Green defende que é possível tocar um instrumento sem qualquer tipo de bases ao nível da leitura musical., pelo que isso, não sendo uma meta em si mesma (devido à importância de aceder ao repertório do passado) deve, pelo menos, ser levando em conta para melhorar os processos de aprendizagem. Se a música é uma realidade sonora, a aprendizagem não deve negligenciar a aprendizagem auditiva. A autora pôde reparar que os músicos populares escolhiam as músicas que iriam interpretar, tendo como base as músicas que conheciam e que tocavam de ouvido. Percebeu igualmente que as pessoas que tocavam umas com as outras tinham os mesmos gostos musicais, tendo assim uma forte ligação emotiva e social à música com quem a praticavam. Desta forma a autora passou a adaptar esta visão na sua própria pedagogia. Os papéis do professor alteraram-se, pois os alunos passaram a ser estimulados a escolherem os seus próprios instrumentos e as suas próprias músicas, através do processo de “tirar de ouvido” as músicas que ouviam.

Esta grande mudança no paradigma pedagógico levou a receios desta prática implementada por Lucy Green, mas o resultado foi extremamente positivo, pois os alunos tornaram-se mais autónomos, muito mais motivados e com um maior conhecimento sobre como o instrumento funciona, levando até a uma busca pelo repertório clássico que antes os professores queriam introduzir diretamente. A autora propõe que este modelo de aprendizagem informal seja inserido no modelo comum do ensino instrumental em conjugação com as práticas tradicionais já existentes, como forma de complementar o processo de aprendizagem dos alunos. Também defende que a composição e a improvisação estão fortemente associadas à criatividade e que um

dos principais objetivos da educação musical é desenvolver a capacidade de o aluno/músico de se poder expressar e comunicar. Lucas (2001, p.38) também corrobora com esta ideia pois, segundo ele:

Uma pessoa criativa assume uma postura que questiona, experimenta, aceita riscos, comete erros e assume conexões únicas e que raramente são vistas pelos outros.

Esta visão de Lucy Green é-me muito próxima, pois a minha aprendizagem musical começou pelo Baixo Elétrico (sem saber ler por partitura), a tocar com outras pessoas desde o início em bandas de garagem, a “tirar de ouvido” músicas e a compor e a improvisar. Assim, penso que a criatividade e o carácter informal de algumas medidas pedagógicas podem beneficiar enormemente a educação musical. A principal medida pedagógica que escolhi para este projeto, a percussão corporal, é um processo criativo e informal que visa reforçar as aprendizagens na componente rítmica dos alunos e com o intuito de retirar alguma carga formal na aprendizagem musical.

Penso que o ensino deveria ser para todos, democrático, focado nas aprendizagens e deveria albergar diferentes manifestações, desde a improvisação, à composição e performance (tendo como base as conceções dos autores acima referidos) e embora o Ministério da Educação em 2001 tenha manifestado a preocupação com a *Literacia Musical* definindo um conjunto de experiências de aprendizagem, o sistema educativo português ainda não considera esta área como de extrema pertinência.

1.2. Ensino Instrumental em Grupo

Este projeto assenta num pilar fundamental: a percussão corporal (medida pedagógica criativa e informal) que foi utilizada na resolução de problemas rítmicos de um *Ensemble* de cordas (ensino instrumental em grupo). Através das hipóteses levantadas, principalmente por Lucy Green, penso que o ritmo é uma característica da música em que a dinâmica de grupo pode ser crucial. Tendo como base o início das minhas experiências musicais, em que assentavam em “tirar de ouvido” músicas para tocar com outras pessoas e/ou compor os meus próprios temas, a pulsação/ritmo eram melhor trabalhadas em grupo do que individualmente. Assim, era mais fácil aperceber-me de falhas de pulsação/ritmo quando estava em contexto de grupo, do que no meu estudo individual.

Características como a importância, o alcance, a eficiência, têm sido debatidas sobre o Ensino Instrumental em Grupo. Como todas as ideias dos mais variados quadrantes, há defensores e pessoas a favor e/ou contra esta ideia/implementação. Existem até pedagogos que diferenciam ensino em grupo de ensino coletivo.

No âmbito deste tipo de ensino, há uma enorme pesquisa no Brasil, como por exemplo da pedagoga Flávia Maria Cruvinel (2009), que tenta demonstrar os benefícios da metodologia do ensino instrumental em grupo, destacando-se entre estes um maior desenvolvimento da percepção musical e maior facilidade em compreender a teoria. A autora refere:

Comprovou-se que: o aprendizado em grupo privilegia um melhor desenvolvimento da percepção e dos elementos técnicos-musicais elementares para a iniciação do instrumento; a teoria musical associada é aplicada à prática instrumental facilitando o entendimento dos alunos; o resultado musical acontece em menos tempo que nas aulas individuais, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento (Cruvinel, 2009, p. 253).

No seu livro, que relata um projeto de investigação, esta autora brasileira, defende que as metodologias do ensino instrumental em grupo aplicadas às cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) são bastante efetivas na iniciação musical/instrumental. As conclusões resultaram de uma enorme pesquisa do Brasil, sendo os dados recolhidos surpreendentes:

Constatou-se: o desenvolvimento musical em 100% dos sujeitos; o ensino coletivo das cordas desenvolve uma maior concentração, disciplina, auto confiança, autonomia e independência nos alunos; o ensino coletivo das cordas promove um processo de interação entre os alunos, socializando-os e desenvolvendo o sentido crítico causados pelos estímulos e condução democrática por parte da professora; a metodologia e estratégias de ensino devem-se adequar às condições sócio económicas e culturais de cada grupo; as relações interpessoais entre os sujeitos do grupo contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento de cada sujeito; (Cruvinel, 2009, p. 253).

Outros pedagogos referem aspetos psicológicos para justificar o ensino instrumental em grupo. Um dos principais agentes potenciadores no ensino é a motivação. Existem dois tipos: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca é definida como a escolha de uma atividade por parte do aluno que obterá prazer, pelo simples facto de a realizar. A motivação extrínseca encontra – se nos resultados/benefícios de origem externa que a realização da tarefa pode proporcionar ao aluno. Por exemplo: num grupo de instrumentos, uma motivação extrínseca pode ser a realização de uma tarefa de forma correta, para ser bem aceite no próprio grupo em que está inserido. Ou seja, o aluno sentir – se - ia reconhecido pelos restantes colegas.

Podemos considerar que o início do ensino coletivo para uma *performance* musical remonte ao tempo das primeiras manifestações musicais da humanidade. Seria certamente pela transmissão oral de conhecimentos (ainda em vários estilos musicais é feita dessa forma, como por exemplo no Rock, Funk e até no Jazz), através de processos de observação, audição e imitação. No início do séc. XIX, o ensino em grupo era usado quase exclusivamente para a teoria musical e harmonia/análise. Os professores também utilizavam as *masterclasses* para ensinar aspetos interpretativos em grupo, mas como um complemento à aula individual. Segundo Cruvinel (2004), a data e país da sistematização do ensino em grupo são incertos. Acredita-se que terá começado na Europa no início do séc. XIX. A ideia terá sido levada e implementada igualmente nos Estados Unidos da América. Neste país, existiram inicialmente três grandes pedagogos que apostaram no ensino instrumental em grupo na sua pedagogia de piano. Esta experiência realizada essencialmente por Mason, Burrows e Pace prolongou-se durante todo o séc. XX (Pintão, 2014, p.35).

Segundo estes pedagogos, o ensino em grupo dá atenção à individualidade do aluno, pois quando os alunos estão inseridos num grupo, distinguem-se mais as suas capacidades e semelhanças/diferenças. Como consequência, é mais fácil para um professor analisar se alguma situação específica é característica somente de um aluno ou

comum a vários. Defendem também que o ensino individual tende a procurar a perfeição técnica e musical com o recurso a demasiada repetição e insistência. Estando em grupo, o aluno pode resolver mais facilmente os seus problemas pois tem referências de outros colegas, enquanto no ensino individual o professor é a principal referência (sendo muitas vezes a diferença de nível entre o professor e o aluno um fator até desmotivador). No ensino da música é necessário que o aluno consiga ter autonomia e o ensino instrumental em grupo ajuda a atingir essa meta. (Pintão, 2014, p.41).

Inicialmente, o uso do ensino em grupo foi posto em prática para economizar recursos como o tempo e, claro está, dinheiro. No final do séc. XIX houve um declínio da metodologia do ensino em grupo nos Estados Unidos, por causa da proliferação dos cursos de música no ensino superior, que tornaram viável maior quantidade de aulas em que o ensino do instrumento é individual. Hoje em dia verifica –se de novo um aumento dessa prática pedagógica.

O ensino instrumental em grupo em Portugal é regido pela portaria nº 691/2009. Esta portaria tenta estruturar o ensino artístico especializado nas várias vertentes e definir quais as competências essenciais e estruturantes relativas à escola básica.

No curso básico de Música (curso articulado ou supletivo), o aluno terá 3 disciplinas: Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto, podendo esta última ser Coro, Música de Câmara ou Orquestra. No ensino profissional, o ensino instrumental em grupo tem uma abrangência maior pois os alunos têm mais disciplinas tais como: Prática Individual e de Naípe, Música de Câmara e Orquestra, enquanto no Curso Básico de Música das escolas especializadas como conservatórios e academias os alunos têm somente uma destas.

Segundo Parra (2011), o ensino instrumental em grupo pode estar dividido em vários tipos de ensino:

- MasterClass ou Aula Aberta – Define-se como uma sessão ou grupo de sessões isoladas; o aluno recebe críticas e ou louvores por parte do professor (que pode ser o docente habitual ou um professor convidado). O repertório pode ser ou não interpretado pelo professor. O tamanho da classe pode variar entre um aluno ou um grupo restrito e pode ter público a assistir a estas aulas;
- Instrução em Grupo – Situação de aprendizagem na qual dois ou mais alunos interagem, com orientação do professor. O envolvimento de todos os elementos do grupo é constante e necessário, seja a tocar, ouvir e ou analisar construtivamente o desempenho de cada um. Estas aulas podem ser combinadas com as aulas individuais, funcionando como um grande complemento às necessidades de cada aluno;

- Aula Coletiva – Consiste usualmente na instrução regular de um grupo de alunos por parte do professor. O objetivo desta modalidade é a introdução de aspetos mais genéricos através de uma perspetiva coletiva. O foco está na interpretação de certo repertório, revisão de aspetos técnicos e formais. A performance, na maioria dos casos, acontece em grupo por causa da dificuldade de ouvir cada aluno individualmente;

Neste projeto de estágio a prática coletiva inseriu – se globalmente na ideia de “instrução em grupo”, com a interação permanente entre os elementos do grupo em função das instruções que iam recebendo de mim, ou seja, do professor.

Capítulo 2 – A Percussão Corporal

2.1. Corpo, Som e Movimento

Cada ciência, cada cultura, cada pessoa pode percebê-lo e vivenciá-lo de diferentes maneiras. O corpo é lugar de inscrição de cada cultura. Cada gesto aprendido e internalizado pelo corpo revela trechos da história da sociedade a que esse corpo pertence. A educação do corpo pode ser realizada pela realidade que o circunda, pelas coisas com as quais convive, pelas relações estabelecidas em espaços definidos, delimitados por atos de conhecimento Pederiva (2005, p.14).

Desde os tempos ancestrais que o Homem utiliza diversos materiais sonoros para conseguir comunicar entre si. Da mesma forma utilizamos vários movimentos corporais para transmitir variadas emoções, e/ou pensamentos, sentimentos, etc.

Neste projeto de investigação/intervenção, pretendi resolver e entender os problemas rítmicos dos alunos através de uma abordagem criativa e informal como a percussão corporal, que envolve o corpo, som e movimento. Neste processo, o corpo foi a fonte sonora principal, transformando – se num instrumento que ajudou os alunos a resolver os seus problemas de consciência rítmica e também na sua execução instrumental.

Para Storolli (2011, p. 132) “longe de ser apenas um instrumento a ser treinado para se obter certos resultados, o corpo pode ser considerado como o principal responsável pela realização musical”. Esta autora menciona ainda a importância do corpo no conhecimento e na percepção da Música, muito importante para a prática musical.

É verdade que a música transmite sentimentos, dependendo das experiências vividas por cada indivíduo. Mas essas experiências vividas através da música podem também ser corporais (num sentido mais amplo do que apenas auditivo). Assim, e envolvendo uma prática musical, o corpo, gesto e movimento são muito importantes

nesta prática, estando inerentes ao processo cognitivo. Desta forma, e quando são abordadas certas metodologias, pedagogias e visões educacionais, que visam o desenvolvimento intelectual de cada um, é fundamental interligar o corpo e a mente que são indissociáveis no processo de desenvolvimento individual e cultural de cada um.

Quando nos referimos a música instrumental, esta corporalidade parece ser subestimada e até desconsiderada:

Observa-se que, durante o aprendizado de instrumentos musicais, a formação do intérprete é delineada em função da técnica musical. Esquece-se que o músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o cognitivo e o emocional. O corpo, como consequência dessa percepção, é fragmentado em função dos objetivos a serem alcançados. Pederiva (2004, p.91)

Na música, o corpo de cada instrumentista é o meio principal necessário para que a prática sonora aconteça. Sem corpo não há gesto, sem gesto não há som e sem som não há uma intenção musical. Esta ideia é, a maior parte das vezes, esquecida, e existem muitos músicos que não têm consciência da importância desta visão na sua performance, pois o “espetáculo” musical não é somente auditivo e o resultado auditivo depende do profundo envolvimento do corpo em ligação absoluta ao intelecto.

Na minha ótica, o instrumento musical não é o principal meio para a execução de uma performance musical, pois este necessita de um corpo e também de uma intenção que é fornecida pelo instrumentista. Pederiva sublinha isso mesmo de uma forma lapidar:

O corpo está intimamente ligado com o todo da resposta musical, perceptiva, motora e afetiva, não sendo somente um organismo que recebe a informação sensorial, nem apenas um mecanismo executor da ação. O corpo deve ser reconhecido como possuidor de um papel central na performance musical. (Pederiva, 2005, p.27).

Consorte reforça esta ideia:

“Quando observamos os discursos de quem trabalha com percussão corporal, nota-se a repetição de uma expressão específica: “o corpo é um instrumento musical”. Levando em conta o contexto e a terminologia tradicionalmente utilizada para falar sobre música, esta expressão é compreensível, até porque chamar o corpo de instrumento musical parece ser uma maneira objetiva de dizer que é possível fazer música a partir dos sons produzidos no próprio corpo. (Consorte, 2014, p. 14).

Penso que é importante a consciência do gesto e do movimento num músico. Certamente haverá inúmeras vezes em que é preciso uma certa “repetição mecânica” de certos procedimentos para atingir uma boa base técnica para a performance musical. Mas é preciso o músico consciencializar-se de que é necessário uma interligação entre Músico-Corpo-Som-Gesto-Movimento.

2.2 Percussão/Música Corporal – Definição e Importância

Nos dias de hoje sabemos que o Homem criou os seus primeiros instrumentos musicais há quarenta mil anos atrás, através de vestígios em museus arqueológicos em Espanha e na Alemanha). Por esta razão, podemos considerar que desde esta altura o Homem acompanharia as suas canções e danças através do batimento de palmas e de pés. Deste modo, a percussão corporal possui fundamentos antropológicos, sociológicos e biológicos (Naranjo, 2013, p. 2).

Pode ser sugerido que o primeiro instrumento musical ao dispor do Homem foi o corpo humano. Os seus gritos e assobios seriam a base para melodias simples e os seus movimentos rítmicos seriam marcados pelas palmas e os pés.

Portanto, a percussão corporal é a arte de bater no próprio corpo para produzir diversos tipos de sons, podendo ter objetivos didáticos, musicais, terapêuticos, antropológicos e sociais. Em todas as tradições musicais, a percussão corporal pode ter vários usos, significados e funções, dependendo da especificidade de cada cultura (Naranjo, 2013, p.3).

Para Simão (2013, p. 25):

a música corporal é um conceito em construção que vem do inglês *body music*. Chamamos de música corporal a música feita e produzida pelos sons corporais. Há muitos grupos e artistas que utilizam esses sons para fins artísticos e pedagógicos.

Inúmeras vezes os conceitos de percussão corporal e música corporal são confundidos. Subentende-se como percussão corporal um conjunto de sons percutidos no corpo; música corporal é um termo mais amplo, que inclui também sons que o ser humano é capaz de produzir, como por exemplo através da voz.

A percussão corporal ajuda na exploração do corpo humano como um instrumento musical válido e com vários recursos, pois a partir da experiência e prática rítmica, de exercícios de coordenação, pode - se evoluir na relação sensorial que cada músico tem com a música e todos os elementos que a constituem.

Este projeto que envolveu a Percussão Corporal como recurso criativo e informal num *Ensemble* de Cordas, teve também como finalidade tornar mais expressivos estes jovens músicos, tentando diminuir a diferença entre prática/percepção musical e o resultado sonoro:

Na performance artística, por exemplo, um movimento corporal adequado facilita infinitamente a sua ação, tonifica a musculatura, não provoca desgaste energético e produz um movimento gestual melhor. Uma boa consciência corporal permite aos instrumentistas em geral, concentrar-se mais atentamente nas questões exclusivamente artísticas, facilitando os processos interpretativos. (Ruger, 2007, p. 112).

Deste modo, é necessária uma maior consciencialização por parte dos alunos e professores, que são os grandes intervenientes no processo ensino-aprendizagem, para a necessidade da realização de exercícios tendo em conta a especificidade de cada instrumento, e tendo o intuito de melhorar as capacidades interpretativas e artísticas de cada um. Acho que esta consciencialização existe em relação à necessidade dos músicos efetuarem um aquecimento eficiente antes de praticarem um instrumento, mas a prática de uma boa postura aliada a movimentos corporais adequados é por vezes descuidada.

Storolli reforça a importância dos movimentos corporais para os músicos:

Os sons que podemos produzir com o corpo, incluindo aqui a voz, também são movimentos. Os processos de experimentação, criação e improvisação envolvendo a voz e movimento são fundamentais, pois além de permitirem o conhecimento do som, inclusive antes de qualquer sistema ou código específico, ocorrem a partir da atuação do corpo. Essas estratégias têm ainda como vantagem o fato de poderem eventualmente se realizar como um processo coletivo, o que é enriquecedor por permitir uma constante interação entre os participantes. (Storolli, 2011, p. 139).

Até há quem aponte aspectos neurológicos para o uso da percussão corporal. Naranjo (2013, p. 5), relata que existe uma ligação clara entre a percussão corporal e certas pequenas canções (a que o autor intitula de “músicas com palmas”) e que esta ligação não pode ser dissociada. Assim, classifica que estas canções com palmas podem ter cinco finalidades:

- Para estudos etnomusicológicos, de forma a analisar a estrutura musical, as suas origens e a transmissão de geração em geração, entre meios urbanos e ou rurais;
- Estudos para crianças, em que com o conjunto destas canções e sua respetiva transcrição, os vários jogos e canções feitas por e para as crianças ajudam na sua coordenação motora;
- Estudos didáticos, quando o foco é no estudo do recurso às palmas numa perspectiva educacional, tanto dentro como fora da sala de aula;
- Para estudos neurológicos, em que a percussão corporal é usada como forma de estimulação para reconhecer as competências físicas, cognitivas e mentais de uma criança, analisando a sua influência ao nível psicomotor, psicológico, social e cognitivo;
- Para estudos terapêuticos; neste caso a percussão corporal é o recurso predileto para os pacientes serem estimulados através de som e do movimento. Esta técnica ajuda na compreensão do desenvolvimento de capacidades de comunicação, de linguagem corporal e também é usada no tratamento de doenças como Parkinson, Alzheimer, Síndrome de Down e Autismo.

2.3. Pedagogia envolvendo percussão corporal

Existem vários pedagogos para os quais a percussão corporal tem um papel importante no seu trabalho. São eles Émile Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Edgar Willems e Maurice Martenot. Nos dias de hoje, existe a pedagoga Michelle Wirth com um trabalho de realçar envolvendo a percussão corporal.

Dalcroze, enquanto professor no Conservatório de Genebra, pôde observar imensos alunos, e vendo as suas dificuldades rítmicas, elaborou um método que se

tornou um grande sucesso (conhecido como “Dalcroze Eurhythmics”) e que tem por base três pontos: a *Euritmia*, o *Solfejo* e a *Improvisação*. A euritmia pretende fazer uma ligação entre o cérebro e os movimentos musculares, no sentido de melhorar a componente rítmica. O solfejo, trabalhado em simultâneo com a euritmia, tem como objetivos desenvolver a literacia musical e a formação auditiva. A improvisação surge para que, reunindo todos os conhecimentos adquiridos, o aluno se expresse e se torne mais sensível quanto aos pensamentos e expressões dos outros.

O despertar de interesses no desenvolvimento do seu trabalho, acontece quando Dalcroze, enquanto professor de harmonia e principalmente de solfejo no conservatório de Genebra, nota problemas na leitura e perceção de frases rítmicas. Contudo, inferiu que os alunos que estavam nesta condição caminhavam ritmicamente e que os seus movimentos podiam ser adequadamente aplicados à aprendizagem musical, principalmente do ritmo.

Dalcroze, apercebendo-se que todas as pessoas têm ritmo musical instintivo, demonstravam-no nas mais simples atividades do quotidiano, mas não transportavam esse instinto para a resolução dos seus problemas. Por isso, propôs aos seus alunos que caminhassem durante as suas aulas com a música, com variações rítmicas e que se fizessem acompanhar da improvisação - focando, desta forma, o que considerava ser fundamental para a aprendizagem da música e respetiva resolução de problemas e desenvolvimento de competências. (Fernandes, 2010, p.15)

Os aspetos que deveriam ser desenvolvidos seriam a perceção auditiva, o sentido rítmico e respetivas ligações entre o tempo e o espaço, e a faculdade de exteriorização das emoções. Todas estas qualidades, assumindo que a música está dentro de cada um, deveriam ser evidenciadas, desenvolvidas e aplicadas num sentido prático, através da experiência. Neste sentido, o trabalho a desenvolver tende a melhorar a atenção devido a um conjunto de movimentos e sons que são apreendidos, repetidos e experimentados; a sensibilidade, graças à recolha de novos elementos, experiências e sensações que implicam uma melhoria na maneira de compreender e analisar o que se sente. (Madureira, 2008, p.50).

A sua experiência enquanto professor levou Dalcroze a sistematizar os principais problemas dos seus alunos, compilando-os na seguinte lista:

1. Incapacidade de realizar um movimento durante um certo período de tempo;
2. Variações rítmicas num andamento (sic) que deveria ser constante e uniforme;

3. Incapacidade de acelerar ou retardar um movimento segundo indicações de andamento;
4. Incapacidade de, gradualmente, expressar dinâmicas;
5. Incapacidade de realizar mais do que um movimento em simultâneo;
6. Incapacidade de encadear andamentos de espécies diferentes (de lento para rápido ou de enérgico para suave, por exemplo);
7. Falta de exatidão na identificação do início e do fim dos andamentos;
8. Falta de controlo de um movimento que foi realizado de forma impulsiva.

A eurtmia tem por significado “Bom Ritmo” e o corpo deve ser interpretado como o primeiro instrumento. O corpo, através do sistema nervoso, é o emissor dos estímulos de movimento e, através dos músculos, é o executante dos movimentos; por outro lado, é no nosso corpo que estão alguns dos ritmos naturais, o balanço, a respiração ou os batimentos do coração que, segundo este pedagogo, têm uma relação direta com a música. Assim, é no corpo que o ritmo acontece e por isso, o seu treino não pode ser ignorado quando se aprende ou ensina música.

Mais do que atribuir ao ritmo as suas duas características essenciais, ou seja, o tempo e a energia, a Eurtmia propõe que o espaço também seja incluído nesta definição de ritmo musical. Os alunos e os seus movimentos espontâneos, devem criar um fio condutor entre estes elementos, usufruindo do tempo, da energia e do espaço.

As observações de Dalcroze levaram-no a concluir que os alunos tinham dificuldade na audição mental dos elementos musicais presentes numa partitura e as suas leituras eram feitas de forma muito mecânica. Havia, por isso, uma coordenação entre os olhos e os ouvidos bem como entre o corpo e a mente. Quando o recurso à improvisação é pedido, os alunos devem expressar de forma livre, espontânea e criativa os conceitos musicais necessários às suas interpretações.

A liberdade para o efeito é causada pela cesura do aluno com a partitura transformando os momentos de improvisação num ritual único que patrocina a liberdade da expressão musical e possibilitam uma vivência prática da música. (Schnebly-Black & Moore, 2004, p.38)

É principalmente através do piano que os alunos são convidados a improvisar explorando todos os recursos que este instrumento oferece. Contudo, instrumentos de percussão, o recurso à percussão corporal, palavras, símbolos e até mesmo ideias podem dar mote ao improviso. O corpo e a voz não ficam de fora no momento da improvisação pois os seus recursos também podem ser utilizados.

Carl Orff é um pedagogo que teve grande ênfase na percussão corporal. Na sua ótica, a música era uma interligação de elementos de linguagem falada, ritmo, movimento, canção e dança. No centro de todos estes fatores está a improvisação – o instinto natural que as crianças têm para criar as suas próprias melodias, recorrendo à sua imaginação fértil. A sua pedagogia envolve cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir algo ou com algum objeto ou com o corpo. Considerava o corpo humano um instrumento de percussão que poderia produzir variadas combinações de timbre, utilizando diferentes partes do corpo.

Na filosofia *Orff*, cada educador poderia seguir o seu próprio pensamento envolvendo a prática musical, mas o objetivo em comum seria a importância da envolvência da música corporal (e também percussão corporal) da aprendizagem da música. Assim, e com base nesta ideia, tinha-se o pensamento que esta nova abordagem pedagógica enriquecia notavelmente o contexto educativo, no processo de formação de músicos e também no melhoramento no processo da *performance*.

O repertório musical básico deve consistir em canções tradicionais, populares e ou originais. Este material deve ser falado, cantado ou tocado, e pode ser acompanhado por palmas, batidas com os pés/mãos, baquetas e sinos. Existem igualmente instrumentos especiais criados para este método como xilofones de madeira e *glockenspiels*. Importantes são também os tambores, com uma enorme variedade de tamanhos, formas e sons. Dá uma grande ênfase ao uso de sons e gestos corporais para expressar o ritmo e a voz é o instrumento mais natural do ser humano. Utiliza o *ostinato*, (padrão que se repete várias vezes e pode ser rítmico, falado ou cantado), que depois serviria como base para as improvisações. Somente quando as crianças têm vontade de anotar o que improvisaram, é que é introduzida a notação musical e a leitura. A designação “Schulwerk” indica-nos a natureza peculiar do método Orff: a aprendizagem surge através do trabalho, em que este é a junção entre as atividades e a criação. Assim, sensibiliza as crianças para a Música (criação e audição), seguindo um caminho de experiência, atividades e criações, dando azo ao conhecimento e ao prazer, através da experiência musical pessoal. Segundo Vieira,

a “Schulwerk” não foi composta com o objetivo de ser um manual escolar, nem num conjunto de peças a serem executadas pelos alunos no habitual processo de leitura/memorização/aperfeiçoamento técnico/execução. Estas peças têm como principal finalidade o desenvolvimento criativo das crianças, e servem como modelos/sugestões de trabalho a desenvolver. (Vieira, 1998, p.5).

Orff baseia-se na teoria da aprendizagem de Jerome Bruner, e defende a ideia que a experiência antecede o conhecimento (Vieira, 1998, p.1). Através da observação de crianças nos jardins-de-infância, o pedagogo observou o caráter instintivo e natural de uma criança, nas atividades que estas produziam (tais como correr, saltar, invenção de histórias, etc). Tal como Dalcroze, Orff procurava valorizar o valor do corpo e do movimento no processo da aprendizagem da Música e do Som ao nível do espaço e do tempo. Orff, contudo, leva este pensamento a um patamar acima, alargando-o ao lado instrumental. Deste modo, os instrumentos seriam um prolongamento do corpo (como por exemplo, um arco para um instrumentista de corda será o prolongamento do braço) e recebem dele uma pulsação vital, o seu próprio ritmo (Vieira, 1998, p.2).

Criatividade e improvisação são dois conceitos indissociáveis da conceção da obra de Carl Orff. Menciona a improvisação, que parte do próprio corpo e elege-o como instrumento principal (qualquer parte do corpo serve para improvisações rítmicas – exemplo do uso da percussão corporal), juntamente com improvisação vocal e depois instrumental.

Os instrumentos *Orff* ajudam as crianças a melhorar as suas capacidades rítmicas e percutivas, não tendo de recorrer à sua própria voz. Assim, surgem uma nova conceção pedagógica e criativa que emerge diretamente da componente/capacidade rítmica e não da imitação (Vieira, 1998, p.3). Portanto, Orff elege o ritmo como elemento principal no ato criativo.

Neste novo pensamento pedagógico e criativo, realça-se que a educação musical de uma criança deve estar interligada com o desenvolvimento musical dos povos, tendo como base a música, o movimento e a fala, como elementos primordiais do ato de criação. Ou seja, o desenvolvimento primitivo da sociedade, e quando a música é uma forma de expressão natural e instintiva, será o reflexo da criatividade artística de uma criança, e a criatividade de uma criança, nos seus diversos estádios evolutivos, mimetizará os estádios de evolução das comunidades.

Carl Orff utiliza jogos rítmicos simples, por vezes com recursos a palavras (por exemplo com o nome das crianças), abordando igualmente canções de caráter tonal e modal, oferecendo possibilidades de improvisação aos seus alunos individualmente e coletivamente, construindo para criança um amplo leque de aprendizagens musicais ao nível do ritmo, harmonia e melódico (tonal e modal, e também, como é apanágio da sua obra, recorrendo principalmente à criatividade e à improvisação e não à imitação. (Vieira, 1998, p.4).

Comparativamente a Dalcroze e Orff, a visão de Kodaly sobre o uso da percussão corporal é menos sublinhada. Na visão deste pedagogo, o corpo aparece como principal foco didático ao nível do ritmo, e os elementos da percussão corporal aparecem com o recurso a palmas e bater com os pés, com a finalidade de observação dos tempos fortes/fracos, acentos, noção de compasso e estruturas rítmicas. Assim, Kodaly utiliza a Percussão Corporal exclusivamente como um recurso e não de forma sistematizada (Trives-Martinez & Vicente-Nicolás, 2013, p.7).

Edgar Willems foi um professor na Academia de Música de Genebra na primeira metade do séc. XX. Defendia a visão de que a música vinha do interior de cada pessoa e não do exterior. O sistema musical criado por este pedagogo é baseado na experiência da própria criança, na sua percepção sensorial, afetiva e mental. Tem como objetivo desenvolver a audição, a noção rítmica, motivação, memória e concentração, de forma a “abrir” horizontes às crianças, na preparação da sua *performance* com o instrumento. As aulas baseadas neste sistema musical são dadas em pequenos grupos, com jogos de imitação e euritmia, movimentos corporais e/ou instrumentos de sons diferentes (similares aos instrumentos Orff). Este método tem como base a procura dos elementos do som de forma separada: altura, timbre, intensidade e duração. Existe uma visão mais global e psicológica da aprendizagem musical. Ao nível do estudo do ritmo, utiliza o reconhecimento e a reprodução dos ritmos através de onomatopeias e imitação de sons. Como Kodaly, utiliza a percussão corporal somente como um recurso e não como uma metodologia.

Maurice Martenot foi um grande pedagogo francês. Ficou imortalizado no mundo da música pela invenção do instrumento *Ondas Martenot*. Baseou o seu método no de Maria de Montessori, do qual retirou os seus três pilares: imitação, reconhecimento e reprodução. Para este pedagogo, a educação musical está ao serviço da educação em geral, como em Willems. Mas Martenot diferencia-se afirmando que a educação musical é essencial na formação de uma pessoa. Utiliza a percussão corporal como um recurso no seu método, mas considera que o sentido rítmico deve ser a primeira característica a ser trabalhada. Para Martenot, o ritmo deve ser marcado com a mão através de movimentos leves. Utiliza o dedo indicador na palma da mão para estabelecer uma pulsação e reforçar esta nos exercícios rítmicos. Não utiliza o batimento de uma palma da mão com a outra, para não se perder esta ideia de obter movimentos leves. (Trives-Martinez & Vicente-Nicolás, 2013, p.8).

Na atualidade, também existem alguns casos de grande sucesso no uso da percussão corporal Na Universidade de New Hampshire nos Estados Unidos da

América, a professora Michelle Wirth tem-se dedicado ao estudo e à prática da percussão corporal há já alguns anos. Tem feito *workshops* em diversas universidades dos Estados Unidos da América e refere no seu site www.bodypercussionclassroom.com que os exercícios de percussão corporal podem ser adicionados em coros *a cappella*, defendendo que a música coral se torna mais divertida com a aplicação deste recurso. No seu *website* podemos verificar que esta professora criou imensos exercícios de Percussão Corporal e que estão disponíveis para consultar no referido *website*. Estes exercícios propostos pela prof. Michelle Wirth ajudaram à elaboração dos exercícios que utilizei neste trabalho. Na ótica desta professora, os exercícios de Percussão Corporal beneficiam os músicos no ritmo, forma, dinâmicas, timbre, articulações, processo auditivo e aspetos performativos.

2.4. A Percussão Corporal nos dias de hoje

Como já foi mencionado, o recurso à Percussão Corporal pode ter diversos fins. Atualmente existem diversos pedagogos, grupos, músicos no mundo que utilizam esta técnica. A percussão corporal é também um meio de expressão presente em várias danças e/ou estilos musicais um pouco por todo o mundo.

Um dos casos mais em voga nos dias de hoje é o método BAPNE. A sigla é um acrónimo formado pelas palavras: Biomecânica, Anatomia, Psicologia, Neurociência e Etnomusicologia e foi criado pelo Doutor Javier Romero Naranjo. Baseia-se na proposta de Howard Gardner, que defendia que o ser humano tem oito inteligências, mas que diferem de pessoa para pessoa na maneira e na quantidade usada. Procura o desenvolvimento de múltiplas competências através da sistematização do ensino da percussão corporal. Este método fornece recursos práticos ao professor para a utilização da percussão corporal no processo ensino aprendizagem em contexto de sala de aula. Consiste na explicação detalhada de como as atividades são organizadas, quais os recursos apropriados para determinada tarefa, e qual os seus objetivos. Embora não sendo um método escolar de pedagogia musical, o BAPNE é um método de estimulação cognitiva para o desenvolvimento de competências como a atenção, memória e concentração, tendo a percussão corporal um papel fulcral nesse processo a vários níveis (Trives-Martinez & Vicente-Nicolás, 2013, p.9):

Nível Psicomotor:

- Exercícios de imitação;
- Dissociação psicomotora;
- Alternâncias motoras;
- Coordenação entre a visão e a motricidade;
- Coordenação estruturada entre os planos biomecânicos (horizontal, sagital e longitudinal);
- Coordenação entre os eixos biomecânicos;
- Orientação direita-esquerda.

Nível Neurológico:

- Desenvolvimento da atenção (focal, seletiva, dividida e alternante);
- Desenvolvimento da memória (de trabalho, de aprendizagem, de procedimento e de aprendizagem motora)
- Planificação do movimento;
- Programação motora;
- Tarefas de inibição motora;

Nível Psicológico:

- Trabalho comunitário, em grupo;
- Desenvolvimento da inteligência interpessoal;
- Desenvolvimento da inteligência intrapessoal;
- Desenvolvimento das formas de enraizamento através do contacto visual e contacto com mãos e pés;
- Melhora da motivação;
- Transmissão de valores;
- Atividades específicas para défice cognitivo leve: Alzheimer, Parkinson, Autismo, Asperger, etc.

Pode concluir -se que a percussão corporal é um recurso constituinte do método BAPNE que, assim como o recurso usado de forma sistematizada, pode ajudar o docente a obter uma planificação estruturada a ser utilizada em sala de aula.

Um nome incontornável do mundo da Percussão Corporal atual é Keith Terry. Este pedagogo começou a sua formação como percussionista, e foi influenciado para a percussão corporal através das palmas do *Flamenco* e também pelo *Hambone* (ver descrição abaixo). Na opinião de Keith Terry, para um uso correto da percussão corporal é primeiramente necessário interiorizar bem o ritmo, porque depois deste passo, um músico pode-se expressar de variadas formas pois “É uma maneira formidável para trabalhar o ritmo, de o sentirmos dentro do nosso corpo. Passa -se a um outro nível de compreensão rítmica quando utilizamos a Percussão Corporal” (Locklear, 2006, p.69). Este pedagogo autodenomina -se como “músico corporal”, fazendo menção ao uso do instrumento mais antigo do mundo – o corpo humano. Tem realizado *workshops*, *masterclasses*, colóquios envolvendo a percussão corporal um pouco por todo o mundo. Fundou o Festival Internacional de Música Corporal, que acontece todos os anos, tendo a primeira edição ocorrido em 2008.

Um dos grupos mais conhecidos a nível mundial ligado à percussão corporal é o grupo Barbatuques. Este grupo brasileiro foi fundado por Fernando Barbosa (que tinha como alcunha “Barba”), diretor e mentor do grupo. Além de ser o nome do grupo, Barbatuque também é o nome atribuído à técnica que os elementos utilizam. Esta técnica começou a ser desenvolvida através da transcrição dos sons de instrumentos de percussão para o corpo, usando assim uma enorme variedade de sons corporais e timbres. Como afirma Simão (2013, p.8):

Barbatuques é um núcleo artístico pedagógico que investiga a percussão corporal. Esse trabalho começou com Fernando Barba e logo se transformou em pesquisa: a expressão musical por meio da exploração dos inúmeros sons que podem ser produzidos pelo corpo humano.

Este grupo também tem um grande âmbito pedagógico, fazendo cursos/*masterclasses* em todo o Brasil e também pelo Mundo. Nestes cursos dispõem os alunos em círculos, e no início ensina-os a forma de produzir cada timbre e som a partir dos seus próprios corpos. Introduzem igual mente jogos musicais e repetições rítmicas, acontecendo assim uma descoberta dos sons e dos timbres de uma forma individual e depois coletiva, resultando numa aprendizagem progressiva.

O grupo de Percussão Corporal mais conhecido são os STOMP. Trabalham a Percussão Corporal em movimento e são tão conhecidos que se considere este gênero como gênero STOMP. Além do seu trabalho explorando vários recursos da Percussão Corporal, utilizam também instrumentos de percussão não convencionais, tais como baldes do lixo, fruta, bolas de basquetebol, cartas de jogo, etc. Os seus espetáculos contêm também excelentes qualidades cênicas como musicais, explorando não só a música, recorrendo a personagens (como de uma história se tratasse), e as partes do corpo mais usadas são os pés, as palmas da mão e as coxas.

A dança de Juba ou *Hambone*, é um tipo de dança americano, inventado pelos escravos afro-americanos que não podiam tocar qualquer tipo de instrumentos no séc. XIX. Como os escravos poderiam através de algum instrumento de percussão, os patrões aboliram qualquer tipo de instrumento. Assim, os escravos recorriam ao seu próprio corpo. Nesta dança, pequenos toques no peito, coxas e pernas são interligados com os pés e mãos.

O *Clogging* é uma dança que teve origem no Reino Unido durante a Revolução Industrial. O *Clog* era o tipo de sapato usado nesta altura por milhões de trabalhadores nas cidades, e por isso pode ser considerado como um dos primeiros estilos de dança urbana. Esta dança consiste em bater com ambos os sapatos ora em si próprios ora no chão. Esta técnica era usada para o entretenimento, e servia como base no acompanhamento de canções.

A *Tap Dance* é um estilo de dança que usa a percussão que é feita pelo bater dos sapatos no chão, criando frases rítmicas. Esta dança é uma junção das duas anteriormente mencionadas. O *Tap Dance* influenciou bastante tanto outras danças como a música. É de salientar essa influência nos musicais da Broadway (a nível das danças) e na música Jazz. Assim, o bater dos pés é parte primordial nesta dança, podendo ser complementado pelo bater de palmas.

O *Gumboot* usa a percussão corporal na sua dança e teve origem nas minas de ouro na África do Sul. Inicialmente, os mineiros usavam a técnica da percussão corporal como forma de comunicação, pois estavam proibidos de falar. Usavam frases/padrões rítmicos, e juntavam o bater das palmas da mão com o bater das botas de borracha, desenvolvendo uma linguagem peculiar dentro das minas, e que mais tarde se iria converter num estilo de dança característico no seio dos mineiros.

Stepping é uma dança percussiva, criada por estudantes universitários afro-americanos que pertenciam às fraternidades por volta do início do séc. XX. Esta prática utiliza o bater dos pés, palmas e palavras, que produz uma combinação rítmica entre

estes elementos, sendo uma forma diferente de combinação entre movimento e som, dentro do universo da percussão corporal..

O *Flamenco* é uma dança que foi desenvolvida em Espanha, mais concretamente na região da Andaluzia, bastante influenciada pelos ciganos romanos que para lá emigraram. É uma combinação entre som, canção e dança. Esta dança contém o bater em certas partes do corpo mas a sua característica principal é o recurso das palmas e as frases rítmicas que provêm do bater dos pés. Normalmente, o compasso usado é o 12/8, com o recurso a acentos que não são convencionais.

A Dança *Saman* é proveniente da Indonésia e usa a percussão corporal de uma forma bastante subtil. Geralmente, é efetuada por um grande número de dançarinos, e o bater das palmas e o estalar dos dedos tornam-se mais fortes, que a dança for feita para um grande público. Os dançarinos apresentam-se de joelhos e a percussão é realizada com as partes da frente e de trás das mãos, coxas e peito.

A Dança Folclórica Romena teve origem na região da Transilvânia, durante o período do Feudalismo. Era feita em pequenas cidades, e a dança foi-se espalhando através dessas pequenas comunidades. Os dançarinos quase sempre dançam em pares ou em círculo. São acompanhados por instrumentos musicais e pelo canto, e os recursos de percussão corporal mais usados são: o estalar de dedos, assim como o bater de pés, coxas e palmas.

A Dança Cigana provém da mesma região que a Dança Folclórica Romena mas tem uma organização diferente. A cadência da dança é muito rápida e as frases rítmicas são bastante complexas. Os “sons” corporais utilizados são: mãos, pés, bater com os pés no chão, coxas e peito.

A *Kathak* é uma dança originária do norte da Índia. Este estilo de dança caracteriza-se por contar uma história, com temas como a mitologia Hindu ou histórias de heróis locais indianos. A dança tem movimentos bastante rápidos e piruetas e também posições estáticas. Os dançarinos utilizam sinos nos tornozelos, e batem com os pés no chão, criando frases rítmicas que acompanham os músicos que tocam com eles.

A *Catira* é uma dança popular folclórica proveniente do Brasil, e teve origem no processo de ligação entre as culturas europeias e brasileiras durante o processo de colonização do Brasil. De uma forma geral, são só utilizados o bater com os pés no chão e o bater de palmas. É efetuada apenas por homens.

Assim, as diferenças entre música corporal são muitas. Em cada lugar do mundo, dependendo da influência das culturas social e musical, emergem variadas linguagens envolvendo a percussão corporal. Di Luca (2011, p. 101) defende que:

a partir do momento em que se propõe a expressão musical com diferentes culturas e conhecimentos musicais em um mesmo contexto, participando de dinâmicas que possibilitem o diálogo sonoro, a desmistificação da música como campo exclusivo e o seu aprendizado, ocorrem de maneira espontânea.

Capítulo 3. – DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO

Em primeiro lugar, é apresentada a metodologia da investigação adotada apresentando a definição da presente investigação como uma Investigação Ação com caráter de estudo exploratório, segundo a definição de *et al*, 2009 e de Coutinho, 2013.

É apresentado cada instrumento de recolha de dados, e são descritos os princípios orientadores da sua elaboração.

3.1. A Investigação-Ação

A metodologia de Investigação escolhida é a Investigação-Ação. O caráter exploratório está presente na elaboração da investigação, tendo em vista a natureza inovadora e de experimentação que presidiu à minha intervenção face à minha prática pedagógica mais tradicional. De salientar que esta metodologia define a presença da observação participante por parte do investigador para avaliar a influência no meio a intervir nas próprias práticas do docente investigador.

Assim, pretendi intervir e avaliar sobre as práticas/técnicas utilizadas como fator de interligação entre uma melhoria da performance musical e de estudo dos alunos. Consequentemente, a Investigação-Ação foi usada num ambiente de investigação, com o intuito de refletir, ajustar e avaliar o modo como decorre o processo

ensino-aprendizagem, e principalmente, definir estratégias que ajudem docentes e alunos a desempenharem um papel mais ativo nesse processo. Como indica Lomax, a Investigação--Ação é «uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria». O contexto desta investigação ocorreu num *Ensemble* de Cordas, tendo sido desenhado um plano de trabalho, por forma a orientar o processo de recolha de dados, como é próprio de uma investigação de índole qualitativa (Coutinho, 2013).

A proposta do uso da percussão corporal como resolução para problemas rítmicos dos alunos surgiu através da minha experiência pessoal como docente e também da literatura (Coutinho, 2013). O estudo desenvolveu-se segundo um fio condutor de planificação/ação/reflexão, e os alunos foram envolvidos no processo de visualização/reflexão, composição/improvisação, em que se procurou detetar as lacunas rítmicas, pretendendo que estas fossem superadas nas aulas em que decorreu esta intervenção.

Para concluir, e depois da descrição efetuada, penso que esta metodologia foi a mais adequada para o meu processo de intervenção educacional. Como refere Clara Coutinho (2009, p.22), “não é uma metodologia de educação, mas sim uma forma de investigar para a educação”.

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O questionário foi realizado com o objetivo de traçar um panorama inicial sobre a problemática do ritmo e sobre as dificuldades dos alunos, em que tentei fazer um levantamento das técnicas de estudo/resolução de problemas usadas pelos alunos procurando verificar se costumavam estar atentos à componente rítmica. O questionário foi elaborado com espírito crítico e reflexivo, tendo em vista a posterior utilização dos resultados no sentido de um fortalecimento do relacionamento com os alunos, e dos alunos entre si, tornando-os mais ativos e criativos com o desenrolar das aulas. Procedeu-se igualmente a um registo descritivo, ao preenchimento de grelhas de observação e uma Lista de Verificação.

A Lista de Verificação teve como objetivo avaliar o progresso dos alunos, permitindo observar a comunicação entre professor e aluno, e se as estratégias escolhidas contribuíram para um melhoramento da componente rítmica e conseqüentemente da performance.

O questionário de Pré-Intervenção foi elaborado com o objetivo de traçar um panorama de cada aluno do *Ensemble*, sobre o modo como cada um olha para a componente rítmica, e quais as estratégias que cada aluno utiliza quando deparado com problemas de natureza rítmica.

As opções de resposta às questões foram elaboradas com base em uma escala de *Likert* com os parâmetros variando de *nunca* até *frequentemente*. Na aplicação do questionário, em primeiro lugar, houve um direcionamento individual e depois os alunos foram confrontados com as respostas, com o intuito de saber se as respostas dadas continham a maior veracidade possível.

As metas da Investigação-Ação são melhorar o processo social e educativo que nos rodeia, e da mesma forma ajuda-nos a melhorar a compreensão entre prática e reflexão, articulando investigação, ação e formação.

Existem três tipos de Investigação-Ação: técnica, prática e emancipadora e/ou crítica.

Na Investigação-Ação técnica, o objetivo é melhorar as ações e a eficácia do sistema em que o papel do investigador é de especialista externo. Este elemento externo propõe a experimentação dos resultados de investigações externas. Os objetivos e o desenvolvimento da metodologia não são definidos pelo professor, sendo o papel deste unicamente de os pôr em prática. O tipo de conhecimento que gera é técnico e explicativo e o nível de participação é de cooptação.

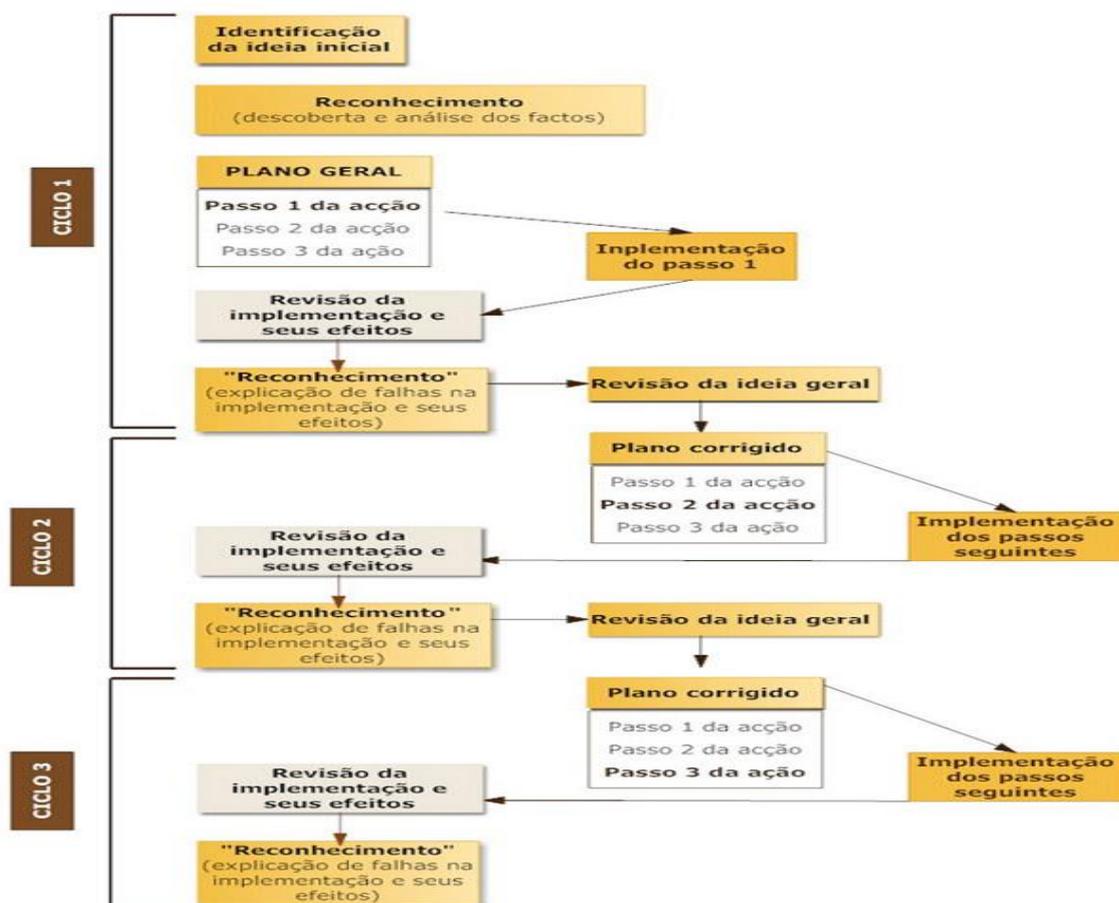
A Investigação-Ação prática, o objetivo é de compreender a realidade, onde o papel do professor é de favorecer a participação e a autorreflexão. O tipo de conhecimento gerado é prático e o nível de participação é de cooperação. Assim, dá-se uma maior importância ao professor, com maior autonomia, sendo este quem chefia o processo de investigação.

A Investigação-Ação emancipadora e/ou crítica, participa na transformação da sociedade, em que o papel do investigador é de moderador do processo e o tipo de conhecimento que gera é emancipatório. O nível de participação é mais colaborativo, pois procura-se introduzir soluções que beneficiem um melhoramento da ação.

No caso deste projeto, a Investigação-Ação assumiu um pendor de Investigação-Ação Técnico-Prática, uma vez que todo o processo se desenrolou na sala de aula sob a minha liderança enquanto professor que, de certa forma, foi investigador de algo externo.

Na Investigação-Ação, há um conjunto de fases que não pode ser dissociado. Estas desenvolvem-se de uma forma contínua: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Estas quatro fases surgem numa espécie de movimento circular, que irão desencadear novos ciclos de ações e de reflexões e assim consecutivamente, pois um processo de Investigação – Ação não está limitado a um só ciclo.

Assim, o tipo de Investigação–Ação que utilizei foi a modalidade Técnica, com pendor prático sendo o modelo de John Elliott uma referência. No seu modelo encontramos as seguintes: Identificação de uma ideia geral e consequente descrição e interpretação do problema que se irá investigar; Apresentação de hipóteses da ação e Elaboração do plano de ação.



Ciclo de Investigação Ação de Elliott (Coutinho, 2009, p.37).

Para uma investigação que tem como base esta metodologia, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são muito importantes. António Latorre (Coutinho, 2009, p. 19), divide-os em três:

- Técnicas baseadas na observação – centradas no investigador, em que este observa e analisa o objeto a estudar;
- Técnicas baseadas na conversação – centradas nos participantes, necessitando de um clima de diálogo e de interação;
- Análise de documentos – centrada no investigador, implicando deste pesquisa e leitura de documentos, para constituir uma boa e consistente base de informação.

Coutinho (2009, p. 19) elaborou a seguinte tabela, que descreve os instrumentos, estratégias e meios audiovisuais que podem ser usados num processo de Investigação-Ação:

INSTRUMENTOS (lápis e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

Citando Cohen e Manion, Coutinho (2009, p.20), destaca algumas situações em que a aplicação da Investigação-Ação é a mais adequada:

- Métodos de aprendizagem – descoberta de novos métodos;
- Surgimento de novas estratégias de aprendizagem, deixando o professor de ser um “veículo” unilateral de passador de conhecimentos para o aluno;
- Novos métodos e procedimentos de avaliação;

- Novas atitudes e valores;
- Formação contínua dos professores: desenvolve novas capacidades, maior capacidade de análise, reflexão, avaliação, etc.

Assim, utilizei Instrumentos (que foram os Questionários (elaborei o de Pré-Intervenção, de forma a estabelecer um panorama geral sobre a temática a trabalhar e Pós-Intervenção para melhor interpretar os resultados obtidos), e a Observação Sistemática (em que fiz diversas grelhas de observações de aulas). Ao nível das Estratégias, realizei Observação Participante juntamente com os meus Professores Cooperantes nas suas de Instrumento e Classe de Conjunto, e fiz também uma Análise Documental, tendo sempre como objetivo principal o Ritmo e a Percussão Corporal como prática informal para resolver problemas rítmicos.

Para concluir, e depois da descrição efetuada, penso que esta metodologia é a mais adequada para o meu processo de intervenção educacional. Como refere Clara Coutinho (2009, p.22), “não é uma metodologia de educação, mas sim uma forma de investigar para a educação”.

3.3. Grelhas de observação e listas de verificação

O *Estágio Profissional* foi organizado em duas partes – uma primeira parte em que o estagiário primeiro era um observador não participante e uma segunda parte em que era um observador participante e alguém que também intervinha na lecionação. No período de observação não participante, procedeu-se à observação das várias aulas lecionadas pelos professores cooperantes titulares das disciplinas de Instrumento e Classe de Conjunto, através de Grelhas de Observação, fornecidas no *dossier* do Estágio. As referidas grelhas contêm os seguintes parâmetros, divididos em três partes: A primeira parte engloba Mobilização de ideias /experiências prévias; Conhecimentos Científicos; Comunicação/Diálogo Educativo; Aprendizagens significativas no âmbito da disciplina e Avaliação de desempenho dos alunos. Na segunda parte são registados os exemplos de concretização dos desempenhos observados tanto do Professor como do Aluno e na terceira parte, o observador deve fazer uma pequena conclusão. A organização dos dados desta observação foi realizada por disciplina sendo que a numeração foi realizada por contexto e por ordem cronológica. No período de observação participante e de intervenção letiva recorreu-se à implementação das mesmas grelhas, feitas pelo professor cooperante tanto em Instrumento como em Classe de Conjunto.

3.4. Caracterização do grupo de alunos

A disposição dos alunos era em feita em círculo, estando os alunos de Violino do lado esquerdo, o de Viola d'arco ao centro e o aluno de Contrabaixo do lado direito, não havendo qualquer aluno de Violoncelo.

Capítulo 4. Intervenção Pedagógica

4.1. Planificação Geral da Intervenção

A escola onde se realizou o estágio profissional apresenta uma grande oferta pedagógica aos seus alunos e está inserido no seu plano anual de atividades um grande número de concertos, sejam eles audições na própria escola ou apresentações públicas principalmente na cidade. Para uma melhor organização das minhas aulas, primeiramente analisei o plano de atividades da escola para o ano letivo. Posteriormente, foi combinado com o Professor Cooperante que a partir de Janeiro, começaria a intervenção sempre que as atividades da Classe de Conjunto assim permitissem. A numeração das aulas e as grelhas de observação foram marcadas cronologicamente para facilitar o tratamento dos dados. Foram lecionadas ao aluno de Instrumento sete aulas e na Classe de Conjunto as mesmas sete aulas.

4.2. Intervenção Pedagógica: Estratégias na sala de aula e planificação das atividades no contexto do Projeto de Intervenção

O contexto onde a *Prática de Ensino Supervisionada* decorreu tem como intuito o desenvolvimento técnico e musical dos alunos, sendo estes acompanhados durante o ano letivo pelo professor que é responsável por essa tarefa. Há uma interligação entre o professor das aulas de instrumento e o professor das aulas de classe de conjunto. Assim sendo, quanto mais um aluno quanto melhor preparado a nível instrumental e musical, mais se irá tornar prolífico para o *ensemble* onde estará inserido.

Ao longo das planificações das aulas e durante as mesmas, teve-se em consideração a faixa etária dos alunos, o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, sendo a postura e a linguagem ajustada ao desenvolvimento das atividades e o tempo da realização das mesmas, pois tendo este trabalho como grande matriz a realização de exercícios de aprendizagem informal, é muito importante estabelecer certas fronteiras de modo a um melhor controlo e execução do processo ensino-aprendizagem.

4.2.1 Descrição de atividades: Aluno de Instrumento

A primeira aula foi a 1 de Fevereiro com a peça *Tarantella* de Natalya Baklanova, uma transcrição de uma peça de violino feita por Todor Tochev para Contrabaixo (Tochev, 1953). Ao longo das observações das aulas, fui observando que o aluno tinha dificuldades rítmicas e principalmente ao nível da subdivisão (por exemplo: manter o tempo ao passar de semínimas para colcheias), além de ter um ligeiro problema de coordenação quando tocava com arco.

A peça acima referida tem como ritmo base um compasso binário composto (6/8), em que a unidade de tempo é a semínima com ponto de aumento e a subdivisão de três colcheias. Como o tempo implícito nesta obra é bastante rápido, foi-lhe pedido que percutisse três colcheias com as mãos no seu corpo e com acentuações de três em três colcheias para simular a acentuação intrínseca da obra assim como a sua agógica. Inicialmente, o aluno demonstrou alguma dificuldade em fazer o exercício, ficando patente a sua dificuldade na parte rítmica. Depois de alguma existência, e de o exercício ser realizado corretamente, foi-lhe pedido que tocasse o ritmo base da peça mas agora no instrumento. E os resultados foram francamente animadores. A pulsação estava mais regular, os apoios eram mais estáveis e nítidos e o aluno sentiu-se mais confortável depois de passar por este simples exercício de percussão corporal.

Outra das obras abordadas foi o Estudo 80 do Método para Contrabaixo Volume 1 de Todor Tochev (Tochev, 1953). Este estudo está em 3/4, começando no primeiro compasso com uma mínima e uma semínima, e no segundo compasso seis colcheias. O aluno em questão denotava uma dificuldade na manutenção do tempo nestes dois compassos. Foi-lhe pedido (com ajuda do metrônomo) que percutisse mínimas com palmas, ou seja, 1 palma por cada *beat* do metrônomo, com o intuito de sentir a subdivisão das semínimas. Na fase seguinte, o objetivo era percutir uma palma em cima do *beat* do metrônomo de forma a conseguir estabilizar a sua pulsação. Numa terceira fase, o exercício consistia no bater de duas palmas por cada *beat* durante alguns compassos e tentar manter as colcheias regulares, exercício no qual o aluno denotou alguma dificuldade. Depois de alguma insistência nestes exercícios, o aluno denotou algumas melhorias e foi-lhe pedido que realizasse o início do estudo agora no instrumento. A pulsação apresentava um desenvolvimento muito positivo.

Com os conceitos fundamentais Ritmo e Pulsação a desenvolver, planeei duas aulas fora do repertório do instrumento do aluno, envolvendo exercícios de percussão corporal, tendo em vista o desenvolvimento e melhoramento da percepção rítmica e da pulsação do aluno e também para avaliar a compreensão rítmica que a aluna já conseguia apresentar.

No início da aula cantei e percuti o ritmo base de uma música tradicional portuguesa “O Malhão” (uma semínima, 2 colcheias e uma mínima), de forma a entender a consciência rítmica do aluno e foi-lhe pedido que escrevesse o ritmo no quadro. O critério de êxito para a realização deste exercício foi verificar se a aluna conseguia percutir corretamente o ritmo e depois escrevê-lo. O aluno conseguiu cumprir com êxito a tarefa, embora com algumas dúvidas e com a ajuda do professor. Depois de verificar que este padrão rítmico está interiorizado, e olhando para o exercício escrito no quadro, foi-lhe pedido a realização de certos jogos rítmicos como percutir no corpo somente alguns tempos dentro do compasso (só o tempo 1 e 3, o 2 e 4), de forma a avaliar a pulsação interior do aluno. Neste exercício o aluno denotou mais dificuldades de realização. O exercício final era voltar ao ritmo base descrito no quadro e percuti-lo em várias dinâmicas entre *pp* a *ff*, com o objetivo de o aluno não alterar o tempo e a pulsação independentemente da dinâmica pretendida, o que foi conseguido em parte. Quando mais forte a dinâmica, o tempo vai aumentando exponencialmente. Esta característica também foi denotada mesmo no instrumento, tocando com arco e também em *pizzicato* somente o ritmo base do “Malhão” na corda Sol do Contrabaixo.

Na aula seguinte, foi apresentado ao aluno e escrito no quadro o *Ostinato* (repetição de um padrão rítmico) da música dos Queen “We Will Rock You” (May, 1977) composto em 4/4 com 2 colcheias, semínima, 2 colcheias, semínima em que as colcheias eram feitas com os pés e as semínimas com palmas. Este exercício teve como objetivo de observar a capacidade do aluno em manter a pulsação estável durante um longo período de tempo, ou seja, de não atrasar nem acelerar durante o padrão realizado. Numa segunda fase, foi organizado um jogo de imitação entre o aluno e o professor, alternando os ritmos feitos, passando as colcheias a serem feitas pelas palmas e as semínimas com os pés. Nesta fase, o aluno já denotou alguma dificuldade embora tenha respondido favoravelmente. Na fase final deste exercício, foram realizadas pequenas variações ao *Ostinato*, em que o professor percute o referido *Ostinato* e o aluno deveria improvisar ritmos percutidos, de forma a ser analisada a fluidez da sua capacidade rítmica. No início deste exercício o aluno teve alguma dificuldade em improvisar os ritmos tendo desabafado: “não sei o que fazer” mas depois de dados alguns exemplos, conseguiu cumprir bem a tarefa.

A última obra que foi trabalhada nas aulas foi a Peça – Estudo de N. Baklanova, com arranjo para Contrabaixo de Todor Tochev (Tochev, 1953). Esta obra a nível de ritmo de subdivisão e pulsação é bastante exigente para o nível de 2º grau. Por isso foi estabelecido um plano de forma a ajudar o aluno a melhorar a compreensão rítmica da peça, o que lhe será uma grande ajuda para melhorar a performance instrumental do aluno. Inicialmente, tentei perceber qual o estado de desenvolvimento da leitura da peça. Depois e ouvindo atentamente a aluna, foi-lhe pedido que percutisse corporalmente os ritmos em que o aluno denotava mais dificuldade. Foram também estabelecidas as noções de tempo e parte, de forma ao aluno entender da melhor forma o que deveria realizar. Os ritmos foram bem percutidos e foi verificado que nos ritmos onde o aluno tinha mais dificuldade, já não existiam tantos problemas ao nível da sua execução instrumental. Em suma, foi uma tentativa de demonstrar ao aluno que deve resolver os problemas rítmicos fora do instrumento (tendo como base a frase de Duncan McTier que serve de base a este trabalho) e que os deve percutir corporalmente para debelar da melhor forma esses mesmos problemas. Com a aplicação destes exercícios, a performance instrumental do aluno melhorou consideravelmente, facto que foi constatado e devidamente analisado nas aulas seguintes.

4.2.2 Descrição de atividades: no contexto da disciplina de Classe de Conjunto

Na disciplina de Princípios e Práticas do Ensino Instrumental em Grupo realizei um trabalho com a minha classe de Música de Câmara (Quarteto de Contrabaixos) da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo em que foram trabalhadas os andamentos *Pavana*, *Chorinho* e *Giga* da Suite de Coloratura de Eurico Carrapatoso (Carrapatoso, 2001). Ao longo do ano letivo em que trabalhei com os alunos, fui realizando vários exercícios de percussão corporal que serviram de base para este trabalho. Assim, e tendo em conta que também realizei os mesmos exercícios com os alunos da minha classe de Instrumento-Contrabaixo, comecei a verificar que os resultados em grupo eram bastante mais satisfatórios do que nas aulas individuais. Nestas últimas, e existindo só o professor e o aluno presentes, o aluno sente-se mais constrangido porque por vezes não consegue imitar corretamente o professor ou realizar o exercício de forma correta. Em conjunto, há uma maior entreaajuda entre os alunos e a dinâmica de grupo é bastante importante e decisiva na realização de exercícios informais como a percussão corporal. Por este facto, decidi fazer a minha intervenção pedagógica na Classe de Conjunto.

Depois da fase de observação das aulas da Professora Cooperante, a primeira aula com o *Ensemble* de Cordas foi em Fevereiro. O repertório foi escolhido pelo Professor Cooperante, adequado para o 1º grau e consistiu na obra “Serenade” de Wolfgang Amadeus Mozart e os três primeiros andamentos da obra “Sea Suite” de Kathy e David Blackwell (Blackwell, K. e Blackwell D., 2007)

Na primeira obra “Serenade” de Mozart, comecei por me inteirar em que grau de desenvolvimento estava a obra e denotei algumas falhas ao nível do rigor rítmico do *Ensemble*, mesmo com o facto de o professor estar a dirigir a obra. Para colmatar esta lacuna, estabeleci o plano de duas aulas com o recurso de exercícios de percussão corporal para o melhoramento do problema supracitado. Inicialmente, trabalhei com os alunos a parte rítmica da peça pedindo individualmente que cada elemento do *Ensemble* percutisse corporalmente (com palmas ou com batendo no tronco) a sua voz. Nos quatros alunos de Violino foram observadas algumas diferenças. Dois dos alunos conseguiram fazer o exercício na primeira tentativa e os outros só conseguiram realizar o exercício com sucesso depois de algumas tentativas. O aluno de Viola d’arco também demonstrou dificuldade no início do exercício mas correspondeu às expetativas e o aluno de Contrabaixo conseguiu percutir corretamente o ritmo da sua parte instrumental. Realizado este primeiro exercício, expus outro exercício em que consistia a troca de vozes dentro do *Ensemble*. Em suma, foi proposto aos alunos que percutissem os ritmos das vozes dos colegas. Os alunos de Violino realizaram os ritmos escritos nas

partes de Viola d'Arco e Contrabaixo; o aluno de Viola d'Arco percutiu os ritmos das partes de Violino e de Contrabaixo e o aluno de Contrabaixo as partes de Violino e de Viola d'Arco. Os resultados foram francamente satisfatórios pois a maioria (tirando um aluno de Violino) conseguiu percutir os ritmos escritos na primeira tentativa. Realizados estes exercícios, e com o objetivo de perceber se tinha existido uma evolução favorável do *Ensemble*, os alunos procederam à performance, juntamente com a direção do professor. Pude constatar um melhoramento considerável por parte do *Ensemble* pois além de terem a percepção correta ao nível rítmico da sua parte, também sabiam a dos colegas, facto que foi determinante para a evolução de cada aluno a nível individual e, por consequência direta, do grupo de classe de conjunto em que estão inseridos.

Na aula seguinte, realizei os mesmos exercícios com a classe de conjunto do que tinha realizado com o aluno de Instrumento na sua sala de aula. No início da aula cantei e percuti o ritmo base de uma música tradicional portuguesa “O Malhão” (uma semínima, 2 colcheias e uma mínima), de forma a entender a consciência rítmica de cada um dos alunos e foi-lhes pedido que ajudassem o professor a escrever o ritmo no quadro que lhes tinha sido apresentado. O critério de êxito para a realização deste exercício foi verificar se os alunos conseguiam percutir corretamente o ritmo e depois escrevê-lo de uma forma correta. Os alunos conseguiram cumprir com êxito a tarefa proposta. Depois de verificar que este padrão rítmico está interiorizado, e olhando para o exercício escrito no quadro, foi-lhes pedido a realização de certos jogos rítmicos como percutir no corpo somente alguns tempos dentro do compasso (só o tempo 1 e 3, o 2 e 4), de forma a avaliar a pulsação interior do aluno. Neste exercício os alunos demonstraram também mais dificuldades de realização e pude verificar que era mais fácil e intuitivo para os alunos realizarem os tempos 1 e 3 do que o 2 e 4. O exercício final era voltar ao ritmo base descrito no quadro e percuti-lo em várias dinâmicas entre *pp* a *ff*, com o objetivo de os alunos não alterarem o tempo e a pulsação independentemente da dinâmica pretendida, o que foi conseguido pela maioria. Os alunos foram ouvidos individualmente e depois todos em uníssono. Quando percutiam o ritmo em uníssono, o tempo aumentava ligeiramente. Fazendo uma ligação com o Aluno A, quanto mais forte a dinâmica, o tempo vai aumentando exponencialmente. Esta característica também foi denotada mesmo quando tocaram nos instrumentos, tocando com arco e também em *pizzicato*.

Na aula seguinte, foi apresentado aos alunos e escrito no quadro o *Ostinato* (repetição de um padrão rítmico) da música dos Queen “We Will Rock You” composto em 4 / 4 com 2 colcheias, semínima, 2 colcheias, semínima em que as colcheias eram

feitas com os pés e as semínimas com palmas. Este exercício teve como objetivo observar a capacidade dos alunos em manter a pulsação estável durante um longo período de tempo, ou seja, de não atrasar nem acelerar durante o padrão realizado. Numa segunda fase, foi organizado um jogo de imitação entre alunos e professor, alternando os ritmos feitos, passando as colcheias a serem feitas pelas palmas e as semínimas com os pés. Nesta fase, os alunos já manifestaram algumas dificuldades embora tenham respondido favoravelmente. Na fase final deste exercício, foram realizadas pequenas variações ao *Ostinato*, em que o professor percute o referido *Ostinato* e os alunos individualmente deveriam improvisar ritmos percutidos, de forma a ser analisada a fluidez da sua capacidade rítmica. Os alunos neste último exercício, mesmo não conseguindo por vezes realizar com sucesso o exercício pretendido, demonstravam um grande interesse e alegria por estarem a realizar o mesmo.

Aquando do trabalho da obra “Sea Suite” de Kathy e David Blackwell, realizei duas aulas mas com uma estratégia diferente em relação ao trabalho da obra “Serenade” de Mozart. Na primeira aula fiz um levantamento das células rítmicas que no meu entender iriam causar maiores problemas de execução aos alunos e apresentei-as no quadro, sem lhes comunicar que as células apresentadas no quadro eram aquelas que depois iriam tocar na peça. De seguida, e de forma individual, os alunos foram percutindo os ritmos determinados pelo professor e em conjunto com todos os alunos, procedeu-se à análise que os ritmos percutidos correspondiam ao que estavam presentes no quadro. Os resultados foram bons com raras exceções. De seguida, foi solicitado aos alunos que tocassem o primeiro andamento da “Sea Suite” e o resultado foi muito satisfatório. A compreensão dos alunos melhorou bastante em relação ao que vinham a fazer antes de executarem o exercício. No final da aula foi realizada auto e hétéro avaliações dos alunos, com o intuito de perceber se os alunos denotavam evolução em si próprios. Foi unânime que todos os alunos gostaram dos exercícios propostos e que sentiram a evolução ao nível da perceção rítmica. Assim, e na minha ótica, penso que a ideia intrínseca deste projeto ficou demonstrada na evolução dos alunos de que é vantajoso inserir esta prática informal da percussão corporal para resolver problemas rítmicos e que estes mesmos devem ser debelados sem o recurso ao instrumento. Em suma, depois de compreendida e dominada a leitura rítmica da partitura com o recurso à percussão corporal, deve passar-se à execução instrumental.

Capítulo 5. – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são analisados os dados por instrumento de recolha de forma a facilitar a análise. Por conseguinte, foi realizada a análise de questionários de Pré e Pós Intervenção, listas de verificação e discussão dos resultados dos quais foram realizadas nesta investigação/intervenção.

5.1. Análise dos Questionários

5.1.1. Questionário de Pré-Intervenção

O questionário de Pré-Intervenção foi realizado com o objetivo de perceber como os alunos estudam as partes rítmicas tanto das obras da aula de Instrumento, como de Classe de Conjunto. Assim, foram efetuadas cinco perguntas:

- Pergunta 1: Quando olha para uma partitura pela primeira vez, é o ritmo que analisa em primeiro lugar?
- Pergunta 2: Acha que tem dificuldade a nível rítmico?
- Pergunta 3: O teu professor chama-te à atenção para a problemática do ritmo?
- Pergunta 4: Consegues resolver os teus problemas rítmicos?
- Pergunta 5: Consideras o ritmo parte fulcral de uma obra musical?

No *Ensemble* de Cordas, à Pergunta 1, cinco alunos responderam “Às vezes” e um aluno respondeu “Nunca”; na Pergunta 2, quatro alunos responderam “Às vezes” e dois “Nunca”; à Pergunta 3, um aluno respondeu “Nunca”, três alunos responderam “Às vezes” e dois alunos responderam “Frequentemente”; na Pergunta 4, três alunos mencionaram “Às vezes” e os outros três “Frequentemente” e para finalizar, na Pergunta 5, um aluno respondeu “Às vezes” e os outros cinco responderam “Frequentemente”.

O Aluno de Instrumento respondeu “Nunca” à Pergunta 1 e “Frequentemente” às restantes perguntas.

Destas respostas se infere que quando os alunos vão começar o estudo de uma peça musical, a sua atenção está mais centrada nas notas que têm para tocar do que para o ritmo da obra.

5.1.2 Questionário de Pós-Intervenção

Este questionário foi elaborado com o propósito de verificar se os alunos gostaram do recurso à percussão corporal como prática pedagógica informal, com o objetivo de elevar os seus padrões rítmicos aquando da sua execução instrumental. As questões foram organizadas tendo em conta as questões do questionário de Pré-Intervenção e também de tentar perceber se os alunos sentiram em si próprios a evolução na compreensão rítmica que as obras lhes exigem.

O questionário teve cinco perguntas:

- Pergunta 1: Quando olhas para uma partitura pela primeira vez, será o ritmo a primeira característica sobre a qual te irás debruçar?

- Pergunta 2: Achas que tens dificuldade no ritmo?
- Pergunta 3: Achas que a Percussão Corporal ajudou a resolver os problemas rítmicos?
- Pergunta 4: Sentiste evolução com os exercícios propostos?
- Pergunta 5: Irás recorrer à Percussão Corporal no teu futuro de aprendizagem musical?

Na Pergunta 1, é sensivelmente igual à primeira pergunta do Questionário de Pré-Intervenção de modo a verificar se existe, depois desta intervenção, uma abordagem diferente para a problemática do ritmo. Assim, e a esta pergunta, os cinco alunos que responderam “Às vezes” passaram as suas respostas para “Frequentemente” e o aluno que tinha respondido anteriormente “Nunca”, deu “Às vezes” como resposta.

Quanto à Pergunta 2, também igual ao do Questionário de Pré-Intervenção, os dois que alunos que tinham respondido “Nunca” mudaram as suas respostas para “Às vezes”, enquanto os outros quatro alunos responderam “Frequentemente”, quando anteriormente tinham respondido “Às vezes”.

Na Pergunta 3, três alunos responderam “Às vezes” e os outros três “Frequentemente”.

Na Pergunta 4, cinco alunos responderam “Frequentemente” e um aluno respondeu “Às vezes”;

Quanto à Pergunta 5, três alunos responderam “Frequentemente”, dois alunos deram “Às vezes” como resposta e um aluno respondeu “Nunca”.

O Aluno de Instrumento respondeu “Às vezes” à Pergunta 1 e “Frequentemente” às restantes perguntas.

5.2. Discussão dos Resultados

String playing from the first lesson on is an interesting and fascinating experience when the teacher's attitude and techniques are in line with the modern trends in music instruction-in which case, both teacher and pupil find enjoyment in every step of the learning process (Roland, 1974, p. 59).

Tendo como ponto de partida a ideia de Roland, acho que um professor deve abrir a sua panóplia de recursos a aplicar aos seus alunos aquando do processo ensino-

aprendizagem. Assim, e assente numa experiência pedagógica de dez anos, desde cedo recorro a este recurso informal que é a percussão corporal para resolver os meus próprios problemas rítmicos e constatando pela minha própria experiência que estes exercícios ajudaram-me bastante, tendo desde cedo aplicar nos meus alunos. Os resultados têm sido amplamente satisfatórios, tanto nesta Intervenção Pedagógica como na minha experiência pessoal e como docente.

Quanto ao Questionário de Pré-Intervenção, ficou latente que o Ritmo não é a característica de uma obra musical sobre a qual os alunos se debruçam primeiro. Paralelamente às respostas ao questionário, a frase que mais vezes foi relatada: “eu vejo primeiro as notas” é sintomática de que quando um aluno/músico se depara com uma partitura pela primeira vez, a preocupação de ver as notas é a principal. Muitas vezes esta preocupação pode levar a erros de leitura básicos, tanto de notas mas também dos ritmos.

De seguida a maioria dos alunos inquiridos não consideravam que tinham problemas rítmicos, problema este que se veio, no entanto, a verificar. Tendo em conta as aulas desta Intervenção Pedagógica, os alunos por vezes não conseguem perceber quando tocam bem ou mal o ritmo que está escrito na partitura. Para superar este aspeto, penso que a percussão corporal pode ser uma das vias a utilizar pelos docentes, músicos e alunos.

Na minha opinião, o Ritmo é uma das partes constituintes com mais importância na música. Como é óbvio, características formais como tocar as notas certas, a afinação, obter um bom som do instrumento e outros são muito importantes para um discurso musical coeso. Mas o ritmo implícito de uma obra é o seu esqueleto e que interliga todos estes aspetos.

Depois de realizado o Questionário de Pós-Intervenção, ficou demonstrado que os alunos ganharam uma maior sensibilidade para a problemática do ritmo, que terão uma maior atenção a este aspeto no futuro, e que ficaram mais conscientes das suas próprias dificuldades, tendo obtido mais alguns recursos de forma a superar essas mesmas dificuldades. No caso particular do uso do recurso da percussão corporal, os resultados foram bastante satisfatórios e os alunos reagiram particularmente bem ao seu uso, tendo desenvolvido um maior interesse, uma maior motivação e uma maior atenção durante as aulas que foram lecionadas, sendo estes fatores decisivos para o grande objetivo desta Intervenção Pedagógica e de qualquer docente que é a evolução dos seus alunos. Em suma, podem e devem recorrer à percussão corporal, juntamente a outros recursos pedagógicos para o seu trajeto na música.

Considerações Finais

Sendo consciente e achando que a Educação não é somente “sentar” um aluno numa cadeira e passar-lhe informação, procurei ao longo deste *Estágio Profissional*, refletir sobre uma diferente tipo de abordagem ao nível da lecionação, tendo como grande fio condutor do meu trabalho um recurso informal que é a percussão corporal. Com o uso deste recurso, pude deparar-me com algumas dificuldades iniciais por parte dos alunos que nunca tinham estado em contato com esta prática informal. E, como algo que é um recurso que raramente é utilizado, inicialmente a postura dos alunos foi bastante defensiva.

Refletindo sobre a implementação do projeto de intervenção, destaco, em primeiro lugar, que a ação direta consistiu em implementar estratégias informais de forma a cativar os alunos, tentando obter um ambiente mais informal e descontraído, para partir para o grande objetivo deste trabalho que era a resolução de problemas de características rítmicas, estando estas fortemente implicadas na expressão musical de cada músico/aluno tendo em vista à otimização da sua própria performance e uma compreensão cada vez mais alargada, agradável e abrangente do discurso musical.

Ao longo das aulas lecionadas, o recurso à percussão corporal foi muito vantajoso, pois permitiu que os alunos estivessem mais concentrados e interessados por duas grandes razões: em primeiro lugar porque era algo novo para eles (embora no início imperasse a desconfiança) e em segundo lugar porque obtiveram bons resultados dentro de um pequeno espaço de tempo. Em relação a estas estratégias implementadas, recordo com agrado de ver a alegria dos alunos a executarem os exercícios e o agrado com que estes colaboraram durante as aulas.

O meu envolvimento direto na exemplificação do pretendido de diversas formas (correta e incorreta) perante os alunos foi essencial no decorrer das aulas. A partilha na execução destes exercícios torna a relação entre professor e aluno mais estreita, tendo até melhorado as relações entre alunos, pois estes estavam sempre dispostos a ajudar o colega que não conseguia fazer determinado exercício. Este aspeto é de salientar pois esta Intervenção Pedagógica foi feita na Classe de Conjunto e um dos fatores decisivos para um bom desempenho de um *Ensemble* é haver entreajuda e compreensão entre os seus membros.

Os alunos tomaram conhecimento de um outro conjunto de conceitos como Tempo, Parte, Pulsação, que são essenciais para a percepção rítmica. Na minha perspectiva, os problemas rítmicos devem ser solucionados sem a presença do instrumento, pois numa primeira instância de um estudo duma obra, além dos problemas rítmicos, podem aparecer falhas na leitura das notas, problemas de afinação, etc, que ficarão perpetuados com uma abordagem inicial deficiente. Neste caso particular, acho que a percussão corporal é um recurso extremamente benéfico e passível tanto para professores como para alunos de ser utilizado em contexto de sala de aula.

Assim, penso que a aprendizagem musical dos alunos melhorou e estes perceberam a pertinência da temática abordada e do recurso informal que foi praticado. Numa das últimas aulas, antes de entrar para a sala de aula, alguns dos alunos demonstravam alguns dos exercícios feitos durante as aulas a outros colegas que não frequentavam a aula do *Ensemble*.

Dada a dependência enorme da partitura no processo ensino-aprendizagem da música, optei por este recurso de forma a retirar a enorme carga formal que o ensino da música ainda tem nos dias de hoje. Foi frutífero partilhar da alegria dos alunos e principalmente ajudá-los na resolução de alguns problemas rítmicos com que eles se deparavam. Intentei que os alunos pudessem fazer estes exercícios sozinhos, aquando do estado do instrumento em casa, de forma a reconhecerem a pertinência das atividades e os objetivos foram cumpridos.

Um dos meus Professores Cooperantes mencionou-me que estes exercícios podiam e deviam também constar das aulas de Formação Musical, de forma a explicar a parte rítmica aos alunos de uma forma mais informal e divertida. Tendo os resultados desta intervenção sido mais vantajosos em grupo do que na aula individual, penso que este recurso seria uma ferramenta a ser empregue assim que o professor de Formação Musical decida.

Penso que consegui confirmar a utilidade da percussão corporal em alunos de instrumento de corda friccionada, em que as estratégias enunciadas e o desenvolvimento pedagógico adotados são uma das opções que se pode fomentar para o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista uma maior compreensão do discurso musical. Consegui também dar aos alunos papéis mais ativos em contexto de sala de aula e no estudo do seu instrumento, de forma a passarem do modelo unilinear de imitação entre professor e aluno para a compreensão dos exercícios, tendo como objetivo primordial a performance musical. Foi, desta forma, uma intervenção muito positiva e

enriquecedora, quer para mim como docente, quer para os alunos em questão. De destacar, ainda, as melhorias efetivadas a nível da planificação e gestão do tempo de cada atividade planeada ao longo deste processo de formação com as indicações dos Professores Cooperantes e das observações realizadas.

Assinalo ainda a minha intenção afincada em conceber que o papel do professor passa cada vez mais por uma maior, melhor e diversificada planificação e avaliação cuidadosas, sendo que neste estágio intentei explorar novas práticas pedagógicas que estabelecessem uma aproximação entre cognição musical, Educação Musical e o ensino do instrumento (Parra, 2012). Ainda de salientar a ação desenvolvida no sentido dos alunos ouvirem grupos como os *Stomp* ou os *Barbatuques*, de forma a verificar as enormes potencialidades e vantagens da percussão corporal.

Todo este processo, apesar de laborioso e custoso, foi frutífero para todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, sendo um passo indelével para um aprofundamento futuro e uma aprendizagem que será sempre contínua.

REFERÊNCIAS

- Blackwell, K, Blackwell, D. (2007). *Sea Suite*. Oxford: Oxford University Press.
- Carrapatoso, E. (2001). *Suite de Coloratura para quarteto de contrabaixos*. Madrid: Da_Sh Music Editions.
- Consorte, P. (2014). *Por relações mais porosas: repensando formas de trabalhar com a percussão corporal a partir da teoria corpomídia*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Coutinho, C.P, Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009) *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura, nº2, vol.XIII, pp. 455-479.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Edição ed.). Coimbra: Almedina.
- Cruvinel, F.M., (2009). *As contribuições do ensino coletivo instrumental no desenvolvimento cognitivo musical e social*. Brasil, Simpósio de Cognição e Artes Musicais.
- Di Luca, Thiago. (2011). *O desenvolvimento de competências musicais a partir de práticas corporais e criativas no fazer musical em grupo* (trabalho de conclusão de curso de especialização). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.
- Fernandes, A. (2010). *Dalcroze, a Música e o Teatro - Fundamentos e Práticas para o Ato Compositor*. Revista de História e Estudos Culturais.
- Ferreira, S.R., Vieira, M.H. (2013). *Práticas formais e informais no Ensino da Música: Questionando a Dicotomia*. Revista Portuguesa de Educação Artística, pp.87-97.

- França, C.C., Swanwick, K. (2005). *Composição, apreciação e performance na educação musical: Teoria, Pesquisa e Prática*. Porto Alegre. Revista em Pauta.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Londres. Ashgate.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lamont, A. (2012). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford. Oxford University Press.
- Locklear, S., (2006). *Body Percussion: Keith Terry demonstrates the rhythm inside*. Retirado de https://crosspulse.com/docs/drum-magazine_keith-terry.pdf
- Lucas, B., (2001). *Creative teaching, teaching creativity and creative learning*. Em A. Craft & B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in Education*. Londres. Continuum, pp. 35 -44.
- Madureira, J. R. (Dezembro de 2008). *Émile Jaques-Dalcroze sobre a Experiência Poética da Rítmica*. São Paulo. Unicamp.
- McTier, D. (1999). *Tips and Tricks volume 1*. Londres. McTier Music.
- Naranjo, F., (2013), *Science and art of body percussion: a review*. Alicante. *Journal of Human Sport and Exercise*, v.8.
- Parra, J. M., Harper, N. L., & Coimbra, D. d. (2012). *Em defesa da música como funcionalidade: reflexão sobre o piano como veículo de uma educação musical funcional*. Em A. Cachada, & M. H. Vieira (Eds.), *Pensar a Música* (pp. 183-217). Guimarães. Fundação Cidade de Guimarães.

Parra, J. M. (2011). *Piano e Funcionalidade: Proposta para um Modelo Generativo*. (Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro). Retirado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/7797>

Pederiva, P..(2004). *A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos*. Brasília. Revista da ABEM - v.11, p.91-98.

Pederiva, P., (2005). *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores* (dissertação de mestrado). Brasília. Universidade Católica de Brasília.

Pintão, R. (2014). *O ensino de piano em grupo para o desenvolvimento da literacia musical*. Em Vieira, M.H. & Soutelo, R., *Percursos do Ensino da Música* (pp. 34 – 50). Portugal. Arte Thiparia.

Rolland, P. (1974). *The teaching of Strings – Principles and problems, Teaching approach and Class techniques*. Sage Publications, Inc. *Music Educators Journal* vol. 33 nº 5, pp, 34, 36, 38, 58, 59.

Ruger, A., (2007). *O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical*. Revista Opus - v.13, nº.1, p.97-118.

Schneby-Black, J., & Moore, S. F. (2004). *Rhythm One on One*. Van Nuys. Alfred Publishing Co. Inc.

Simão, J., (2013). *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques*. Campinas. Universidade Estadual de Campinas.

Storolli, W.M., (2011). *O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical*. Revista da ABEM - v.19, nº25, p.131-140.

Swanwick, K. (1996). *A basis for music education*. Londres. Routledge.

Swanwick, K., (2003), *Ensinando música musicalmente / Keith Swanwick*. Tradução de
Alda
Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna.

Tochev T. (1953), “НАЧАЛНА ШКОЛА ЗА КОНТРАБАС” [Escola elementar de
contrabaixo]. Editora Nacional de Ciências e Arte de Sofia.

Trives-Martínez, E. A., Vicente-Nicolás, G. (2013). *Percusión corporal y los métodos
didácticos musicales*. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria.
Universidade de Alicante.

Vieira, M. H. (1998) “O papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da
Metodologia Orff em Portugal”, in *Arte Musical*, nº 10/11, Jan.-Jun., IV Série, Vol. III,
pp. 23-30.

Artigos Online:

Amacker, Stephanie. *Edgar Willems*. Retirado de: <http://www.willems.ch/en/index.htm>.

Consorte, P. (2012). *Body Percussion as a musical resource*. Retirado de:
<https://pedroconsorte.wordpress.com/2012/04/18/quick-guide-to-body-body-percussion/>

Coutinho, C. (2009). *Investigação – Acção – Metodologia preferencial nas práticas
educativas*. Retirado de: http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm.

Fassone, A. *Carl Orff*. Retirado de: www.oxfordmusiconline.com.

Haward L. *Emile Jaques – Dalcroze*. Retirado de: www.oxfordmusiconline.com.

