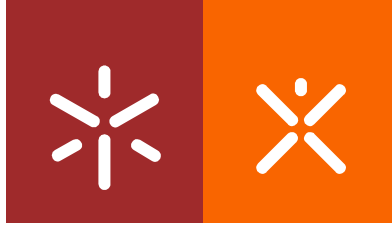




Universidade do Minho
Instituto de Educação

António Henriques Magalhães Novais

**A influência do Gesto na Obtenção
de Dinâmicas e Articulações
nos Instrumentos de Percussão**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

António Henriques Magalhães Novais

**A influência do Gesto na Obtenção
de Dinâmicas e Articulações
nos Instrumentos de Percussão**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Nuno Mendes Moreira Aroso

outubro de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Quero deixar um agradecimento especial a quem contribuiu para a elaboração do presente relatório de estágio:

Ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Aroso, por todo o apoio, orientação e incentivo.

À Professora Vera Fonte, por toda a ajuda concedida ao longo das aulas.

À Professora Doutora Maria Helena Vieira, pela dedicação e esforço em manter a qualidade e organização no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

À Professora Helena Pereira, com quem tanto aprendi.

Aos alunos e professores envolvidos na investigação.

Aos meus pais, por todo o apoio.

Ao meu irmão, pela ajuda prestada.

À Clara, por me ajudar e me acompanhar em todo o processo.

Muito obrigado a todos!

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.

A influência do Gesto na Obtenção de Dinâmicas e Articulações nos Instrumentos de Percussão

Resumo

É sabido que, em qualquer área do ensino, uma comunicação eficaz é essencial para uma boa compreensão e aprendizagem dos alunos. Aliás, muitos são os estudos que confirmam a tremenda importância da comunicação entre professor-aluno para o sucesso deste. Assim, existe uma vasta variedade de recursos, desde verbais a não verbais, que promovem e facilitam este processo comunicativo. Seguindo esta linha de pensamento, o objetivo deste Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, é explorar como é que a linguagem não verbal pode servir como complemento ao discurso verbal no contexto do ensino da música.

Devido à grande abrangência do tema, focou-se o estudo em como é que o uso de gestos - movimentos dos braços/mãos – pode tornar mais eficaz a comunicação musical de dinâmicas e articulações (com maior incidência nas acentuações). Tenciona-se assim perceber se os gestos realizados pelo professor de percussão podem influenciar positivamente o gesto técnico efetuado pelo aluno, quase como acontece na orquestra na relação entre o maestro e os músicos. Assim, foram elaborados dois questionários, um destinado a professores e outro a alunos, de modo a perceber as suas opiniões e interpretações acerca do uso de gestos no contexto de sala de aula; observaram-se diversas aulas de percussão (M16) e de orquestra de sopros (M32); e introduziram-se alguns exercícios baseados em gestos nalgumas destas aulas, de forma a avaliar-se como é que os alunos reagiam e interagiam com eles. Este estudo mostrou que a utilização consciente de certos gestos pode promover a aprendizagem e compreensão dos alunos de percussão em relação às dinâmicas e articulações.

Em suma, este trabalho enfatiza a importância da comunicação não verbal/gestos no processo de aprendizagem dos alunos de percussão e estimulou os alunos envolvidos a entenderem melhor a relação entre o gesto e o som.

Palavras-chave: articulações; comunicação; dinâmicas; gesto; percussão.

The influence of Gestures in Obtaining Dynamics and Articulations in Percussion Instruments

Abstract

It is widely accepted that in different fields of teaching an efficient communication is essential for promoting students learning curve and comprehension. Indeed, different studies have already established the importance of communication between teacher and student for the student success. Interesting, there is a wide spectrum of tools, from verbal to non-verbal, available to promote and facilitate this communication. In this line, the goal of this internship report, fulfilled under the Master of Music Teaching at University of Minho, is to explore how non-verbal language can complement verbal communication in music's classroom context.

In more detail, we decided to focus our study in how gestures – hand/arm movements – can promote the communication of music's dynamics and articulations (with more emphasis on accents). Accordingly, this study explores if the gestures made by the percussion teacher can influence positively the technical gesture made by the student, likewise the relationship between the conductor and the orchestra. For this, we elaborated 2 different questionnaires, one for the teachers and another for the students, to access their opinion and interpretation of the utility of gestures in the classroom context; we observed several individual percussion's (M16) and wind orchestra's (M32) classes; and we introduced some exercises based on gestures in some of this classes to evaluate how student react and interacted to them. Overall, our studies showed that conscious gestures promote learning and comprehension of dynamics and articulations in percussion's students.

In conclusion, this study highlights the importance of non-verbal communication/gestures in the learning curve of percussion's students and stimulated the participant's students to learn more about the relation between the gesture and the sound.

Key words: articulations; communication; dynamics; gestures; percussion.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Declaração de integridade.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de Figuras.....	viii
Lista de Gráficos.....	ix
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1.1 - Linguagem não verbal.....	3
1.1.1 - Tipos de linguagem não verbal	4
1.1.2 - Linguagem corporal.....	7
1.1.3 - Como interpretar esta linguagem?	9
1.1.4 - Linguagem não verbal aplicada ao ensino	10
1.2 - Gestos.....	11
1.2.1 - Gestos musicais	12
1.2.2 - Gestos no ensino da música	14
1.2.3 - Gestos aplicados à percussão.....	16
1.3 - Breve história da direção musical.....	22
1.3.1 - Conceito de maestro na atualidade	28
1.4 - Técnica de direção vs técnica de percussão	30
1.4.1 - “Ser maestro” no ensino da percussão?	34
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação-ação e caracterização do contexto de estágio	36
2.1 – Investigação-ação	36
2.2 - Caracterização do contexto escolar	37
Capítulo 3 – Apresentação e análise de dados	39
3.1 – Observação de aulas	39
3.2 - Análise ao questionário feito a docentes a nível nacional	40
Capítulo 4 – Intervenção nas disciplinas de percussão e classe de conjunto	45
4.1 – Disciplina de percussão.....	45
4.1.1 – Caracterização dos alunos de percussão e intervenção	48
4.1.2 – Conclusões	55
4.2 – Disciplina de orquestra de sopros (classe de conjunto).....	56
4.2.1 – Caracterização dos alunos de classe de conjunto.....	56
4.2.2 - Análise ao questionário.....	57
4.2.3 – Conclusões	63
Capítulo 5 – Considerações finais	64
Referências bibliográficas.....	66
Anexos – material usado na intervenção das aulas de percussão.....	69

Lista de Figuras

Figura 01 – Postura correta.....	30
Figura 02 – Posição correta do braço (visto de lado).....	30
Figura 03 – Posição correta dos braços (visto de cima).....	30
Figura 04 – Posição para tocar caixa.....	31
Figura 05 – Posição para tocar tímpanos.....	31
Figura 06 – Posição para tocar marimba.....	31
Figura 07 – Pega da baqueta.....	31
Figura 08 – Pega da batuta.....	31
Figura 09 – Exemplos de outras pegas da batuta.....	31
Figura 10 – Posição das pernas de um maestro.....	32
Figura 11 – Impulso motor.....	33
Figura 12 – Diferentes tipos de impulso motor.....	33
Figura 13 – Tabela com relação entre movimentos e o som obtido.....	34

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Respostas ao questionário.....	42
Gráfico 2 – Respostas à 1 ^a questão.....	58
Gráfico 3 – Respostas à 2 ^a questão.....	58
Gráfico 4 – Respostas à 3 ^a questão.....	59
Gráfico 5 – Respostas à 4 ^a questão.....	60
Gráfico 6 – Respostas à 5 ^a questão.....	61
Gráfico 7 – Respostas à 6 ^a questão.....	62
Gráfico 8 – Respostas à 7 ^a questão.....	62

Introdução

A comunicação é algo intrínseco ao ser humano. Aristóteles definiu este termo como sendo “the use of available resources to find a way to encourage others express their ideas and opinions.”(como citado em Bambaeroo & Shokrpour, 2017, p.3). Todos os dias nós comunicamos através de palavras (linguagem verbal) e/ou através de uma panóplia de outros recursos (linguagem não verbal). A linguagem não verbal é algo muito estudado em diversas áreas, principalmente naquelas que envolvem persuadir alguém, como é o caso dos negócios. Ao nível do ensino, várias investigações têm demonstrado que o bom uso deste tipo de linguagem pode aumentar consideravelmente a eficácia da comunicação do professor, melhorando assim a compreensão por parte dos alunos. No entanto, no que respeita à música, o seu estudo incide sobretudo no âmbito de melhorar a qualidade da *performance* musical ao invés do seu impacto no ensino do instrumento. Neste campo, algumas perguntas poderão ser feitas: será bom fazermos uso da comunicação não verbal no ensino do instrumento? Que tipo de benefícios isso trará em relação à linguagem verbal? Os alunos entenderão melhor a técnica do instrumento se recorrermos a gestos visuais?

Esta problemática levou-me a pensar que poderia ser possível relacionar duas áreas da música que sempre me suscitaram grande interesse durante todo o meu percurso académico, sendo elas a percussão e a direção musical. Tendo conhecimento dos muitos pontos de contacto entre estas duas vertentes, creio que é interessante e de benefício pedagógico tentar conectar conscientemente estes dois mundos, até porque também sempre tive a noção das potencialidades do uso do gesto como meio transmissor de uma mensagem, quer seja ela musical ou não. Aliado a isto, sempre me incomodou, enquanto fui aluno, certas abordagens levadas a cabo por alguns professores que usavam e abusavam do discurso verbal. Este acaba por se tornar muito monótono, e muitas vezes inaudível no caso de aulas com turmas grandes, resultando no total aborrecimento e desinteresse dos alunos pelos conteúdos lecionados. Para tentar inverter esta situação, pretendo então contribuir positivamente para a consciencialização do uso dos gestos na sala de aula, não em detrimento da comunicação verbal, mas sim em correlação com ela, para assim melhorar a comunicação entre professor-aluno, de modo a que estes estejam mais motivados e compreendam melhor aquilo que é transmitido pelo docente.

Assim, neste trabalho, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho, além de relatar as atividades desenvolvidas ao longo do estágio profissional realizado no ano letivo 2018/2019, tentarei fazer a ligação entre dois universos, a percussão e a direção musical, através de algo que estas duas vertentes têm muito em comum: o gesto. No primeiro capítulo, apresenta-se teoricamente a temática da linguagem não verbal, relatando as suas funções comunicativas e importância neste processo, não só no quotidiano, mas também no ensino, incidindo-se posteriormente nos gestos, falando-se sobre a sua relevância quer na percussão, quer na direção, levando por fim a uma comparação entre os aspetos técnicos destas duas áreas da música. No segundo capítulo, fala-se da metodologia da investigação-ação e do contexto escolar onde foi realizado o estágio. Nos capítulos 3 e 4, aborda-se a investigação levada a cabo, assim como a intervenção feita na disciplina de percussão (M16) e na disciplina classe de conjunto – orquestra de sopros (M32). Aqui são expostos e analisados os dados recolhidos da fase de observação, de dois questionários e da lecionação das aulas. Por fim, nas considerações finais (capítulo 5), elabora-se um balanço final do trabalho desenvolvido e retira-se as principais conclusões da investigação.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1 - Linguagem não verbal

As palavras servem para traduzir fatos e ideias, mas sem os gestos a vida social humana tornar-se-ia um processo frio e mecânico. (MORRIS et al. 1979, como citado em Chaib, 2012, p.17).

Muitos são aqueles que estudam e elaboram métodos de como usar e interpretar corretamente a linguagem não verbal, como é o caso de *Nonverbal Communication* (1972) de Albert Mehrabian, *Essentials of Nonverbal Communication* (1980) concebido por Mark Knapp ou *The Definitive Book of Body Language* escrito por Allan e Barbara Pease em 2004. Segundo Jane Bancroft (1995), o estudo e pesquisas sobre a linguagem não verbal intensificaram-se nas décadas de 1960 e 1970, mas é algo estudado desde o século XIX. A obra de Darwin *The Expression of Emotion in Man and Animals* (1872) foi pioneira neste ramo, tendo tido seguimento durante a 1ª metade do século XX com autores como Kretschmer, Efron, Ray Dirwhistell, Edward Hall, Jurgen Ruesch, em que os seus trabalhos, *Physique and Character* (1925), *Gesture and Environment* (1941), *Introduction to Kinesics* (1952), *The Silent Language* (1959) e *Nonverbal Communication: Notes on the Visual Perception of Human Relations* (1956), respetivamente, foram determinantes para a perceção atual da importância e potenciais recursos da linguagem não-verbal. Da segunda metade deste século, destacam-se os trabalhos de Rosenthal, Sommer, Trager e Mehrabian (Bancroft, 1995, p. 2-3). Foi este último autor o primeiro a determinar que numa conversa cara a cara normal, a parte verbal corresponde a menos de 35% da comunicação, sendo que o resto é assumido pela linguagem não-verbal¹ (Euson, 2012, p. 256). Charlie Chaplin foi também um artista fulcral para o estudo, interesse e uso intencional de elementos não-verbais como parte essencial da comunicação (Pease & Pease, 2004, p.9-10).

Este tipo de linguagem é uma ótima ferramenta de comunicação, que pode servir, entre muitos outros aspetos, para complementar a linguagem verbal, modificar/alterar o significado da palavra falada, contradizer o que é dito, regular uma conversa, expressar melhor as emoções, encaminhar uma comunicação para uma direção que nos convém (por exemplo numa

¹ Atualmente, assume-se que estas percentagens não são universais, dependendo sempre do contexto em que a comunicação acontece, podendo esta ser feita mais ou menos através da linguagem verbal e por isso já não se costuma atribuir percentagens para determinar quanta linguagem não-verbal ou verbal é utilizada na comunicação.

negociação), criar uma identidade própria (através de adereços e roupa) ou até mesmo substituir as palavras caso seja preciso (Dickson e Hargie, 2003, como citado em Eunson, 2012, p.256).

1.1.1 - Tipos de linguagem não verbal

Segundo Mark Knapp, existem sete principais áreas de estudo da linguagem não verbal, sendo elas as características físicas de um indivíduo e o uso de artefactos, comunicação através do toque, paralinguagem, proxémica, ambiente em que decorre a conversação e, talvez a mais importante, movimentos corporais. (como citado em Bancroft, 1995, p.4).

As características físicas de alguém engloba não só os seus traços anatómicos naturais, como também a roupa com a qual se apresenta e ambos podem ter poderes comunicativos muito fortes. Um exemplo muito básico do primeiro é a atração física que ocorre inúmeras vezes entre dois seres humanos, em que aspetos como robustez física, ombros largos ou simetria (nos homens) captam mais facilmente a atenção das mulheres por estes serem sinais claro de uma boa forma física. Estas características também podem ajudar certas pessoas em várias situações, como entrevistas de emprego, pois são vistas como tendo “boa imagem”, que atualmente é um fator que também conta na avaliação dos candidatos e que cada vez mais assume maior importância. Por outro lado, homens que possuem uma musculatura exagerada ou barbas grandes são facilmente considerados como sendo pessoas ameaçadoras. (Eunson, 2012, p.258). A cultura de cada país é outro fator que também influencia a percepção que diferentes pessoas podem ter em relação ao físico de outrem, havendo exemplos em que a cor ou o género pode ser caso imediato de discriminação. O cheiro de cada um, natural ou modificado através de químicos como perfumes, também pode afetar a comunicação entre humanos (p. 264). A roupa que cada um veste, além de servir o seu principal propósito que é de nos proteger das condições climáticas, assim como os adornos físicos (tatuagens, piercings, maquilhagem) e o uso de artefactos (joias, colares, pulseiras, etc.), têm como função transmitir inúmeras mensagens não-verbais, como atração, dominância, estatuto social, pertença a um certo grupo (ex. fardas) ou até afiliação por uma religião (terços, burcas, etc.) (p.268 e 269).

Para Baden Eunson, a reação e o uso do toque como ferramenta de comunicação depende essencialmente de hábitos culturais, sendo por exemplo os árabes, os russos, os latino americanos e os do sul da Europa povos que geralmente usam muito o contacto físico, enquanto que os japoneses, coreanos, chineses e os escandinavos geralmente são gente que o evita. O

toque está relacionado com outros três elementos que fazem parte da linguagem não-verbal, os gestos, a postura e o espaço, e é considerado como uma necessidade básica humana. Johnson (1998, como citado em Eunson,2012) afirma que o toque pode ser usado em 5 diferentes ambientes: profissional, social, de amizade, amoroso/intimo e sexual. O “aperto de mão” é a forma mais comum do contacto profissional (podendo, como é óbvio ser usado noutros ambientes), assim como o beijo na cara ou o abraço estão associados mais a ambientes sociais e de amizade (p.267 e 268). Para Allan e Barbara Pease (2004), o “aperto de mão” é objeto de grande estudo e pode ser determinante na abordagem a uma pessoa, já que pode transmitir inúmeras sensações, como dominância, submissão ou igualdade (p.42). Segundo estes autores, esta última deve ser aquela que se deve transmitir a alguém quando se conhece pela primeira vez, sendo que a forma mais simples de o fazer é a de aplicar com a mão a mesma pressão que recebermos da outra pessoa, já que se fizermos força a mais, transmitiremos dominância, enquanto que o oposto resultará numa sensação de submissão (p.46).

A paralinguagem é o “conjunto de tons de voz ou sons não linguísticos que acompanham a fala e que revelam o estado psicológico do falante”², ou seja, refere-se ao como é dito, e não ao que é dito, incluindo, portanto, todos os elementos não-verbais da fala, como a qualidade da voz (âmbito vocal, ritmo, articulação, tempo e ressonância) e vocalizos (riso, choro, suspiro, grito, intensidade da voz, altura) (Trager como citado em Bancroft, 1995, p.15). Estas características vocais são capazes transmitir o estado de espírito e emoções de qualquer pessoa, assim como vários traços da sua personalidade (p. 16), além de poder dar indicações também ao nível das origens geográficas ou estatuto socioeconómico (Eunson, 2012, p. 263). Assim, sensações como sarcasmo, raiva, timidez, confiança, decepção, aviso ou questionamento são apenas alguns exemplos de informações não-verbais que a nossa voz pode transmitir, e nós fazemo-lo muitas vezes de forma inconsciente. Albert Mehrabian e Martin Williams são apenas dois casos de entre muitos outros investigadores que afirmam que o uso consciente das várias valências da nossa voz pode ser determinante para a persuasão de qualquer público (como citado em Bancroft, p. 16), incluindo, claro está, os alunos em qualquer sala de aula, tal como nos diz Neill: “effective teachers use more varied and more animated intonation than ineffective teachers who use more neutral intonation” (1991, p. 74).

² *paralinguagem* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consultado em. 2019-02-02 21:11:24]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/paralinguagem>

A distância entre dois indivíduos e a gestão dos espaços de cada um (proxémica) também influencia a comunicação entre eles, em que para cada proximidade, nós reagimos de diferentes formas. Cada um possui o seu “espaço territorial” e quando este é invadido por pessoas com as quais nós não estamos muito à vontade, transmitimos sinais claros de ansiedade e nervosismo, e quanto mais perto estiver (até chegar ao toque), mais essas sensações se fazem sentir (basta pensarmos no desconforto que sentimos por exemplo quando somos forçados a partilhar o elevador com alguém desconhecido). Esta relação de causa efeito entre a distância de dois indivíduos e como cada um reage a ela é objeto de grande estudo por muitos investigadores, sendo Edward Hall, na década de 1960, um dos primeiros especialistas neste ramo (Pease & Pease, 2004, p. 192). Existem quatro tipos de espaços, em que quanto maior é a proximidade, maior relacionamento temos de ter com a pessoa em questão de forma a que não nos sintamos incomodados: íntimo (0 a 0,61 m), pessoal (0,6 m a 1,22 m), social (1,22 m a 2,74 m) e público (superior a 2,74 m) (Eunson, 2012, p.270). Estas medidas, no entanto, podem variar de pessoa para pessoa, dependendo da idade e sexo, origem cultural, tópico da conversa, ambiente onde decorre o diálogo (luminosidade, ruído, temperatura), características físicas do outro, estado de espírito e personalidade (Knapp, como citado em Bancroft, 1995, p.26).

O ambiente em que ocorre uma conversação é o único elemento da linguagem não-verbal que afeta a comunicação, mas que não depende diretamente de nenhum dos intervenientes. Nisto inclui-se tudo o que está relacionado com o sítio onde as pessoas se encontram, desde a localização geográfica, condições atmosféricas, luminosidade, a presença de terceiros, de ruídos ou de música ou a arquitetura, cores predominantes, *design* ou objetos decorativos presentes no local (p.17 e 18).

Cada ambiente pode alterar a nossa perceção em relação a cada situação, fazendo com que tenhamos diferentes sensações e conseqüentemente afetará a comunicação com outrem. Knapp (como citado em Bancroft, 1995, p.17) refere que dependendo da ambiência, poderá haver várias perceções: de formalidade (a comunicação torna-se menos relaxada e mais superficial); de cordialidade (faz-nos sentir psicologicamente mais confortáveis e sem pressas); de privacidade (privilegia as conversas íntimas e mais pessoais); de familiaridade (em situações não familiares tendemos a dar respostas “politicamente corretas” e a sermos mais cautelosos); de restrição (o nosso pensamento foca-se em apenas nos livrarmos daquele ambiente); de distância (associado apenas ao facto de estarmos mais longe ou perto dos outros). Resumindo, “more intimate communication is associated with informal, unconstrained, private, familiar close and warm

environments” (p.18 e 19). Eunson (2012) afirma que a escolha do local onde se realiza uma determinada conversação pode ser importante na medida em que esta ocorra da forma mais desejável, dando o exemplo do desporto e da política como sendo duas áreas que se preocupam em escolher os sítios com características mais benéficas para que a mensagem seja recebida da maneira mais favorável ou desfavorável (quando o objetivo é que a comunicação não seja bem realizada) (p.271).

Tendo isto em conta, é de extrema importância que o local onde os professores lecionam as suas aulas estejam bem limpos e decorados, com mobília moderna e atraente e de preferência com a presença de plantas, de modo a suscitar um ambiente agradável e acolhedor, promovendo assim um melhor conforto aos alunos que resultará numa maior concentração por parte destes, levando assim consequentemente a um aumento do sucesso da aprendizagem (Todd-Mancillas como citado em Bancroft, 1995, p.20).

1.1.2 - Linguagem corporal

“A disciplina que estuda o significado expressivo dos gestos e dos movimentos corporais que acompanham os atos linguísticos (posturas, expressões faciais, etc.)”³ denomina-se de Cinésica e tal como já referido, a linguagem corporal é apenas um elemento da comunicação não-verbal, mas é de longe aquele que mais influência tem na interação entre duas pessoas e que é alvo de maior objeto de estudo. Tal como o nome indica, a linguagem corporal implica todos os movimentos de qualquer parte do nosso corpo, como contacto visual, movimentos com a cabeça, expressões faciais, gestos, postura, etc. (Eunson, 2012, p. 256). Para Ekman e Friesen (1969, como citado em Bancroft, 1995, p.5), existem cinco principais funções dos movimentos corporais na comunicação não verbal.

A primeira, a que chamam de “emblemas”, está relacionado com várias convenções de que determinado sinal tem um certo significado ou refere-se a uma palavra específica. Normalmente são produzidos pelas mãos, mas também podem ser usadas outras partes do nosso corpo, e está principalmente associado à linguagem gestual, usada geralmente por pessoas portadoras de deficiência. No entanto, existem certos sinais característicos de várias culturas, o

³ *cinésica* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-02-03 12:22:50]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cinésica>

por vezes pode causar que um mesmo gesto possa ter significados diferentes em dois locais distintos.

A função de “ilustradores” tem como principal objetivo auxiliar e acompanhar o discurso verbal que ocorre durante a comunicação, podendo estes ser classificados como movimentos dêiticos (usados para apontar e selecionar algo), pictogramas (quando “desenhamos” no ar para fazer referência a alguma coisa), ideogramas (ajudam a conduzir uma ideia da fala), movimentos espaciais (utilizado para demonstrar o tamanho de algo ou distâncias), cinematógrafos (recriam certas ações corporais) e *batons* (gestos que acentuam o ritmo natural da fala). Os “ilustradores” são muito usados no ensino (Neil, 1991, p.153).

A terceira função tem a ver com a “demonstração de emoções”, sendo que as expressões faciais são o principal indicador de sensações, como medo, surpresa, raiva, tristeza, etc. Existem culturas que naturalmente se exprimem mais através da cara, ao contrário de outras, como os japoneses, que pouco revelam através das expressões faciais. Porém, existem inúmeras situações em que há um grande esforço para controlar a nossa face, quer para reduzir ao máximo os movimentos, criando uma expressão rígida (usada por exemplo em negócios ou em jogos de casino), quer para exagerar ou forçar sentimentos, originando por exemplos os “sorrisos falsos” (Euson, 2012, p. 261).

A linguagem corporal também pode servir como “regulador” de uma conversa entre outras pessoas. Podemos indicar através de diversos sinais para alguém começar a falar, para continuar, para interromper o discurso, para se despachar, etc., além de incluir todos os gestos associados a saudação/despida e agradecimento, quando estes se referem ao início ou fim de uma conversa. Os movimentos de cabeça são normalmente relacionados com esta função (Bancroft, 1995, p.8), em que os mais usuais são o abanar a cabeça para a frente e trás para dizer “sim”, ou para os lados para “não” (apesar de estes serem símbolos quase universais, existem partes no mundo em que têm significados contrários (Euson, 2012, p. 260)).

Os olhos são uma fonte muito grande de mensagens não verbais, principalmente no que toca a esta duas últimas funções. Através do contacto visual, ou ausência dele, nós podemos transmitir inúmeras sensações, como confiança, dominância, incerteza, acordança, ameaça, admiração, interesse, etc., além de podermos guiar e conduzir uma conversa com o olhar. O contacto visual é fulcral para a captação de interesse de qualquer público e por isso o professor deve conseguir estabelecer este contacto com os alunos, e evitar movimentos como piscar continuamente os olhos, por transmitir insegurança (Neil, 1991, p.70). Está provado que os

“ouvintes” tendem a fixar mais nos “falantes” do que o contrário, pois envolve um nível superior de concentração, e quanto maior for o foco do olhar, maior é o interesse e respeito da pessoa. No entanto, é preciso ter cuidado que em certas culturas, como por exemplo o Japão ou África Oeste, o contacto visual é visto como sendo uma atitude rude e por isso deve ser evitado (Euson, 2012, p. 262).

Por último, os movimentos corporais podem assumir um papel de “adaptadores”. Estes são geralmente inconscientes e são utilizados para satisfazer as nossas necessidades físicas, como comer, esfregar os olhos, limpar, entre outros.

1.1.3 - Como interpretar esta linguagem?

Para Alan e Barbara Pease (2004, p.21-24), assim como também para Euson (2012, p.256 e 257), existem três aspetos fundamentais para lermos e analisarmos corretamente os elementos não-verbais transmitidos por outras pessoas, que se não os tivermos em atenção, podemos interpretar mal esses sinais e conseqüentemente ficar com uma ideia errada da mensagem passada.

Em primeiro lugar, temos sempre de ver as expressões não-verbais como um conjunto (*clusters*), e não como uma identidade individual. Cada gesto pode ter muitos significados diferentes (assim como as palavras) e apenas quando analisado no contexto em que a comunicação se dá e em conjunto com os outros elementos não-verbais, é que podemos determinar com exatidão ao que é que se refere. Em segundo lugar, é fulcral repararmos se o que é dito corresponde com os sinais não-verbais demonstrados (*congruence*). Isto é, muitas vezes, nomeadamente quando estamos a mentir ou a distorcer a verdade, revelamos através de aspetos não-verbais informações contrárias ao que está a ser transmitido verbalmente. Ora, é comumente aceite que a linguagem não-verbal é muito mais fiável, natural e espontânea, sendo por isso muito difícil de “aldrabar”. Por isso, numa situação em que isto aconteça, devemos prestar sempre mais atenção ao que é passado não verbalmente. Quando estas duas linguagens estão em sintonia, então com certeza que estamos perante uma comunicação verdadeira e eficaz. Em terceiro lugar, e por último, é determinante olharmos para os sinais não-verbais dentro do contexto em que ocorrem. Tal como foi referido antes, cada elemento não-verbal pode ter vários significados. Assim, temos sempre de os observar em relação às circunstâncias em que eles surgem (por exemplo, um bocejo pode ser um sinal claro de aborrecimento; no entanto, se for muito cedo ou muito tarde, pode apenas significar sono).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Mark Knapp afirma, portanto, que a linguagem não verbal não pode ser estudada isoladamente, mas sim como uma parte de todo o processo comunicativo e que, devido à sua importância, muitas são as áreas profissionais que exploram este tipo de comunicação, como a política, televisão, publicidade, teatro, assim como a educação (como citado em Bancroft, 1995, p.1).

1.1.4 - Linguagem não verbal aplicada ao ensino

Nonverbal skills are invaluable for teachers in 'getting the message across' to classes and understanding the messages pupils are sending - messages of interest or messages of confrontation, which are first expressed non-verbally. With increasing interest in classroom competence, teachers need to understand the use of gesture, posture, facial expression and tone of voice. These have become especially important for effective teachers in a climate where respect has to be earned rather than coming automatically with the job. (Neill & Caswell, 1993, p.1)

A arte de ensinar pode ser definida como sendo "the teacher's planned activities to create an ever-lasting change in the learners' behavior which is done in the form of a mutual relationship" (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, p.53). Estes mesmos autores por isso concluem que quanto melhor for a capacidade de comunicação do professor, melhor será a sua interação com o aluno e por isso a aprendizagem vai ser conseqüentemente mais eficaz (p.53). Assim, é essencial que os professores façam também um bom uso da linguagem não-verbal a fim de poderem expressar-se melhor e transmitir uma mensagem mais eficiente para os seus alunos, com o objetivo de os manter cativados e atentos para receberem informações. Desde a década de 1970 que as pesquisas e estudo sobre a utilização da comunicação não-verbal nas salas de aulas têm-se vindo a intensificar (Andersen, Andersen, Wendt, & Murphy, 1981, p.3).

Neste campo, algumas preocupações que se devem ter em atenção dentro de uma sala de aula são o uso excessivo da linguagem verbal através de longas explicações orais, a falta de adequação da mensagem do professor ao nível de entendimento dos alunos, atividades aborrecidas, a vida pessoal de cada aluno fora da sala e até elementos físicos inapropriados, como cadeiras, mesas, a própria sala, pois tudo pode afetar a motivação do aluno. Portanto, a fim de colmatar estas adversidades, a linguagem não-verbal pode ter um contributo fulcral, já que, comparada com a linguagem verbal, esta é mais confiável, mais multifacetada e mais contínua (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, p.56). No entanto, não devemos assumir qualquer tipo de

superioridade da comunicação não verbal em relação à verbal ou vice versa. Ambas têm a sua importância e apenas o seu equilíbrio e correlação podem enaltecer as capacidades comunicativas de cada um (Eunson, 2012, p. 256). É também importante referir que um professor deve-se adaptar a cada contexto de ensino e que para isso deve usar diferentes técnicas de comunicação adaptadas a cada situação (Azaoui, 2013), e além disso deve também estar atento aos sinais não verbais demonstrados pelos alunos, já que se a linguagem não-verbal é uma forma de comunicação para o professor, também o é para os alunos, e por isso este deve ser capaz de ler e analisar tais comportamentos de modo a perceber o estado de espírito e os pensamentos de cada um (Volynets, 2016).

1.2 - Gestos

“Gesto”, como sendo um mero elemento pertencente à linguagem corporal, pode ser definido como “movements of the body, especially the hands or arms, that express an idea or emotion”, em que, por isso, podem facilmente transmitir diversas ideias e estados de espírito como insegurança, aprovação, apatia, confiança, hostilidade, afeição, desespero, etc., existindo certos “gestos universais” para cada uma das sensações (por exemplo, levantar apenas o polegar significa geralmente aprovação/concordância com algo). No entanto, os seus significados podem variar de cultura para cultura, podendo existir casos em que “a perfectly innocent gesture in one culture can be profoundly insulting in another” (Euson, 2012, p.266), ou de contexto em contexto (o exemplo do polegar virado para cima, se for feito no decorrer de uma situação negativa, irá passar uma sensação de ironia e desagrado, que é completamente o oposto do seu “significado original”, apesar de se tratar exatamente do mesmo gesto (Chaib, 2012, p. 28)).

É também necessário salientar que todo o gesto tem de “conter alguma significância”, e que, por isso, nem todos os movimentos do corpo podem ser denominados de “gesto”. Ou seja, visto que em toda a comunicação existe um “comunicador” e um “ouvinte”, qualquer movimento corporal só pode ser considerado “gesto” se tiver um intenção comunicativa. Por exemplo, o ato de bocejar, se estivermos sozinhos, não tem nenhum valor ao nível de significado comunicativo; porém, se o bocejo for observado por outrem no meio de uma conversação, neste caso pode-se referir a um aborrecimento de quem o realizou, aliás, como já foi referido anteriormente (Chaib, 2012,p.32).

Laban (1978, como citado em Chaib, p.97) afirma que qualquer ação propositada é normalmente precedida por quatro processos intelectuais: atenção, intenção, decisão e precisão. O primeiro tem a ver com a vontade de alguém se relacionar com algum objeto de “modo direto e imediato ou de forma prudente e volúvel”. A “intenção” é o que “determinará a tensão muscular depositada sobre a ação, graus de força, variando entre o leve e o pesado”. A “decisão” “refere-se ao tipo de gesto utilizado”, e é feita normalmente de maneira intuitiva. Por fim, “a precisão” antecede a ação propriamente dita, sendo o resultado de todos os processos anteriores, sendo por isso “o próprio domínio do movimento”. Indo de encontro às funções da linguagem corporal já referidas, os gestos podem ser classificados como *gestos ilustrativos ou figurativos* (referem-se ao mesmo), *gestos emblemáticos ou evocativos*, e *gestos de ideação* (movimentos que “compõem gestualmente a ideia do que se comunica verbalmente”) (Morris et al, 1979, Rimé, 1991, como citado em Chaib, 2012, p.22 e 23).

1.2.1 - Gestos musicais

Porém, no respeito à música, a definição de “gesto” não é tão linear, sendo que este termo pode adquirir vários significados e, portanto, a sua definição não é tão fácil. Uma das suas possíveis aplicações musicais pode ser definida por “raw material (melody, harmony, rhythm, etc.) in combination with the expressive attributes of that material” (Ben-Tal, 2012, p.2), não se devendo confundir com “motivo” e “figuração”, que são outros dois termos musicais (p.6). No entanto, este termo está sempre associado às ideias de “movimento” e “ação” (Godoy & Leman, 2010, p.4) e é comumente relacionado com movimentos físicos (Ben-Tal, 2012, p.1). Esta analogia já vem desde o Barroco em que segundo Schneider (como citado em Chaib, 2012, p. 33 e 34), era relacionado com a dança. Apesar das suas diferentes conotações, a nível musical, para Godoy & Leman (2010), o gesto tem de ser analisado quer no contexto do *performer* (produção e comunicação musical), quer de quem ouve música. Ora, na primeira situação, estes são movimentos realizados pelos intérpretes a fim de produzir som nos seus instrumentos, coordenar outros músicos (no caso de música de câmara ou dos maestros) ou para impressionar e comunicar com a plateia. No segundo caso, estes surgem como reação ao que se está a escutar, como bater a pulsação com o pé, balançar ou dançar (p.5).

É certo que não existe uma definição exata de “gesto musical”, mas também é claro que este termo é usado em muitas situações, nomeadamente na composição musical e interpretação,

que, como é óbvio, adquire pontos de vista diferentes, em que, por exemplo, no primeiro ramo, este termo não tem de ser associado obrigatoriamente a um gesto físico (Brian Ferneyhough chama-o de papel de “figura” no gesto (1982, como citado em Chaib, 2012, p. 39), mais tarde também usado por Delalande), enquanto que na *performance*, apesar das várias funções que o gesto pode ter, estará sempre relacionado a um movimento físico (p. 38). Unir estes dois mundos é que se torna complicado. Apesar disso, um dos primeiros investigadores que se debruçou sobre esta matéria foi Delalande (1988), que dividiu o termo “gesto musical” em *geste effecteur* (movimento mecânico que produz um som musical), *geste accompagnateur* (moção que retrata qualquer expressividade musical) e *geste figure* (elementos musicais associados à composição e análise musical) (como citado em Pipe, 2016). Mais tarde, Jensenius et al. (2010) acrescentaram a esta divisão os *communicative gestures* (gestos que têm como objetivo a comunicação musical, que podem ser subdivididos em comunicação de intérprete-intérprete ou intérprete-ouvinte) e os *sound-accompanying gestures* (que são movimentos que não estão envolvidos na produção sonora mas que acompanham a música) (como citado em Castro e Melo, 2014, p.45).

No entanto, ainda podem haver mais categorias de gestos, que se tratam de derivações daqueles já apresentados. Os *geste effecteur*, ou *sound-producing gestures*, podem ser subdivididos em gestos de “excitação” ou “modificação”. Por sua vez, esta primeira derivação pode ser ainda ser desmembrada em ações impulsivas, sustentadas e/ou interativas, onde cada um tem um perfil energético diferente. Este tipo de gesto pode também ser direto, se for alguma parte do nosso que produz o som (por exemplo a harpa ou as congas), ou indireto, quando é outro objeto que está encarregue da produção sonora (no caso do arco nos instrumentos de corda, dos martelos no piano ou das baquetas na marimba/vibrafone). Os “gestos modificadores” não fazem parte da produção do som em si, mas alteram a qualidade deste. Cadoz (1988, como citado em Godoy et al., 2010, p.24) ainda fragmentou estes gestos em “gestos paramétricos” (movimentos que continuamente influenciam a qualidade sonora, como a pressão do arco no violino) e “gestos estruturais” (ações que alteram o timbre natural do instrumento, como a colocação de surdina nos instrumentos de metal). É importante referir que normalmente, a produção sonora exige sempre uma correlação entre estes dois tipos de gestos.

No que respeita aos *sound-accompanying gestures*, estes são normalmente relacionados com os movimentos preparatórios que antecedem a produção sonora mas que têm uma função fulcral nesta, pois aspetos como trajetória e velocidade do movimento que efetivamente irá originar som são controlados nesta fase preliminar. Nesta categoria também se podem encaixar os

chamados *phrasing gestures*, que são todos os movimentos que seguem naturalmente as diferentes frases musicais, podendo igualmente ter uma função comunicativa, pois indica ao público o início e fim de cada uma delas. Por fim, não relacionados com as classificações prévias, existem os *entrained gestures*, que são todos os gestos realizados pelos músicos, quer propositadamente ou inconscientemente, que têm como função ajudá-los na realização musical de uma obra, sendo os mais comuns aqueles que estes utilizam para marcar a pulsação, como bater o pé, mexer o braço ou abanar a cabeça. Apesar de não terem nenhuma intenção musical (não participam na produção ou alteração do som nem na comunicação musical), ajudam o *performer* a manter o tempo e conseqüentemente é-lhe muito útil na execução de uma obra musical (Godoy et al., 2010, p. 24 a 26).

1.2.2 - Gestos no ensino da música

Estando a música intrinsecamente ligada a sensações de movimento (Godoy et al., 2010, p.1), é correto concluir que os gestos são um elemento essencial para a produção musical (Davidson, 2005, como citado em Simones, L. L., Rodger & Schroeder, 2015, p.4) e sendo este também um importante fator de comunicação, é igualmente certo assumir a sua grande importância no que toca ao ensino da música. Aliás, estas ideias estão presentes nos principais métodos pedagógicos musicais da 1ª metade do século XX com Carl Orff (1985-1982) e Émile Jaques-Dalcroze (1985-1950) a defenderem a ligação entre música e movimento (Cunha, Carvalho, & Maschat, 2015; “what is eurhythmics? – Institut Jaques-Dalcroze,” n.d.). Este último pedagogo desenvolveu o conceito de “euritmia”, que é “um método de treino rítmico através do movimento corporal com o objetivo de regular os ritmos naturais do corpo e, pela sua automatização, criar imagens rítmicas definidas no cérebro”, afirmando portanto que existe uma “associação entre o nível de expressividade e o bom uso corporal” (Castro e Melo, 2014, p. 34). Zoltán Kodály (1982-1967), outro principal pedagogo musical da 1ª metade do século XX, fez uso dos gestos manuais como meio de comunicação (“What is the Kodály Method? | Musical U,” 2017). Assim, apesar de estes autores não terem a intenção clara de desenvolver o uso dos gestos no ensino da música, a verdade é que, de modo a defenderem melhor as suas ideologias, todos eles utilizaram a linguagem corporal como uma ferramenta determinante para a aprendizagem musical.

No entanto, Simones et al. afirmam que no que respeita ao ensino da música, os gestos ainda não foram suficientemente estudados nem são aplicados devidamente e por isso é necessário efetuar muitas mais pesquisas e investigações nesta área. Algumas justificações para isso, segundo estes autores, são uma prevalência constante da comunicação verbal, o uso e estudo dos gestos corporais aplicados à música apenas como meio de melhorar a *performance* e não como uma ferramenta de ensino da música e, por último, os primeiros estudos que surgiram sobre a importância do gesto no ensino da música assumiam sempre o “gesto” como um comportamento não verbal, mas sempre com um papel submisso quando comparado ao conteúdo verbal (2015, p.3).

Ainda assim, existem alguns autores que na década de 2000 exploraram esta temática e até elaboraram estratégias de sala de aula em que focam o gesto como principal processo pedagógico no ensino da música (como citado em Castro e Melo, 2014, p. 39 e 40). Algumas das estratégias apresentadas por Davidson e Correia (2002) são usar os movimentos do corpo para “explorar o potencial expressivo”, “trabalhar a intenção de cada frase musical”, “dirigir uma interpretação” e “desenvolver a expressão musical do aluno”. Mais tarde, Godoy et al. (2006), criaram dois conceitos para o ensino da música: *playing air instruments* e *sound-tracing*. No primeiro caso, estes pesquisadores propõem a execução musical num instrumento imaginário, em que é suposto os alunos imitarem os mesmos gestos que usam enquanto tocam efetivamente o seu instrumento, de forma a focarem apenas nos movimentos que realizam (no caso concreto da percussão, esta técnica pedagógica é muito útil porque infelizmente, são muito raros os alunos que têm capacidade financeira ou espacial de ter uma marimba, um vibrafone ou tímpanos em casa, o que por isso, esta ideia de utilizar o imaginário e efetuar os gestos de produção sonora no ar é com certeza uma mais valia nestes casos, que, como óbvio, tem de ser complementado posteriormente na prática no instrumento físico). O segundo conceito tem a ver com a possibilidade de representar através do desenho os sons escutados, ou seja, sermos capazes “visualizar o som”, partindo do pressuposto de que o movimento está sempre interligado com a música. Logo, esta representação também pode ser feita através dos gestos dos intérpretes e também podem ser válidos para ajudar os alunos a compreender alguns elementos da música, como frase musical, expressividade, etc.

Um ano mais tarde, Elena Muñoz (2007) também propôs algumas estratégias pedagógicas baseadas nos movimentos corporais que podem ser aplicadas ao ensino da música:

The basic strategies to teach students how to feel, enjoy, produce, and convince with expressive gestures are usually to initiate them in imitation of gestures in order to develop their own inspiration in their future movements. Some of these strategies include discussing with students their video tape recordings or mirror visualizations, guiding with physical contact the students' body segments in their movements, adding metaphoric information to the gestures shown, offering students the opportunity to teach what they know and "interpret" about gesture by giving classes to other students, and urging students to use their bodily expression, freely and consciously, connecting it with a new vital dimension in any physical action: not aural, not visual, but spatial. (como citado em Castro e Melo, 2014, p. 38).

De um ponto de vista ainda mais recente, Simones, L. L., Rodger e Schroeder (2015), defendem que a utilização dos gestos no ensino do instrumento são fulcrais para melhorar a comunicação entre professor e aluno e para desenvolver vários campos da aprendizagem instrumental, nomeadamente no que toca a aspetos motores/físicos, interpretativos e de comunicação (p.2). Para eles, tem de haver um bom equilíbrio entre o uso da comunicação verbal e gestual por parte do professor, em que estas podem e devem ocorrer ao mesmo tempo, sempre com o propósito de facilitar a aprendizagem musical por parte do aluno. Estes autores, através da elaboração de uma investigação, concluíram que de facto existe um relação clara entre os gestos utilizados, mesmo que empiricamente, por professores de piano e o nível do aluno, havendo, portanto, uma adequação dos movimentos a cada grau de ensino, mas também estes foram importantes para uma melhor aquisição de informações por parte dos alunos. Assim, Simones et al. sugerem que no futuro, através de investigações mais profundas, seja possível criar uma espécie de pedagogia gestual adequada a cada nível de ensino do instrumento, desde a iniciação até ao ensino superior, de modo a melhorar a qualidade e a tornar mais eficaz o ensino musical e instrumental.

1.2.3 - Gestos aplicados à percussão

O estudo e análise do gesto aplicado aos instrumentos de percussão é atualmente de grande interesse investigativo (Aroso & Martingo, 2018, p.1) e atualmente nós temos ferramentas tecnológicas que nos permitem observar, estudar e analisar os gestos musicais com elevado detalhe e precisão (Godoy & Leman, 2010, p.3), havendo assim bastantes investigações neste sentido, como por exemplo a pesquisa levada a cabo por Bouenard, Gibet e Wanderley (2008) *Enhancing the Visualization of Percussion Gestures by Virtual Character Animation*, em que através da utilização de várias câmaras e sensores, foi possível criar diversos modelos físicos virtuais em

tempo real que podem ser observáveis de várias perspetivas, a fim de se poder posteriormente compará-lo aos gestos físicos utilizados pelo intérprete e ao som produzido (p.2). Aqui, esta tecnologia facilita e melhora a observação dos gestos, sendo portanto possível analisar com mais precisão os efeitos destes, neste caso, na vibração da membrana do tímpano, e concluir, por exemplo, a sua relação com as dinâmicas e articulações produzidas (p.5 e 6).

Podemos afirmar que pertence à percussão qualquer instrumento ou objeto, quando é utilizado com uma intenção musical, que seja percutido a fim de produzir som. Apesar de que na língua portuguesa “percutir” seja sinónimo de “bater em”⁴ (ação que está normalmente associado a lutas ou agressão), o *Dicionário de Percussão* (Frunghillo, 2002, como citado em Chaib, 2012, p.54) esclarece que “a definição de que percutir só será bater quando isto significar uma ação em um objeto é destinado para o fim de percutir”. Curioso, é que nenhuma destas definições têm qualquer carácter musical. No entanto, “percussionista” é definido como o “indivíduo que toca instrumentos de percussão”⁵, havendo uma clara ideia musical, mas “percussão”, além de significar “conjunto de instrumentos em que o som é produzido através de batimentos”, também pode exprimir “pancada, “embate/choque” e também pode ter conotações com a medicina e a economia⁶.

Nas outras línguas europeias, como nos indica Chaib (2012), este termo também não é claro. O Francês apresenta a mesma problemática que o Português, não havendo qualquer ideia musical ao conceito *percuter* (percutir), apesar de que *percussionniste* (percussionista) está sempre associado a ações musicais. No Alemão, além de haver também uma conexão com a medicina, *Schlagzeug* (percussão) também está relacionado com “bater”, havendo ainda menos especificidade no conceito *Schlagzeuger* (percussionista) por também referir-se a “baterista”. O Inglês acaba por ser a língua que melhora distingue todos os termos, que, apesar de não haver exatamente uma palavra que signifique “percutir”, *stroke*, que se refere às “batidas” efetuadas pelos percussionistas, embora também possa denominar uma doença em medicina, não tem nenhuma relação com “bater” ou “agressão” (*hit/strike*), além de que existe uma clara diferenciação entre *percussionist* (percussionista) e *drummer* (baterista), que estão sempre associados à música, tal como o conceito *percussive*, também está sempre relacionado com um fazer musical (p. 55 e 56).

⁴ percutir in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consultado em 2019-02-07 20:26:04]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/percutir>

⁵ percussionista in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consultado em 2019-02-07 20:40:19]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/percussionista>

⁶ percussão in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consultado em 2019-02-07 20:41:37]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/percussão>

Apesar desta ambiguidade, é correto afirmar que a maior parte dos instrumentos de percussão necessitam de um grande esforço e movimentação física para a sua produção sonora. Consequentemente, o gesto é determinante para a qualidade e geração de som. Bouenard et al. afirmaram que nos tímpanos, diferentes gestos originam diferentes sons. Assim, tanto as articulações (legato, tenuto, acentuações e staccato), como as dinâmicas estão diretamente relacionadas com aspetos como a velocidade, aceleração e trajetória do movimento (2008, p.2-4). Stevens (1993), também garante uma relação direta entre os gestos do intérprete e a produção de som na marimba, assumindo a velocidade da baqueta como fator decisivo para a obtenção de diferentes articulações (p.22). Para ele, um elemento essencial para uma boa aprendizagem técnica marimbística é a relação muscular com a velocidade do gesto: músculos grandes devem servir gestos lentos, enquanto que os músculos pequenos devem ser aplicados a gestos rápidos (p.7). De uma forma geral, podemos caracterizar os gestos na percussão como “gesto percussivo”, movimentos relativos à produção do som, “gesto percussivo interpretativos”, gestos relacionados com a interpretação musical e “gesto percussivo expressivo”, movimentos corporais ligados ao conteúdo musical (Chaib, 2012, p.52).

A primeira categoria está portanto relacionada com os já referidos *sound-producing gestures*, sendo portanto a “primeira ação do percussionista para a extração sonora, ou seja, o primeiro contato estabelecido entre intérprete e instrumento” (p.58). Logo, ações como raspar, friccionar e soprar (quando incluído na *performance* de uma obra para percussão) ou até a utilização de objetos não concebidos para a percussão, como arcos de contrabaixo, estão englobados nesta categoria.

Devido à infinidade de instrumentos de percussão que existe, e ainda somando as várias hipóteses que há para obter som de cada um deles, Chaib (2012), enumerou alguns dos principais gestos usados para gerar sons nos vários instrumentos de percussão: “contacto direto constante” (quando o nosso corpo estabelece um contacto permanente com o instrumento em questão, p. ex. o adufe); “contacto direto inconstante” (quando apenas existe contacto no momento de obtenção de som, p. ex. congas); “contacto indireto constante” (quando se utiliza um objeto para extrair som de um instrumento e este tem contacto durável com ele, p. ex. a utilização do arco no vibrafone); “contacto indireto inconstante” (quando um objeto manipulado pelo percussionista apenas toca no instrumento para gerar som, p. ex. os tímpanos). Outros gestos deste género, mas que são muito raramente usados (só em obras específicas), são os que estabelecem um contacto semidireto, ou seja, quando o percussionista não influencia diretamente a obtenção do som, ou

pseudo indireto, quando o instrumentista não tem de todo qualquer contacto com o instrumento que gera o som (p.68-74).

É importante salientar que estes tipos de gestos distintos podem ser usados de forma combinada e simultânea, dependendo sempre do tipo de sonoridade que o percussionista procura obter em cada situação. Além disso, é fulcral termos em atenção que um mesmo gesto pode ter resultados sonoros diferentes, sendo que fatores como a acústica da sala, a natureza das baquetas, a tensão aplicada nestas, o ângulo de contacto com o instrumento, o tempo de contacto entre o corpo que gera o som e este e a velocidade do movimento, influenciam o som obtido.

Os “gestos percussivo interpretativos” são todos os movimentos que um percussionista tem de efetuar de forma a interpretar uma obra musical, mas que não tem a ver com a produção do som em si. Antes de mais, é importante referir que este tipo de intérpretes têm a vida um pouco complicada no que toca à sua relação com o instrumento. Enquanto que, por exemplo, um clarinetista está sempre em contacto com o instrumento ou um pianista que tem sempre a mesma relação de tamanho entre as teclas, o percussionista, além de estar constantemente a adaptar-se a diferentes instrumentos, que podem mesmo variar durante a mesma peça, num mesmo instrumento, nomeadamente os de lâminas, a relação de tamanho das teclas não é sempre igual, sendo as lâminas graves maiores que as agudas, resultando que não existem dois intervalos de igual distância na marimba, no vibrafone ou no xilofone. Este facto, obriga o percussionista a uma constante adaptação e a movimentar-se frequentemente, a fim de suprimir esta particularidade destes instrumentos, desde a mover-se mais para um lado ou para o outro ou a mudar repetidamente a abertura das baquetas, no caso de uma execução a 4 baquetas.

Assim, é imprescindível que ele desenvolva uma espécie de “memória espacial”, que juntamente com a “memória muscular”, que existe em todos os instrumentistas, resulta ao que Chaib (2012) chama de “memória corporal” (p.93). Logo, para cada *performance* musical, o percussionista tem de estudar e analisar a melhor forma de interpretar cada peça, desde a montagem dos instrumentos (se se tratar de uma peça para multipercussão) ao seu posicionamento e das baquetas perante estes. Portanto, apesar de “os braços serem importantes para conduzir as mãos à extração do som do instrumento, devemos também constatar que os movimentos realizados com as pernas, os pés e o tronco do intérprete ampliarão as suas possibilidades para uma execução instrumental mais eficaz”, já que a “inutilização dos membros inferiores e tronco tornaria bastante limitada a execução instrumental e os possíveis meios de interpretação e expressividade” (p.95). É claro que nem sempre, tal como acontece noutros

instrumentos, os compositores pensam no conforto do músico a nível físico, preocupando-se, naturalmente, mais com o resultado musical, do que propriamente como ele é conseguido. Isto leva a que muitas vezes os intérpretes tenham de utilizar gestos e posições corporais não naturais, exigindo por isso muito estudo através da repetição exaustiva de um mesmo movimento, requerendo por vezes um elevadíssimo esforço físico, de forma a que este se torne exequível, sempre com objetivo de “tornar a execução o mais natural possível aos olhos do espectador, resguardando a fluência gestual que a obra executada deve ter” (p.103).

A última categoria dos gestos percussivos, os “gestos percussivo expressivo”, aliás tal como o nome indica, têm como objetivo expressar o conteúdo musical da obra interpretada, com a finalidade de “despertar estados mentais, sentidos, modos, afetos e intenções emocionais” (p.113) no público. Por isso, está diretamente relacionado com a percepção musical, que tal como afirma Godoy (2003):

Images of movement appear to be deeply embedded in our perception and cognition (...) Explorations of mental images of music-related movement could enhance our understanding of music as a phenomenon, as well as be of practical value in various music-making tasks (como citado em Castro e Melo, 2014, p.35.)

No caso específico da percussão, uma das problemáticas que frequentemente nos deparamos são as várias limitações destes instrumentos a nível de alguns recursos musicais, como duração das notas, articulações, dinâmicas, etc. (Chaib, 2012, p.114). Assim, Aroso e Martingo (2018), a respeito disso, garantem que:

O interesse do gesto na percussão decorre também da possibilidade que oferece de minimizar de um ponto de vista percetivo as limitações expressivas inerentes aos instrumentos, que não permitem ao intérprete um controlo satisfatório da articulação e duração do som. (...) Também no contexto da percussão erudita ocidental a investigação tem mostrado a relevância do gesto na comunicação expressiva (p.2).

Uma situação recorrente destas limitações é diferenciar uma mínima de uma semínima na execução de uma obra para caixa solo. Este instrumento tem a particularidade de quase não ter reverberação, claro que depende sempre de vários fatores, como afinação da pele ou tensão dos bordões, e por isso, até se formos muito exigentes na nossa análise até chegaríamos à conclusão que poderá haver casos em que o tempo de duração da caixa apenas corresponderia a uma colcheia ou semicolcheia... Outras problemáticas que podemos encontrar são, por exemplo,

quando temos o mesmo motivo musical em dois instrumentos de características completamente diferentes (Chaib, 2012, p.120), criar uma sensação de continuidade quando existe uma constante mudança de instrumentos, nomeadamente em peças para multipercussão, com configurações timbricas totalmente distintas (p.123) ou destacar algum aspeto musical quando existe um grande aglomerado sonoro (p.127). Assim, de forma a colmatar estas problemáticas, este autor sugere a utilização de gestos visuais, com vista a “desenhar” no espaço linhas com formas curvas e/ou retas, em que:

(...) a “Linha Curva ou Circular” significará uma interpretação de trechos com aspectos expressivos direcionados a um sentido de continuidade e fluência, sem a ideia de interrupção, quebra ou ruptura. Já a linha “Reta ou Angular” terá maior relação com a nossa interpretação do trecho relativa aos sentidos de interrupção, suspensão, quebra, ruptura, etc. (p.118).

Ou seja, sempre com a ideia de que os gestos efetuados devem servir o texto musical e nunca o contrário, a ideia é a de criar uma relação entre o movimento corporal e a fluência da música, de forma a que o intérprete consiga transmitir ao público o seu pensamento musical e a sua ideia interpretativa, apesar das limitações do instrumento.

Muitos já foram os estudos e experimentações sobre o impacto dos gestos na perceção musical dos ouvintes, como nos relatam Fernando Chaib (2012) ou Aroso e Martingo (2018), sendo alguns exemplos desses investigadores McGurk e McDonald (1976), Lerdhal e Jackendo (1983), Krumhansl e Shenck (1997), ao nível dos instrumentos em geral, e Schutz e Lipscomb (2004), Dahl (2005), Broughton e Stevens (2009) ou Aroso (2014) a respeito específico da percussão. Será correto afirmar que todas estas investigações demonstraram que os gestos e a sua visualização por parte do público influenciam sempre de alguma forma a perceção musical deste da obra escutada, sendo portanto verdadeira a ideia de que os gestos “could be regarded as integral to music perception, leading to the idea that any sound will be included in some mental image of a gestural trajectory” (Godoy, 2011, como citado em Chaib, 2012, p.144), estando assim comprovado que a utilização consciente e propositada dos gestos é uma ferramenta fulcral para que o intérprete consiga efetuar não só uma boa comunicação musical, mas também uma boa comunicação emocional, sendo possível através deles até alterar os valores fisiológicos das pessoas do público (Aroso e Martingo, 2018, p.9), gerando nelas diversas sensações emocionais que só enriquecerá com certeza a *performance* musical e servirá um dos propósitos universais da música que é a de transmitir emoções e mensagens através dos sons.

Assim sendo,

(...) se o movimento corporal influencia a nossa percepção e cognição da música, a forma como os alunos ouvem é com certeza influenciada pelas circunstâncias. Por um lado, o professor mexer-se ou ficar estático enquanto toca para demonstrar pode afectar a compreensão do aluno, alterando a sua percepção auditiva. Por outro lado, a compreensão daquilo que os alunos ouvem da demonstração do professor pode também ser afectada pelo facto de os próprios alunos estarem estáticos ou em movimento. (Castro e Melo, 2014, p.36).

Logo, uma boa utilização da linguagem não-verbal, nomeadamente dos gestos, é determinante para a qualidade do ensino da música e do instrumento propriamente dito, sendo que é algo que todos os docentes desta área deveriam, na minha opinião, estudar e aplicar de forma eficiente nas suas aulas, visto que deste modo, seria certo um aumento do sucesso da aprendizagem dos alunos e faria com que estes, nalguns casos, olhassem para a música com outro gosto e se sentissem mais motivados para o estudo e desenvolvimento das suas capacidades musicais.

1.3 - Breve história da direcção musical

“Since the time of its earliest iconographic documentation c. 1500 B.C, characteristics of musical leadership have been influenced by evolution of rhythm and improvements in instrumental manufacture” (Galkin, 1988, p.3) .

A área da música que mais envolve o uso e interpretação da comunicação não verbal é sem dúvidas a direcção musical. Segundo o *The new Grove Dictionary of Music & Musicians* (1980), o termo *conducting* (dirigir) pode ser definido como “the direction of a musical performance by means of visible gestures designed to secure unanimity both of execution and of interpretation. It is one of the most difficult and most rewarding of all musical activities” (p. 641). Na Grécia Antiga, quer na música coral quer instrumental, é sabido que a pulsação era marcada batendo o pé no chão, em que por vezes inseria-se uma peça de metal no sapato de forma a ser mais audível durante a execução musical. Esta prática de marcação audível do tempo, que podia ser percutindo o chão com o pé ou com um pau ou até batendo palmas, era um procedimento comum durante a idade média mas era duramente repugnada por alguns críticos da época. Assim, nas igrejas começou-se a desenvolver um sistema de direcção (quironomia) que consistia em que o líder de grupo, chamado de *chironomica* ou *praeceptor*, através de gestos manuais, indicava as mudanças de alturas das notas durante a realização do cantochão. Este método desenvolveu-se

essencialmente devido à ausência de qualquer notação escrita, embora que continuou a ser aplicado mesmo com o aparecimento dos neumas, já que estes por vezes eram bastantes vagos, e manteve-se durante toda a Idade Média. O desenvolvimento da música polifónica tornou imprescindível a marcação da pulsação (*tactus*). Para o efeito, começou-se a usar um bastão em detrimento de apenas a mão, por se entender que assim a visualização dos tempos ficava mais definida (no entanto, o uso de um objeto por parte dos *chironomica* não era uma prática universal, visto que em muitos locais, o *tactus* continuou a ser indicado somente pela mão). Este sistema de marcação conservou-se durante todo o Renascimento e era muito simples, sendo que o movimento descendente indicava o primeiro tempo, enquanto que o segundo era mostrado através de um movimento ascendente. No caso de ser uma métrica ternária, o movimento para baixo durava duas pulsações e no terceiro tempo fazia-se um movimento para cima.

No final do século XVI, era desejável que o *tactus* não fosse sempre igual, havendo a necessidade de haver flutuações na pulsação de acordo com o sentido das palavras (retórica musical), surgindo assim, por exemplo, o *rubato*. Durante o século XVII, devido ao aparecimento da ópera que envolvia bastantes instrumentistas e cantores, também se incrementou o uso de barras compasso, apesar de já haverem alguns exemplos do uso desta notação no final do século passado. Apareceram então dois dos primeiros tratados sobre técnica de direção, *Breve Dichiarazione della Battuta Musicale* seguindo-se de *Battuta della Musica Dichiarata*, ambos escritos por Agostino Pisa em 1611 (Galkin, 1988). Neste século, o *praeceptor*, além da principal função de marcar o tempo, também começava a ter uma responsabilidade interpretativa e isso levou a terem-se de se criar meios mais eficientes de direção. Um deles foi a substituição do bastão (é bem conhecida a história de que este utensílio foi responsável morte do grande compositor francês Lully, já que na ópera de Paris cultivou-se muito a tradição de percutir ruidosamente os tempos com o bastão no chão), por ser demasiado grande e pesado, por um pau mais pequeno ou até por um rolo de papel, sem esquecer o uso de apenas a mão para dirigir um grupo mais pequeno. O sistema de marcação também evoluiu, criando-se os compassos modernos, exprimindo-se assim visualmente os tempos fortes (movimento para baixo) e fracos (movimentos lateral e para cima). Por outro lado, muitas vezes cabia aos instrumentistas a obrigação de dirigir o grupo, em que por norma essa função era destinada ao músico que executava o baixo cifrado no cravo, *Maestro al Cembalo*, ou órgão (responsável pela interpretação musical e por zelar pelo bom desempenho dos músicos) e que era ajudado pelo primeiro violino

da orquestra, denominado de *Konzertmeister* (responsável pelos sinais das entradas e interrupções) (Mateus, 2009).

Este tipo de direção bipartida foi o mais recorrente durante o século XVIII, nomeadamente na execução das óperas, em que normalmente o teclista estava a cargo do coro e dos cantores e o primeiro violino comandava a orquestra. Este método estava bastante enraizado na Europa, tanto nos teatros italianos, como nos alemães e austríacos. Na música puramente instrumental, era costume haver uma supremacia do primeiro violino em relação ao cravista no que toca à direção da orquestra, a não ser que se tratasse do próprio compositor a efetuar o baixo contínuo, como era exemplo Haydn que coordenava sempre a execução das suas sinfonias. Sugiram então quatro importantes tratados: *Der vollkommene Kappelmeister* (1739), *Versuch einer Anweisung die Flote traversière zu spielen* (1752), *Versuch uber die wahre Art das Clavier zu spielen* (1753) e *Violin-schule* (1756), escritos por Johann Mattheson (1681-1764), Johann Quantz (1769-1773), Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788) e Leopold Mozart (1719-1787) respetivamente. Estas obras abordam aspetos como estilo musical, ritmo, terminologia musical, regras de composição, análise e de liderança que todos os responsáveis de grupo deveriam dominar (Galkin, 1988). O “maestro com batuta”, isto é, sem estar relacionado com nenhum instrumento, estava quase sempre associado à música sacra interpretada nas igrejas. Só em raras exceções, no caso de se tratar de uma obra de grande escala para coro e orquestra, é que era necessária a sua presença à frente dos músicos. Como tal, neste caso, a direção musical era tripartida, estando a cabo do maestro, do primeiro violino e do teclista.

Foi no século XIX que se deu a afirmação da presença permanente de um maestro em frente à orquestra responsável por ensaiá-la e dirigi-la e também se estabeleceu o uso da batuta. Porém, esta mudança foi uma transição lenta e realmente só na 2ª metade do século é que ficou totalmente estabelecida. Antes disso, no início do século, com o aumento do número das orquestras e com o gradual abandono do uso do baixo contínuo, o primeiro violino ganhou cada vez mais importância no que toca a reger os restantes músicos, sendo que por vezes, até dirigia mais do que tocava, usando por norma o arco como uma espécie de batuta. Assim, estabeleceu-se a figura do *Kapellmeister* que se colocava à frente do grupo. Carl Maria von Weber (1786-1826) foi um dos primeiros *kapellmeister* preocupado em fazer mais do que simplesmente “bater o tempo”. Ele para dirigir usava um rolo de papel (há quem diga que usava uma batuta, mas isso não é claro) e foi um dos pioneiros a defender que a pulsação de uma obra musical tinha de ser flexível, dependendo sempre da perceção musical sentida pelo responsável do grupo (ideia mais

tarde defendida por Wagner), e que por isso não deveria ser tão rígida. Ele procurava sempre realçar a expressão emocional transmitida na música, tal como nos diz Bowen (2003): “Weber insisted that interpretation and tempo shifts be subtle, and that the conductor, as time-keeper, had an even more important role to play; not only was the conductor to keep everyone playing together, but to make music express emotion by gently manipulating the tempo” (p.103). Apesar deste pensamento vanguardista, as orquestras em que ele esteve à frente não o compreendiam devidamente.

A primeira referência ao uso da batuta (sem ser um bastão ou um rolo de papel) por parte de um elemento do grupo data de 1594 por uma freira em St. Vito. Não obstante, a sua implementação na música orquestral começou-se a dar no início do século XIX com nomes como Franz Mosel, Daniel Turk ou Johann Reichardt. Porém, é Louis Spohr (1784-1859) que ficou notabilizado por ser o primeiro homem a estabelecer sistematicamente o uso de uma batuta para dirigir uma orquestra (acredita-se que a primeira vez que o fez foi a 10 de abril de 1820 num concerto em Londres com a *Philharmonic Society*). Além disso, ele promoveu a figura do “maestro” sem ser o primeiro violino ou estar em frente ao piano (aliás, ele mal sabia tocar piano), tendo sido na altura muito aclamada a sua interpretação da 9ª sinfonia de Beethoven em 1845 em Bonn. Foi ele também que começou a incluir nas suas obras números de referência de modo a facilitar os ensaios. Gaspare Spontini (1774-1851) também foi fundamental para a afirmação do maestro à frente de um grupo musical. Responsável pela Ópera de Berlim de 1820 a 1841, ele era conhecido pelo regime militarista que impunha aos músicos. Wagner chegou a afirmar mesmo que ele fazia uso da batuta não para marcar o tempo, mas sim para comandar a orquestra, tendo sido apelidado de “conducting’s first drill sergeant” (Bowen, 2003, p.105). No entanto, as suas interpretações eram amplamente reconhecidas, nomeadamente ao nível da precisão rítmica e exploração das dinâmicas. Ele também foi inovador no que toca aos ensaios, já que implementou, além dos ensaios *tutti*, os ensaios seccionais. Por outro lado, Felix Mendelssohn (1809-1847) era conhecido pela sua personalidade calma, carinhosa e humana, preocupando-se sempre com as condições de trabalho dos músicos. Também fazendo uso da batuta, ele foi um reconhecido maestro no 2º quartel do século, nomeadamente quando esteve à frente da Gewandhaus que assumiu em 1835, tornando-a numa das mais prestigiadas orquestras da época. Ele era extremamente dotado no que respeita à audição e correção de notas erradas e inovou os métodos de ensaio, implementando, por exemplo, os ensaios abertos ao público. Ao contrário de Weber, ele optava por evitar ao máximo quaisquer flutuações na pulsação nas suas interpretações. Franz

Liszt (1811-1886), apesar de não ser reconhecido pela sua atividade como maestro, sendo mais célebre a sua carreira como pianista, professor e compositor, foi sem dúvida um dos mais influentes músicos da época, tendo inspirado muitos dos notáveis maestros da segunda metade do século XIX, como Wagner, Bulow, Mottl e Nikisch. Segundo Bowen (2003), ele foi o primeiro regente a realmente se importar com os gestos e a sua importância na *performance* musical. Ele acreditava na expressão de sentimentos e emoções através da música e que este devia ser o principal objetivo quando se toca, e por isso repudiava totalmente quem apenas se limitava a marcar o tempo com a batuta, afirmando que isso era “a senseless, brutal habit which he would like to forbid in all his works. Music is a sequence of notes which demand to enfold one another, not something to be chained together by thrashing the beat” (p.109). Como tal, ele inventou uma nova comunicação corporal através do uso de novos movimentos, de modo a tentar transmitir algo mais. Estes gestos inovadores podem ser vistos como base do vocabulário físico da direção musical atual. Contudo, nesta época, estes novos movimentos, apesar de originais, eram estranhos e por isso eram normalmente interpretados como meras distrações.

Apesar dos sucessos de Weber, Spontini e Menselssohn, os críticos e músicos começaram-se a aperceber que a liderança de um grupo exigia muito mais do que apenas altas valências musicais e que, conseqüentemente, era necessário que os maestros obtivessem novas capacidades. Nestes moldes, surgiram os primeiros grandes tratados sobre direção, *Le Chef d'orchestre theorie de son art* (1856) de Hector Berlioz (1803-1869) e mais tarde *Über das Dirigieren* (1869) de Richard Wagner (1813-1883), cujos princípios se tornaram a base de toda a teoria da técnica da direção orquestral praticada não só no resto do século XIX, mas também durante o século XX. O francês tornou-se então o primeiro a assumir plenamente a nova figura de maestro. Berlioz tinha não só evidentes capacidades musicais, mas também administrativas e defendia que para além destas faculdades, qualquer maestro tinha de possuir “other almost indefinable gifts, without which an invisible link cannot establish itself between him and those he directs” (Bowen, p. 108). Ele utilizava batuta, usava partituras gerais e as partes da orquestra continham letras de ensaio, fazia ensaios de seccionais para percussão, cordas, sopros e cantores, tinha um dotado ouvido para detetar erros, era muito metuculoso na sua direção, preferindo sempre uma pulsação estável, e conseguia manter o respeito dos músicos sem qualquer tipo de extremismos como Spontini. Ele realizou muitas tournées pela Europa (curiosamente na França ele não obteve tanto reconhecimento, pois aqui ainda era tradição a direção orquestral ficar a cabo pelo primeiro violino) e era aclamado como o melhor maestro da época por muitos dos críticos e

imprensa europeia (Cairns, 2003). No seu tratado explora essencialmente aspetos técnicos da marcação de compasso, analisa os aspetos psicológicos de como gerir um grupo e retrata como se deve elaborar um ensaio (Jack Westrup, 1980). Já Wagner dava muito valor à interpretação musical de cada obra em que o principal objetivo de cada execução, para ele, era a transmissão de sentimentos e emoções e no seu tratado esta é questão central que é escrutinada, em que aspetos técnicos como marcação de compassos ou como efetuar ensaios são vistos como um meio para atingir um propósito musical maior (tal como dizia Liszt). Assim, igualmente a Weber, ele defendia o uso de várias nuances musicais, nomeadamente a flexibilidade da pulsação consoante o carácter da música, visto que, tal como afirmava, “the correct tempo leads almost automatically to correct phrasing (...) and is determined, not by the poetic content of the music, but by something called *melos* and described as sung melody in all its aspects” (Bowen, p. 112). Seguindo esta lógica, nas suas interpretações de Mozart e Beethoven, ele constantemente alterava os tempos propostos pelos próprios compositores. Enquanto que Liszt tentava transmitir estas ideias através dos gestos, Wagner optava mais pela linguagem verbal para explicar o que pretendia em cada parte, o que sem dúvida que na época surtiu melhores resultados. No entanto, muitos eram os críticos que julgavam os seus movimentos com a batuta, mas principalmente repugnavam a constante alteração da pulsação. Não obstante, é clara a influência dele na geração de maestros posteriores até ao início do século XX, quer a nível técnico como teórico, criando um novo idealismo musical alemão. A visão da música defendia por ele e Liszt, como meio de transmitir emoções, é um princípio básico da técnica de direção atual.

A partir de 1900 a regência não mais é descrita como um procedimento meramente métrico. A gestualidade era agora entendida como uma representação do ritmo, acento e expressão e um reflexo do perfil melódico da frase e da arquitetura de toda a composição.” (Galkin, 1960, como citado e traduzido em Mateus, 2009)

Sem dúvida que no século XX o maestro é uma figura reconhecida por todos que tem como principal responsabilidade guiar todos os músicos na sua interpretação musical, em que para isso, o uso correto dos gestos tornou-se imprescindível. Deu-se então uma valorização da profissão e apareceram os primeiros cursos de direção, primeiro em Leipzig a 1905 sob a tutoria de Arthur Nikisch e nos anos seguintes foram também surgindo nos principais conservatórios europeus e nas universidades americanas (Galkin, 1988). Neste século, destacam-se nomes como Richard Strauss (1864-1949), Wilhelm Furtwangler (1886-1954), Arturo Toscanini (1867-1957) Herbert von Karajan (1908-1989), Leonard Bernstein (1918-1990) ou Carlos Kleiber (1930-2004).

Ao longo dos anos, cada maestro desenvolveu a sua própria forma de dirigir, originando em cada país um certo estilo de direção que aliás ainda hoje se mantém.

1.3.1 - Conceito de maestro na atualidade

É clara, portanto, a mudança de pensamento em relação à figura do maestro ao longo da história da música em que, nomeadamente, cada vez mais se valorizou, e continua a valorizar-se, o gesto enquanto principal meio de comunicação durante uma interpretação musical. A linguagem não verbal passa a ser então a principal ferramenta de trabalho do maestro moderno.

No panorama musical atual, “ser maestro” implica para Teresa Nakra (1999) os seguintes pressupostos:

1. they are considered to be among the most skillful, expert, and expressive of all musicians;
2. they have to amplify their gestures in order to be easily seen by many people;
3. they have free motion of their upper body. The baton functions merely as an interface and extension of the arm, providing an extra, elongated limb and an extra joint with which to provide expressive effects;
4. their actions influence and facilitate the higher-level functions of music, such as tempo, dynamics, phrasing, and articulation. Their efforts are not expended in the playing of notes, but in the shaping of them;
5. conductors are trained to imagine sounds and convey them ahead of time in gestures;
6. conductors have to manipulate reality; they purposefully (if not self-consciously) modulate the apparent viscosity of the air around them in order to communicate expressive effects. Two gestures might have the same trajectory and same velocity, but different apparent frictions, which give extremely different impressions. (p.23 e 24)

Também, segundo o *The new Grove Dictionary of Music & Musicians* (1980), as três principais funções do regente são:

1. the conductor beats time with his or her hands or with a baton in performance;
 2. the conductor makes interpretive decisions about musical works and implements these decisions in rehearsal and performance;
 3. the conductor participates in the administration of the musical ensemble.
- (p. 647)

Logo, Mário Mateus (2009) está correto quando afirma que “a regência musical moderna pode ser definida como um processo cognitivo e comunicacional constituído por: idealização de uma

obra musical a partir da partitura, comunicação desta concepção ao conjunto através da gestualidade e execução efetiva e respetiva avaliação” (p.6).

A idealização/concepção de uma obra musical requer o desenvolvimento da capacidade da audição interior, dependendo essencialmente da imaginação e da memória, sendo por isso necessário “desenvolver uma mente capaz de correlacionar todos os factores musicais, do princípio até ao fim, numa única unidade e simultaneidade.” (Celibidache como citado em Mateus, 2009, p.8). Assim, através da análise de uma partitura musical, um maestro cria a sua concepção interna desta que automaticamente irá levar à sua interpretação musical da mesma, em que todos os seus elementos, melodia, harmonia, ritmo, instrumentação, dinâmicas, articulações, etc. têm de ser escutados e idealizados como um todo e não como partes separadas, sendo este, portanto, um “processo mental de grande complexidade” (p.8).

Depois de concluída esta etapa, entramos na fase da transformação, cabendo ao maestro converter esta idealização musical em gestos de modo a ser possível transmiti-la aos músicos, já que, como afirmou Furtwangler, “o instinto, o tipo de marcação de compasso e os movimentos expressivos do corpo do regente, comunicam mais do que extensas observações verbais e repetições durante os ensaios” (p.12). Como tal, os movimentos efetuados pelo maestro não são uma mera coreografia previamente elaborada, sendo presumível que levarão a uma resposta musical. Assim, é possível controlar os vários aspetos inerentes à execução musical, como o fraseado, a expressão e o equilíbrio sonoro, funcionando o gesto então como uma espécie de uma metáfora física da concepção musical. “Concluindo, os movimentos físicos realizados segundo determinados padrões de comunicabilidade estão na base da criação de expressões gestuais altamente sofisticadas” (p.10), sendo conseqüentemente “um ato comunicacional, essencialmente não verbal” em que “a criteriosa aplicação do gesto expressivo, na regência, tem efeitos determinantes na qualidade estética da execução musical” (p.13)

Por fim, compete ao maestro a avaliação do que é produzido pelo grupo musical. Ou seja, ele tem de perceber se o som gerado pelos músicos corresponde à sua concepção musical da obra que ele transmitiu através dos gestos, podendo levar a que ele tenha de fazer várias correções de incontáveis naturezas, desde o mais básico, como retificar notas erradas, ao ínfimo pormenor, como certificar-se do bom equilíbrio sonoro entre todas as vozes musicais. Contudo, tal como alerta Mário Mateus (2009), este processo tem algumas variáveis, já que “os executantes, no ato performativo, têm uma tarefa complexa a cumprir: eles tocam em resposta à notação, ao som dos outros instrumentos do conjunto, à relação física com o seu instrumento e aos sinais visuais do

regente” (p.11), para não falar que como em todas as profissões, existem profissionais mais ou menos competentes. Um maestro tem então sempre de encontrar um equilíbrio entre a sua ideia musical e aquilo que é possível gerar com o grupo musical que tem disponível.

1.4 - Técnica de direção vs técnica de percussão

Em boa verdade, a meu ver, existem inúmeras semelhanças entre a técnica de direção e a técnica de percussão. Em primeiro lugar, a postura. Segundo Marta Figueiredo (2016), uma boa posição para tocar percussão “Se trata de que se adopte una disposición de las diferentes partes del cuerpo que permita una correcta distribución del peso corporal” (p.25) e por isso, esta tem de ser natural, de forma a que haja “libertad de movimiento, en favor de una postura más dinámica, fundamental para la práctica de la percusión” (p.40). Assim, “el cuello debe estar libre y relajado siguiendo la línea de la columna (ésta respetará sus curvaturas naturales)” (p.26) e “La palma de la mano debe estar mirando al suelo, y la trayectoria de la baqueta al parche debe ser en vertical, aprovechando la fuerza de la gravedad” (p.45). Ora, estes propósitos são os mesmos quando se fala em uma posição base de direção, só que quando se lê “baqueta”, substitui-se por batuta. Conforme nos diz Artur Pinho Maria (2016), “Uma boa técnica de Direção requer uma excelente postura corporal” (p.5), tal como sugerem as seguintes imagens do mesmo autor.

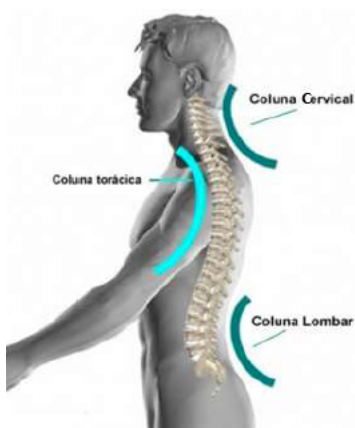


Figura 01. Postura correta



Figura 02. Posição correta do braço (visto de lado)



Figura 03. Posição correta dos braços (visto de cima)

Podemos concluir que estas imagens, que foram elaboradas para exemplificar a posição ideal de um maestro, correspondem na perfeição às descrições citadas anteriormente que se referiam à boa postura de um percussionista, tal como representam as seguintes figuras.



Figura 04. Posição para tocar caixa

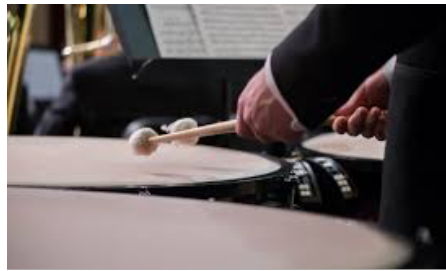


Figura 05. Posição para tocar tímpanos



Figura 06. Posição para tocar marimba

Também podemos encontrar muitas semelhanças quando comparamos a pega da baqueta com a da batuta:



Figura 07. Pega da baqueta



Figura 08. Pega da batuta

Não obstante, há mais liberdade de como se segura na batuta, não havendo nenhuma maneira standard realmente estabelecida, e por isso cada maestro adota uma pega muito personalizada, algo que não acontece de forma tão evidente com os percussionistas.

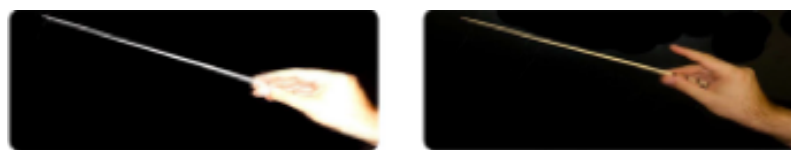


Figura 09. Exemplos de outras pegas da batuta

No que respeita à posição dos membros inferiores, já não podemos afirmar o mesmo, havendo aqui algumas diferenças evidentes, visto que num percussionista, “las piernas deben estar ligeramente flexionadas y separadas, bajando el centro de gravedad hasta encontrar nuestro punto de equilibrio que es aquel que permite nuestro desplazamiento a cualquier dirección en el

menor tiempo posible” (Figueiredo, 2016, p.26), enquanto que um maestro por norma não deve ter as pernas muito afastadas e nem deve dobrar os joelhos, como nos mostra a seguinte imagem referida por Pinho Maria (2016).



Figura 10. Posição das pernas de um maestro

No caso da técnica propriamente dita, as parecências também são muitas. Em ambos os casos, as partes envolvidas para produzir som na percussão ou mover a batuta são o ombro, o braço, o pulso e os dedos, em que os dois primeiros estão associados a movimentos maiores e as outras duas partes a movimentos menores. Podemos dizer que neste aspeto, um maestro faz muito mais uso do movimento das partes maiores (ombro e braço) de forma a que o seu gesto seja mais visível pelos músicos, usando as partes menores apenas ocasionalmente (por exemplo para indicar articulações curtas), enquanto que um percussionista explora mais o pulso e os dedos por estes fornecerem mais agilidade e velocidade de execução, utilizando as partes maiores, por exemplo para executar instrumentos de grandes dimensões (bombo, gongo, etc.). No entanto, nas duas áreas, os movimentos grandes estão relacionados com dinâmicas forte e os movimentos pequenos estão associados a secções mais piano, assim como os crescendos e diminuendos estão dependentes respetivamente do aumento ou diminuição gradual da amplitude do gesto. O movimento base efetuado por um maestro na marcação do compasso base chama-se de impulso motor:

É o movimento realizado pelo braço e antebraço para mostrar o impulso, mas também todos os elementos orgânicos da música (dinâmica, articulação, carácter, peso sonoro, etc.). Divide-se em três partes: Preparação, Ictus e o Rebote. A Preparação é o movimento descendente do braço, até ao ponto de começo do Ictus. O Ictus é o ponto onde se decide o começo do movimento do pulso. O Rebote é movimento ascendente de continuação do Ictus. (Maria, 2016, p.9)

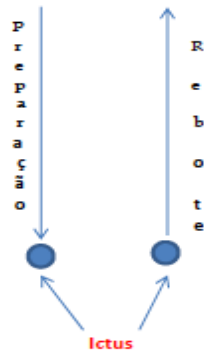


Figura 11. Impulso motor

A alteração da velocidade em que se executa a preparação (P) e o rebote (R) vão dar origem a diferentes movimentos de direção: movimento contínuo (P e R constantes), movimento tipo pêndulo (P mais rápido que R), movimento de cargas (P e R aceleram, dando-se de seguida uma pequena paragem do gesto) e movimento tipo queimar (R mais rápido que P).

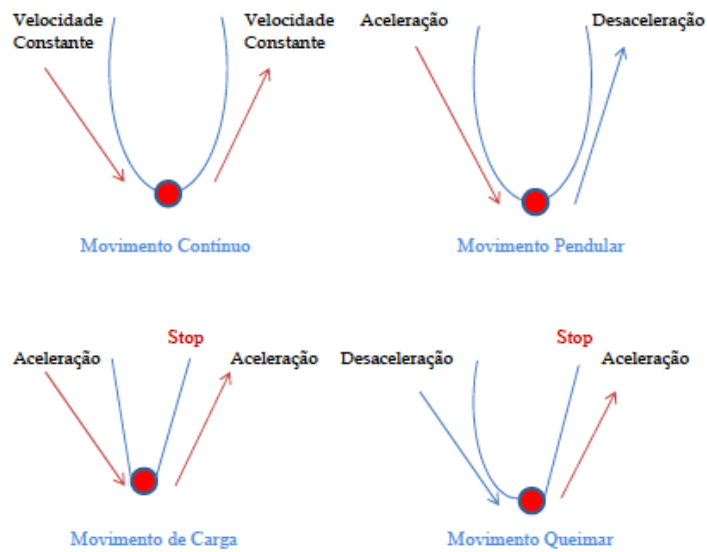


Figura 12. Diferentes tipos de impulso motor

Ora, cada um destes movimentos está associado a um aspeto musical concreto, em que todos têm um resultado específico no som transmitido pelos músicos dirigidos, tal como organiza Pinho Maria (2016):

Movimentos	Resultados
Movimento contínuo	Legato; Tenuto; Cantabile; flexibilidade.
Movimento tipo pêndulo	Bom para destacar e pronunciar o som.
Movimento de Cargas	Staccato; Acentos; Marcato; Controle; Precisão
Movimento tipo queimar	Contratempo; Sforzati; Síncopas

Figura 13. Tabela com relação entre movimentos e o som obtido

Na direção, cabe então ao maestro a escolha e adaptação de cada um destes movimentos consoante o contexto musical pretendido.

Se por *ictus* entendermos um instrumento de percussão e por *rebote* o ressaltado deste mesmo instrumento, percebemos que estamos perante o movimento base de produção sonora nos instrumentos de percussão. Além disso, a meu ver, os movimentos expressados anteriormente também são totalmente aplicáveis à percussão estando associados aos *sound-producing gestures* já referidos num capítulo anterior, em que o resultado sonoro obtido é idêntico aos mencionados por Pinho Maria. Talvez devido a esta proximidade, sejam muitos os casos de percussionistas que também fizeram carreiras de sucesso enquanto maestros, como é o caso de Pedro Carneiro, Lorenzo Viotti ou Simon Rattle, ou até em alguns currículos da licenciatura em direção de orquestra, exista uma unidade curricular destinada à aprendizagem da percussão, como é o caso da reconhecida *Haute École de Musique de Genève*.

1.4.1 - “Ser maestro” no ensino da percussão?

Citando Mário Mateus (2009), “reduzida a uma fórmula simples, a regência cumpre-se na realização orgânica de três competências: 1) gerando uma mensagem; 2) partilhando essa mensagem com outros; 3) avaliando os resultados desta partilha” (p.5) em que “neste ato comunicacional, o regente não só se afirma como o responsável pela comunicação das ideias do compositor, mas também como força motivadora do ato performativo; dele requer um amplo leque de atributos pessoais, como: entusiasmo, dedicação, liderança, sentido pedagógico, presença em palco” (p.11), eu coloco uma questão: não estaremos aqui perante os principais dogmas do ensino, em que o professor deve ser um líder dedicado em motivar os seus alunos e que para isso a sua postura e presença na sala de aula são essenciais? Se observarmos bem, em todas as áreas do ensino, mesmo sem ser musicais, as principais competências do professor não são gerar uma mensagem, partilhá-la e por fim avaliar os resultados da aprendizagem (conceção, transformação/transmissão e avaliação)?

Ora, na realidade penso que qualquer bom maestro tem de ser um bom professor, já que ao fim ao cabo as duas profissões não estão tão distantes assim. Também devido à proximidade da técnica de direção com a de percussão e tendo igualmente em atenção todos os benefícios do bom uso da comunicação não-verbal, posso concluir que a utilização de gestos visuais podem ser extremamente úteis no ensino da percussão para auxiliar a aprendizagem não só das dinâmicas e articulações, que correspondem ao mais básico dos gestos, mas num panorama mais avançado, caso o professor domine um pouco da géstica mais elaborada, pode ajudar na interpretação das frases musicais, carácter musical, etc.

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação-ação e caracterização do contexto de estágio

2.1 – Investigação-ação

A investigação-ação é um tema alvo de muito estudo principalmente desde a segunda metade do século XX. São muitos aqueles que procuram definir o conceito (Corey (1953), Kemmis (1984), Bartalomé (1986), Lomax (1990), Elliot (1993), entre muitos outros), mas tal como nos diz Clara Coutinho (2005, como referenciado em Coutinho et al., 2009) “trata-se de uma expressão ambígua que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma conceptualização unívoca” (p.359). Para Feldman e Minstrell (2000), as diferentes visões dos vários autores sobre o mesmo conceito têm a ver essencialmente com as diferentes ênfases dadas aos termos *ação* e *investigação*. Não obstante, há algo em comum entre todas estas definições, que é a de que a investigação-ação implica um estudo/reflexão (investigação) que levará, normalmente, a uma mudança/intervenção (ação) com o objetivo de melhorar uma prática.

A escola, enquanto objeto de estudo, está quase sempre associada a esta metodologia, já que “é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da ação humana (...), onde a vontade de mudar pulsa a cada momento” (Coutinho et al., 2009, p.356). Assim, devido a esta constante necessidade de mudança no ambiente escolar, os mesmo autores defendem que:

A investigação-ação afirma-se como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção. (p.356)

É neste contexto que neste trabalho seguiu-se como exemplo a definição dada por Feldman e Minstrell (2000) que nos diz:

By action research, we mean teachers researching their own practice of teaching. It is an inquiry into their teaching in their classrooms. Because this research is focused on the work of teacher-researchers, it is developmental in nature and has two main purposes. The more immediate of the two is the improvement of their teaching practice in order to improve their students' learning. That is, when teachers engage in research on their teaching, they do so to get better at what they do. The second purpose is to seek an improved understanding of the educational situations in which they teach so that they then can become a part of the knowledge base of teaching and learning. (p.3)

Procurou-se então fazer uma investigação de modo a testar uma possível abordagem pedagógica com o objetivo máximo de melhorar a prática de ensino que levará, naturalmente, a um aumento do nível de aprendizagem e compreensão por parte dos alunos. Mais especificamente, durante o estágio profissional levei a cabo uma investigação individual com a finalidade de perceber a possível influência do gesto visual efetuado pelo professor no gesto técnico de execução musical do aluno, focando principalmente na obtenção de diferentes dinâmicas e articulações nos instrumentos de percussão. Assim, este trabalho pretende dar a melhor resposta possível a quatro questões base: Que tipo de funções é que os gestos podem assumir dentro da sala de aula? De uma forma geral, os professores de instrumento utilizam-nos conscientemente? Poderá existir alguma relação notória entre o gesto do professor e o gesto técnico efetuado pelo aluno? Se sim, será a perceção do gesto igual em todos os níveis de ensino?

Para isso, utilizaram-se alguns métodos de recolha de dados, como a observação das aulas de instrumento e de classe de conjunto, a elaboração de dois questionários, um destinado a professores de instrumento de todo o país e o outro destinado aos alunos de classe de conjunto, e a lecionação e gravação vídeo de aulas de percussão, para que, analisando e triangulando os dados recolhidos, possa-se tirar algumas conclusões. É claro que tenho noção das limitações destas, não só pelo facto da amostra ser muito pequena, mas também por se ter lecionado um número muito reduzido de aulas a cada aluno. Ainda assim, penso ter conseguido resultados muito interessantes que sem dúvida fazem-me crer que este tema pode ser base para uma possível investigação mais aprofundada (quijá um doutoramento).

2.2 - Caracterização do contexto escolar

A instituição de ensino onde fiz o estágio foi fundada na década de 60, sendo que o atual edifício foi inaugurado dez anos depois. Em 1982, o Ministério da Educação e Universidades concedeu-lhe a possibilidade de ministrar em regime integrado os ensinos primário e preparatório. De 1993/94 a 2009, subjacente à Lei de Bases do Ensino Artístico, o GETAP, com a finalidade de instalar uma Escola Especializada de Música, estabeleceram-se novos planos curriculares para os 1º, 5º e 7º anos de escolaridade. Em 2012, criou-se o curso básico de dança, de música e de canto gregoriano, assim como houve uma reestruturação nos planos curriculares, surgindo também neste ano o curso secundário de música nas vertentes de Instrumento, Formação

Musical, Composição, Canto e Canto gregoriano. Nos dias de hoje, esta escola pública é uma referência a nível nacional e é bastante pretendida por centenas de alunos todos os anos.

Aqui, além de se poder frequentar o ensino da música em regime integrado do 1º ao 12º ano, também é possível estudar em regime supletivo nos cursos do secundário. Recentemente, também foi adotado o regime articulado em parceria com outras instituições do ensino básico da mesma cidade. A seleção dos alunos para ingressar quer no 1º ano, quer em anos posteriores, é sempre feita através de uma prova de ingresso. Os princípios orientadores do Projeto Educativo são:

- Uma educação que visa a participação consciente e democrática, possibilitando o desenvolvimento e a formação de cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes;
- Uma educação humanista, centrando-se no respeito por si mesmo, pelos outros e pelo ambiente, fomentando práticas saudáveis de camaradagem e de defesa dos Direitos Humanos e da Natureza, sempre numa ótica de globalização do mundo atual;
- Uma educação que fomenta a colaboração ativa de todos os elementos que constituem a comunidade educativa nas suas relações internas e externas;
- Uma formação que promove o sucesso musical dos jovens e uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos curriculares;
- Uma escola que promove e valoriza fortemente a qualidade, a organização, a eficácia e o rigor como formas de favorecer o sucesso educativo.⁷

A instituição tem como órgãos de gestão o conselho geral, a equipa de autoavaliação, a direção, o conselho pedagógico, o conselho administrativo, os departamentos curriculares e o conselho de diretores de turma, além possuir também uma associação de estudantes e de pais.

Esta escola participa e é um dos principais dinamizadores da atividade musical e artística na sua zona, promovendo dezenas de concertos todos os anos, não só nos seus auditórios, como também em vários locais da cidade com as mais variadíssimas formações (coro, orquestra, grupos de música de câmara ou solos), abrangendo grande parte dos períodos musicais, sendo talvez o evento mais popular da escola a execução anual de um musical no principal palco da sua região, que tem sempre lotação esgotada nos vários dias de apresentação.

⁷ Tal como está no site oficial da escola, acedido a 1 de outubro de 2019

Capítulo 3 – Apresentação e análise de dados

De forma a poder dar respostas às questões - que tipo de funções é que os gestos podem assumir dentro da sala de aula? De uma forma geral, os professores de instrumento utilizam-nos conscientemente? – apresentam-se então aqui os dados recolhidos através da observação das aulas de percussão e orquestra de sopros e do questionário feito a docentes de vários instrumentos musicais.

3.1 – Observação de aulas

Durante o estágio assisti às aulas de 10 alunos de percussão de diferentes níveis (primária e básico) e da orquestra de sopros do 8º ano até ao secundário da referida instituição escolar. Durante grande parte deste período, observei e anotei em que situações é que os professores responsáveis pelas disciplinas (professores cooperantes) faziam uso, consciente ou não, da linguagem não verbal.

No caso das aulas de percussão, esta utilização concentrou-se muitas vezes em aspetos não musicais, como apontar para a partitura ou para as lâminas de modo ao aluno saber onde tocar, olhar para ele de forma a alertá-lo para uma situação menos dominada que requer maior cuidado, ou mesmo mandar os alunos mais pequenos pararem de fazer barulho apenas cruzando os braços (método que se tornou muito mais efetivo do que o tradicional “berro”). Ao nível musical, na maioria dos casos, o docente usava os gestos para marcar a pulsação e por vezes o compasso, dar indicação para o aluno começar a tocar (parecido com uma entrada) ou para parar de o fazer, salientar os tempos fortes de cada compasso, lembrar o aluno para mudar o pedal de vibrafone no sítio correto ou exemplificar no ar diversos aspetos técnicos, como *sticking*, movimento correto do pulso quer vertical quer rotacional, ressalto, pega das baquetas demasiado tensa ou relaxada, entre outros, que surtiam efeitos muito positivos na compreensão por parte dos alunos (tal como diz o ditado, “mais vale uma imagem do que mil palavras”). Além disto, o professor, apesar de menos vezes, também indicou com os braços e mãos alguns aspetos interpretativos como alteração de dinâmicas ou condução da frase melódica, que em certos casos, os alunos correspondiam muito melhor a estes movimentos do que à explicação verbal.

Nas aulas de classe de conjunto, o professor raramente fazia uso da comunicação não verbal, privilegiando normalmente o uso do discurso verbal, mesmo ao nível interpretativo das obras. Muitas vezes, este pedia verbalmente aos alunos para tocarem mais forte ou piano, mais

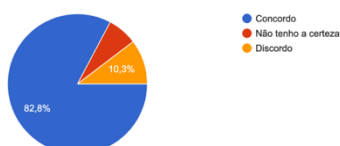
leve ou pesado, mais curto ou mais *legato*, etc., mas não alterava o seu gesto na direção, que apenas servia como marcação de pulsação ou para dar algumas entradas. Isto levou a que na maioria das situações, a reação dos alunos não fosse muito imediata e eficaz, levando por isso a que não se notasse grande diferença na execução musical. Era preciso lembrar e repetir várias vezes até que a mensagem transmitida começasse a surtir efeito, tornando o processo muito mais vagaroso. Tal como aconteceu diversas vezes nas aulas de instrumento, acredito que muitas vezes o professor da orquestra de sopros poderia ser muito mais eficaz na transmissão da mensagem musical, e poupar tempo de aula, se recorresse mais ao recurso do gesto, em detrimento do uso constante da fala para pedir certas correções aos alunos.

3.2 - Análise ao questionário feito a docentes a nível nacional

Para tentar perceber de que modo é que os professores de qualquer instrumento, a nível nacional, utilizam a linguagem não verbal, além da observação das aulas durante o estágio, elaborou-se um questionário destinado a estes docentes. Este foi feito online no programa *Google Forms*. De modo a tentar recolher informações o mais autênticas possíveis, enviou-se o link que permitia o acesso ao questionário a 30 estabelecimentos de ensino artístico (academias, conservatórios e escolas profissionais) para que fosse partilhado pelos seus professores. Naturalmente, as respostas fornecidas são anónimas e sendo que um dos seus principais objetivos era a que os docentes partilhassem as suas opiniões e experiências o mais verdadeiras possíveis, foi lhes transmitido aquando do seu preenchimento que não existia qualquer tipo de noção de “reposta certa ou errada”, pois essa ideia poderia eventualmente deturpar as suas convicções. O questionário é constituído por dois grupos (um primeiro de resposta curta com dezassete afirmações e um segundo de resposta mais aberta e opinativa constituído por cinco perguntas). Infelizmente, não se teve grande adesão, já que apenas obtiveram-se 29 respostas às quais vou passar à análise.

Os vinte e nove participantes, dezassete homens e doze mulheres, têm idades compreendidas entre 24 e 65 anos, e abrangem todos os tipos de instrumentos (nove instrumentos de madeira, seis cordas friccionadas, quatro guitarras, três pianos, três canto, dois percussão, um metais e um acordeão). No primeiro grupo (resposta curta), estes tinham de responder “concordo”, “não tenho a certeza” ou “discordo” a dezassete afirmações, que resultam nos seguintes gráficos:

1. Gestos são movimentos corporais, nomeadamente dos braços e mãos
29 respostas

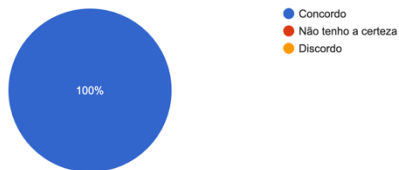


2. Os gestos podem transmitir uma ideia ou emoção
29 respostas



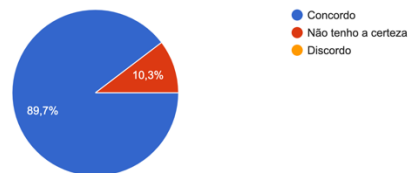
3. Os gestos podem ser um meio de comunicação

29 respostas



4. Durante a comunicação, os gestos ocorrem naturalmente

29 respostas



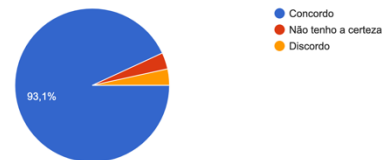
5. Uma boa comunicação é essencial para o bom funcionamento de uma aula

29 respostas



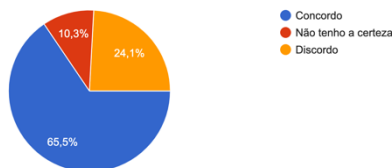
6. A utilização de gestos pelo professor na sala de aula pode ser útil para complementar a comunicação verbal

29 respostas



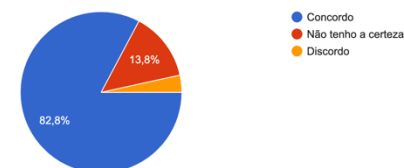
7. Os gestos nunca podem substituir por completo a comunicação quando explicamos algo a um aluno

29 respostas



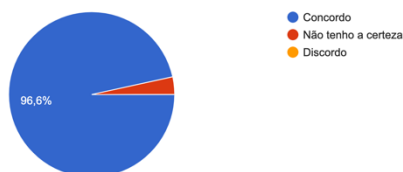
8. O uso de gestos por parte do professor pode levar a um maior sucesso da aprendizagem do aluno

29 respostas



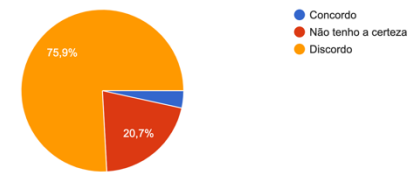
9. O uso consciente dos gestos pode levar a uma melhor comunicação entre professor e aluno

29 respostas



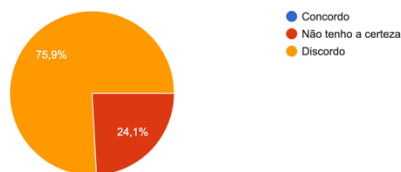
10. Um mesmo gesto efetuado pelo professor é interpretado da mesma forma por qualquer aluno da mesma idade

29 respostas



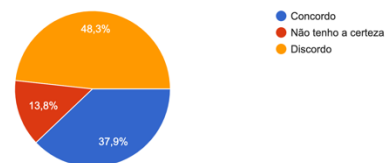
11. Um mesmo gesto efetuado pelo professor é interpretado da mesma forma por qualquer aluno de idades diferentes

29 respostas



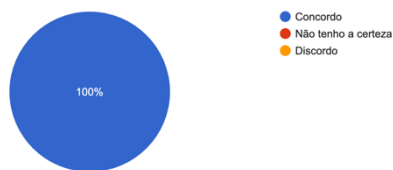
12. O gesto é importante na exemplificação musical, em detrimento da explicação verbal

29 respostas



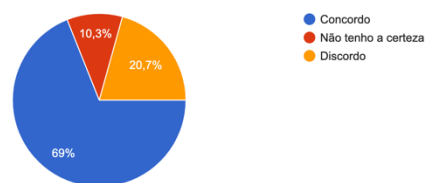
13. Aspetos como dinâmicas e articulações podem ser demonstrados pelo professor através dos gestos

29 respostas



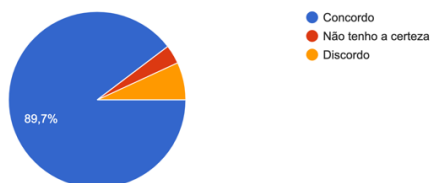
14. O gesto é essencial para a produção de som no seu instrumento

29 respostas



15. Diferentes gestos levam a sonoridades diferentes

29 respostas



16. A utilização de diferentes gestos durante uma performance musical pode influenciar a perceção musical do público

29 respostas



17. Um gesto efetuado pelo professor e observado pelo aluno pode alterar a sua forma de tocar

29 respostas

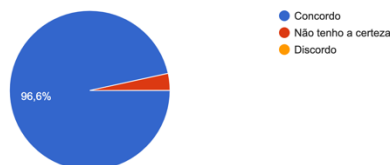


Gráfico 1 – Respostas ao questionário

Estas 17 afirmações estão divididas em três grupos temáticos: um primeiro (1-9) que trata da definição de gesto e a sua importância na comunicação entre professor-aluno, um segundo (10-12) que fala sobre a perceção dos alunos para um mesmo gesto e por fim um terceiro (13-17) que aborda as possíveis influências que o gesto pode ter na produção e perceção musical.

De uma forma geral, os professores que participaram neste questionário concordaram na maioria das suas respostas. No que se refere ao primeiro grupo, pode-se concluir o seguinte dos dados recolhidos:

- A comunicação é um elemento essencial para o bom funcionamento de uma aula e para, consequentemente, uma aprendizagem de sucesso dos alunos;
- Os gestos são um meio de comunicação capazes de transmitir ideias e emoções;
- Como tal, estes podem ser muito úteis para complementar a comunicação verbal, mas não devem substituí-la por completo.

No que diz respeito ao segundo conjunto de afirmações, retira-se que a perceção de um mesmo gesto varia de aluno para aluno, quer tenham a mesma idade ou não. A frase “o gesto é importante

na exemplificação, em detrimento da explicação verbal”, apesar da maioria discordar, foi a que dividiu mais os inquiridos. Por fim, da última secção deduz-se que:

- Os gestos são importantes para a produção sonora, podendo mesmo alterar o sonoridade dos instrumentos;
- Além disso, também podem contribuir para a perceção musical por parte do público;
- Os gestos visuais realizados pelo professor podem influenciar o gesto técnico efetuado pelo aluno.

No segundo grupo deste questionário, os participantes tinham de dar a sua opinião, de forma totalmente livre, a cinco questões de, claro está, resposta aberta, sendo elas:

1. A nível musical, pensa que o significado da palavra *gesto* pode ser dúbio? Porquê?
2. Para si, linguagem não verbal é igual a comunicação através de gestos/movimentos corporais? Se não, porquê?
3. Faz uso consciente de gestos/movimentos corporais nas suas aulas? Se sim, em que situações?
4. Acha necessário os professores tomarem consciência que gestos utilizam nas suas aulas ou como estes ocorrem naturalmente durante a comunicação esta acaba por ser uma preocupação desnecessária a ter em conta?
5. Descreva, caso já tenha acontecido, uma situação específica em que o recurso a gestos foi essencial para o sucesso da aprendizagem de algum aluno.

Como é natural, este tipo de perguntas, apesar de ter a vantagem de cada um poder ser mais livre (pois não está condicionado a múltiplas pré-definidas), também leva a que se obtenha mais variedade de respostas, tornando por isso o processo de análise mais complicado. No entanto, creio que existem vários pontos de contacto comuns entre os dados recolhidos, podendo-se assim retirar algumas considerações.

No que toca à primeira questão, a maior parte dos participantes respondeu que sim, havendo vários tipos de justificações, como por exemplo “pode ser interpretado como um gesto com mãos/braços, ou no sentido de uma expressão musical” ou “depende da interpretação de quem o vê”. Assim, só devido à disparidade das respostas, creio que é correto que sim, o termo *gesto* pode ser dúbio. Em relação à segunda pergunta, a opinião está muito dividida, não sendo portanto possível retirar qualquer conclusão credível apenas com estes dados. Quero só reportar uma das respostas de um docente que me pareceu ser muito interessante – “uma expressão

facial ou um olhar por vezes transmite mais informação do que um movimento corporal”. A terceira questão obteve quase uma resposta unânime: sim. As situações referidas pelos docentes prendem-se no geral na exemplificação musical (fraseado, dinâmicas, articulações) e técnica. Na quarta pergunta, apesar de alguns acharem que a utilização dos gestos é algo natural e por isso não requer grande preocupação, a maioria afirmou que como forma de melhorar a comunicação dentro da sala de aula, a consciencialização dos gestos usados pode e deve servir para esse efeito, tal como nos diz uma participante: “Como professora, tenho interesse em aprender como melhorar a minha comunicação na sala de aula e como ter a certeza que o aluno compreende a mensagem que quero transmitir. Neste sentido, sim, seria interessante aprender como ter mais consciência sobre a utilização dos gestos para melhorar (ou não) a comunicação na sala de aula”. Por fim, na quinta questão muitos foram os exemplos dados pelos professores, como “exemplificação de legato” ou “mudanças de posição”, mas sem dúvida que a situação mais recorrente nas respostas teve a ver com as mudanças de dinâmicas.

Capítulo 4 – Intervenção nas disciplinas de percussão e classe de conjunto (orquestra de sopros)

Nesta intervenção pedagógica, procurou-se essencialmente encontrar uma resposta às restantes duas questões de investigação já acima mencionadas: poderá existir alguma relação notória entre o gesto do professor e o gesto técnico efetuado pelo aluno? Se sim, será a percepção do gesto igual em todos os níveis de ensino? Esta intervenção está dividida em duas secções investigativas: uma são as aulas lecionadas a alguns alunos de percussão e a outra é o questionário elaborado aos alunos de classe de conjunto durante uma das aulas.

4.1 – Disciplina de percussão

Apesar de se ter assistido às aulas de 10 alunos de percussão, apenas tive contacto interventivo com 7 destes alunos. Lecionaram-se duas aulas a cada um, sendo que a primeira serviu como exercício investigativo e na segunda procurou-se apenas ajudá-los na montagem de repertório aplicando os conhecimentos partilhados na primeira aula. Claro está que além dos objetivos de investigação já mencionados, também pretendeu-se contribuir positivamente para o desenvolvimento técnico e musical de cada aluno (objetivos pedagógicos). Incidiu-se principalmente o trabalho no controlo do gesto técnico, fazendo com que os alunos fossem capazes de obter várias articulações e diferentes níveis dinâmicos em todos os instrumentos de percussão. Assim, pretendeu-se que os alunos:

- Ficassem a conhecer vários tipos de gestos técnicos e a sua relação com o som obtido;
- Tomassem consciência de como executar vários tipos de dinâmicas e articulações;
- Percebessem qual o melhor gesto a aplicar em cada contexto musical consoante a dinâmica e articulação pretendida;
- Reconhecessem os gestos visuais de forma a aplicá-los em tempo real na execução de qualquer trecho musical.

A planificação da primeira aula foi igual para todos os alunos envolvidos, apesar dos seus diferentes níveis, havendo apenas, obviamente, adaptação dos exercícios ao nível de cada um. O objetivo disso é precisamente compreender se de facto o mesmo gesto é interpretado da mesma forma, ou não, por diferentes alunos de níveis distintos. Para isso, foram aplicados a mesma base de exercícios a todos os envolvidos, segundo o seguinte plano de aula:

Plano de Aula

Local: y	Data: –	Alunos: x
Conceitos fundamentais a desenvolver: Noção de dinâmicas e acentuações		
Exercícios Técnicos, Repertório (caixa): depende do grau do aluno		Duração: 50' Hora: –
Função Didática: Introdução		
Objetivo da aula: Desenvolvimento técnico para uma melhor obtenção de dinâmicas e acentuações.		
Sumário: Exercícios na caixa tendo por base dinâmicas e acentuações.		

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos Específico	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Minutagem 50'	
Inicial	Introdução às dinâmicas e acentuações.	Dar a conhecer aos alunos recursos técnicos que lhes permita uma boa obtenção dinâmicas e acentuações, como o <i>down</i> e <i>up strokes</i> .	Partilha de ideias com os alunos através de um breve diálogo. Além de expor a minha opinião, espero ouvir a opinião deles, procurando sempre manter um ambiente descontraído.	Os alunos compreenderem que recursos é que lhe irão permitir obter diferentes dinâmicas e acentuações em qualquer instrumento de percussão.	7'	
	Introdução/demonstração de gestos	Fazer compreender aos alunos que é possível comunicar através de gestos, nomeadamente na indicação das diferentes dinâmicas e acentuações.	Demonstrar vários gestos que possam indicar as várias dinâmicas e acentuações.	Os alunos perceberem a importância que um gesto pode ter na comunicação de ideias musicais, mais concretamente ao nível das dinâmicas e acentuações.	8'	
Fundamental	Exercício de interpretação do gesto no que toca a dinâmicas.	Compreender se os alunos conseguem decifrar/transmitir a mensagem do gesto ao nível da dinâmica	Exemplificar vários exemplos de compassos com diferentes dinâmicas e os alunos têm de dizer que dinâmica é que está a ser pedida através do gesto. De seguida, inverter os papéis.	Os alunos perceberem as dinâmicas pedidas através do gesto e conseguir transmiti-las através dele também.	5'	30'
	Aplicação de dinâmicas na caixa, sem e com a ajuda do gesto.	Fazer com que os alunos consigam executar as diferentes dinâmicas na caixa e perceber se o gesto do professor pode ajudar/atrapalhar nesse processo.	Com o auxílio de uma partitura, pedir para os alunos, à 1ª vista, executarem o exercício proposto sem qualquer intervenção do professor. Posteriormente, repetir o mesmo exercício com o auxílio do gesto. Por fim, executar o mesmo exercício mas efetuar gestos "errados", de modo a induzir o aluno em erro.	Os alunos conseguirem executar as várias dinâmicas propostas no exercício.	15'	

	Aplicação de acentuações na caixa, sem e com a ajuda do gesto.	Fazer com que os alunos consigam executar acentuações na caixa e perceber se o gesto do professor pode ajudar/atrapalhar nesse processo.	Com o auxílio de uma partitura, pedir os alunos, à 1ª vista, executarem o exercício proposto sem qualquer intervenção do professor. Posteriormente, repetir o mesmo exercício com o auxílio do gesto. No fim, executar o mesmo exercício mas efetuar gestos “errados”, de modo a induzir o aluno em erro.	Os alunos conseguirem executar as várias acentuações propostas no exercício.	10'	
Final e Avaliação	Balanco da aula.	Perceber se os alunos compreenderam os vários conceitos abordados na aula.	Através de um diálogo com os alunos, refletir sobre o que foi abordado na aula.	Os alunos perceberem os recursos que lhe permitirão obter diferentes dinâmicas e acentuações na caixa e compreender a possível influência que o gesto visual pode ter nesse processo.	5'	

As aulas foram gravadas em vídeo, com a respetiva autorização dos encarregados de educação, e posteriormente visualizadas e analisadas. Estas correram muito bem, em que os alunos, sem exceção, mostraram-se muito recetivos e motivados com o tema e obtiveram resultados muito positivos. Para demonstrar as várias dinâmicas, utilizou-se sempre um gesto muito simples em que somente se modificava a amplitude da altura do braço. Assim, a leitura do gesto é bastante direta e não é influenciada por fatores “mais subjetivos” como expressões faciais. No estudo das articulações, optou-se apenas por estudar as acentuações por ser aquela que, a meu ver, é de melhor deteção quer visual, quer auditiva, sem estar sujeito a várias interpretações subjetivas. Usou-se a caixa como instrumento de teste, pois é o “instrumento base” da percussão. Exponho então os resultados obtidos da observação dos vídeos, do aluno mais velho para o mais novo. A identidade dos alunos é protegida e como tal designá-los-ei respetivamente pelas letras a,b,c,d,e,f e g. Aqui apenas serão referidos os exercícios alusivos à parte fundamental da aula, pois são aqueles que são os mais relevantes para a investigação.

4.1.1 – Caracterização dos alunos de percussão e intervenção

Aluno a

Este aluno encontra-se no 4º grau e é muito responsável, empenhado e muito competente. Estuda sempre para as aulas e apresenta sempre um nível elevado fruto do seu estudo individual. Além disso, reage muito bem às indicações do professor. É muito curioso e interessado, mas por vezes, por querer fazer sempre bem, quando não consegue executar algo como pretendido, auto censura-se demasiado e perde um pouco a confiança em si mesmo. Não obstante, cumpre sempre com o que lhe é proposto com distinção. A nível técnico e musical, é sem dúvida o aluno mais evoluído de toda a classe.

No primeiro exercício, realizei dois exemplos aos quais o aluno detetou sem dificuldades as dinâmicas que eu mostrei através do gesto, como também eu percebi claramente a ideia dele quando invertemos os papéis. Para o segundo exercício, comecei por usar o estudo número 46 do manual *Studies for Snare Drum, vol. 1: Elementary Exercises* de Siegfried Fink (ver anexo). Numa primeira leitura, o aluno executou o estudo numa velocidade muito lenta e não demonstrou grande diferenças nas dinâmicas. De seguida, numa velocidade muito mais elevada e com a ajuda do meu gesto visual, o movimento do aluno tornou-se automaticamente mais natural (mais notório no forte), fazendo muita mais diferenças dinâmicas. Por fim, quando fiz os “gestos errados” para induzir o aluno em erro, este conseguiu ignorar facilmente as minhas indicações, cumprindo o que estava na partitura, apesar de se notar, através das suas expressões faciais, que se sentia bastante desconfortável com isso. Assim, fiz novamente a mesma experiência mas com outro estudo (número 61 do mesmo livro), para que ele não estivesse condicionado ao já conhecimento da partitura. Aqui, os resultados foram muito interessantes, já que ele enganou-se várias vezes nas dinâmicas, trocando o forte por piano e vice-versa consoante as minhas enganosas indicações. Ele chegou mesmo a afirmar “para mim é mais lógico reagir a ti e não à partitura porque de certo modo és tu que estás a dirigir”.

No exercício seguinte (acentuações), usei como base o estudo IV do livro *Intermediate Snare Drum Studies* de Mitchell Peters. No primeiro contacto (apenas os 10 primeiros compassos), o aluno teve vários erros de leitura e não diferenciou da melhor forma as várias acentuações. De seguida, com a ajuda dos meus gestos, ele conseguiu realçar automaticamente mais as acentuações, assim como não houve erros ao nível da leitura. Numa nova repetição, a qualidade da execução do aluno melhorou substancialmente. Então, sugeri-lhe continuar para a frente com a minha ajuda. Porém, não senti que o meu gesto tivesse influenciado uma melhor leitura à

1ª vista, pois houve na mesma muitos erros e a diferença das acentuações voltou a não estar muito saliente. Para terminar, apliquei a mesma ideia do exercício anterior, de efetuar gestos em sítios errados propositadamente para induzir o aluno em erro. De modo a tentar reduzir possíveis enganos derivados da leitura (não era esse o objetivo), diminuiu-se bastante a velocidade. Porém, o aluno não se deixou enganar pelos gestos visuais, sendo que os erros que houveram tiveram, ainda assim, a ver essencialmente a ver com problemas de leitura.

Aluno b

O aluno b encontra-se no 3º grau e é muito simpático e interativo. No entanto, é muito distraído e pouco rigoroso no seu estudo individual, tornando-o muito dependente das instruções do professor. Quase sempre este é obrigado a fazer muito trabalho na aula que deveria ser feito pelo aluno durante a sua preparação fora destas, como ler notas, ritmo, etc., raramente sendo possível ir para além disso (fraseado, exploração das dinâmicas,...), ficando a preparação do programa sempre pela margem mínima. Essa falta de prática fez com que este aluno tenha desenvolvido alguns problemas técnicos que infelizmente o impedem de executar os exercícios com mais qualidade. Vê-se que ele adora tocar percussão, mas sem dúvidas que é um aluno com muitas lacunas a nível técnico e musical, estando quase sempre abaixo do que é pretendido para o grau em que se encontra.

Dos dois exemplos que demonstrei ao aluno, ele detetou sem dificuldades o que eu pretendia, diferenciando inclusivamente entre diminuendo (do 1º exemplo) e piano súbito (no 2º exemplo). Quando foi ele a mostrar as dinâmicas através dos gestos, eu também fui capaz de identificar a sua ideia. Tal como o aluno a, eu usei o mesmo método de Fink, mas o estudo 31. Existiu uma enorme diferença na qualidade de execução das dinâmicas da 1ª vez que ele tocou o estudo (em que não teve a minha ajuda) para a segunda (em que auxiliiei o aluno através dos gestos). Ele mesmo afirmou que “ajuda ter aqui uma coisa que me alertava antes de tocar”. No teste seguinte, de induzir o aluno em erro, este no geral não se deixou influenciar pelos gestos erróneos, trocando, sem se aperceber, apenas um meio forte por forte. Apesar disso, chegou mesmo a exclamar “atrapalha muito!”. Visto que ele estava a responder muito bem aos meus gestos, fiz a experiência de lhe pedir para tocar à 1ª vista um outro estudo (43 do mesmo livro) enquanto eu tentava ajudá-lo novamente com os gestos. Posso afirmar que tanto eu como o professor cooperante ficámos impressionadíssimos com o resultado, já que este aluno fez uma interpretação sublime (quase que me atrevo que nunca o tinha ouvido tocar tão bem), em que não

cometeu qualquer erro e conseguiu produzir um ótimo som com grande diferença entre as dinâmicas! Relembro que ele é um menino com muitas dificuldades técnicas e de leitura...

Na segunda parte da aula (acentuações), usei o mesmo exercício do aluno a (IV de Peters). Entre as duas execuções dos primeiros 10 compassos (primeira sem ajuda e segunda com) houve bastantes melhorias. Não só os enganos diminuíram, como também as acentuações deixaram de ser tão duras, passando a conseguir um som muito mais natural, sem fazer tanta força nas baquetas. Não obstante, quando avançamos para a frente no estudo com a minha ajuda, não senti que o gesto tivesse influenciado a sua leitura, pois houveram muitos erros, assim como a seguir, ele também não se deixou enganar pelos meus erros gestuais.

Aluno c

Este aluno está no 2º grau e foi quem assisti a mais aulas (enquanto que os outros apenas observava uma aula por semana, neste caso presenciei sempre ambas as aulas semanais). Posso concluir que ele é alguém muito especial em que muitas vezes parece mesmo que está “noutro planeta” (pensa-se que ele possa ter *síndrome de asperger*). Aliado a isso, tem algumas dificuldades técnicas e de leitura devido à falta de prática, o que acaba por dificultar muito a sua evolução. Contudo, a partir do 2º período, desde que o professor descobriu a suspeita da doença e com isso alterou o funcionamento das aulas, o seu rendimento aumentou bastante, tornando-se até mais conversativo e interventivo. Talvez ele seja mesmo o aluno com mais dificuldade de leitura, mas no entanto possui uma memória incrível e tem muitas capacidades para improvisar! Assim, o professor adaptou-se muito bem a esta situação, fomentando uma aprendizagem mais prática baseada na repetição e imitação ao invés do uso recorrente da partitura. Não obstante, reconheço que por vezes é complicado saber como melhor agir perante ele, pois rapidamente perde a concentração durante as aulas, mas dou mérito ao professor da disciplina que conseguiu cativar o aluno, fazendo com que ele conseguisse cumprir com programa proposto.

No que toca ao detetar as dinâmicas, com este aluno até fiz 3 exemplos e ele acertou em todos com muita naturalidade. Quando invertemos os papéis, também foi fácil para mim decifrar o que o aluno pedia. Depois, realizei os mesmos exercícios já mencionados anteriormente, mas utilizando como base o estudo número 33 do *Método de percusión*, vol.1 de M. Jansen. Sabendo das suas dificuldades de leitura, deixei-o praticar uma vez o estudo sem aplicar as dinâmicas. De seguida, pedi-lhe para fazer as dinâmicas e tentei ajudá-lo com o gesto. Ele respondeu muito bem, não se enganando e executando com um bom movimento de pulso todas as dinâmicas

pretendidas. Depois, durante o “exercício dos erros”, apesar de ter conseguido ignorar o gesto, por três vezes que eu o consegui induzir em erro. Por fim, apliquei o mesmo exercício a outro estudo (42 do mesmo manual), mas aqui, como ele estava tão concentrado a ler os ritmos, ignorou melhor as minhas indicações, tendo-se engando apenas uma vez neste campo.

No que diz respeito ao treino das acentuações, utilizei como base o estudo número 12 do livro *Elementary snare drum studies* de M. Peters. A primeira vez que este aluno o tocou, cometeu muitos erros de leitura, além de se notar pouca diferença entre as notas acentuadas e as normais, devido essencialmente ao fraco movimento de pulso que ele estava a fazer. Quando eu intervim com os gestos, parecia outra pessoa a tocar. O aluno executou o estudo sem qualquer erro de leitura e o seu movimento de pulso melhorou exponencialmente, levando, claro está, a uma maior diferença sonora das notas acentuadas. Contudo, no exercício seguinte, não se deixou influenciar pelas minhas indicações, sendo que os erros que ocorreram foram novamente de leitura. Ele chegou a afirmar que este exercício da indução em erro “atrapalha mais com as dinâmicas”.

Alunos d e e

Ambos os alunos e são muito bem comportados e educados e encontram-se no 3ºano, tendo sempre aula ao mesmo tempo. A nível técnico e musical ambos são muito diferentes, quase o oposto. Enquanto que o aluno d tem mais facilidade para exercícios que envolvam criatividade e não é tão bom ao nível da leitura da partitura, o aluno e tem muitas dificuldades em improvisar, mas como estuda muito mais que o colega, acaba por ter muitas mais capacidades técnicas e de interpretação da partitura. Consequentemente, no que respeita ao cumprimento dos objetivos propostos pelo professor, o aluno e consegue superá-los melhor que o aluno d, fruto da boa preparação que ele faz fora das aulas. Não obstante, algo que é semelhante aos dois é o gosto pelo instrumento. Nota-se que ambos ficam felizes quando entram na sala. Aqui, tenho que dar mérito ao professor por fazer da sala de aula sempre um lugar agradável, em que os meninos podem sempre partilhar os seus pensamentos e divertirem-se a fazer música.

Estes alunos ainda não tinham conhecimento sobre o que era os crescendos/diminuendos e por isso, na deteção das dinâmicas não conseguiram identificar estes conceitos. No entanto, disseram que a dinâmica ia “ficando mais baixinho”, referindo-se assim ao diminuendo. Assim, expliquei-lhes ambos os conceitos e eles entenderam logo de que é que se trata. De seguida, ambos fizeram gestos para demonstrar dinâmicas e tanto eu como o outro aluno (que não estava a fazer) conseguimos desvendar a ideia pretendida. O aluno e apercebeu-se das parecenças entre

os gestos efetuados e a técnica de percussão, afirmando que “quando tocamos piano temos as baquetas baixinhas e quando tocamos forte temos as baquetas altas”, indo de encontro a um dos principais objetivos da intervenção que era a de fazer entender a estes alunos que as dinâmicas, nomeadamente o forte, não estão relacionadas com força, mas sim somente com a altura das baquetas.

Para o segundo exercício (dinâmicas) utilizei como base o estudo 23 do já referido método de M. Jansen. O comportamento de ambos foi muito parecido. Enquanto que na primeira vez que tocaram o estudo não houve grande diferenças de dinâmicas, na segunda, (eu não referi verbalmente que tinham de fazer mais diferença) comigo a fazer os respetivos gestos de piano e forte, os dois automaticamente fizeram muito mais contraste de dinâmicas, sobretudo o forte que ficou muito mais sonoro. Porém, no “exercício dos erros”, tanto neste estudo como depois no estudo 33 do mesmo livro, em ambas as ocasiões os dois alunos não ligaram aos meus gestos e cumpriram sempre o que estava escrito na partitura.

No terceiro exercício da aula (acentuações), tendo por base o mesmo estudo do aluno c (12 de M. Peters), ambos tentaram executá-lo ao mesmo tempo. Houve alguns enganos assim como não se percebeu claramente as acentuações. De seguida, com a minha intervenção, o início do estudo foi bastante melhor, em que não só se perceberam nitidamente as acentuações, como também os erros diminuíram. No entanto, com o avançar das pautas, as dificuldades de leitura sobrepuseram-se a isto tudo, levando a um grande decréscimo na qualidade de execução de ambos. Estas dificuldades também dificultaram o teste seguinte da indução em erro, pois os enganos existentes tiveram a ver de novo essencialmente com a leitura da partitura. Talvez se devesse ter escolhido um estudo mais simples de forma a que estes testes fossem mais eficazes, isto é, sem que as dificuldades de leitura tivessem prejudicado tanto o sucesso técnico destes alunos.

Alunos f e g

São os alunos mais novos de toda a classe, encontrando-se no 1º ano, sendo que também partilham as aulas. Ambos os meninos, geralmente, são bem comportados, mas por vezes o aluno f tende a ser um pouco mais impulsivo e irrequieto, mas nunca sem exageros e apesar de tudo, colabora sempre com o professor. Eles são muito curiosos e têm sempre muita energia e vontade de aprender. O que é mais de se admirar é o gosto que ambos têm pela percussão. Neste aspeto, penso que o professor faz um trabalho notável. É muito original e criativo, baseando-se muitas

vezes em canções infantis que as crianças tanto gostam. Nesta fase, ele foca-se principalmente na criatividade e memorização deles, evitando muitas vezes o uso da partitura, embora que no final do ano tenha já começado a utilizar este recurso. A técnica de ambos os meninos está bastante bem desenvolvida e de um modo geral conseguiram sempre cumprir com o que lhes era proposto durante as aulas.

Estes alunos nunca tinham ouvido quer de dinâmicas, quer de acentos. Com isto, teve-se que adaptar um pouco a planificação da aula de modo a eles entenderem ambos os conceitos e também a evitar em demasia o recurso à partitura (só se lhe fez uso em dois momentos durante a intervenção). Antes de iniciar “a deteção das dinâmicas”, expliquei-lhes verbalmente o que são as dinâmicas (forte e piano) e como se representam. De seguida, demonstrei-lhes dois gestos diferentes e perguntei-lhes a qual é que corresponde cada dinâmica e eles automaticamente associaram o movimento de maior amplitude ao forte e o de menor ao piano. Por fim, efetuei as sequências de dinâmicas para eles detetarem-nas e ambos acertaram em todas! Quando foi a vez deles de elaborar as suas próprias sequências, mesmo de um jeito um pouco “atabalhado”, foi possível compreender o que ambos pretendiam. O aluno f até exclamou “isso é o que fazem os maestros!”, mostrando que entendeu na perfeição a essência do exercício. Antes de passar à partitura, fiz dois exercícios com os meninos.

No primeiro, parecido com o anterior, eu realizava com gestos uma série de tempos fortes ou pianos e ambos tinham de as tocar na caixa. Algo curioso aconteceu. Apesar de ambos detetarem bem as dinâmicas verbalmente, não as estavam a executar tecnicamente muito bem. Assim, expliquei-lhes que tal e qual como o gesto do braço, para se obter um som forte ou piano na caixa, apenas se tinha de aumentar ou diminuir a altura das baquetas antes de tocar, reforçando a ideia de que não existe qualquer relação com força. Após esta explicação, repetiu-se o mesmo exercício e os menino conseguiram fazer uma diferença bem maior entre o piano e forte. No segundo exercício, ambos tinham de estar sempre a tocar semínimas e iam alterando a dinâmica (forte ou piano) conforme a indicação do meu gesto. A reação de ambos foi sempre bem sucedida e de forma imediata!

Posteriormente, pedi-lhes para que individualmente executassem o estudo número 23 do vol.1 de M. Jansen três vezes: uma primeira vez sem qualquer dinâmica (para treinar a leitura), uma segunda com dinâmicas mas sem a minha ajuda e uma terceira com o auxílio dos meus gestos. Bem, o resultado sonoro, tal como tinha sucedido com os restantes alunos, voltou a ser muito impressionante. A execução de ambos foi muito semelhante nas três situações. Na primeira,

houve alguns erros rítmicos. Na segunda, alguns destes erros foram superados, mas pouco contraste houve entre forte e piano. Na terceira ocasião, ainda que continuassem a existir alguns enganos, ao nível dinâmico ambas as execuções foram muito boas, sendo que o gesto feito por eles foi sempre muito natural e nada forçado ou tenso. Senti que os dois reagiram melhor às indicações de forte do que às de piano. Devido ao sucesso da experiência, tentei fazer na mesma o “exercício dos erros”, tal como fiz com os alunos mais velhos. Ambos, de uma forma geral, ignoraram bem os meus movimentos (apenas o aluno g se deixou enganar em duas situações trocando o piano por forte), até porque as dificuldades de leitura levaram a sucessivos enganos não relacionados com os gestos efetuados por mim.

Tal como nas outras intervenções, na segunda parte abordei o assunto das acentuações. Primeiro, expliquei-lhes o conceito e depois pedi-lhes para tocarem sempre semínimas e acentuarem-nas consoante minha indicação. Reagiram, tal como nas dinâmicas, muito bem! Creio que por ser um movimento para forte, visualmente é mais perceptível e eles respondem melhor por isso. Para terminar a aula, apenas como mera experiência, usando o exercício técnico *accents* da página 10 do *Elementary Studies for snare drum* de M. Petters, tentei com que os alunos tocassem todos os exemplos seguidos com a ajuda do meu gesto. Ocorreu novamente algo muito interessante: quando eles se começaram a atrapalhar ao nível da leitura da partitura, foram deixando de olhar para ela, focando-se mais em mim, resultando que na parte final do exercício eles apenas estivessem a tocar as acentuações através das minhas indicações gestuais sem sequer olharem para a pauta. No balanço final da aula, o aluno g exclamou “para tocar forte levantamos as baquetas e para tocar pianos baixamos”, que era precisamente um dos objetivos desta intervenção.

2ª aula

A segunda aula lecionada a cada aluno pouco contribui para a investigação, já que o principal objetivo desta era ajudá-los a preparar repertório que tinham de apresentar na prova de final de período e como em todos os casos as peças ainda estavam um pouco “verdes”, incidiu-se mais na leitura e execução correta das notas e ritmo. As peças/estudos praticados nesta aula foram:

- Aluno a – *Suite Mexicana, 3ª and.* de Keith Larson (marimba);
- Aluno b – *The Devil Made me do it*, arr. Wally Barnett (marimba);
- Aluno c – *3 dances* de Frédéric Macarez (multi-percussão);

- Aluno d – *Etude 9* de E. Sejourné do livro *L'independence* (marimba);
- Aluno e – Estudo 12 do vol.1 de M. Jansen (bateria);
- Aluno f – Exercícios técnicos 1 a 5 e estudo 1 do vol.1 de M. Jansen (tímpanos);
- Aluno g - Exercício técnico 1 e 2 e estudo 1 do vol.1 de M. Jansen (bateria).

Não obstante, principalmente com os três alunos mais velhos, o uso dos gesto de forte e piano tornaram-se muito úteis e surtiram ótimos efeitos para a execução das diferentes dinâmicas ao longo da montagem das diversas peças musicais.

4.1.2 – Conclusões

Com esta pequena experiência, penso que é correto retirar algumas conclusões:

- Todos os alunos compreendem que quanto maior é a amplitude do gesto, mais forte é a dinâmica a executar e vice-versa, não importando a idade;
- Todos os alunos de todos os níveis associaram as acentuações a um gesto curto;
- Todos os alunos conseguiram demonstrar de forma perceptível várias dinâmicas com recurso aos gestos;
- Devido à semelhança entre o gesto visual e técnico do instrumento, o movimento dos alunos melhorava substancialmente sempre que tocavam a olhar para os meus gestos, deixando de haver em certos casos tensões indesejadas, tornando o som muito mais natural (mais notório nos alunos b e c);
- Os gestos que indicam forte têm mais efeito imediato do que aqueles que sugerem piano;
- Os alunos mais velhos deixaram-se influenciar de uma forma mais clara pelo gesto nos “exercícios de indução em erros”;
- Nestes mesmos exercícios, houve mais erros relacionados com as dinâmicas do que com as acentuações;
- Os gestos são um excelente meio comunicativo de dinâmicas e acentuações;
- Houve sempre melhorias nestes dois aspetos aquando da execução dos vários estudos com a ajuda do meu gesto visual;
- Estes gestos simples foram interpretados da mesma forma por todos os alunos;
- Estes gestos simples sem dúvida que influenciaram a forma de tocar dos alunos;
- Todos os alunos estavam muito motivados e empenhados nesta intervenção e no respetivo tema, o que prova que este tipo de aulas “diferentes” provocam um aumento na

motivação deles, levando, como se confirmou, conseqüentemente ao aumento de produtividade de cada um;

- Como tal, conclui-se que é positivo a utilização deste tipo de gística quando se aborda os conceitos de dinâmica e acentuações.

A meu ver, os alunos que mais evoluíram durante esta intervenção foram os alunos b e c, o que acaba por ser muito interessante. Ambos têm imensas dificuldades técnicas e no início desta, nenhum era capaz de executar um forte ou uma acentuação “em condições”. No final, ambos executaram os respetivos estudos de forma sublime, surpreendendo quer a mim quer ao professor cooperante. Realmente, nestes dois casos específicos, a observação do gesto visual levou sem dúvida a uma melhoria exponencial do gesto técnico de ambos. Estes meninos ficaram muito felizes com a situação, o que para mim não há nada melhor do que ver dois alunos espantados com eles mesmos por terem conseguido cumprir com os objetivos propostos.

4.2 – Disciplina de orquestra de sopros (classe de conjunto)

4.2.1 – Caracterização dos alunos de classe de conjunto

A segunda parte da investigação, tal como já referi, é um questionário feito aos alunos de classe de conjunto. Esta orquestra de sopros é formada por alunos do 8º até ao 12º ano. Claro que existem muitos tipos de personalidades neste lote de alunos, mas de uma forma geral, depois das aulas observadas, posso concluir que estes são muito barulhentos, pouco dinâmicos e não revelam grande interesse na disciplina. O professor tem sempre dificuldades em impor uma ordem e os alunos, a meu ver, não o respeitam muito. A aula de orquestra tem uma importância fulcral na formação de qualquer músico. É aqui que se aprende a tocar em conjunto, a ouvir os outros, a afinar, etc., e também se deveriam desenvolver valores morais como respeito pelo próximo, pontualidade, assiduidade, responsabilidade, etc. Infelizmente, estes alunos não têm noção destes aspetos e não dão a devida importância à disciplina, estando apenas preocupados em não “fazer má figura” nos concertos. A meu ver, o concerto deve ser uma consequência das aulas e não o objetivo destas. Assim, há muito mais a aprender nas aulas de classe de conjunto do que apenas prepararmo-nos para um concerto. Era bom que estes alunos ganhassem consciência da importância do trabalho em orquestra e que realmente disfrutassem do trabalho em conjunto, que ao fim ao cabo é o melhor que a música nos pode oferecer. Contudo, as greves e os vários projetos escolares também prejudicaram muito o bom funcionamento da disciplina.

4.2.2 - Análise ao questionário

No total participaram no questionário 37 alunos com idades compreendidas entre 13 e 19 anos de idade. As perguntas deste eram:

1. Achas que é possível comunicar sem ser por palavras? Se sim, como?
2. Para ti, o que significa a palavra *gesto*? (selecciona a resposta que concordas mais).
 - a) Qualquer movimento aleatório do corpo.
 - b) Movimentos do corpo que expressam uma ideia ou emoção.
 - c) Movimentos dos braços/mãos que expressam uma ideia ou emoção.
 - d) Qualquer movimento aleatório dos braços/mãos.
 - e) Nenhuma das anteriores
3. Ordena, por ordem de importância para ti, os aspetos musicais transmitidos pelo maestro através dos seus movimentos (1 mais importante e 5 menos importante):
 - Pulsação
 - Fraseado
 - Dinâmicas
 - Articulações
 - Entradas
4. Acrescentarias outra função musical que o maestro possa transmitir?
5. Observa os gestos efetuados por mim e escreve as dinâmicas a que corresponde cada um nos seguintes exemplos:

a)



b)



c)



6. Observa os gestos efetuados por mim e sublinha a que articulação cada um corresponde:
 - a) Legato; staccato; tenuto

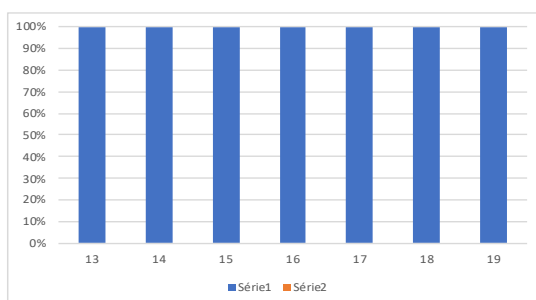
b) Legato; staccato; tenuto

c) Legato; staccato; tenuto

7. Para ti, a acentuação está associado a um gesto curto ou contínuo?

De modo a ser mais fácil responder às perguntas de investigação e melhor compreender os resultados obtidos através deste questionário, organizaram-se os gráficos das respostas dos alunos consoante as suas idades (horizontal), enquanto que na vertical encontram-se as suas percentagens (são 6 alunos de 13 anos, 12 de 14 anos, 10 de 15 anos, 3 de 16 anos, 3 de 17 anos, 1 de 18 anos e 2 de 19 anos). No que se refere à questão 5, foi-lhes transmitido previamente que o exemplo a) só podia conter as dinâmicas de forte e piano, o b) já podia ter crescendos/diminuendos e o c) podia incluir qualquer tipo de alteração dinâmica. Cada gráfico tem uma legenda própria.

1ª questão

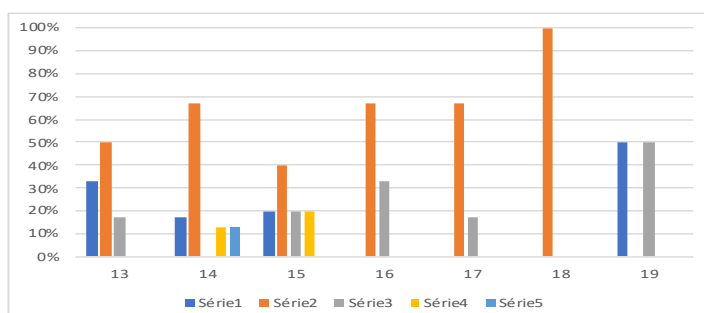


Série 1 – Sim
Série 2 - Não

Gráfico 2- Respostas à 1ª questão

Todos os alunos responderam “sim” a esta questão. A maior parte referiu elementos da linguagem não verbal como exemplos (gestos, olhos e expressão facial). Além disso, certos alunos sugeriram a arte, referindo-se diversas vezes à música (tocar/sons), à dança ou até mesmo às cores, como possível meio comunicativo sem usar o discurso verbal, o que acabam por ser respostas muito curiosas.

2ª questão



Série 1 – a)
Série 2 – b)
Série 3 – c)
Série 4 – d)
Série 5 – e)

Gráfico 3- Respostas à 2ª questão

Claramente que a maioria dos alunos respondeu que os gestos são “movimentos do corpo que expressam uma ideia ou emoção” (b). Apesar que tecnicamente a resposta mais correta seria a c) (movimentos do braços/mãos), creio que a parte mais relevante de ambas as definições é “expressam uma ideia ou emoção”, que tal como observamos, poucos foram aqueles que não pensaram assim.

3ª questão (As séries correspondem respetivamente à ordem de importância (1 mais importante e 5 menos importante))

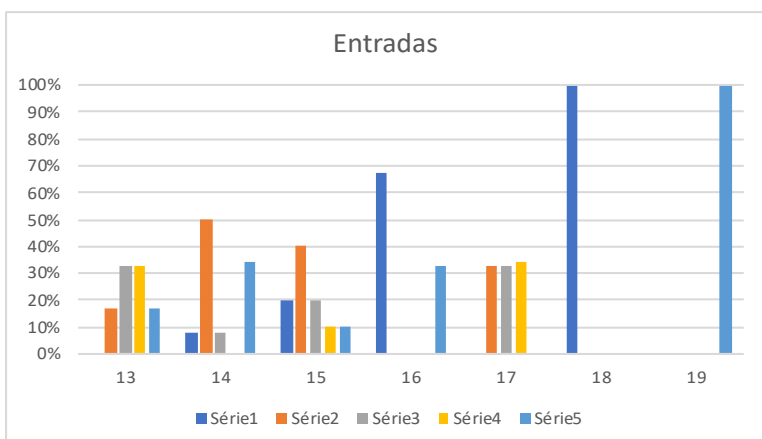
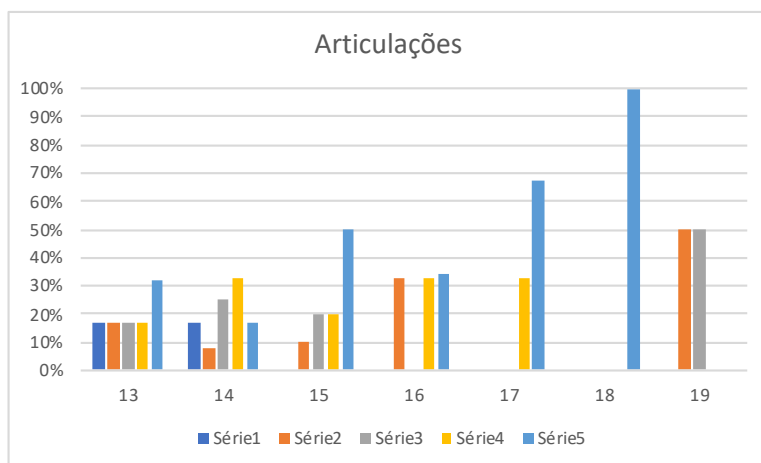
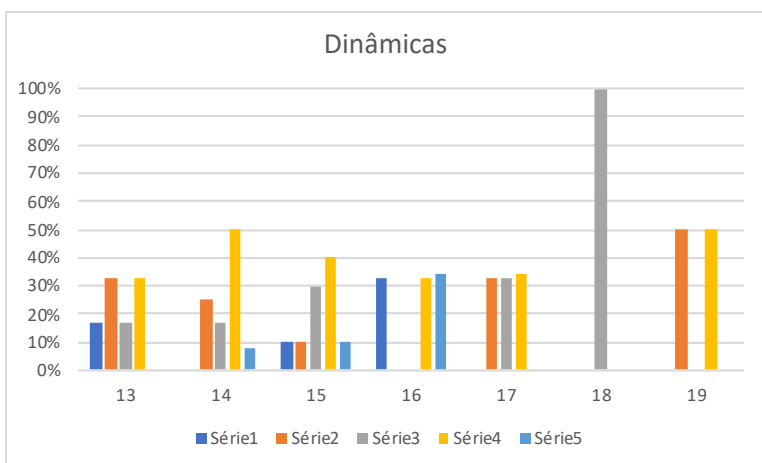
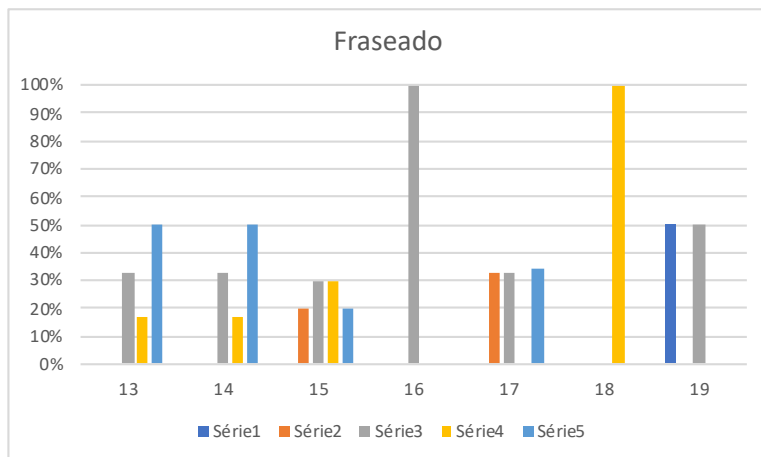
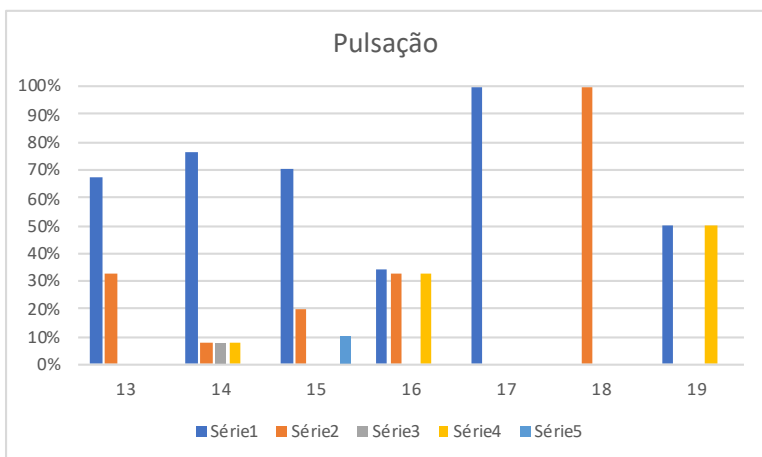
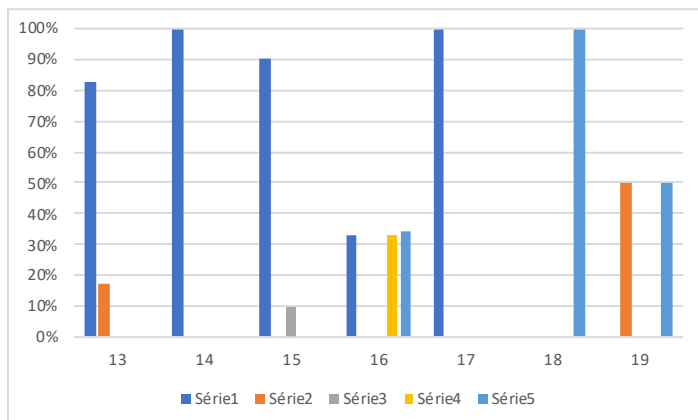


Gráfico 4 - Respostas à 3ª questão

Esta é sem dúvida a questão mais subjetiva de todas e que claramente mais divide as respostas. Aliás, creio que o mesmo aconteceria se a colocássemos a instrumentistas profissionais, pois é sempre uma opinião muito pessoal, não existindo um consenso absoluto neste ramo (depende sempre de cada situação musical e por isso não é possível generalizar). No entanto, perante estas respostas, pode-se afirmar que:

- A pulsação é vista como o aspeto mais importante que um maestro pode transmitir;
- Para os alunos de 13 e 14 anos, o fraseado é o aspeto menos importante e para os restantes (dos 15 aos 19) este lugar pertence às articulações;
- Apesar de para a maior parte dos alunos as entradas serem bastante importantes, ambos os alunos de 19 anos consideram-nas como o elemento menos importante na comunicação do maestro;
- Em relação às dinâmicas, as opiniões são muito divididas, mas em todas as idades há sempre alguém que as coloca em primeiro ou segundo lugar de importância (com exceção do aluno de 18 anos).

4ª questão



Série 1 – Não
 Série 2 – Ajuste
 Série 3 – Suspensões
 Série 4 – Respirações
 Série 5 – Sentimentos

Gráfico 5- Respostas à 4ª questão

Para a maioria dos alunos, não existiam mais aspetos que um maestro pudesse transmitir além daqueles que tinha sido expostos na questão 3. Foram os alunos mais velhos que sugeriram mais exemplos (séries 2 a 5), sendo que os sentimentos/emoções foi o caso mais mencionado.

5ª questão (série 1 – tudo certo; série 2 – entre 1 e 3 erros; série 3 – entre 4 e 7 erros; série 4 – mais que 7 erros)

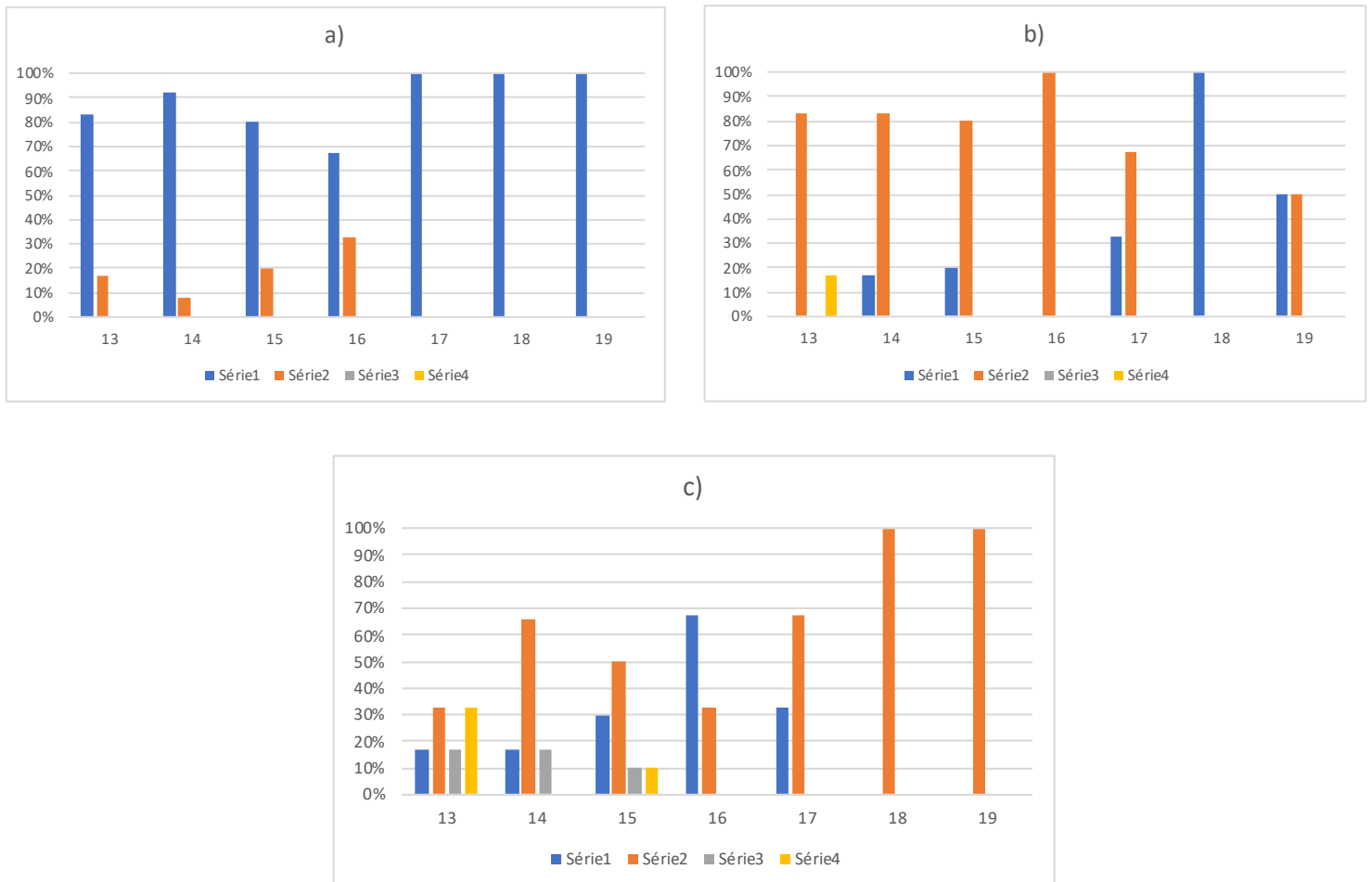


Gráfico 6- Respostas à 5ª questão

De uma forma geral, todos os alunos compreenderam a ideia musical transmitida através dos meus gestos. O exemplo c) (mais complexo), foi o que, naturalmente, levou a mais erros, nomeadamente nos alunos mais novos, mas curiosamente teve mais respostas com “tudo certo” que o exemplo b). Quanto ao a), a maioria acertou em tudo.

6ª questão (série 1 – legato; série 2 – staccato; série 3 – tenuto)

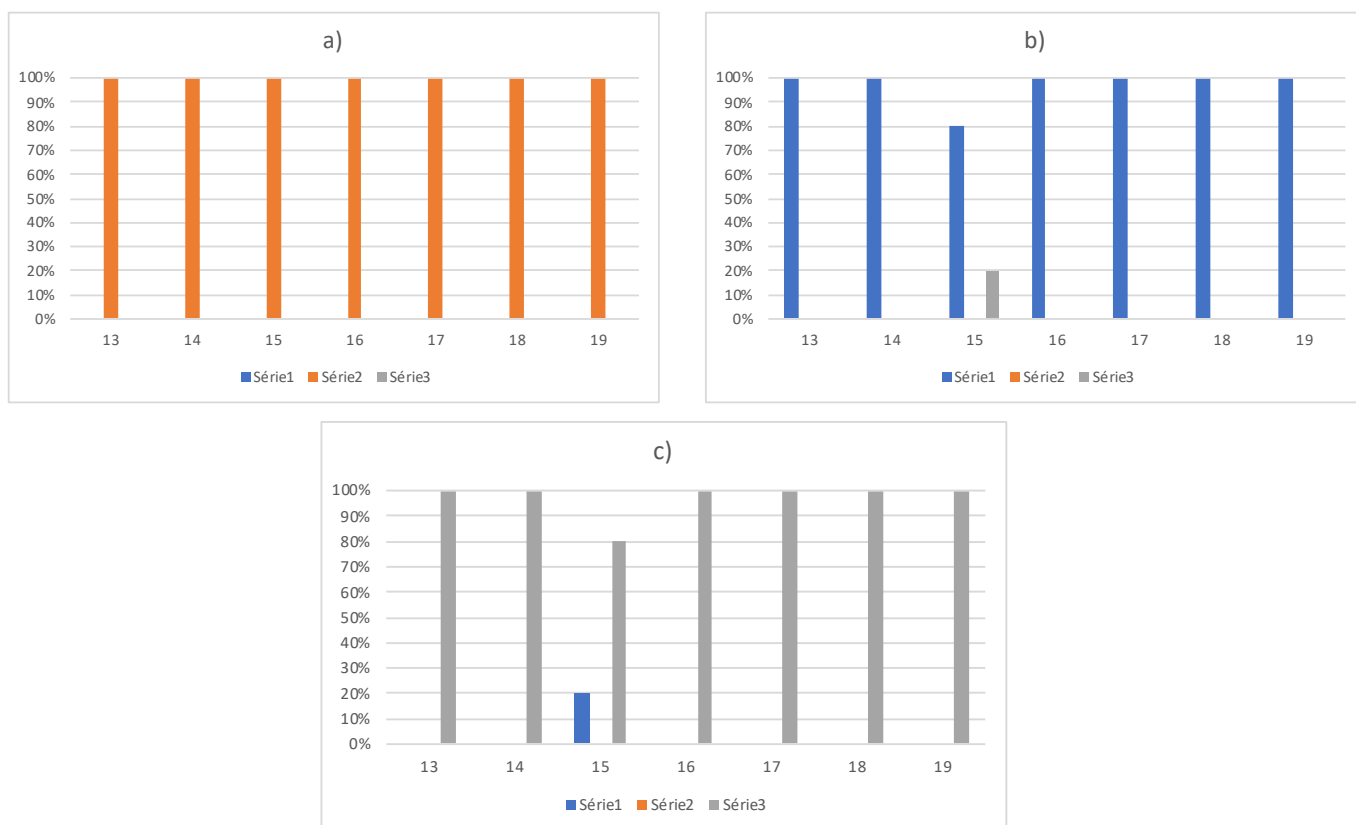
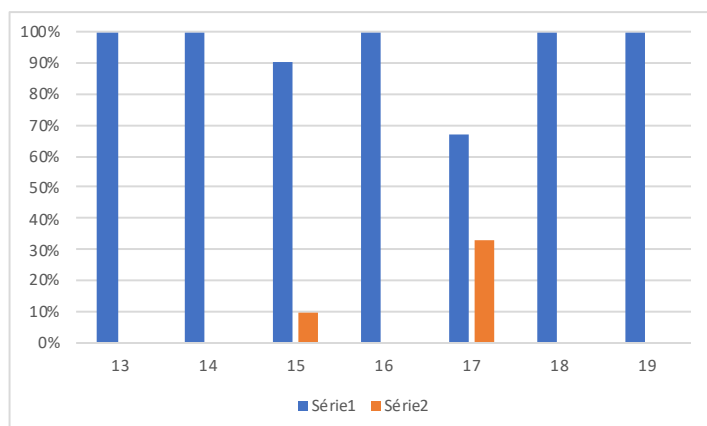


Gráfico 7- Respostas à 6ª questão

É óbvio que os alunos não tiveram dificuldades em detetar as diferentes articulações (legato, staccato e tenuto) através das minhas indicações gestuais.

7ª questão



Série 1 – Gesto curto
Série 2 – Gesto contínuo

Gráfico 8- Respostas à 7ª questão

A grande maioria dos alunos relacionou as acentuações a um gesto curto.

Tal como se sucedeu com os alunos de percussão, também tive um segundo contacto com os alunos de classe conjunto, mas que em nada serviu para a minha investigação. O objetivo desta aula foi a continuação da montagem do repertório para o concerto de final de período. As obras trabalhadas nesta ocasião foram:

- *Chanson Celtique* de C. Forsyth;
- *Le nozze de Figaro* de W. A. Mozart;
- *Concerto para clarinete* de Artie Shaw.

4.2.3 – Conclusões

Terminada a exposição e explicação dos vários gráficos resultantes das respostas dos alunos às questões do questionário, penso que é possível retirar as seguintes conclusões:

- Todos os alunos, independentemente da idade, atribuem ao gesto uma função de comunicação e de transmissão de vários aspetos de índole musical;
- A interpretação do gesto enquanto demonstrador de dinâmicas é semelhante em todos os alunos, independentemente da idade;
- A interpretação do gesto enquanto demonstrador de articulações é semelhante em todos os alunos, independentemente da idade.

Capítulo 5 – Considerações finais

Findo o trabalho, é necessário agora fazer um balanço daquilo que foi o estágio e as principais conclusões retiradas dele. Para mim, foi muito vantajoso poder assistir às aulas e acompanhar durante vários meses os vários alunos de percussão e da orquestra de sopros, pois proporcionou-me a perspetiva enquanto docente sobre a dinâmica da escola e da sala de aula. Aprendi que não interessa só ensinar os alunos a tocar um instrumento, sendo que por vezes é também preciso ouvir, aconselhar, apoiar ou até mesmo repreender. Além disso, contactei com estratégias pedagógicas no ensino da percussão que desconhecia e que passei a apoiar e mesmo a adotar, como é exemplo a utilização de canções infantis na primária ou evitar fazer uso da partitura com os meninos do 1º ano, pelo menos numa fase inicial. Quanto às aulas de classe de conjunto, foi benéfico perceber como se deve planear um período de aulas de forma a dar aso a todas as atividades previstas em cada um dos momentos do ano letivo (concertos e apresentações).

Quanto à investigação levada a cabo, os resultados são extremamente positivos, conseguindo-se dar resposta a todas as questões de investigação colocadas. Da fase de observação e do inquérito a nível nacional, ficou-se a perceber a perspetiva de vários professores no que respeita ao uso dos gestos na sala de aula. Além de estes poderem ser muito úteis na transmissão de aspetos não musicais, a sua utilização consciente é muito benéfica na comunicação musical entre professor-aluno, mostrando-se ser muitas vezes mais eficaz na compreensão do aluno do que o discurso verbal. Apesar de se comprovar que este termo pode ser um pouco dúbio, concluiu-se também que de uma forma geral, os professores de instrumento participantes no questionário fazem recurso à comunicação não verbal na demonstração de vários aspetos técnicos e musicais, como dinâmicas ou fraseado, principalmente recorrendo à exemplificação musical, reconhecendo a importância dos gestos não só para a produção sonora, mas também na influência direta que estes podem ter na execução do aluno. Esta ideia ficou reforçada através da intervenção com os alunos de percussão e do questionário elaborado aos alunos da orquestra de sopros. Aqui, mostrou-se a grande influência que o gesto visual efetuado pelo professor tem no gesto técnico do aluno, independentemente da idade deste. Por outro lado, ao contrário do que estes docentes afirmaram, esta investigação sugere também que a interpretação dos gestos de indicação de dinâmicas ou articulações é semelhante em qualquer aluno de todos os níveis de ensino.

Ao nível pedagógico, a evolução dos alunos de percussão relativamente à exploração de dinâmicas e da execução das acentuações foi igualmente positiva. Foi impressionante observar como, num curto espaço de tempo, todos os alunos envolvidos conseguiram obter resultados técnicos e sonoros de excelente qualidade, mesmo aqueles que por norma as deficiências técnicas os impossibilita de cumprir com o pretendido. Todos foram muito colaborativos durante toda a intervenção e mostraram-se muito motivados em melhorar. Foi extremamente compensatório vivenciar as suas evoluções e perceber a felicidade de cada um com as suas conquistas.

Ficam então claros os benefícios de uma boa utilização da linguagem não verbal, nomeadamente dos gestos, na sala de aula, não só como facilitador da comunicação, mas principalmente como influenciador direto da execução musical dos alunos. Assim, penso que cada docente deveria-se preocupar afincadamente com este assunto e caso seja possível, procurar informar-se sobre como melhorar as suas competências gestuais e aplicá-las no ensino do seu instrumento. Além disso, creio que seria bom haver investigações mais aprofundadas neste campo, de forma a determinar, por exemplo, quais os gestos que podem surtir melhores resultados na aprendizagem ou se estes se devem adaptar consoante o nível dos alunos.

Termino, então, afirmando que de forma a melhorar a qualidade do ensino de qualquer instrumento musical, talvez devêssemos ser todos “um pouco mais maestros” nas nossas aulas.

Referências bibliográficas

- Andersen, P., Andersen, J., Wendt, N., & Murphy, M. (1981). *The development of Nonverbal communication behavior in school children, Grades k-12*. Morgantown.
- Aroso, N., & Martingo, Â. (2018). À flor da pele: gesto e resposta fisiológica na receção de um recital de percussão. In *A música e o corpo* (pp. 145–162). Porto: Letras&Coisas.
- Azaoui, B. (2013). One Teacher, Two Instructional Contexts. Same Teaching Gestures? *Tiger: Tilburg Gesture research meeting* (pp. 1–4). Tilburg, Holanda.
- Bambaeero, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51–59.
- Bancroft, J. (1995). *Research in Nonverbal Communication and its Relationship to Pedagogy and Suggestopedia*. Toronto.
- Ben-Tal, O. (2012). Characterizing musical gestures. *Musicae Scientiae*, 16(3), 247–261.
- Bouenard, A., Gibet, S., & Wanderley, M. M. (2008). *Enhancing the visualization of percussion gestures by virtual character animation*. Genova.
- Bowen, J. A. (2003). The Rise of Conducting. In J. A. Bowen (Ed.), *The Cambridge Companion to Conducting* (pp. 93–113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cairns, D. (2003). The French tradition. In J. A. Bowen (Ed.), *The Cambridge Companion to Conducting* (pp. 134–145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castro e Melo, M. P. (2014). *Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada*. Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Almada.
- Chaib, F. M. de C. (2012). *O gesto na performance em percussão: uma abordagem sensorial e performativa*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Sandra, V. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355–379.
- Cunha, J., Carvalho, S., & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Eunson, B. I. (2012). Non-Verbal Communication. In *Communicating in the 21st Century* (pp. 256–280). Australia: John Wiley & Sons Australia Ltd.

- Feldman, A., & Minstrell, J. (2000). *Action Research as a Research Methodology for the Study of the Teaching and Learning of Science*.
- Figueiredo, M. R. (2016). *Aplicación de metodologías del deporte con balón en el aprendizaje de la percusión: Fútbol Sala y Percusión*. Universidade do Minho, Braga.
- Fink, S. (1977). *Studies for snare drum, vol. 1 - elementary*. Hamburgo e Londres: N. Simrock.
- Galkin, E. (1988). *A history of orchestral Conducting in Theory and Practice*. Nova Iorque: Pendragon Press.
- Godoy, R. I., & Leman, M. (2010). *Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning*. Nova Iorque: Routledge.
- Westrup, J. (1980). Conducting. In Stanley Sadie (Ed.), *The new Grove Dictionary of Music & Musicians* (pp. 641–651). Londres: Macmillan Publishers Limited.
- Jansen, M. (2013). *Método de percusión, vol.1*. Espanha: Rivera editores.
- Lamb, J. (1992). *Classic Festival Solos, vol.1*. Van Nuys: Alfred Music.
- Larson, K. (1983). *Suite Mexicana*. San Antonio, Texas: Southern Musica Comapny.
- Macarez, F. (2004). *3 Dances pour percussion et piano*. Paris: G.Billaudot.
- Maria, A. P. (2016). *Modulos*. Braga.
- Mateus, M. (2009). *Gestualidade e expressão musical*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Nakra, T. M. (1999). *Inside the Conductor's Jacket: Analysis, Interpretation and Musical Synthesis of Expressive Gesture*. Massachusetts Institute of Technology.
- Neil, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*. Londres: Routledge.
- Neill, S., & Caswell, C. (1993). *Body Language for Competent Teachers*. Londres: Routledge.
- Pease, A., & Pease, B. (2004). *The Definitive Book of Body Language*. Australia: Pease International.
- Peters, M. (1976). *Intermediate snare drum studies*. Los Angeles, California: Mitchell Peters.
- Peters, M. (1988). *Elementary snare drum studies*. Los Angeles, California: Mitchell Peters.
- Pipe, L. (2016). *Expressive Gesture and Non-Verbal Communication in Popular Music Performance*. Londres.
- Simones, L. L., Rodger, M., & Schroeder, F. (2015). Communicating musical knowledge through gesture: Piano teachers' gestural behaviours across different levels of student proficiency. *Psychology of Music, 43*(5), 723–735.

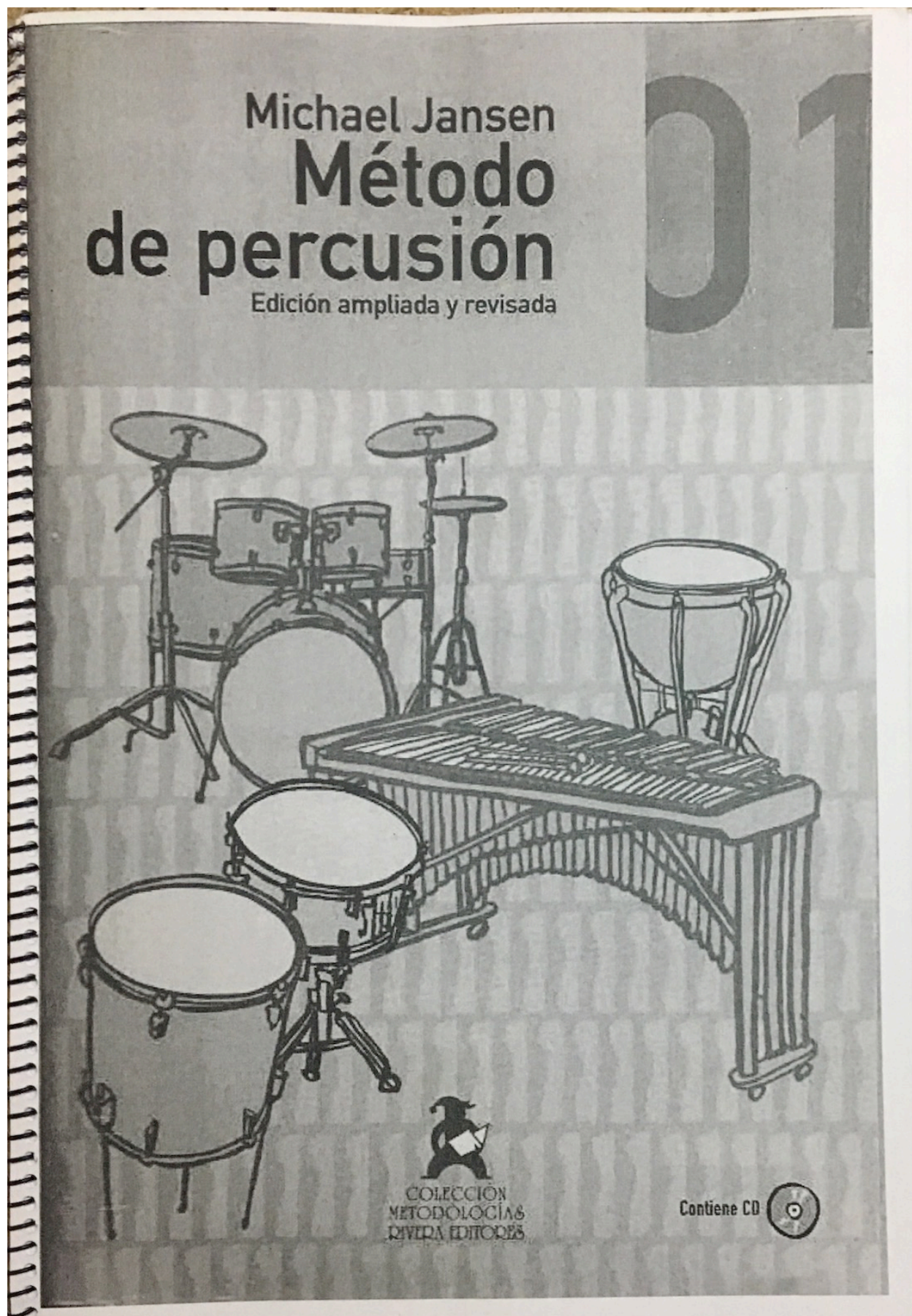
Stevens, L. H. (1993). *Method of Movement for Marimba*. Asbury Park, New Jersey: M. Productions.

Volynets, A. (2016). *Non-verbal means of communication*. Jitomir.

what is eurhythmics? – Institut Jaques-Dalcroze. (n.d.). Acedido em 28 de dezembro de 2018 em <https://www.dalcroze.ch/english/what-is-eurhythmics/>.

What is the Kodály Method? | Musical U. (2017). Acedido em 28 de dezembro em <https://www.musical-u.com/learn/what-is-kodaly-and-how-does-it-relate-to-ear-training/>.

Anexos – material usado na intervenção das aulas de percussão



15

23 $\text{II } \frac{3}{4}$

p *f* *p*

f *p* *f*

p *f* *p*

23

33 $\text{II } \frac{2}{4}$

f *p*

f *p* *f* *p* *f*

p *f* *p* *f* *p*

Andante

42 $\text{II } \frac{3}{4}$

f *p* *f*

p *f* *p*

f *p* *f*

PERCUSSION STUDIO

Herausgeber/Editor: Siegfried Fink

Studien für kleine Trommel

Heft 1: Elementarübungen

Studies for Snare Drum

Vol. 1: Elementary Exercises

von/by

Siegfried Fink

Elite Edition 2801

N. SIMROCK
HAMBURG - LONDON

Allegretto ♩ = 116

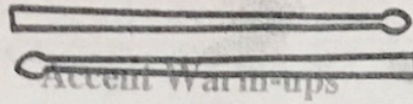
31

p *f* *mf* *p* *f* *p* *pp*

Marsch ♩ = 114

43

f *p* *f* *p* *mf* *f* *p* *ff*



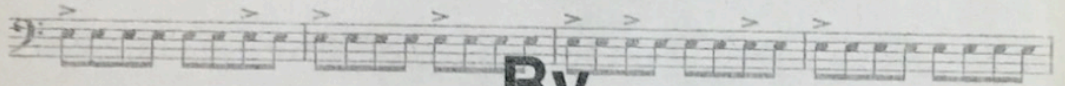
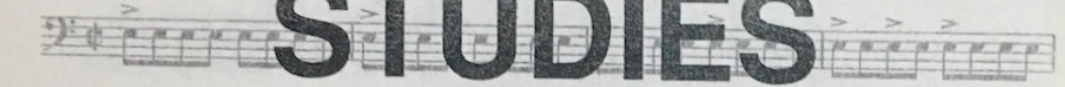
1) **ELEMENTARY**

a) R — LRLRLRLR L — LRLRLRLR a) R — RLRL RLRL b) R — RLRL
 b) L — LRLRLRLR L — LRLRLRLR b) L — LRLR b) L — LRLR

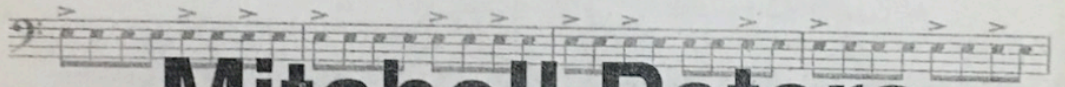
SNARE DRUM

Study #1 Lead and Accent Exercise

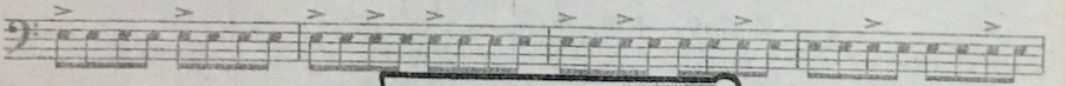
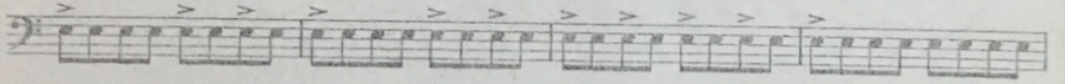
STUDIES



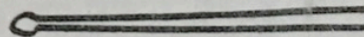
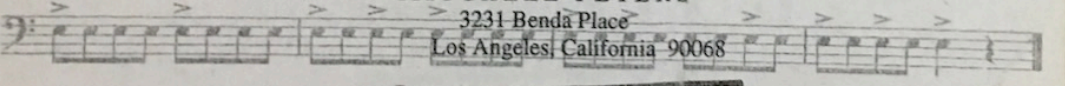
By



Mitchell Peters



Published by
 MITCHELL PETERS
 3231 Benda Place
 Los Angeles, California 90068



Accents

Practice all patterns 1) RH only 2) LH only 3) alternating starting with the RH 4) alternating starting with the LH

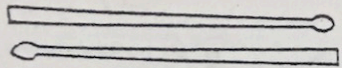
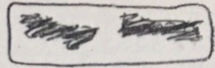
1) 2)

3) 4)

5) 6)

7) 8)

Study #12 - Lead Hand Accent Exercise

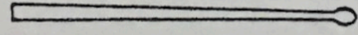


INTERMEDIATE SNARE DRUM STUDIES

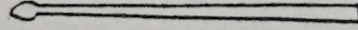
By

Mitchell Peters

Published by



MITCHELL PETERS
3231 Benda Place
Los Angeles, California 90068



Copyright 1976 by MITCHELL PETERS
3231 Benda Place, Los Angeles, California 90068

940

Antonio Novais

26.11.10

$\downarrow = 60$

IV

(mf-p)

M

Frédéric MACAREZ



Photo : Béni Tourmas

3 danses

pour percussion et piano

Collection
LES PERCUSSIONNISTES
œuvres proposées par
Frédéric MACAREZ

Gérard Billaudot



Éditeur

à Martin
3 DANSES

pour percussion et piano

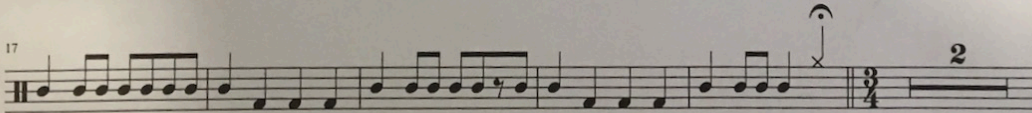
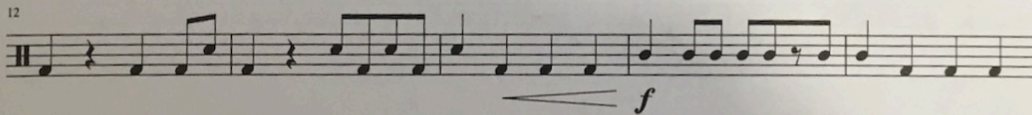
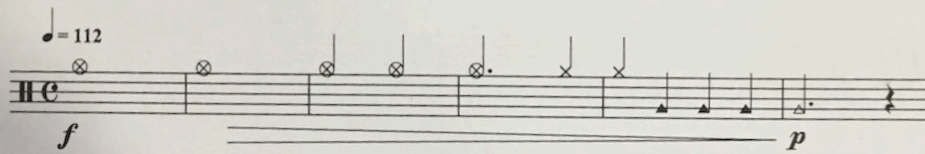
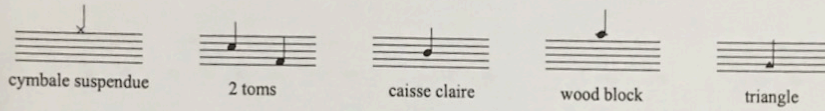
Blanc
I/2007

OUVRAGE PROTÉGÉ
PHOTOCOPIE
INTERDITE
Même PARTITURE
(Loi de 11 mars 1997)
sanctionnée CONTREFAÇON
(Code Pénal Art. 425)

Degré : facile (1-2)
Durée : 2 mn

Frédéric MACAREZ

PERCUSSION

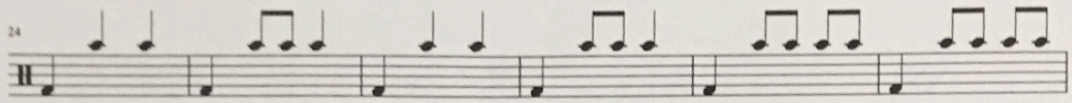


© 2004 by GÉRARD BILLAUDOT ÉDITEUR
14, rue de l'Échiquier - 75010 PARIS

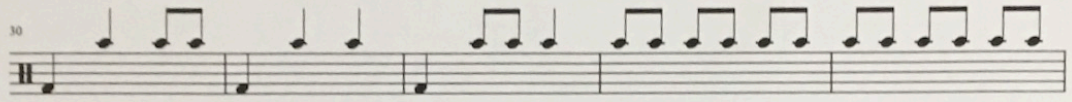
G 7676 B

Tous droits réservés pour tous pays.
Toute reproduction même partielle par quelque procédé que
ce soit constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles 425
et suivants du Code Pénal.
Cette œuvre est la propriété de l'éditeur et ne fait pas partie du
domaine public.
Toute exécution doit faire l'objet d'une déclaration à la Société
des Auteurs.

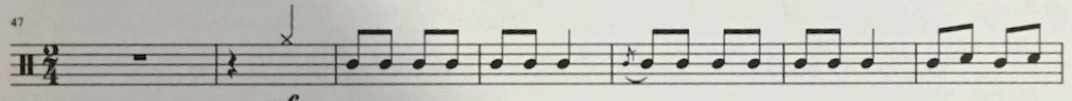
032-7676
750



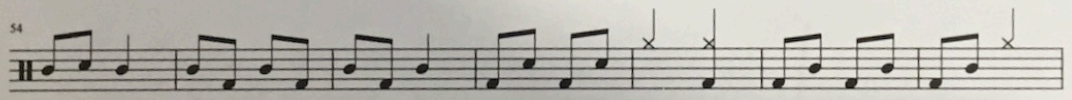
mp



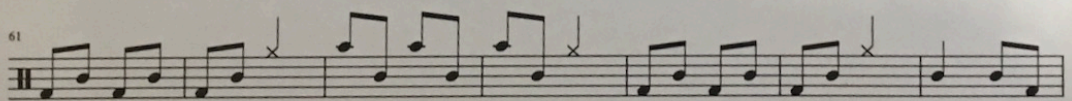
f



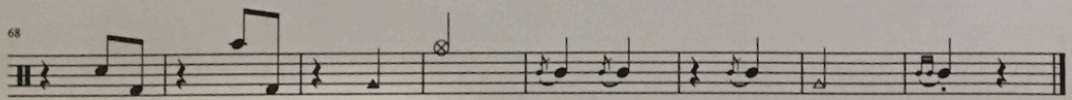
mf



f



dim. -----



----- *p*

p

MALLET PERCUSSION—Solo Book

400004

classic·festival·solos

Mallet
Percussion



Suite Mexicana

FOR
Marimba Solo

BY
Keith Larson



ST-402

\$5.00

SOUTHERN MUSIC COMPANY
SAN ANTONIO, TEXAS 78292

III

Fast ♩=152

The musical score for section III consists of five systems of music. The first system is a piano introduction in 4/4 time, marked 'Fast' with a tempo of ♩=152. It features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a rhythmic accompaniment. Dynamics range from *p* to *mf*. The second system is a right-hand (R.H.) solo, marked 'R.H.' in the treble clef, with a bass clef staff that is mostly silent. Dynamics include *f* and *mp*. The third system continues the R.H. solo with similar dynamics and markings. The fourth system is marked 'D.C. al Coda' and shows the piano part resuming. The fifth system is the Coda, marked 'Coda' and starting with a Coda symbol (⊕), featuring a *ff* dynamic.

ST-402