



**CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA DE GAIA**

**MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA  
ESPECIALIDADE EM MÚSICA DE CONJUNTO**

**José Miguel Bovião Monteiro**

**A GESTUALIDADE DO PROFESSOR:**

A expansão e o recolhimento da gestualidade como elementos que suscitam alterações na realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto.

**Maio de 2020**



**CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA DE GAIA**

**MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA  
ESPECIALIDADE EM MÚSICA DE CONJUNTO**

**José Miguel Bovião Monteiro**

**A GESTUALIDADE DO PROFESSOR:**

A expansão e o recolhimento da gestualidade como elementos que suscitam alterações na realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto.

Relatório de Estágio de prática Supervisionada  
apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Música,  
com a especialidade em Música de Conjunto

Trabalho realizado sob a orientação científica de:

**PROFESSOR DOUTOR MÁRIO MATEUS  
PROFESSORA DOUTORA DANIELA COIMBRA**

**Maior de 2020**



**CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA DE GAIA**

**MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA  
ESPECIALIDADE EM MÚSICA DE CONJUNTO**

**José Miguel Bovião Monteiro**

**A GESTUALIDADE DO PROFESSOR:**

A expansão e o recolhimento da gestualidade como elementos que suscitam alterações na realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto.

**DOCENTES:**

**Orientador Científico: PROFESSOR DOUTOR MÁRIO MATEUS**

**Orientador Científico: PROFESSORA DOUTORA DANIELA COIMBRA**

**Professor Cooperante: PROFESSOR MESTRE LINO PINTO**

**Maio de 2020**



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa e às minhas filhas, pela sua compreensão e apoio em todo o processo que envolveu a realização deste mestrado.

*O propósito de toda a boa música é comover a alma.*

**Claudio Monteverdi (1567 – 1643)**



## AGRADECIMENTOS

- À minha família por todo o apoio na realização deste trabalho de aprendizagem e consolidação conhecimentos.
- Ao Professor Doutor Mário Mateus, Presidente da Fundação Conservatório de Gaia, na qualidade de Orientador Científico, pela sua disponibilidade, apoio, partilha de conhecimento, conselhos e orientações dadas, tão relevantes e preciosos durante a realização deste trabalho.
- À Professora Doutora Daniela Coimbra, da ESMAE, na sua qualidade de Co-Orientador Científico, pela sua disponibilidade, apoio, partilha de conhecimento, conselhos e orientações dadas, tão relevantes e preciosos durante a realização deste trabalho.
- Ao Professor Mestre Lino Pinto por todo a disponibilidade, apoio, cooperação e amizade dada nas aulas.
- Ao Professor Doutor David Lloyd pela sua disponibilidade, apoio, partilha de conhecimentos, conselhos e orientações, cooperação e amizade.
- A todos os alunos que fizeram parte deste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógica, pela sua participação ativa e empenho.
- Aos órgãos de gestão do Conservatório Superior de Música de Gaia, na pessoa da pessoa da Professora Especialista Fernanda Correia, pela oportunidade de estagiar na instituição.
- A todos os professores do Curso de Mestrado, do Conservatório Superior de Música de Gaia, por terem contribuído para o meu crescimento profissional e pessoal.
- A todo o pessoal não docente do Conservatório Superior de Música de Gaia pela simpatia e colaboração ao longo deste trabalho.
- A todas as pessoas que diretamente ou indiretamente participaram neste trabalho.

A todos os que mencionei anteriormente, bem como àqueles de quem porventura me esteja a olvidar, desejo endereçar o meu mais profundo agradecimento e reconhecimento pela sua inestimável contribuição.

---



## RESUMO

O presente relatório incide sobre o Estágio Pedagógico Supervisionado, realizado no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, com especialidade em Classe de Conjunto, ministrado no Conservatório Superior de Música de Gaia. A intervenção pedagógica que lhe corresponde e o projeto de investigação que a complementou tiveram como tema central a gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto enquanto regente musical, mais concretamente sobre a gestualidade que faz a aplicação da expansão e do recolhimento que poderão suscitar alterações na realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto (sopros), pertencentes ao 3.º ciclo do ensino básico, do ensino especializado da música.

O ambiente de ensino/aprendizagem proporcionado pela disciplina de Classe de Conjunto (sopros) permite aos alunos por em prática e consolidar os conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas do ensino especializado da música, bem como, prepará-los para a prática musical de conjunto. Contudo, os alunos pertencentes a este nível de ensino, ainda não adquiriram noções sólidas relativas ao fraseamento musical e principalmente sobre os aspectos qualitativos que compõem a gestualidade da regência musical do professor da disciplina de Classe de Conjunto, bem como, da sua adequação ao texto musical em geral e à frase musical em particular. Deste modo, com a escolha desta temática e consequente aplicação deste projecto de intervenção pedagógico, pretende-se aferir, através da análise qualitativa da realização musical destes alunos, da possibilidade de lhes suscitar alterações na sua realização musical através da gestualidade da regência musical do professor, nomeadamente na sua aprendizagem musical e na capacidade de atribuição de um significado simbólico maior do que a mera marcação da pulsação.

## PALAVRAS-CHAVE

**Gestualidade – Imagem Musical – Classe de Conjunto – Regência Musical –  
Realização Musical**



## **ABSTRACT**

This report focuses on the Supervised Pedagogical Internship, carried out with the purpose of obtaining a Master's Degree in Music Education, with specialization on Musical Ensemble, taught at the Conservatório Superior de Música de Gaia. The pedagogical intervention that corresponds to it and the research project that complemented it had as its central theme the gesture of the teacher of the Ensemble Class as a musical conductor, more specifically the gesture that makes the application of the expansion and the withdrawal that may cause changes in the musical performance of students of the Class of Ensemble (wind instruments), belonging to the 3rd cycle of basic education, specialized music education.

The teaching/learning environment provided by the Ensemble Class (wind instruments) allows students to put into practice and consolidate the knowledge acquired in other disciplines of specialized music education, as well as to prepare them for the practice of ensemble music. However, the students belonging to this level of education have not yet acquired solid notions regarding musical phrasing and mainly about the qualitative aspects of the musical conducting gestures of the Ensemble Class teacher, as well as its suitability for the musical text in general and the musical phrase in particular. In this way, with the choice of this theme and the consequent application of this pedagogical intervention project, intends to assess, through the qualitative analysis of the musical performance of these students, the possibility of bringing about changes in their musical performance through the musical conducting gestures of the teacher, namely in their musical learning and in their ability to attribute a symbolic meaning other than the mere pulse.

## **KEY WORDS**

**Student – Ensemble Class - Gesture – Musical Image – Research/Action – Teacher –  
Musical Realization – Musical Conducting**



## ÍNDICE

<b>DEDICATÓRIA .....</b>	<b>IV</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>V</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>XII</b>
<b>ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS.....</b>	<b>XIII</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>XIV</b>
<b>ÍNDICE QUADROS .....</b>	<b>XV</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>XVI</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
Projecto de Investigação.....	18
Gestualidade na sala-de-aula .....	20
Razão para a escolha do tema.....	20
O perfil do Professor de Classe de Conjunto.....	21
Pressupostos da Investigação .....	23
Questão Central da Pesquisa .....	23
Hipóteses de Investigação.....	24
Objetivos específicos da Investigação.....	24
<b>DEFINIÇÃO DE TERMOS.....</b>	<b>25</b>
<b>ARTICULAÇÃO DO RELATÓRIO .....</b>	<b>26</b>
<b>PARTE I – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>28</b>

---



<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>28</b>
1.1. A Classe de Conjunto como Espaço de Relação e de Encontro .....	28
1.2. Função do professor de Classe de Conjunto.....	29
1.3. Sinopse Histórica da Definição do Gesto .....	30
1.4. Distinção entre Movimento e Gesto.....	31
1.5. Interpretação do Gesto.....	33
1.6. O Professor como regente musical .....	35
1.7. Breve Contextualização Histórica da Regência Musical .....	36
1.8. O Regente Musical como Líder .....	39
1.9. A Gestualidade do Regente Musical.....	41
1.10. Expansão e Recolhimento da Gestualidade .....	46
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA .....</b>	<b>53</b>
2.1. Investigação-Ação (IA) .....	53
2.2. Modelo de Análise da Relação Pedagógica (RP).....	55
2.3. Modelo de Relação Pedagógica (RP) – Definição e descrição .....	57
2.4. Relações Biunívocas do Modelo de Relação Pedagógica .....	57
2.5. Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica ao Estudo Empírico .....	58
2.6. Relações biunívocas na Relação Pedagógica (RP).....	60
2.7. Instrumentos de recolha de dados .....	61
<b>PARTE II – DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO.....</b>	<b>63</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>63</b>
<b>1. Contextualização do Estágio Profissional Supervisionado.....</b>	<b>67</b>
1.1. Caracterização da Instituição de Ensino .....	67
<b>2. Componentes do Estágio Profissional Supervisionado.....</b>	<b>71</b>
2.1. Descrição e Planificação das Aulas do Estágio Supervisionado.....	71
2.2. Aulas assistidas.....	73
2.3. Aulas lecionadas.....	74
2.2.1. Planificação das sessões do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO .....	79
2.2.2. Objetivos do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....	93
2.2.3. Temáticas do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....	93
<b>PARTE III – ANÁLISE / VERIFICAÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>95</b>
<b>3.1. Introdução.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2. Instrumentos de Recolha de Dados .....</b>	<b>96</b>

---



<b>3.3. Recolha de Dados por Gravação de Vídeo.....</b>	<b>97</b>
<b>3.3.1. Introdução .....</b>	<b>97</b>
<b>3.3.2. Metodologia de Recolha de Dados por Gravação de Vídeo .....</b>	<b>98</b>
3.3.2.1. PRÉ-TESTE.....	98
3.3.2.2. TESTE .....	99
<b>3.3.3. Análise e verificação dos resultados da recolha de dados por gravação vídeo .</b>	<b>101</b>
TABELA N.º 1 – PRÉ-TESTE ( <i>I Feel Pretty</i> ) .....	102
TABELA N.º 2 – TESTE ( <i>I Feel Pretty</i> ).....	103
TABELA N.º 3 – PRÉ-TESTE ( <i>Peer Gynt Suite Nr. 1 - Morning Mood</i> ) .....	104
TABELA N.º 4 – TESTE ( <i>Peer Gynt Suite Nr. 1 - Morning Mood</i> ) .....	105
TABELA N.º 5 – PRÉ-TESTE ( <i>Peer Gynt Suite Nr. 1 - Death of Ase</i> ) .....	106
TABELA N.º 6 – PRÉ-TESTE ( <i>Peer Gynt Suite Nr. 1 - Death of Ase</i> ) .....	107
<b>3.3.4. Interpretação dos resultados da recolha de dados por gravação de vídeo.....</b>	<b>108</b>
3.3.4.1. PRÉ-TESTE.....	108
3.3.4.2. TESTE .....	108
<b>3.4. Recolha de Dados por Questionário .....</b>	<b>109</b>
<b>3.4.1. Introdução .....</b>	<b>109</b>
<b>3.4.2. Metodologia de Recolha de Dados por Questionário.....</b>	<b>109</b>
<b>3.4.3. Análise e verificação dos Resultados dos Questionários.....</b>	<b>110</b>
Questão n.º 1 – Idade e Questão n.º 2 – Sexo .....	110
Questão n.º 3 – Consideras que a disciplina de Classe de Conjunto (sopros) é importante para a tua formação musical? Porquê? .....	111
Questão n.º 4 – Numera de 1 a 5 a atividade da disciplina de Classe de Conjunto (sopros) de que mais gostas, sendo que o 1 corresponde à atividade de que gostas mais e o 5 à atividade de que gostas menos.....	112
Questão n.º 5 – Estás atento(a) à gestualidade do maestro?.....	113
Questão n.º 6 – Costumas estar atento(a) à gestualidade do maestro/professor durante a execução das peças?.....	114
Questão n.º 7 – Consideras que a gestualidade do professor/regente musical pode ajudar a melhorar a tua execução instrumental? Se SIM, de que forma? .....	115
Questão n.º 8 – Entendes que a gestualidade do maestro pode beneficiar a tua aprendizagem musical futura? (SIM ou NÃO) Se SIM, de que forma? .....	116
Questão n.º 9 – Escolhe a função da gestualidade do maestro/professor que consideras mais importante?.....	117
Questão n.º 10 – Sabes o que significa a expansão e o recolhimento da gestualidade? .....	118
Questão n.º 11 – Frequentas algum agrupamento musical exterior ao Conservatório Regional de Gaia?.....	119
<b>3.4.4. Interpretação dos resultados dos questionários .....</b>	<b>120</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>122</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>124</b>

---



<b>FONTES ELETRÓNICAS.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>130</b>
<b>Anexo I – Modelo do documento de autorização dos encarregados de educação para a participação dos alunos no PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>130</b>
<b>Anexo II – Partituras trabalhadas no âmbito do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>131</b>
BERNSTEIN, Leonard. <i>WEST SIDE STORY</i> . Arr. Jan van der Goot. Netherlands: Muzika .....	131
GRIEG, Edvard. <i>PEER GYNT SUITE Nr. I</i> . Arr. Jan van der Goot. Netherlands: Muzika .....	151
SOUSA, John Philip. <i>LIBERTY BELL Nr. I</i> . Arr. Jan van der Goot. Netherlands: Musika .....	183
<b>Anexo III – Modelo do Questionário I. ....</b>	<b>191</b>
<b>Anexo IV – Modelo do Questionário II.....</b>	<b>192</b>
<b>Anexo V – Apresentação no programa <i>Microsoft PowerPoint</i> visionado em aula. ....</b>	<b>193</b>
<b>Anexo VI – Texto de apoio disponibilizado aos alunos. ....</b>	<b>199</b>
<b>Anexo VII – Apontamentos de algumas aulas da unidade Curricular de “Música de Conjunto” .....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo VIII – CD .....</b>	<b>204</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Expansão e Recolhimento da Gestualidade.....	19
Figura n.º 2 – Articulação do Relatório .....	26
Figura n.º 3 – Mão Guidoniana.....	37
Figura n.º 4 – Lully com vara de regência.....	38
Figura n.º 5 – Sintaxe da Regência.....	43
Figura n.º 6 – Ligação entre a música e o gesto .....	45
Figura n.º 7 – Expansão e recolhimento da gestualidade na frase musical.....	47
Figura n.º 8 – Cruz Dimensional .....	48
Figura n.º 9 – Planos Anatômicos.....	48
Figura n.º 10 – As quatro articulações do braço.....	49
Figura n.º 11 – A Kinesfera .....	50
Figura n.º 12 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação.....	54
Figura n.º 13 – Modelo de Relação Pedagógica.....	56
Figura n.º 14 – Disposição dos alunos da sala-de-aula (Estúdio) por naipes de instrumentos .....	59



## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia n.º 1 – Pierre Monteux .....	35
Fotografia 2 – Herbert von Karajan.....	39
Fotografia n.º 3 – Edifício principal e logradouro da FCRG .....	67
Fotografia n.º 4 – Presidente da Fundação Conservatório de Gaia, Maestro, Professor Doutor Mário Mateus .....	68
Fotografia n.º 5 – Concerto de Reis na FCRG (janeiro de 2020).....	73
Fotografia n.º 6 – Aula dada na Turma de Classe de Conjunto (Sopros) .....	77
Fotografia n.º 7 – Esquemas da Frase (em cima), Espaço – Kinesfera (em baixo, à esquerda) e os Planos Anatómicos com a Cruz Dimensional (em baixo, à direita).....	80
Fotografia n.º 8 – Visualização da apresentação, realizada no programa <i>Microsoft PowerPoint</i> , sobre a Expansão e Recolhimento da Gestualidade, em contexto de aula síncrona não presencial, visualizada pelos alunos na plataforma informática <i>Microsoft Teams</i> através da partilha de ecrã ....	82
Fotografia n.º 9 – Fotograma retirado de um dos vídeos pertencentes ao TESTE .....	100



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Questão n.º 1 e Questão n.º 2 / Questionário I e Questionário II .....	110
Gráfico n.º 2 – Questão n.º3/Questionário I .....	111
Gráfico n.º 3 – Questão n.º3/Questionário II .....	111
Gráfico n.º 4 – Questão n.º4/Questionário I .....	112
Gráfico n.º 5 – Questão n.º4/Questionário II .....	112
Gráfico n.º 6 – Questão n.º5/Questionário I e II .....	113
Gráfico n.º 7 – Questão n.º6/Questionário I .....	114
Gráfico n.º 8 – Questão n.º6/Questionário II .....	114
Gráfico n.º 9 – Questão n.º7/Questionário I .....	115
Gráfico n.º 10 – Questão n.º7/Questionário II .....	115
Gráfico n.º 11 – Questão n.º 8/Questionário I .....	116
Gráfico 12 – Questão n.º 8/Questionário II .....	116
Gráfico n.º 13 – Questão n.º 9/Questionário I .....	117
Gráfico n.º 14 – Questão n.º 9/Questionário II .....	117
Gráfico n.º 15 – Questão n.º 10/Questionário I .....	118
Gráfico n.º 16 – Questão n.º 10/Questionário II .....	118
Gráfico n.º 17 – Questão n.º 10/Questionário I .....	119
Gráfico n.º 18 – Questão n.º 10/Questionário II .....	119



## ÍNDICE QUADROS

Quadro n.º 1 – Caracterização dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto do 3º ciclo do Ensino Básico .....	59
Quadro n.º 2 – Vídeos visionados pelos alunos em contexto de aula presencial.....	77
Quadro n.º 3 – Vídeos visionados pelos alunos em contexto de aula presencial.....	81
Quadro n.º 4 – Vídeos visionados pelos alunos em contexto de aula não presencial...	83



## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA N.º 1 – PRÉ-TESTE ( <i>I Feel Pretty</i> ).....	102
TABELA N.º 2 – TESTE ( <i>I Feel Pretty</i> ) .....	103
TABELA N.º 3 – PRÉ-TESTE ( <i>Peer Gynt Suite Nr. 1 - Morning Mood</i> ) .....	104
TABELA N.º 4 – TESTE ( <i>Peer Gynt Suite Nr. 1 - Morning Mood</i> ) .....	105
TABELA N.º 5 – PRÉ-TESTE ( <i>Peer Gynt Suite Nr. 1 – Death of Ase</i> ) .....	106
TABELA N.º 6 – PRÉ-TESTE ( <i>Peer Gynt Suite Nr. 1 – Death of Ase</i> ) .....	107



## INTRODUÇÃO

O professor é um pilar estrutural de todo o processo educativo, cuja função não é somente ter objetivos bem definidos e transmitir o conhecimento. O professor deve saber encontrar o equilíbrio entre os vários fatores intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, implementando a pedagogia mais adequada à aprendizagem, tendo em consideração as especificidades do contexto educativo.

A disciplina de Classe de Conjunto tem como objetivo principal congregar e levar à prática os conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas musicais, bem como, preparar os futuros músicos profissionais ou amadores para a prática vocal/coral e/ou instrumental em *ensembles*, de natureza profissional ou amadora. Deste modo, esta disciplina assume uma importância vital e estruturante no que concerne ao ensino da música. Comparativamente, pode-se conjecturar que, esta disciplina está para o ensino da música como a argamassa para a construção de uma casa, pois confere a cola necessária para agregar os conhecimentos adquiridos em todas as outras disciplinas musicais.

A Classe de Conjunto é ainda suscetível de conseguir suscitar nos alunos a capacidade e a sensibilidade necessárias para, ao tocar e/ou cantar em conjunto, tornar a sua realização musical mais do que a mera soma de cada uma das partes instrumentais/vocais envolvidas. Esta realização musical poderá ser tanto ou mais expressiva se, na interpretação de uma obra musical, o professor for capaz de corretamente representar mentalmente a obra musical, de a transmitir aos seus alunos através da sua regência ou através de outros meios que sejam relevantes e adequados, bem como, da capacidade dos alunos, face à mensagem gestual veiculada, em descodificar, representar mentalmente e alterar a sua realização musical.



## Projecto de Investigação

Existem vários fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem, nomeadamente: a motivação, a pedagogia implementada, os professores, ambiente escolar, entre outros. Como abordado anteriormente, cabe ao professor encontrar o equilíbrio entre todos estes fatores, desenvolvendo uma pedagogia com as estratégias de ensino mais adequadas para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Na implementação de uma pedagogia, o professor deve ter em conta, não só os objetivos de aprendizagem, mas também os interesses dos seus alunos, propiciando deste modo um maior estímulo para a sua aprendizagem e o seu crescimento cognitivo, através de aulas mais agradáveis, de maior convivência e afeto.

A realização musical no âmbito da disciplina de classe de conjunto depende de diversos fatores, entre os quais se encontra a capacidade de realização musical dos alunos. Esta realização musical deverá ser efectuada tendo por base: a perícia técnica vocal/instrumental, o seu estudo individual, o estímulo promovido pelo professor, a motivação dada pela partitura e a sua auto-motivação.

A presente investigação irá centrar-se na gestualidade do professor, enquanto regente musical na disciplina de Classe de Conjunto, mais concretamente na forma como a expansão e o recolhimento da sua gestualidade afeta a realização musical dos alunos desta disciplina. Neste âmbito, importa ainda referir que, a expansão e o recolhimento da gestualidade estarão alinhados com as intensidades sugeridas pelo texto musical e com as dinâmicas associadas ao fraseado. Deste modo, é importante perceber se, a gestualidade empregada pelo professor suscita nos alunos uma realização musical correspondente com a intenção que presidiu à emanação da gestualidade, bem como, se a realização musical é diferente daquela que teriam com a gestualidade empregue para a simples marcação da pulsação e desenho do compasso.



**Figura n.º 1 – Expansão e Recolhimento da Gestualidade**

Como poderemos retirar da observação da figura n.º 1, existe um trajeto que liga os momentos da formação da imagem musical até à sua realização. Este percurso, iniciado pela formação da Imagem Musical, através da representação mental, pelo professor da disciplina de Classe de Conjunto, da leitura e interiorização da partitura, será seguidamente executada através da gestualidade do professor que, auxiliado por uma prática pedagógica adequada e o estabelecimento de uma relação biunívoca, terá como objetivo suscitar nos alunos da disciplina de Classe de Conjunto, enquanto intérpretes em simultâneo da partitura e da gestualidade, de uma dada realização musical.

Concluindo, este projeto de investigação tem como ideia orientadora a gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto, com um enfoque particular na gestualidade contida pelos movimentos de expansão e recolhimento da sua regência musical, na medida em que estes elementos poderão suscitar uma alteração da interpretação da partitura pelos alunos da disciplina de classe de conjunto.



## **Gestualidade na sala-de-aula**

A relação biunívoca, abordada anteriormente, refere-se à relação que se estabelece entre o professor e cada um dos alunos que compõem a disciplina de classe de conjunto. Esta relação ocorre dentro do contexto escolar e, ao longo do tempo, vai sendo estreitada e reforçada no seio da sala-de-aula. Ela é composta por um elo emocional e cognitivo que se estabelece entre estes intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da sala-de-aula, os alunos são expostos à gestualidade do professor, enquanto regente musical. Esta gestualidade, que se constitui como uma linguagem simbólica, visa fornecer informação relevante para a interpretação da partitura, nomeadamente: a indicação de entrada, a velocidade, a intensidade, a dinâmica, o carácter, a suspensão e a conclusão. O aluno, por seu lado, terá a seu cargo traduzir em sons o texto musical e, ao mesmo tempo, tentar corresponder aos estímulos gestuais executados pelo professor, os quais, como já vimos anteriormente, constituem uma linguagem simbólica do discurso musical.

No âmbito deste projeto pedagógico, pretende-se que, o professor da disciplina de Classe de Conjunto suscite nos alunos continuamente, através da gestualidade de expansão e recolhimento, uma realização musical concordante com esta gestualidade, familiarizando-os com os movimentos e significado dessa mesma gestualidade.

## **Razão para a escolha do tema**

Na escolha do tema presidiu a importância da obtenção de uma realização musical dos alunos mais expressiva e uma experiência racional e emocional mais profunda, dando um sentido muito mais relevante à prática musical.

Não é por acaso que, desde os primórdios até aos nossos dias, a música sempre esteve relacionada com o nosso lado mais espiritual e metafísico. Na Grécia antiga, acreditava-se que a música seria capaz de induzir diferentes estados de espírito (*Pathos*) e era uma parte fundamental da educação dos jovens e futuros cidadãos de pleno direito.



Certamente, na atualidade, todos nós já sentimos o poder que a música tem para nos transportar para uma dimensão metafísica, alterando o nosso pensamento, o nosso estado de espírito e provocando emoções várias. Neste sentido, Fonseca (2016) refere que as emoções são fundamentais para uma aprendizagem de sucesso, ajudando a cimentar os conhecimentos adquiridos, onde o papel do professor é essencial para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

*Parece óbvio que as emoções (...) não são apenas funções auxiliares ou secundárias da aprendizagem, são parte integrante do seu processo total. (...) Para ter êxito escolar, o cérebro da criança tem de funcionar com integridade, quer no sistema operativo emocional e social (...), quer com plasticidade no sistema operativo cognitivo. (...) As emoções modelam e organizam a cognição através da experiência e da prática deliberada (...). A aprendizagem eficiente e com sucesso (...) incorpora funções emocionais nos processos de aquisição de novas competências e de novos conhecimentos (Fonseca, 2016, pp.370-374).*

Face ao anteriormente enunciado, entendemos que a temática do presente relatório é de extrema relevância no contexto da prática pedagógica da disciplina de classe de conjunto, porquanto, a gestualidade do professor, nomeadamente a sua expansão e recolhimento, é vital para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, poderá ser capaz de suscitar nos alunos uma realização musical mais expressiva, com vantagens ao nível cognitivo e emocional, melhorando a sua capacidade interpretativa da partitura, resultando num ganho para a realização musical que será naturalmente acompanhada de uma fruição mais agradável para os intervenientes e para os ouvintes.

## **O perfil do Professor de Classe de Conjunto**

Qualquer projeto educativo deve estabelecer-se em volta do professor, do aluno e do conhecimento. Eles são os três pólos fundamentais do modelo de relação pedagógica de Legendre, a qual será explicada mais à frente, durante a fundamentação metodológica do presente relatório. No que concerne ao perfil do professor, este não se limita apenas à

---



transmissão do conhecimento, devendo principalmente ser um interlocutor privilegiado, de uma relação biunívoca, que estimula ativamente e intencionalmente o processo de aprendizagem, a formação pessoal e social dos seus alunos, indicando-lhe um roteiro e dando-lhes o apoio necessário para alcançar os objetivos da disciplina, servindo-se dos recursos disponíveis para este efeito. Para isso, será necessário que o professor capacite os seus alunos das ferramentas e das competências necessárias com vista à crescente autonomia intelectual, social e moral. Neste prisma, o docente não é apenas um emissor de conteúdos curriculares, mas também um gestor de todo o processo de ensino-aprendizagem.

*Segundo as novas teorias psicopedagógicas sobre a aprendizagem, o professor assume-se como um facilitador que coloca ao alcance dos seus alunos os elementos e ferramentas imprescindíveis à construção do seu conhecimento, de modo a participar activamente no seu próprio processo de aprendizagem, sendo que a figura do professor surge como um tutor do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor, revelando-se, antes um gestor da aprendizagem (Mendes, 2011, p. 367).*

O perfil do professor da disciplina de Classe de Conjunto, para além do que já foi descrito anteriormente, deverá também assumir-se como um educador de música e, enquanto regente musical (maestro) do ensemble musical formado pelos alunos da disciplina, deve estar habilitado a reger, coordenar e dar informação relevante através da sua gestualidade, que se pretende que seja descodificada pelos seus alunos de forma consonante. Todavia, versaremos mais aprofundadamente sobre esta temática ao longo deste documento.



## **Pressupostos da Investigação**

Estando apresentada a temática que fundamenta a presente intervenção pedagógica e que subjaz à elaboração do presente relatório, passarei a enunciar os pressupostos que estiveram na origem da escolha da mesma e da sua reflexão:

**A gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto do ensino vocacional da música pode ser objeto de reflexão e análise.**

**Os alunos percecionam a expansão e o recolhimento da gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto.**

**Os alunos da disciplina de Classe de Conjunto são sensíveis a diferenças entre a gestualidade de expansão e a gestualidade de recolhimento.**

**A realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto pode ser melhorada pela adequação da gestualidade do professor da disciplina.**

**A gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto pode tornar a aprendizagem mais interessante e efetiva.**

## **Questão Central da Pesquisa**

**Será que a expansão e o recolhimento da gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto, quando realizada de acordo com a partitura, pode melhorar a realização musical dos alunos desta disciplina?**



## **Hipóteses de Investigação**

Será que os alunos da disciplina de Classe de Conjunto, durante a sua realização musical, são sensíveis à expansão e ao recolhimento da gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto?

Será que a expansão e o recolhimento da gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto podem contribuir para melhorar a realização musical dos alunos desta disciplina?

## **Objetivos específicos da Investigação**

Aumentar o interesse e a sensibilidade dos alunos pela gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto.

Melhorar a realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto através da adequação da gestualidade do professor da disciplina ao texto musical.

Através da expansão e recolhimento da gestualidade do professor da disciplina de Classe de Conjunto, pretende-se amplificar a ligação emocional dos alunos à música que executam, promovendo desta forma uma aprendizagem mais gratificante e estimulante.



## DEFINIÇÃO DE TERMOS

**Gestualidade** – Segundo Gambetta (2005), baseado na análise do movimento de Rudolf Laban (1878-1958), a gestualidade significa o movimento do corpo (mãos, pernas, tronco, cabeça, etc..) e, este define-se pela mudança da sua forma no espaço e no tempo, como resultado de um impulso interior.

**Imagem Musical** – Segundo Hermann Scherchen (2002), a imagem musical é resultado de um processo preparatório que consiste na representação intelectual do texto musical em toda a sua plenitude.

**Classe de Conjunto** – A Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, conjugada com a Portaria n.º 229-A/2018, concebe a constituição da disciplina de Classe de Conjunto no grupo de disciplinas do ensino básico e secundário, respetivamente. De acordo Vieira (1989), a disciplina de Classe de Conjunto é o trabalho realizado em práticas coletivas, dentro ou fora de contextos educativos, tais como: Música de Câmara, Canto Coral e Prática de Orquestra (sopros, sinfónica ou de câmara), nos seus diversos contextos.

**Regência Musical** – Segundo Hermann Scherchen (2002), a regência musical consiste em criar uma representação ou imagem interior da partitura, manifestando essa representação pelo gesto, conferindo-lhe uma forma musical concordante com a representação prévia. Para Mateus (2009), a regência é comunicação, essencialmente não-verbal, com efeitos na qualidade estética da realização musical.

**Realização Musical** – Segundo a Direção Geral da Educação, a realização ou *execução musical* consiste na utilização da voz, dos instrumentos musicais ou o movimento corporal, onde inclui a interpretação das obras musicais escritas, sendo um processo interativo em que a escuta de si e do outro é um elemento fundamental (Disponível em: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/musica-dimensoes.html>. Acedido em 20-05-2020).



## ARTICULAÇÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório está dividido sequencialmente da seguinte forma: Introdução; Fundamentação Teórica; Intervenção Pedagógica; Análise/Verificação de Dados e Interpretação dos Resultados; e Conclusões.



Figura n.º 2 – Articulação do Relatório

Seguindo a sequência acima ilustrada, irei agora referir sobre qual é a incidência de cada um dos capítulos deste relatório:

**Introdução** – debruça-se sobre o tema central deste trabalho e propõe os seus objetivos gerais.

**Fundamentação Teórica e Metodológica** – engloba a fundamentação teórica e a fundamentação metodológica, descrevendo os conceitos de ordem doutrinária que presidiram à orientação e ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

**Intervenção Pedagógica** – descreve o Estágio Supervisionado e todos os elementos a ele subjacentes.

**Análise-Verificação de Dados e Interpretação dos Resultados** – disponibiliza os dados recolhidos que estão na base da reflexão e apresentação das conclusões deste trabalho.

**Conclusões** – Considerações finais sobre a análise/verificação de dados e interpretação dos resultados relacionando-as com as questões centrais da pesquisa.



Conservatório Superior de Música de Gaia

Mestrado em Ensino de Música, especialidade em Música de Conjunto – José Miguel Bovião Monteiro

A GESTUALIDADE DO PROFESSOR: A expansão e o recolhimento da gestualidade como elementos que suscitam alterações na realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto

---

## **PARTE I**

# **PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**



## **PARTE I – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **1.1. A Classe de Conjunto como Espaço de Relação e de Encontro**

Só se educa e ensina verdadeiramente numa dinâmica de relação. Ainda existem demasiados alunos a experienciar o insucesso escolar. Por isso, é vital que antecipadamente o professor estude e desenhe estratégias que evitem ou atenuem o insucesso.

Valorizar o ensino da música por via das disciplinas de Classes de Conjunto, não implica uma desvalorização das restantes unidades curriculares. As diferentes aprendizagens podem convergir para o crescimento dos alunos na sua plenitude.

O Estágio Supervisionado foi realizado no quadro desta conceção de escola como espaço de encontro e de oportunidades no contexto da Classe de Conjunto, onde se pode espelhar e realizar a ideia que aqui se defende.

As disciplinas de Classes de Conjunto, por isso, deverão ser uma parte substancial do modelo de ensino praticado nas escolas do ensino especializado de música. A realização musical em conjunto deve ser aprendida e praticada segundo técnicas e regras próprias, tal como acontece no estudo do instrumento ou do canto. Este contexto deve propiciar a possibilidade de vivenciar, realizar e aprender competências comunicacionais e sociais, essenciais ao ato de fazer música em conjunto.

O trabalho continuado na Classe de Conjunto forma, por isso, na escola de música, um importante espaço de diálogo e de aferição dos processos de aprendizagem e de formação artística. Assim, a frequência das classes instrumentais e de canto, em articulação com as classes de conjunto, poderão representar uma vertente especial no trabalho desenvolvido na escola de música e merecer um tratamento criterioso na sua planificação e na sua realização. A sua existência no desenho curricular do ensino vocacional da música representa um momento privilegiado de aquisição de competência, e de interiorização de



valores estéticos e éticos, e de habilitação para uma atitude de escuta, por parte dos alunos, que não podem ser deixados à rotina e à superficialidade.

## **1.2. Função do professor de Classe de Conjunto**

Como se poderá facilmente constatar, o ensino da música pode variar consoante a região ou o país, o sistema de educação, saúde financeira, fatores políticos e do valor dado ao seu ensino em cada sociedade. Este ensino poderá ser realizado com um maior enfoque na audição, na apreciação, na execução ou na combinação de todas as anteriores, onde as crianças deverão aprender a ler música, a história da música, a acústica, a executar o seu instrumento, a compor e a improvisar, a desenvolver uma capacidade crítica auditiva, a compreender as diferentes músicas do mundo, a assimilar as outras formas de arte através da aprendizagem musical e a desenvolver competências performativas. Nesta linha, para Mateus (anexo VII), o professor de Classe de Conjunto tem como tarefa principal ensinar os alunos sobre a música a executar (compositor, linguagem musical, interpretação, contexto social e histórico, isto é, os elementos heurísticos), bem como, ensinar a executar corretamente essa mesma música (aspectos técnicos, equilíbrio entre as vozes, afinação), tendo uma característica importantíssima de multidisciplinaridade musical, uma vez que, esta disciplina caracteriza-se pela conjugação de todas as outras disciplinas musicais dadas separadamente, onde a direção da escola de música olha para o professor de Classe de Conjunto, não como um maestro mas, como professor de música que, no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto, seguindo o currículo académico, transmite aos alunos os conhecimentos e valores que os tornará músicos competentes e conscientes. Deste modo, os alunos têm o dever de aprender a tocar bem e a compreender a música que tocam em função do contexto histórico do compositor e da composição, com noção da forma, do estilo da música e das convenções interpretativas de cada época, ou seja, sobre a maneira de tocar a música de um determinado período.

Mateus (anexo VII) sugere que, o professor de Classe de Conjunto tem o dever de tentar criar, com os alunos, um ambiente e uma relação que, seguindo o programa da disciplina, facilite a compreensão da música alvo do seu estudo, consubstancie propósitos

---



educativos, promova e possibilite realizar as atividades performativas que irradiem a imagem da escola para o exterior. Para isso, assume particular importância a planificação e preparação das aulas, a utilização equilibrada do tempo de aula para que o estudo e a compreensão da obra se possam realizar com sucesso.

### 1.3. Sinopse Histórica da Definição do Gesto

*(...) One might go further and say the conductor is a modern symbol of the ancient relationship between movement and music. Movement itself is a form of communication, which, of course, is what the conductor above all engages in. Therefore, to understand both evolution of conducting and the artistic function of the modern conductor, one must begin with the consideration of movement itself (Whitwell, 2011, p.55).*

Todos os dias interagimos com outras pessoas e com o meio ambiente que nos rodeia. Contudo, nem sempre percebermos como somos influenciadas por ele, seja consciente ou inconscientemente. É com base no estímulo e no *feedback*, obtidas diariamente através das nossas ações físicas (movimentos e gestos) ou verbais, que a comunicação humana se desenvolve, na qual o estímulo se corporiza em sinal e, por sua vez, o sinal se transforma na mensagem. A resposta também nos ajuda a mensurar em que medida a nossa ação foi bem-sucedida. Desta forma, para melhor podermos compreender a dialética entre o gesto, a mensagem e a descodificação, parece-nos prudente retroceder na história e tentar vislumbrar, de forma muito breve, o trajeto que o gesto percorreu enquanto elemento simbólico.

Na Grécia antiga, a declamação de poesia dramática era acompanhada de gestos que reforçavam o espírito do texto (Whitwell, 2011). Segundo Platão (428/427 – 348/347 A.C.), Sócrates (469-399 A.C.) sugeriu que, para expressar algo deve-se recorrer à imitação, através da gestualidade e do que se pretende transmitir, isto é, levantar os braços em direção ao céu para expressar algo leve e baixar os braços em direção ao chão para expressar algo pesado, ou, querendo imitar um animal, executar gestos e movimentos corporais imitativos desses animais (Plato, 1997).



Na Roma antiga e durante a Idade Média, a palavra *gestus* esteve associada ao movimento do corpo, em particular da mão, englobando também o movimento intelectual capaz de exteriorizar sentimentos, emoções e idéias (Marcantonio, 2015). Ugo di San Vittore, durante a primeira metade do séc. XII, definiu o gesto como: *gestus est modus et figuratio membrorum corporis. Ad omnem agendi et habendi modum* (cit. in Marcantonio, 2015, p.1), isto é, o gesto é a configuração dos membros do corpo e cada ação terá uma intenção (tradução do autor). Esta definição é constituída por dois elementos, a ação (*modus agendi*) e a atitude (*modus habendi*), sendo que, é na fusão destes dois elementos que o gesto é criado e codificado, recebendo assim um valor simbólico. Ainda no séc. XII, no texto intitulado *Mistério de Adão* (cit. in Palmieri-Marinoni, 2019) define-se o gesto como aquele que *che conviene all’oggetto di cui si parla / chiunque nomini [il Paradiso], deve guardarlo e mostrarlo con la mano*, ou seja, aquele que é apropriado ao objeto sobre o qual se fala / quem quer que nomeie [o Paraíso], deve olhar para ele e mostrá-lo com a mão (tradução do autor). Este gesto pressupõe desde logo uma interiorização do objeto olhado para posterior execução.

Nos nossos dias, se o gesto continua a ser um elemento essencial na comunicação não-verbal das pessoas surdas-mudas, também para as outras pessoas, o gesto das mãos e a posição do corpo continuam a ser usados como uma linguagem visual que complementa a linguagem verbal, isto é, permite-nos preencher os espaços deixados livres pela sintaxe da linguagem verbal. Neste sentido, segundo o naturalista Darwin (1882), o gesto terá surgido como um valioso auxiliar da linguagem verbal, quando esta ainda não era capaz de suprir a necessidade de veicular plenamente a mensagem.

#### **1.4. Distinção entre Movimento e Gesto**

Como facilmente é percecionado, o movimento e o gesto do corpo humano ocorre quando existe uma variação da sua localização espacial. Como sabemos, o Homem é um ser comunicativo por excelência onde a gestualidade faz parte da sua linguagem corporal, variando consoante a sociedade. Neste sentido, no âmbito do presente projeto de investigação, parece-nos importante diferenciar o gesto do movimento.

---



Para Darwin (1897) o movimento surge como consequência de três princípios: 1) o movimento surge para satisfazer algum desejo ou aliviar alguma sensação; 2) o movimento oposto surge quando na presença de desejos ou sensações opostas às iniciais; 3) o movimento surge da ação direta do sistema nervoso sobre o corpo, independentemente da vontade e independentemente, em grande parte, do hábito. Para este autor, qualquer movimento, voluntário ou involuntário, que esteja acompanhada de um estado de espírito é uma ação expressiva e sugere também que estes são o resultado de um processo adaptativo que os tornou inatos e hereditários.

No campo do movimento involuntário, Merleau-Ponty (1967) sugere que, o movimento reflexo é o resultado da ação de um agente físico ou químico sobre um recetor que despoleta um mecanismo de resposta do sistema nervoso pré-definido, resultado de um processo adaptativo. Este autor sugere ainda que, no movimento reflexo é preciso rejeitar toda noção de intenção, utilidade ou valor subjetivo, porque estas não têm fundamento nas coisas e não são determinações intrínsecas. O que despoleta o movimento reflexo é o estímulo físico e químico.

Para Roth (2001) os gestos são movimentos que se configuram como centrais para a comunicação, concorrendo a par com a linguagem para o estabelecimento da ligação entre determinada narrativa e o seu contexto pictórico.

Kendon (1980, 1986) distingue os gestos dos restantes movimentos por se iniciarem a partir de uma posição de repouso, efetuando um trajeto preparatório que culmina numa acentuação que visa veicular um significado, seguido de uma fase de recuperação com vista ao regresso à posição de repouso, ou seja, os gestos são caracterizados por terem um princípio, meio e fim. Este autor ainda sugere que o gesto é um movimento habitualmente simétrico.

Flusser (2014) preconiza que, os estados de espírito podem manifestar-se através de uma plêiade de movimentos que se expressam e articulam através da gestualidade. Deste modo, o gesto é o movimento do corpo ou, numa definição ainda mais abrangente, é o movimento de ferramentas associadas ao corpo. Ainda para este autor, para um movimento poder ser considerado ser um gesto, necessita de ser específico e dotado de intenção, ou

---



seja, o movimento surge, não apenas do estímulo que lhe está associado, mas também, face ao mesmo estímulo, da vontade interior do indivíduo pretender realizar uma determinada ação.

Para Mateus (anexo VII), a gestualidade deve ser um veículo para a transmissão de uma ideia.

Podemos então concluir que, o gesto é um movimento mas nem todos os movimentos são gestos. O movimento do corpo humano pode ser voluntário, quando originado por uma intenção pré-determinada, ou involuntário, como consequência reflexa de um estímulo inesperado. Teremos assim dois grandes grupos de movimentos, ou seja, os movimentos não intencionais e os movimentos intencionais. É precisamente no grupo dos movimentos intencionais onde enquadrámos o Gesto. Este distingue-se do movimento porque, através do seu poder simbólico, está associado a uma vontade interior do indivíduo que o executa, tendo como objetivo transmitir uma ideia ou um sentimento.

## **1.5. Interpretação do Gesto**

Será que um determinado gesto tem um significado definido ou pode ter diferentes significados de acordo com o sujeito que o executa ou que o interpreta? Será que o contexto cultural ou social, inerente ao fator geográfico influencia o significado de um gesto? Face a estas questões, parece-nos relevante abordar alguns exemplos de estudos que se debruçaram sobre a interpretação do gesto.

Efron (1941) demonstrou, através dos seus estudos sobre a comunicação não-verbal, junto de uma comunidade de judeus orientais e outra comunidade proveniente do sul da Itália, ambas a viver em New York (EUA), que esta comunicação é específica dos locais de origem dessas comunidades, de modo que, a linguagem não-verbal não era compreendida da mesma forma por ambas as comunidades.

Ekman & Friesen (1972) realizaram uma sistematização do comportamento não-verbal classificando-o em categorias de diferentes gestos dotados de intencionalidade.



Flusser (2014) sugeriu que, o gesto precisa de estar imbuído de um significado, que tem de ter uma correspondência, quer por quem o executa, quer por quem o interpreta. Em suma, para este autor, o gesto surge como resposta à ocorrência de um estímulo, torna-se uma expressão simbólica, ou seja, um veículo de uma mensagem codificada e é executado com o intuito de provocar uma determinada ação ou emoção, o que só acontecerá se o gesto for percecionado e decodificado com o mesmo critério que presidiu à sua codificação.

Para Marcantonio (2008) o gesto encerra um significado, podendo ser um substituto da linguagem verbal ou reforçá-la de forma sincronizada.

*Die Gestik kann also alternativ zur verbalen Verständigung verwendet werden. Oder sie ergänzt sie, akzentuiert sie und erläutert sie bildhaft. In diesem Fall verlaufen beide Systeme – das verbale und das nonverbale – synchron und parallel (Marcantonio, 2008, p.6).*

*O gesto pode, portanto, ser usado como uma alternativa à comunicação verbal. Complementando-a, acentuando-a e explicando-a vividamente. Nesse caso, os dois sistemas – o verbal e o não-verbal – funcionam de forma sincronizada e paralela (Marcantónio, 2008, p.6 – tradução do autor).*

Flusser (2014) considera ainda que, concernente à quantidade da informação contida no gesto, quanto maior for a informação contida no gesto maior será a dificuldade em decodificá-lo, o que nos levará a concluir que, a quantidade da informação contida no gesto é inversamente proporcional à clareza da comunicação que efetivamente se estabelece.

*The more information a gesture contains, the more difficult it apparently is for a receiver to read it. The more information, the less communication. Therefore, the less a gesture informs (the better it communicates), the more empty it is, and so the more pleasant and “pretty,” for it can be read without very much effort (Flusser, 2014, p.8).*



Concluindo, os gestos são movimentos são uma linguagem corporal com significados específicos para substituir a fala ou enfatizá-la. Estes diferem muito consoante as culturas e até dentro de ambientes escolares, empresariais ou institucionais específicos. O mesmo gesto pode ser ofensivo em uma cultura e aceitável em outra. Por exemplo, enfiar dois dedos com as juntas voltadas para fora é o sinal para *dois*, mas no Reino Unido é considerado rude. Outro exemplo é o aceno de cabeça considerado, em muitas culturas, como uma mensagem afirmativa, ao contrário de países como a Turquia, Grécia e outros do leste europeu, onde tem o significado negativo. Contudo, estas diferenças começam a ficar cada vez mais esbatidas, graças à aculturação que somos sujeitos diariamente, através da influência que os *mass media* (principalmente o cinema, a televisão e a internet) têm na universalização de estereótipos e da utilização da linguagem, verbal, gestual e corporal.

## 1.6. O Professor como regente musical

O professor da disciplina de Classe de Conjunto é, por inerência das suas funções letivas, o seu regente musical. Ele carece de competências na área da regência musical que o habilitem com a gestualidade necessária e adequada aos seus alunos e às partituras propostas para a disciplina de Classe de Conjunto, no âmbito do respetivo programa curricular.

O violinista, professor e maestro, Pierre Monteux (1875-1964), nascido em França e naturalizado americano em 1942, terá comparado a atividade do maestro ao exercício de montar um cavalo. Na maioria das ocasiões, o cavalo não precisa quem o conduza, mas em momentos críticos, fica desorientado se não tiver um rumo definido (Levine, 2001).



**Fotografia n.º 1 – Pierre Monteux**

Fonte: classicalnotes.net

Monteux, em 1943, fundou um curso de verão para maestros e músicos em Hancock (EUA), porquanto considerava que, como não era compositor, deveria, na sua qualidade de pedagogo, criar bons jovens músicos (Monteux School & Music Festival, 2020).



Para Mateus (anexo VII), o professor da disciplina de Classe de Conjunto, por inerência da sua função, é o regente desta disciplina, devendo usar esta função para ensinar os alunos a executar correctamente as peças, a ouvir-se a si próprios e aos outros durante a sua execução, bem como para transmitir os conhecimentos e valores que os tornará músicos competentes e conscientes.

Se o maestro representa uma referência importante para os músicos, o professor da disciplina de Classe de Conjunto, enquanto regente musical, é ainda mais significativo para os alunos da disciplina. Contudo, do ponto de vista do comum observador, a imagem percecionada da função do maestro/regente musical é bastante redutora, porque não espelha a origem dos seus impulsos interiores, não demonstra os mecanismos e estratégias que este utiliza para exteriorizar esses impulsos numa gestualidade significativa e propiciadora de uma realização musical específica, nem explica porque a sua existência pode ser tão importante para um *ensemble*. Deste modo, parece-nos útil descrever como começou e se desenvolveu a atividade da regência numa muito breve contextualização histórica.

## 1.7. Breve Contextualização Histórica da Regência Musical

Desde muito cedo na história da música, os músicos sentiram a necessidade de alguém que coordenasse a realização musical, principalmente quando essa realização musical envolvesse um número maior de recursos humanos. Este facto conduziu inevitavelmente ao aparecimento de uma figura que pudesse servir de ponto irradiador de uma orientação musical, o regente musical (o maestro).

Segundo a Enciclopaedia Britannica (2017), o maestro (regente musical) é aquele que dirige um ensemble musical, que utiliza a mão direita para enfatizar a pulsação para que a todos seja possível seguir a métrica rítmica, reservando a mão esquerda para indicar as entradas dos diferentes instrumentos e a expressividade. Deste modo, a manutenção da pulsação rítmica é realizada por um conjunto de movimentos de mãos e braços estilizados, que também pode ser auxiliado pela utilização de uma batuta, mas também através do



movimento do corpo e da expressão facial para transmitir o fraseamento, as dinâmicas, a expressividade, entradas de instrumentos, entre outros aspetos. Assim, a regência musical tem o propósito de organizar e coordenar musicalmente um conjunto músicos, cantores e/ou instrumentistas. Contudo, não foi sempre esta a definição do maestro, uma vez que, na sua génese e evolução presidiram várias necessidades que esta função pretendeu suprir.

Segundo Mateus (2009) e Whitwell (2011), a regência é uma prática que remonta à antiguidade. Whitwell (2011) sugere que na Suméria (3000A.C.) utilizava-se uma notação neumática para representar a escrita musical e presume-se que se terá desenvolvido uma regência baseada em sinais das mãos que terá originado a escrita neumática da idade média, bem como, a regência *Chironomica*. O mesmo autor refere que, de igual modo, no antigo Egito (2686-2181A.C.), o regente, que aparece em relevos esculpidos em pedra e em hieróglifos, utilizava os gestos das mãos para fornecer sinais aos músicos. Ainda segundo Whitwell (2011), as Crónicas do Antigo Testamento referem que os músicos hebreus eram regidos. Mateus (2009) sugere que, a música coral realizada durante a representação das tragédias gregas era regida pela personagem de Corifeu, cuja função primordial seria manter o tempo através do movimento dos braços.

Mateus (2009) refere também que, durante a Idade Média, com o aparecimento de um novo tipo de regência musical, denominada quironomia, o *Praeceptor* (ou *Chironomica*), fazendo uso de uma linguagem gestual das mãos – Mão Guidoniana (figura n.º 3) – fornecia instruções detalhadas aos cantores para a realização musical dos cantos eclesiásticos.

No Renascimento, a regência musical passou a consistir em movimentos regulares e contínuos da mão, em alternância ascendente e descendente, que também podia fazer uso de um rolo de papel de música (sol-fa), indicando por este meio o *tactus* (pulsação básica) (Mateus, 2009). No final séc. XVI, Hercole Bottrigari (1594, in Whitwell, 2011), em *Il Desiderio*, refere a existência de uma



Figura n.º 3 – Mão Guidoniana  
Fonte: Grout & Palisca (2007, p.82)



orquestra, formada pelas freiras de S. Vito, em Ferrara, regida por uma maestrina que fazia uso de uma batuta moderna, dando entradas e a pulsação.



Figura n.º 4 – Lully com vara de regência  
Fonte: Mateus (2009, p.3)

No período Barroco, com o aparecimento dos compassos modernos e dos tempos fortes e fracos a eles associados, a regência musical passou a exprimir essa polaridade, com os tempos fortes para baixo e os tempos fracos para cima, podendo usar a mão, no caso de a regência musical ser executada pelo cravista, ou do arco, quando operada pelo 1º violino da orquestra. Havia ainda quem também fizesse uso de um rolo de papel (hábito Alemão) ou de uma vara brandida ruidosamente no chão (Ópera de Paris) (figura n.º 4) (Mateus, 2009).

Durante o período Barroco foram escritos dois tratados que também se dedicaram à regência: *Harmonie Universelle* de Martin Mersenne (1588-1648); e *Der Volkommene Capellmeister* de Johann Mattheson (Whitwell, 2011). A partir do séc. XVIII, entra em cena a figura do *Kapellmeister* que, de frente para os músicos, executava a regência musical do compasso com um arco ou com uma batuta (Mateus, 2009). A partir da 2.ª metade do séc. XIX, emerge o regente que faz da realização musical algo tão pessoal que as atenções passaram a recair sobre ele, ao invés de recaírem sobre a música ou sobre o compositor, como foi o caso do famoso maestro Hans von Bülow (Whitwell, 2011). Também surgiram outros maestros muito expressivos, como Richard Wagner ou Hector Berlioz, este último referindo-se à regência no seu *Grand Traité d'Instrumentation d'Orchestration* (Whitwell, 2011). No período romântico, a regência musical deixou de ter como propósito apenas a marcação do compasso, passando a ter uma gestualidade específica e apropriada à crescente complexidade técnica e expressiva das obras musicais (Mateus, 2009).

Podemos então concluir de forma muito sintética que, a regência musical surgiu da necessidade de sincronização de todos os músicos, cantores e/ou instrumentistas, dentro do mesmo ritmo, ajustando-se, com o passar do tempo, à necessidade de corresponder à crescente complexidade técnica e expressiva da música, bem como, ao aumento dos



**Fotografia 2 – Herbert von Karajan**

Fonte: Udiscovermusic.com

conjuntos musicais, culminando no conceito atual da regência musical, onde a realização musical é orientada por uma representação mental elaborada pelo maestro e a interpretação do conjunto musical, que conjuga um forte sentimento emocional (*Pathos*), que se traduz na gestualidade carregada de expressividade emocional e com a racionalidade necessária desta gestualidade conduzir à correta

execução da partitura musical a executar.

## 1.8. O Regente Musical como Líder

Como já foi abordado anteriormente, a regência musical tem o objetivo de transmitir uma imagem mental da partitura carregada de expressividade emocional, que vai muito para além de ler corretamente a notação musical e da execução simples do compasso no andamento expresso. Deste modo, não basta ser capaz de perceber e exteriorizar tecnicamente a partitura para exercer a função de regente musical. Existem outras características que se revelam importantes para operar a regência. Neste âmbito, parece-nos valioso aprofundar que outras características são inerentes à função de maestro.

Desde logo, relativamente às características que contribuem para a emergência do regente musical, é preciso que os músicos reconheçam naquela pessoa em concreto uma grande competência, perícia e expressão musical (Nakra, 2000, *in* Mateus, 2009).

Outra característica que o regente musical deve possuir é a capacidade de liderança. Esta aferição é normalmente rápida e intuitiva entre os músicos. Richard Strauss, citando o seu pai (trompista da ópera de Munique) referia que, (...) *quando um novo maestro chegava e enfrentava a orquestra – a forma como ele subia os degraus até ao pódio e abria a partitura – ainda antes de pegar a batuta, já sabíamos se ele era o mestre ou nós* (*cit. in* Whitwell, 2011, p.209 - tradução do autor).



Leonard Bernstein sugere que (...) a *opinião [do músico sobre o maestro] não é formada de maneira intelectual. Ele sabe se você tem a capacidade para transmitir os seus sentimentos e se tem sentimentos para transmitir* (cit. in Whitwell, 2011, p.209 – tradução do autor).

Parece-nos que, face às opiniões dos vários autores referidos, a liderança configura-se como uma das características mais importantes para a função de regente musical.

*(...) líderes eram figuras míticas ou históricas que em tempos de crise faziam prevalecer as suas opiniões e mudavam o curso da história, influenciando pessoas, modos de pensar e formas de estar em comunidade. Habitualmente, eram-lhes atribuídas qualidades especiais tais como carisma, inteligência, entusiasmo, capacidade de persuasão, entre outras (...)* (Bento & Ribeiro, 2013, p.15).

Para Bento & Ribeiro (2013) o líder é aquele indivíduo capaz de grandes feitos históricos, capaz de influenciar determinantemente todos os demais, sendo-lhe atribuídas qualidades como: carisma, inteligência, entusiasmo, capacidade de persuasão, entre outras. Segundo este autor, os primeiros estudos sobre liderança, realizados nas décadas de 30/40 do séc. XX, sugeriam que esta era uma característica inata e que aportava atributos e qualidades que distinguiam determinadas pessoas (Bilhim, 2006, cit. in Bento & Ribeiro, 2013), constituindo assim o *Líder Nato*. Nas décadas de 40/60 do séc. XX deu-se uma mudança de paradigma neste campo de pesquisa, pois, os resultados dos estudos deste período passaram a propor que, a liderança poderia ser uma característica obtida através da aprendizagem, dando lugar à figura do *Líder Treinado* (Costa, 2000, cit. in Bento & Ribeiro, 2013). Posteriormente, nas décadas de 60/80 do mesmo século, passou-se a valorizar os contextos e situações específicas como fatores a ter em conta para o surgimento do líder, eclodindo assim o conceito de *Líder Ajustável* (Costa, 2000, cit. in Bento & Ribeiro, 2013). A partir dos anos 80, surgiu a noção de *Líder Transformacional*, definido como pró-ativo, motivador e inspirador para a realização dos objetivos e cumprimento de metas (Bento & Ribeiro, 2013).

Em contexto escolar, a liderança é um dos papéis do professor, sendo exercida e dispersa por diferentes intervenientes e em vários níveis. Este tipo de liderança pressupõe o

---



respeito pelos princípios da participação ativa, da democraticidade e pela implicação de todos os intervenientes do processo educativo (Costa, 2000, & Sanches, 2000, *cit. in* Bento & Ribeiro, 2013).

Para Carnicer, Garrido & Requena (2015) o líder é capaz de fazer a situações complexas, solucionar conflitos, falar em nome do grupo que representa, organizar eficientemente o seu grupo de músicos, competências estas que poderão ser inatas ou apreendidas. Em suma, um indivíduo pode aprender a ser um líder, um regente musical ou um gestor, se for isso que pretende fazer.

*Generally speaking, leaders know how to face complex situations, resolve conflicts, speak on behalf of the group they represent, take the initiative, organize their team effectively, and take the initiative in situations of emergency or danger. (...) Leadership can be considered as both an innate and an acquired skill (...) In short, an individual can learn to be a leader, a conductor or a manager, if that is what they want (...)* (Carnicer, Garrido & Requena, 2015, pp.84-88).

Concluindo, o professor da disciplina de Classe de Conjunto, enquanto regente musical, carece de conhecimento no âmbito de várias disciplinas musicais, a par da capacidade de liderança que, por sua vez, pode ser uma característica inata, adquirida, situacional ou transformante. O professor deve ser capaz de, face à idiossincrasia do projeto educativo, organizar e estimular continuamente os seus alunos para a realização dos objetivos da disciplina, procurando solucionar os obstáculos que surjam durante o processo educativo.

## **1.9. A Gestualidade do Regente Musical**

De acordo com o já referido anteriormente, a adoção progressiva de uma gestualidade significativa, no sentido de auxiliar a realização musical do ensemble, foi um passo de gigante na alteração da definição do conceito da regência musical. Por conseguinte, será útil refletir sobre a qualidade da gestualidade e como esta influencia a realização musical dos músicos do *ensemble*.



Nakra (2000, *in* Mateus, 2009) sugere que o regente musical terá de ser capaz de ouvir internamente e antecipadamente os sons, transmitindo-os seguidamente através de uma gestualidade que lhe permita refletir o tempo, dinâmicas, fraseado e articulação, conferindo conteúdo formal às notas. Ele deverá conseguir manipular a realidade através da modulação da viscosidade do ar em seu torno, por forma a comunicar efeitos expressivos.

Green & Gibson (2004) sugerem que devemos treinar as nossas mãos para poder expressar a partitura com clareza aos membros do conjunto musical. Mais ainda, uma técnica de regência musical descuidada confunde os músicos, consome tempo útil de ensaio e compromete a realização musical.

*(...) we train our hands in order to express the score with clarity for the members of the ensemble. A sloppy technique confuses the performers, wastes rehearsal time, and ultimately compromises the performance* (Green & Gibson, 2004, p.26).

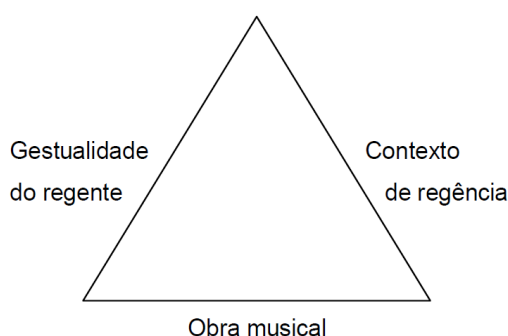
Para Parals (2006) a gestualidade é a forma que o regente musical tem ao seu dispor para comunicar com a orquestra, permitindo-lhe expressar os sentimentos que a música interpretada produz. Assim, o gesto deve ser simples, claro e compreensível para a orquestra. Do mesmo modo, a gestualidade deve ser fácil para o próprio regente musical, uma vez que a sua mente precisa de dar ordens à batuta com grande rapidez.

*El gesto es el medio que utiliza el director para comunicar-se con la orquesta y poder expresar los sentimientos que le produce la música que interpreta. (...) El gesto debe ser sencillo, claro y comprensible para la orquesta. Asimismo, debe ser fácil para el propio director, ya que su mente debe dar órdenes a la batuta con gran rapidez* (Parals, 2006, p.7).

Para Mateus (2009), a regência musical é o meio de comunicação gestual que o maestro utiliza com o propósito de convidar o *ensemble* à execução musical. Esta gestualidade é o produto de uma representação prévia do texto, transformada numa intenção e convertida em movimento com a finalidade de suscitar determinada realização musical. O movimento desenhado pelo maestro durante a sua regência musical transmite



emoções e permite aos músicos perceberem esses sentimentos através de mecanismos de *ressonância empática* (pp.62-63). Este autor sugere que, em termos modernos, a regência musical é um processo cognitivo e comunicacional caracterizado por três momentos diferenciados: representação mental de uma imagem musical com base no estudo da partitura; transmissão desta ideia através de uma gestualidade adequada; e avaliação da realização musical. Este autor preconiza, não apenas um vocabulário gestual, mas toda uma *Sintaxe da Regência* (p.72), que designa como a gestualidade do regente musical.



**Figura n.º 5 – Sintaxe da Regência**  
Fonte: Mateus (2009, p.72)

Segundo mesmo autor, esta *Sintaxe da Regência* resulta da interação de três domínios em simultâneo, como se o maestro fosse ao mesmo tempo três pessoas diferentes: a obra musical, a gestualidade do regente e o contexto de regência. Deste modo, o regente musical representa antecipadamente a imagem sonora do texto musical, executa a gestualidade, nas suas dimensões rítmica e expressiva, adotando a atitude adequada ao resultado pretendido, recebe o *input* sonoro do ensemble e analisa o resultado (figura n.º 5). Para Mateus (2009), a regência musical deve também ter em conta o resultado da execução do ensemble durante o ato de regência, pois este resultado condiciona de sobremaneira a qualidade da gestualidade a adotar em cada momento. Este autor entende que, o ensemble musical, através do seu capital humano, é um organismo vivo que também contribui para a obtenção de uma realização musical unitária e significativa.



*Assim, 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; Execução efectiva e respectiva avaliação (Mateus, 2009, p.6).*

*A sintaxe do gesto resulta da capacidade de conferir referencialidade ao gesto, no que respeita a estes factores.(...) implica, também, uma decisão do utilizador acerca de como um gesto pode ser melhor do que outro, em determinado momento, para obter determinados resultados (Mateus, 2009, p.73).*

Mateus (2009) propõe ainda que a gestualidade deve ser simultaneamente funcional e sintática. Funcional, na medida em que deve conter um vocabulário com informação codificada, e sintática porque constitui um ponto de encontro entre a intenção do regente musical, do gesto e do som em que se baseia. Esta relação, entre as qualidades funcional e sintática da regência musical, conflui para a formação de um fluxo de informação significativa entre o regente musical e os músicos. Para este autor, a regência musical ideal é aquela que resulta de uma gestualidade mais elegante e erudita, primando pela sugestão, que veicula a informação apenas na quantidade certa.

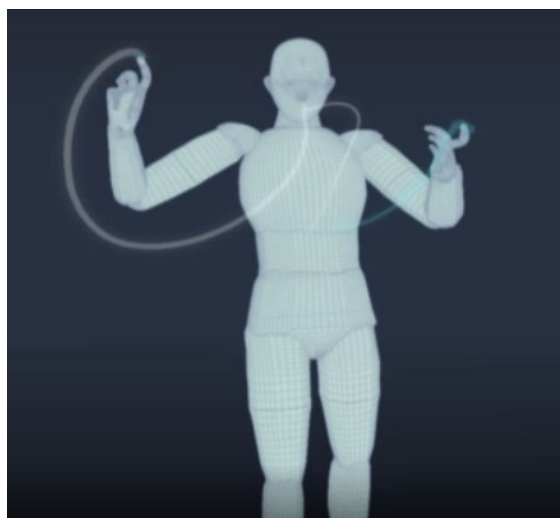
*A gestualidade inclui dois níveis principais de informação: Informação funcional; Informação sintáctica. (...) Enquanto a informação funcional constitui um vocabulário, já a informação sintáctica tem a valência de uma ordem. (...). (...) o uso do vocabulário e da sintaxe estão relacionados, (...), devem, também elas, concorrer para a criação de um fluxo de informação lógico entre o regente e os músicos. (...). A boa regência tem, largamente, a ver com a erudição – a quantidade certa de informação apresentada de maneira concisa, elegante, e com um grau de verve que motive o receptor (Mateus, 2009, pp.77-78).*

Jordan & Corporon (2008) entendem que a língua falada está para a gramática como o som está para a notação musical, isto é, a música escrita só tem significado quando é materializada em sons. Estes autores sugerem que, a qualidade da gestualidade da regência musical determina, quer a emissão, quer a qualidade dos sons obtidos.



*(...) Keep in mind that, as with the grammar of language, without sound, there can be no real meaning. Gesture is the genesis of sound. Gesture, the conductor's technique, is the frame-work by which we evoke the sounds we hear and wish to hear from our ensembles (Jordan & Corporon, 2008, p.9).*

No mesmo sentido, Alan Gilbert, maestro da New York Philharmonic, em entrevista gravada em registo videográfico para o jornal The New York Times, sugere que a regência é uma atividade de natureza heurística e, por essa razão, é difícil de qualificar objetivamente e, conseqüentemente, torna-se complicado saber qual a melhor regência musical para uma dada partitura. Para este maestro, a música e o gesto devem estar ligados (figura n.º 6), de forma que, o regente musical deve ser a representação de uma ideia musical que estimula os músicos a transcenderem-se musicalmente e a aceder à sua própria ideia sobre a música. Este autor sugere ainda que, existe uma relação interdependente entre a gestualidade, a presença física e a aura do regente musical com o resultado da realização musical dos músicos. Para Gilbert, a regência de um conjunto musical depende da realização de várias ações em simultâneo: a representação antecipada do texto musical; o início (*Ictus*); pôr em evidência o contorno melódico mais importante; preparar a direção das frases (*Ictus-Climax-Conclusão*); fornecer uma gestualidade que inspire os músicos (*in* Roberts & Xaquín, 2012).



**Figura n.º 6 – Ligação entre a música e o gesto**  
Fonte: The New York Times (2012)



*There is no way to really put your finger on what makes conducting great, even what makes conducting work. Essentially what conducting is about is getting the players to play their best and to be able to use their energy and to access their point of view about the music. There is a connection between the gesture, the physical presence, the aura that a conductor can project, and what the musicians produce (Alan Gilbert cit. in Roberts & Xaquín, 2012).*

Concluindo, a regência musical deve conter uma gestualidade que permita ao regente musical estabelecer uma linha de conexão entre as notas da partitura, adicionando um contorno melódico e uma direção, através de movimentos elegantes e eruditos que criem um sugestionamento para a qualidade dos sons que se deseja obter. Esta gestualidade tem a incumbência de ser, mais do que um vocabulário, uma sintaxe que crie um fluxo de informação significativa entre regente musical e os músicos.

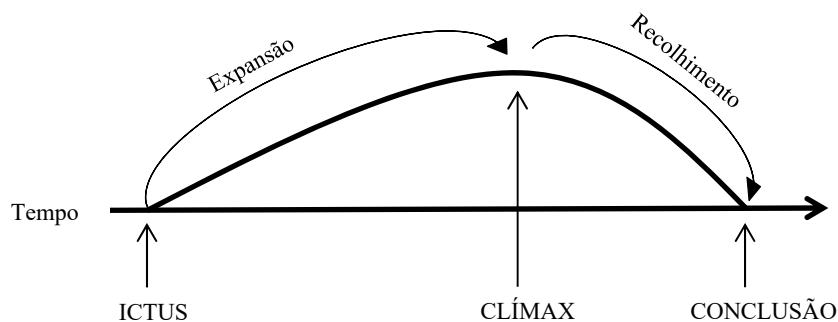
## **1.10. Expansão e Recolhimento da Gestualidade**

Como já foi abordado na breve contextualização histórica da regência musical, a gestualidade começou por pretender sincronizar todos os músicos e/ou cantores no mesmo tempo. Com a crescente exigência na criação de uma performance expressivamente mais significativa, emergiu a necessidade de ter um meio capaz de transmitir esta informação. Para isso, a gestualidade necessitou ser orientada por um critério que refletisse claramente a sua intencionalidade, sem mensagens contraditórias, poupando o tempo de ensaio e sem que fosse comprometida a realização musical.

Para Schuller (1997) a gestualidade assenta no movimento dos braços, seguindo um critério capaz de suscitar na orquestra o som desejado, em observação das dinâmicas e do fraseado do texto musical, apesar de admitir que as dinâmicas escritas na partitura podem não representar fielmente a dinâmica necessária ou o facto de os músicos serem capazes de as reproduzir fielmente. A este respeito, Scherchen (2002) refere que, o domínio da técnica da regência musical associada ao fraseado fornece aos maestros a competência necessária para moldar a melodia e, ao mesmo tempo, fornece à melodia uma orientação. Ainda para este autor, os movimentos da regência musical que se afastam ou se aproximam do corpo



estão associados à noção de uma maior ou menor intensidade, respectivamente. Assim, na realização de um *crescendo*, o regente musical deverá aumentar a amplitude dos seus movimentos afastando-os do corpo. Inversamente, para a realização de um *diminuendo*, o regente musical deve executar uma gestualidade cujos movimentos se aproximem do corpo. No mesmo sentido, Parals (2006) indica que o *crescendo* e o *diminuendo* estão relacionados com o movimento do braço mais largo ou mais curto, respectivamente.



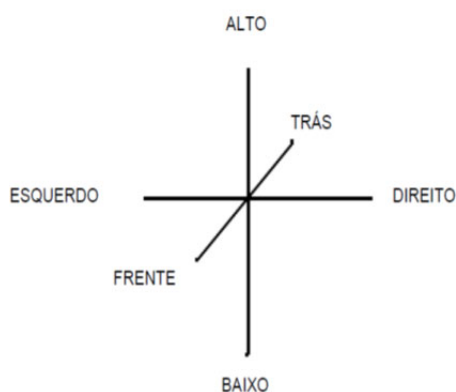
**Figura n.º 7 – Expansão e recolhimento da gestualidade na frase musical**  
Fonte: Mateus (anexo VII)

Para Mateus (anexo VII) o objetivo central da regência musical é dirigir a música. Segundo este autor, a gestualidade inerente à regência musical tem de estar imbuída de linguagem e de significado, formando deste modo aquilo que designa como *Direção Frásica*. Assim sendo, este autor preconiza que, o texto musical está impregnado de uma organicidade semelhante à do texto literário, isto é, do mesmo modo que a frase literária tem um princípio, meio e fim, também a frase musical é constituída por um ponto de início (*Ictus*), que se desenvolve em crescendo até à nota mais significativa (*Clímax*) e segue em diminuendo até à sua conclusão (figura n.º 10). Destarte, este autor sugere ainda que, na regência musical, deve-se utilizar, criteriosamente, as articulações do braço e do espaço circundante ao corpo, demonstrando a tensão e a distensão da orgânica musical, que designa de *Tonal Motion* (movimento sonoro).

Mateus (2009) estabelece uma relação de convergência entre a representação mental do som e o movimento que lhe corresponde, sugerindo que, os movimentos associados à regência musical são capazes de influenciar a massa sonora, moldar a frase e

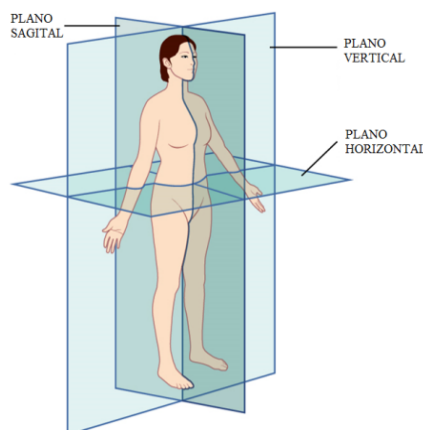


sugerir (...) *uma gama infindável de qualidades musicais* (p.64), socorrendo-se para o efeito de um sistema de pontos, que se inicia no *Ictus* e se desenvolve para os pontos seguintes da frase musical, passando pelo *Climax*, até à sua *Conclusão*.



**Figura n.º 8 – Cruz Dimensional**

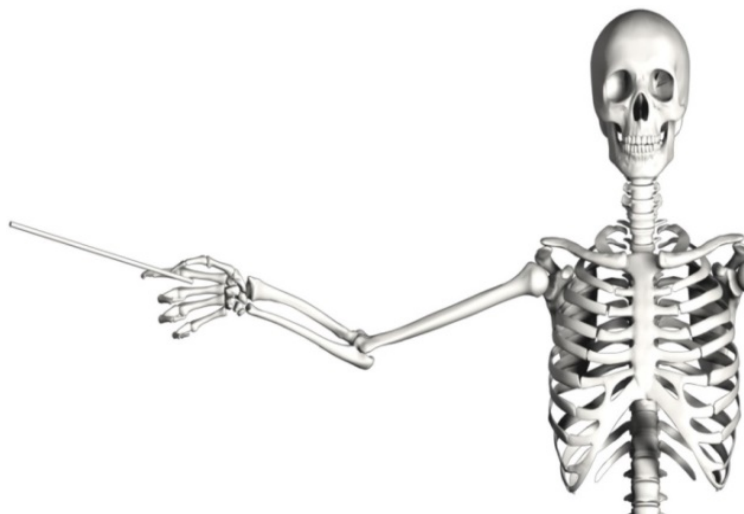
Fonte: Mateus (2009, p.88)



**Figura n.º 9 – Planos Anatômicos**

Fonte: [www.openstax.org](http://www.openstax.org)

Laban utiliza a Cruz Dimensional (figura n.º 8) para dividir os movimentos quanto à sua direccionalidade ou orientação. Neste sentido, os movimentos verticais são os que utilizam o plano vertical e orientam-se para cima e para baixo. Já os movimentos horizontais realizam-se no plano horizontal e orientam-se para a esquerda e para a direita. Por último, os movimentos sagitais utilizam o plano sagital e orientam-se para a frente e para trás (*in* Mateus, 2009). No campo da imagiologia na medicina existem três planos virtuais de análise do corpo humano: plano Horizontal; plano Vertical; e plano Sagital. Cada plano é uma superfície imaginária bidimensional que atravessa o corpo (figura n.º 9). Laban, servindo-se dos planos anatômicos, sugere que a orientação da gestualidade pode também conjugar duas orientações enunciadas anteriormente em simultâneo, chamando-lhes Plano da Porta (união é a união das dimensões altura e largura), Plano da Mesa (união das dimensões largura e profundidade) e Plano da Roda (união das dimensões altura e profundidade) (*in* Mateus, 2009).



**Figura n.º 10 – As quatro articulações do braço.**

Fonte: Jordan & Corporon (2008, p.46)

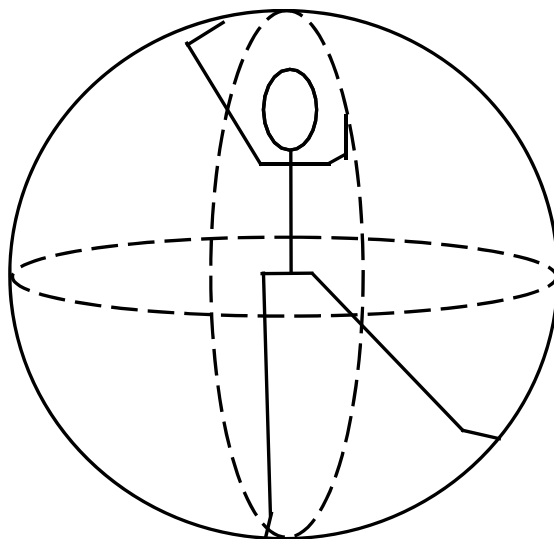
Segundo Jordan & Corporon (2008), o braço é constituído por quatro articulações, nomeadamente: o pulso; o cotovelo; o ombro; e pela junção da clavícula com o esterno (figura n.º 9). Os movimentos mais próximos do corpo são o resultado da utilização das articulações mais próximas dos dedos resultam num maior recolhimento, uma vez que recorrem ao espaço mais próximo do corpo, e os movimentos mais afastados do corpo e que utilizam mais articulações, podendo na sua distensão máxima à utilização da junção da clavícula com o esterno, serão caracterizados por uma maior expansão. Laban (*in* Gambetta, 2005) sugere, no âmbito da sua *Análise do Movimento*, um conjunto de subdivisões básicas do corpo, onde refere as articulações para o braço, que vão desde os dedos até à cabeça, obtendo a seguinte sequência: dedos e mãos; pulso; cotovelo; ombro e cabeça.

Para Laban, o movimento do corpo no espaço assume simbolicamente cinco formas de polígonos de cristais que ajudam à sua caracterização (o tetraedro, o cubo, o octaedro, o icosaedro e o dodecaedro), desenvolvendo posições e exercícios dimensionais para o movimento com base nestas figuras (*in* Mateus, 2009). Destarte, Mateus (2009) sugere que, a gestualidade da regência musical é um percurso do movimento no espaço entre posições sucessivas.



Laban introduziu também os conceitos inseparáveis de *Corêutica* e *Eukinética*. O termo *Corêutica* de R. Laban designa, de forma muito sintética, o estudo da organização do gesto através do espaço que o rodeia.

*(...) a Corêutica é a denominação dada por Laban ao estudo do movimento no espaço e à relação do movimento com o corpo consigo mesmo e com o espaço circundante, no qual se realiza. (...) Os elementos presentes na Corêutica são: Kinesfera, Níveis, Progressões, Formas, Projecções, Direções, Dimensões, Planos e Volume (Mateus, 2009, pp.82-83).*



**Figura n.º 11 – A Kinesfera**  
Fonte: Gambetta (2005, p.34)

A gestualidade do regente musical, quando é posta em prática, tem à sua disposição todo espaço que está contido pela *Kinesfera* (figura n.º 11). Para Laban (*in* Gambetta, 2005) o espaço envolvente ao corpo humano que, sem mudar de posição, está ao alcance dos movimentos dos nossos membros forma como que uma bolha, a qual designou como *Kinesfera*. Segundo Laban, esta bolha altera-se e sofre mutações livremente de acordo com os movimentos do indivíduo. Isto é, o espaço contido na *Kinesfera* apenas se limita a definir o espaço onde o movimento ocorre. Deste modo, para que a regência musical possa espelhar a expansão e o recolhimento da gestualidade, será necessário a utilização de um



critério de proximidade ou de afastamento em relação ao corpo, isto é, o gesto pode utilizar o espaço mais próximo do corpo, o espaço mais longe do corpo ou o espaço que medeia os dois (*in* Gambetta, 2005). Para Mateus (2009), a *Kinesfera* permite ainda uma melhor compreensão da utilização do movimento do corpo no espaço em função das emoções. Este autor recorda-nos que o estudo da *Kinesfera* conduziu ao princípio Labaniano de que (...) *todos os movimentos do universo são variações das acções de expansão e de recolhimento, inclusivamente, o movimento da própria respiração* (p.129).

A *Eukinetica* é outro suporte da teoria de Laban e assenta nos aspetos qualitativos do movimento, que levou à definição do termo *Esforço* e dos seus quatro factores do movimento naturalmente presentes em todos os indivíduos: a Fluência (associada ao sentimento e ao avanço do movimento que pode ser restringido ou solto), o Espaço (orientação do movimento no espaço), o Peso (força que é imprimida ao movimento) e o Tempo (vinculado à duração). Laban definiu o *Esforço* como a vontade interior do indivíduo que dá origem ao movimento e às qualidades expressivas que este movimento irá possuir. Estas qualidades expressivas do movimento irão depender da presença em simultâneo e da graduação dos factores de movimento (Rengel, 2001; Mateus, 2009).

Segundo Mateus (2009), a análise do movimento de Laban debruçou-se sobretudo na reflexão auto-analítica do movimento, isto é, na forma como o *performer* integra os factores de movimento, dando maior ou menor preponderância a cada um deles, e nas emoções que subjazem ao movimento. Para este autor, quando se conjugam os factores do movimento do Espaço, Peso e Tempo, estamos na presença das Ações completas, que, por sua vez, geram as oito acções básicas do esforço, onde a Fluência apenas se encontra implícita. Quando a Fluência – fator do movimento associado à expressividade – substitui um dos factores contidos nas oito acções básicas do esforço suscita o aparecimento de três Impulsos de Ação: o Impulso de Paixão (substitui o fator Espaço e ocorre quando os sentimentos suplantam o pensamento, originando uma grande expressividade), o Impulso de Visão (substitui o fator Peso e ocorre uma maior precisão do Tempo e do Espaço) e o Impulso de Encanto (substitui o fator Tempo e os sentimentos sobrepõem-se, resultando em movimentos deslumbrantes).



Assim, Mateus (2009) preconiza a utilização da Análise do Movimento Laban como exercício de auto-análise da gestualidade dos maestros, onde o fator Fluência assume um papel preponderante para a transmissão da expressividade na gestualidade. Deste modo, os movimentos empregues na gestualidade da regência musical, através da Forma, do *Esforço* e dos seus quatro factores de movimento deverão procurar afinidades que consigam veicular o conjunto de informações inerentes à representação do texto musical.

Concluindo, cremos que o professor da disciplina de Classe de Conjunto, na qualidade de regente musical, tem ao seu dispor algumas ferramentas, ao nível da gestualidade, para poder espelhar o texto musical de forma mais clara e suscitar alterações na realização musical dos alunos desta disciplina. Para que tal aconteça, a gestualidade da sua regência musical deverá assentar num critério de expansão e recolhimento do seu gesto, baseado na combinação de todos os seguintes critérios: afinidades do som com o gesto nos diferentes planos anatómicos; aplicação das articulações na utilização do espaço contido na *Kinesfera* de Laban; espelhamento dos vários momentos da frase musical, fazendo corresponder a expansão da gestualidade ao movimento do *Ictus* para o *Climax*, e o recolhimento da gestualidade para o movimento entre o *Climax* e a *Conclusão* da frase musical; aplicação do *Esforço* e da combinação dos quatro factores do movimento, gerando as acções básicas do esforço e os impulsos de acção.



## 2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

### 2.1. Investigação-Ação (IA)

Segundo Burnes (2004), a IA tem na sua génese o termo *Action research* (AR) de Kurt Lewin, aparecendo pela primeira vez no seu artigo intitulado *Action research and minority problems*, publicado em 1946, nos Estados Unidos da América. A AR surgiu no seio dos estudos das ciências sociais e foi desenhada para alterar comportamentos sociais, sendo constituída por uma espiral de círculos. Em cada círculo é delineado um planeamento, seguido de uma ação e posterior observação e avaliação dos resultados com vista a construção de um novo ciclo. As fundações teóricas da AR têm por base a psicologia *Gestalt*, postulando que a mudança só é bem-sucedida quando os indivíduos adquirem uma perspetiva total da sua situação.

Para Elliot (1991, 2005) a IA é como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da própria situação. Para este autor, o processo pedagógico consiste em três momentos que são simultaneamente de reflexão e prática. Em primeiro surge a deliberação, que visa decidir e estabelecer os objetivos e a metodologia. Num segundo momento, a resposta obtida conduzirá a uma avaliação. Por fim, dar-se-á uma reflexão com base no diagnóstico e evolução de todo o processo.

De acordo com Latorre (2005), a IA tem um caráter cíclico, isto é, sequencial e repetitivo, uma vez que, é caracterizado por uma espiral dialética onde, em cada ciclo, se observa um conjunto de quatro fases: Planificar, Atuar, Observar (avaliação), e Reflexão (teorização).

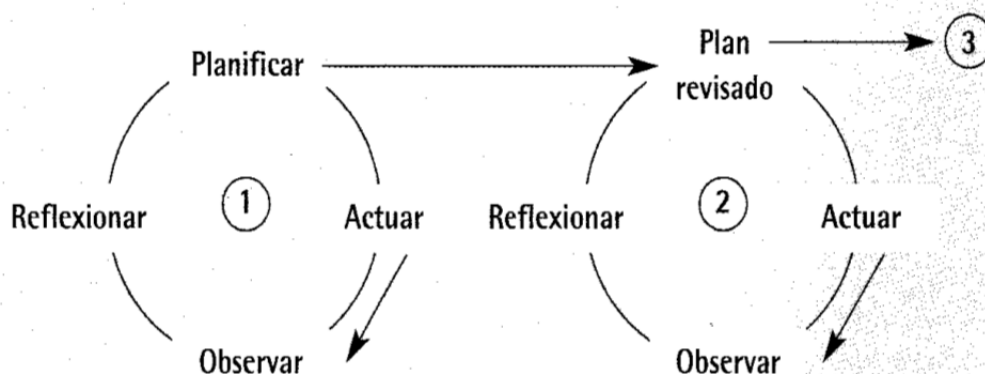


Figura n.º 12 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação

Fonte: Latorre (2005, p.32)

Da observação da figura n.º 12 podemos verificar os dois ciclos da IA. Em cada um destes círculos aplicam-se as quatro fases já referidas, com a diferença que, no segundo ciclo, devido à reflexão, é revista a planificação do primeiro ciclo, procedendo de igual forma nos ciclos seguintes, a fim de poder explorar e analisar devidamente as interações que ocorrem durante o processo.

Em qualquer metodologia de ensino, a metodologia de recolha de dados reveste-se de grande importância. No que concerne à IA, Latorre (2005) sugere várias estratégias (entrevista, observação participante e análise documental), instrumentos (testes, provas objetivas, escalas, questionários e observação sistemática) e meios de recolha de dados (gravações vídeo e áudio, fotografia, dispositivos), todos eles baseados na observação do processo pedagógico, conversação com os intervenientes e na elaboração e análise de documentos.

Na ótica de Coutinho (2018) existem vários tipos de investigação, que vão desde a Investigação Experimental, Estudo de Caso ou a IA. Esta autora considera a IA uma metodologia mista, ou seja, uma metodologia que congrega e combina várias técnicas e métodos de recolha de dados, quer de natureza qualitativa, quer quantitativa. Claro que, na génese da escolha desta metodologia de investigação deverá sempre estar subjacente a ideia de proporcionar uma melhor compreensão do objeto de estudo, bem como da



obtenção dos resultados que melhor espelham a imagem da aplicação de determinada metodologia. Como o próprio nome indica, esta metodologia inclui simultaneamente a Investigação e a Ação no desenrolar do processo educativo, isto é, não serve apenas para estudar como o ensino é feito mas, ao mesmo tempo, é uma metodologia que serve para ensinar, com o foco na auto-reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica, a fim de, identificar e solucionar problemas, através da introdução das alterações necessárias.

Concluindo, sempre que, no âmbito de uma investigação de carácter pedagógico, haja a necessidade de intervir, para obter uma mudança e construir uma nova realidade educativa, parece-nos que o modelo de investigação IA é o mais adequado.

## **2.2. Modelo de Análise da Relação Pedagógica (RP)**

O ensino e a aprendizagem servem para a transmissão do conhecimento. Para que aconteça a aquisição do conhecimento é necessária a colaboração dos diferentes intervenientes no processo educativo, conjugados e sintonizados pelo mesmo diapasão de relação pedagógica (RP). O modelo de RP que melhor reflete o nosso ponto de vista é aquele que foi descrito por Legendre (2005) (figura n.º 13), caracterizando-se por um *Meio* de aprendizagem, constituído pela escola, família e comunidade onde estes se inserem. O *Meio* tem como intervenientes principais o *Agente*, o *Sujeito* e o *Objeto*, que, por sua vez, se interrelacionam através de relações pedagógicas próprias. Considera-se que o *Meio* corresponde ao espaço escolar e ao seu envolvente, nomeadamente às instalações, professores, alunos, auxiliares educativos, conteúdos de aprendizagem, família, comunidades, entre outros. O *Agente* de aprendizagem refere-se ao(s) professor(es) que planifica(m), implementa(m) e avalia(m) o projeto pedagógico de ensino-aprendizagem, tendo em conta as motivações e necessidades sentidas pelo aluno, de forma a integrá-los no processo de ensino-aprendizagem. O *Sujeito* representa o(s) aluno(s) que intervém no processo pedagógico. Por fim, o *Objeto* diz respeito aos conteúdos curriculares que fazem parte da aprendizagem.

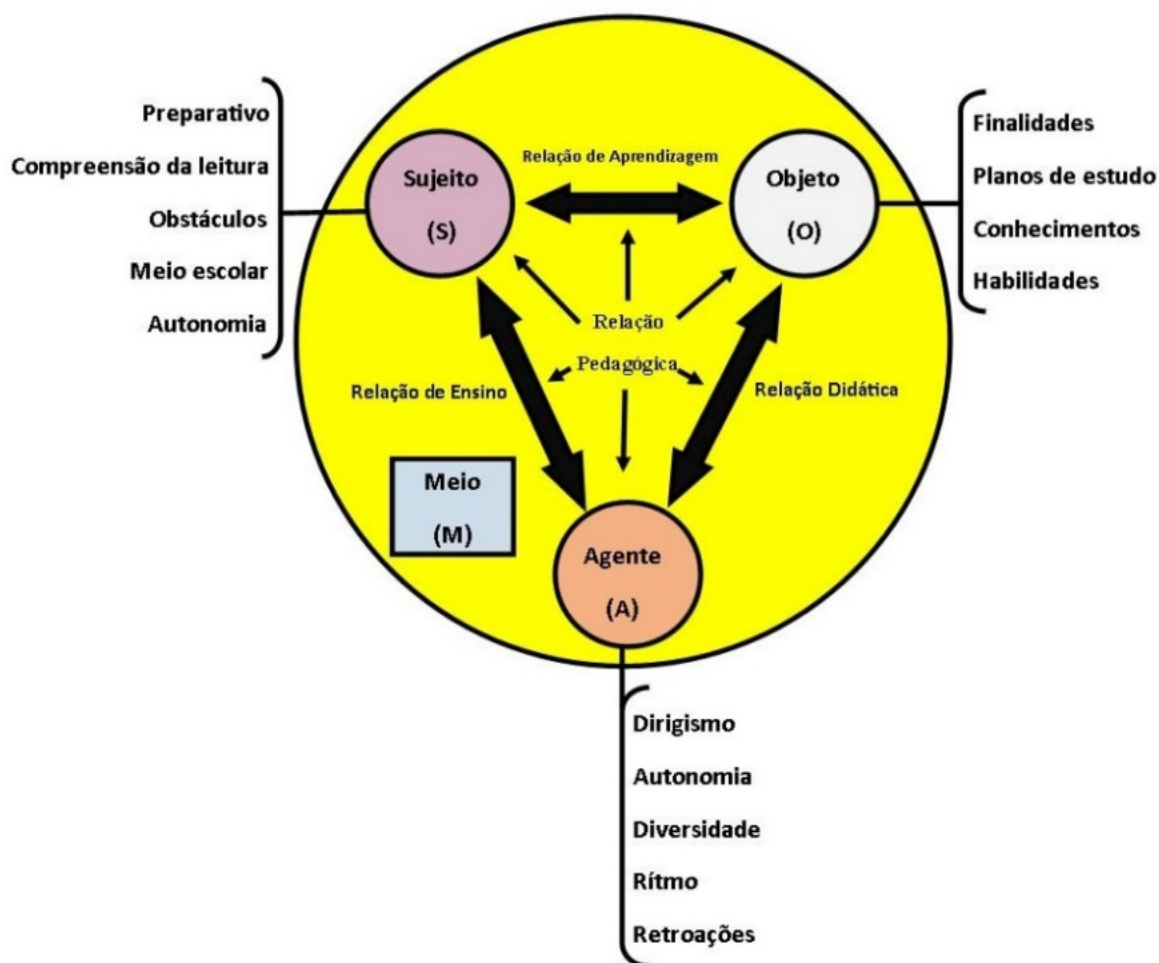


Figura n.º 13 – Modelo de Relação Pedagógica  
Fonte: Legendre (2005)

A *mise en scène* do modelo de RP de Legendre pressupõe a participação ativa de todos os atores do processo educativo, através da sua interação e envolvimento no projeto educativo, estabelecendo-se relações pedagógicas de natureza biunívoca. No modelo de RP de Legendre existem três tipos de relação pedagógica: a *Relação de Ensino* (entre o professor e aluno); a *Relação de Aprendizagem* (entre o aluno e os conteúdos curriculares da disciplina); e a *Relação Didática* (entre o professor e os conteúdos do programa curricular da disciplina).



### 2.3. Modelo de Relação Pedagógica (RP) – Definição e descrição

O modelo de RP é constituído por quatro pilares interdependentes no seio desta mesma relação:

- Meio (M) – local onde se desenvolve a ação educativa de transformação;
- Sujeito (S) – conjunto de estudantes alvos da intervenção pedagógica;
- Objeto (O) – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógica e ações a implementar;
- Agente(s) (A) – quem implementa o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógica (Legendre, 2005).

Deste modelo pode formular-se uma expressão matemática que reflete a interdependência destas variáveis na aprendizagem e que descreve o modelo das relações pedagógicas:

$$Ap = f(S, O, M, A)$$

Aprendizagem = função (Sujeito, Objeto, Meio, Agente)

### 2.4. Relações Biunívocas do Modelo de Relação Pedagógica

As relações biunívocas contidas neste modelo de RP têm como função estabelecer relações de ensino-aprendizagem que se podem traduzir do seguinte modo:

- Relação Didática – relação que resulta da interação do(s) Agente(s) com o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO através do Objeto;
- Relação de Ensino – relação que resulta da interação do(s) Agente(s) relativamente aos trabalhos desenvolvidos com o Sujeito;
- Relação de Aprendizagem – relação que resulta da relação que se estabelece entre o Sujeito e o Objeto, realizado através das estratégias utilizadas (Legendre, 2005).



## **2.5. Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica ao Estudo Empírico**

### **O Meio (M)**

O Meio (M) onde se realizou este trabalho foram as instalações da Fundação Conservatório Regional de Gaia (FCRG), através de um Estágio Supervisionado no Conservatório Regional de Gaia (CRG), dentro do contexto do Mestrado em Ensino de Música, especialidade em Classe de Conjunto, ministrado no Conservatório Superior de Música de Gaia (CSMG), o qual será descrito na Parte II.

As sessões foram de cariz presencial e não presencial, com os alunos integrantes deste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógica.

### **O Sujeito (S)**

O Sujeito engloba a totalidade dos alunos da turma de Classe de Conjunto (sopros) do CRG, atribuídos no âmbito do Estágio supervisionado, caracterizados por sexo, graus de ensino e quantidade por naipe de instrumento conforme descrito no quadro n.º 1.

Esta turma da disciplina de Classe de Conjunto é constituída por um total de 24 (vinte e quatro) alunos, que se encontram distribuídos na sala-de-aula de acordo com a figura n.º 14.



Disciplina: CLASSE DE CONJUNTO (sopros)									
Número de Alunos: 24									
SEXO		GRAU							
Feminino	Masculino	3º grau	4º grau	5º grau	Curso Livre				
13	11	8	6	9	1				
Quantidade de Instrumentos Musicais por Naípe de Instrumento									
Flauta	Oboé	Fagote	Clarinete	Saxofone	Trompete	Trompa	Trombone	Eufónio	Percussão
5	2	2	4	1	4	1	2	2	1

Quadro n.º 1 – Caracterização dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto do 3º ciclo do Ensino Básico

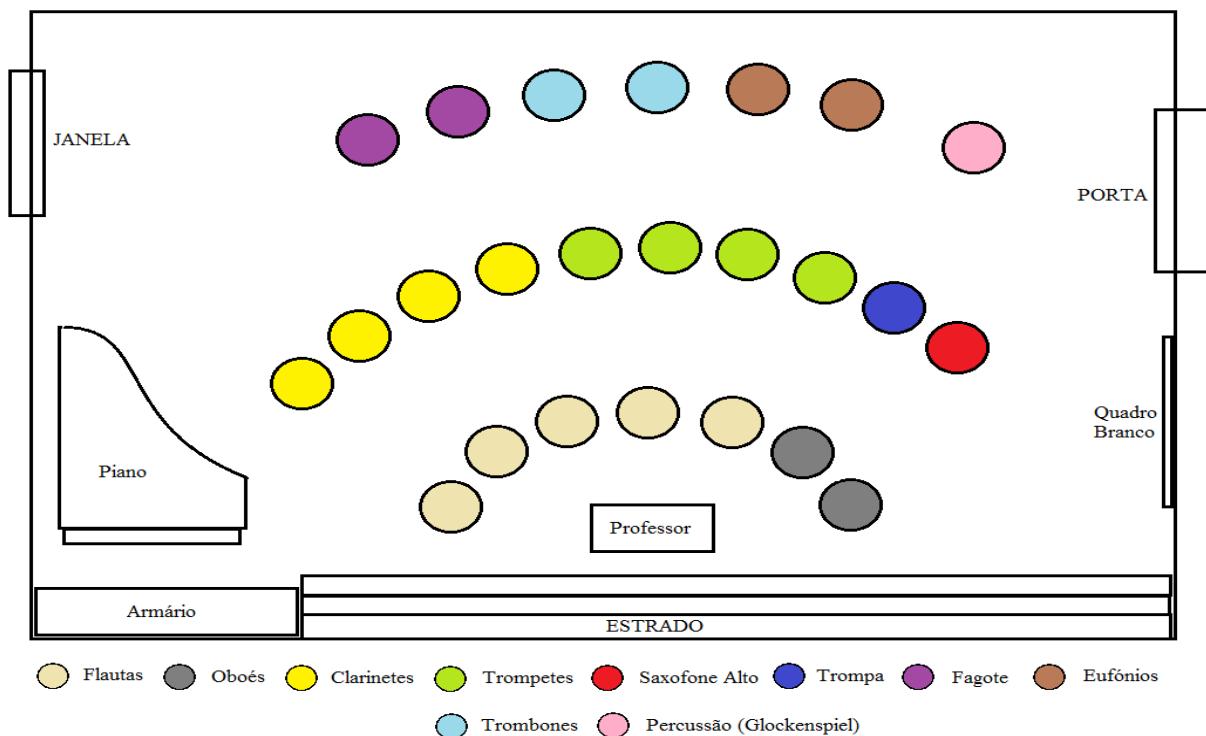


Figura n.º 14 – Disposição dos alunos da sala-de-aula (Estúdio) por naipes de instrumentos



### **O Objeto (O)**

O Objeto (O) de estudo é constituído por um PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógica composto pela aplicação dos movimentos de expansão e recolhimento da gestualidade pelo professor da disciplina de Classe de Conjunto, enquanto regente musical, às obras musicais em estudo na mesma disciplina (anexo n.º 2), explicando aos alunos em que consiste a expansão e o recolhimento da gestualidade do regente musical e de que modo deve ser tida em consideração na realização musical, verificando posteriormente se esta aplicação suscita alterações na realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto.

### **O Agente (A)**

O Agente (A), neste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, foi constituído por um conjunto de professores: o Mestrando, o Professor Cooperante, Mestre Lino Pinto, docente da disciplina de Classe de Conjunto do Conservatório Regional de Gaia; os Professores Orientadores: o Professor Doutor Mário Mateus, docente do Conservatório Superior de Música de Gaia e Presidente do Conselho de Administração e Fundador da Fundação Conservatório Regional de Gaia; e a Professora Doutora Daniela Coimbra, docente e Presidente do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP).

## **2.6. Relações biunívocas na Relação Pedagógica (RP)**

As relações biunívocas presentes no desenvolvimento deste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO estabeleceram-se do seguinte modo:

- **Relação Didática (RD)** – a relação didática resultou da interação entre os professores (A) e o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO através da expansão e recolhimento da gestualidade (O). Esta relação teve por base o material didático e musical adequado à promoção deste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.



- **Relação de Ensino (RE)** – a relação de ensino adveio da interação entre os professores (A) e o trabalho desenvolvido com os alunos (S). Assentou na sensibilização dos alunos para a temática de estudo, com a explicação aos alunos das relações de afinidade entre a gestualidade, nas variáveis da sua orientação no espaço, do uso das várias articulações do braço, com a partitura e realização musical.
- **Relação de Aprendizagem (RA)** – a relação de aprendizagem emanou da relação que foi estabelecida entre os alunos (S) e a gestualidade do professor (O), aplicada ao material musical que foi trabalhado na disciplina de Classe de Conjunto.

As relações acima descritas, sendo de natureza biunívoca, tiveram o propósito de refletir sobre as respostas dadas pelos alunos aos questionários e vídeos, complementadas pelas anotações realizadas no diário de bordo do professor estagiário.

## 2.7. Instrumentos de recolha de dados

Os procedimentos de observação e os métodos de registo podem variar, em função das questões que se deseje ver respondidas. A informação pode ser mais valiosa quando se utilizam instrumentos especificamente construídos para o efeito. No presente caso foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Inquéritos por questionário;
- Diário de bordo do professor;
- Grelha de avaliação para planificação e análise das sessões;
- Gráficos e tabelas;
- Fotografias;
- Vídeos.

Tendo efetuado a apresentação e exposição dos processos metodológicos e científicos que presidiram à realização deste Relatório de Estágio, seguir-se-á a apresentação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO propriamente dito.

---



## **PARTE II**

### **DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO**



## PARTE II – DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO

### Introdução

A implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO suscitou nos alunos diversas dificuldades, nomeadamente no que concerne à associação da sua realização musical com a expansão e do recolhimento da gestualidade do professor. Observando os princípios teóricos que presidem à Investigação-Ação, procuramos durante o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO criar estratégias através do estudo e montagem do repertório musical, articulado com a expansão e o recolhimento da gestualidade, através da explicação verbal destes conceitos seguidos da sua aplicação às peças musicais propostas para a disciplina de Classe de Conjunto, com o objetivo último de superação destas dificuldades.

Foi implementado um PROGRAMA que se baseou no aprofundamento da temática relativa à *expansão e recolhimento da gestualidade como elementos que suscitam alterações na realização musical*, sendo sobre esta temática em particular que incide o Estágio Supervisionado.

Este PROGRAMA DE INTERVENÇÃO foi implementado na disciplina de Classe de Conjunto (sopros). Teve início em janeiro de 2019 e o seu término em maio de 2020. Esta turma teve uma aula semanal, ao sábado, com a duração de noventa minutos, sem intervalo, no horário compreendido entre as 11h30 e as 13h00.

Durante o 1.º período do ano letivo 2019/2020 (setembro a dezembro de 2019), visto ser uma turma heterogénea quanto aos graus de aprendizagem, as aulas decorreram nos moldes habituais do plano de aula da disciplina, com o intuito de debelar o grosso das dificuldades técnicas instrumentais associadas ao repertório proposto para a disciplina de Classe de Conjunto (sopros), a fim de preparar os alunos para a implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, assegurando deste modo as condições mínimas para a realização musical sem constrangimentos de leitura e de ordem técnico-instrumental.



O 2.º período foi iniciado com o preenchimento, por parte dos alunos, de um primeiro inquérito – Questionário I – preenchido em 25 janeiro de 2019, que visou recolher dados que pudessem posteriormente ser comparados com os resultados de um segundo inquérito, e a gravação do 1º registo videográfico – PRÉ-TESTE – também realizado em 25 janeiro de 2020. No dia 13 de março de 2020, as aulas presenciais foram interrompidas fruto da pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2, obrigando que as três últimas aulas deste período tivessem sido realizadas não presencialmente e assincronamente.

O 3º período consistiu no retomar das aulas em regime não presencial, apoiadas sincronamente e assincronamente pela plataforma informática *Microsoft Teams*. Deste modo, foi dado seguimento ao PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, que culminou com o preenchimento do segundo inquérito aos alunos – Questionário II – entre o dia 27 de Abril de 2020 e o dia 2 de maio de 2020, e a recolha do segundo registo videográfico – TESTE – na semana compreendida entre os dias 2 e 12 de maio de 2020, nos moldes descritos na Parte III deste relatório.

De setembro de 2019 até dezembro de 2019, os alunos trabalharam um repertório contrastante no estilo, formas e época, com arranjos de Jan van der Goot, publicados pela editora Muzika, específicos para os graus de ensino frequentado pelos alunos da disciplina de Classe de Conjunto (sopros), nomeadamente: *West Side Story* de Leonard Bernstein, *Peer Gynt Suite Nr.1* de Edward Grieg e *Liberty Bell* de John Philip de Sousa.

Na escolha destas três peças presidiu o facto de serem musicalmente contrastantes e atraentes (melódica e ritmicamente), constituindo-se assim como uma fonte adicional de motivação para os alunos, mas também por, possuírem uma linguagem harmónica tonal, uma macroestrutura e uma estrutura-frásica adequada ao nível de aprendizagem dos alunos alvo do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, passíveis de serem vertidas numa gestualidade (expansão e do seu recolhimento) da regência musical clara e objetiva, mas que, simultaneamente, é suscetível de criar nos alunos algumas dificuldades, nomeadamente no que concerne à sua maior atenção à gestualidade do professor, à sua perceção/interpretação da gestualidade observada e transposição dessa gestualidade para a sua realização musical.



Durante o período temporal que compreendeu a implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, os alunos também visionaram alguns vídeos sobre a vida e obra dos compositores e o contexto histórico da sua época, todos disponíveis *on-line* no *YOUTUBE*, com vista à sua melhor perceção do desafio musical agora proposto, bem como para, lhes fornecer pistas para a sua realização musical.

Os alunos apresentaram diferentes ritmos de aprendizagem aquando da aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pelo que houve necessidade de, por vezes, adequar o conteúdo da aula de forma a dar resposta às necessidades de cada aluno, de acordo com o modelo de Investigação-Ação adotado.

Foram utilizadas duas estratégias principais. Uma das estratégias foi a caracterização do desenvolvimento da frase através da explanação gráfica do desenvolvimento da frase, utilizando para o efeito o quadro branco pautado existente na sala-de-aula. A outra estratégia decorreu da aplicação permanente da expansão e o recolhimento da gestualidade da regência musical ao texto musical global, recorrendo por vezes a frases especificamente selecionadas para melhor exemplificar e executar a afinidade entre a gestualidade e o desenvolvimento da frase nos seus vários momentos, nomeadamente através do aumento da utilização do espaço na gestualidade, coincidindo com o *crescendo*, entre o *Ictus* e o *Climax*, este último caracterizado com uma acentuação, seguido da redução da utilização do espaço na gestualidade durante a *Conclusão*, de modo a ilustrar o diminuendo até ao final da frase. Para além destas duas estratégias principais, como irei explicar no parágrafo seguinte, foi ainda efetuada a aplicação da expansão e do recolhimento da gestualidade ao *Warmup* (aquecimento) utilizado no início das aulas.

Durante o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, no início de cada uma das aulas e com a duração aproximada de 15 minutos, com vista à criação das condições adequadas de concentração, postura corporal e ativação da embocadura adequada à emissão sonora instrumental dos discentes, foram também realizados exercícios de aquecimento dos instrumentos. Este *Warmup* consistiu na execução dos exercícios intitulados *LIP BENDERS*, com arranjo para Frederick C. Ebbs e edição de Ray E. Cramer, publicado pela Curnow Music Press, Inc., catálogo n.º CMP 0125-97-040. Os exercícios aludidos revelaram-se bastante proveitosos porque, não têm indicações de tempo, articulação ou

---



dinâmicas, fomentam a construção da unidade do conjunto instrumental (timbre, equilíbrio, fundição dos sons, afinação, sincronização, entradas e terminações), permitindo flexibilizar bastante a sua execução de aula para aula, com o conseqüente ganho no campo da destreza instrumental, e, ao mesmo tempo, possibilitam a aplicação da expansão e recolhimento da gestualidade da regência musical. Estes exercícios tiveram um bom acolhimento pelos alunos e auxiliaram ao sucesso do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.

Para além do já exposto, importa ainda referir que, as aulas contidas na implementação deste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO obedeceram a uma planificação detalhada que se apresentará mais à frente, bem como, a sua apresentação seguiu os parâmetros da aplicação do modelo de RP, já enunciado no capítulo anterior.

Em simultâneo à implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO já descrito, o estágio foi também composto por aulas dadas às disciplinas de **Classe de Sopros** e **Classe de Conjunto de Coro**, bem como, aulas assistidas às disciplinas de **Coro** e de **Classe de Conjunto de Coro**. As aulas assistidas revelaram-se de um grande interesse, não só por ter permitido a aprendizagem de novas ferramentas pedagógicas ligadas às técnicas de ensaio, mas também porque graças a elas se ganhou sensibilidade para a gestão do tempo de aula, aprofundamento de conhecimentos em relação a outro repertório e a outras fontes sonoras.



## 1. Contextualização do Estágio Profissional Supervisionado

O Ensino Artístico Especializado na área da Música em Portugal é ministrado por estabelecimentos de ensino público, privados ou cooperativo e profissional.

Este Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito da atividade realizada no Estágio Supervisionado do Curso de Mestrado em Ensino da Música, com especialidade em Música de Conjunto, onde decorreu o PROJETO DE INTERVENÇÃO, realizado na Fundação Conservatório Regional de Gaia (FCRG).

### 1.1. Caracterização da Instituição de Ensino



**Fotografia n.º 3 – Edifício principal e logradouro da FCRG**

Fonte: [www.facebook.com/conservatoriosuperiordemusicadegaia](http://www.facebook.com/conservatoriosuperiordemusicadegaia)

A FCRG foi criada por escritura pública, lavrada no 15.º Cartório Notarial de Lisboa, em de 5-02-1991, e reconhecida oficialmente pelo governo português, através do Despacho do Exmo. Senhor Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Administração Interna, datado de 14-05-1996 e publicado em Diário da República II – Série, n.º 130 de 04-06-1996.



A FCRG é uma instituição de ensino constituída pelos seguintes órgãos: Conselho de Administração, Conselho Geral, Comissão Executiva, e Conselho Fiscal. É Presidente do Conselho de Administração e Fundador da FCRG o Maestro e Professor Doutor Mário Mateus (fotografia n.º 4).



**Fotografia n.º 4 – Presidente da Fundação Conservatório de Gaia,  
Maestro, Professor Doutor Mário Mateus**

Fonte: [www.meloteca.com](http://www.meloteca.com)

Esta Fundação tem como grande desígnio promover o desenvolvimento da atividade cultural artística, nomeadamente através do ensino da música e outras artes, bem como da realização direta ou indireta de manifestações culturais e artísticas. Deste modo, desde a sua criação, os órgãos da FCRG têm procurado dotá-la das condições necessárias para a concretização deste desígnio, selecionando um plano de atividades culturais que têm permitido afirmar e consolidar o seu prestígio e o seu lugar de relevância no panorama artístico nacional e internacional.

Sendo uma instituição privada da área do Ensino Artístico Especializado da Música, a FCRG, conjuntamente com todos os conservatórios (públicos e privados) e escolas artísticas (públicas e privadas), forma um sector específico do ensino no seio do sistema educativo em Portugal.

A sua população estudantil é maioritariamente residente no concelho de Vila Nova de Gaia, mas a sua esfera de influência estende-se também a estudantes provenientes de outros concelhos. Esta população estudantil caracteriza-se pela sua grande dimensão, atingindo mais de 600 alunos, distribuídos desde o 1º ano do 1º ciclo, até ao ensino

---



superior (licenciatura e mestrado). A idade destes alunos começa dos 0 aos 3 anos, no contexto de música para bebés, estendendo a sua oferta educativa sem limite de idade, uma vez que, por via dos cursos livres, das licenciaturas e mestrados, acolhe estudantes mais velhos. Deste modo, para dar resposta à enorme procura da oferta educativa ministrada nas suas variadas vertentes musicais, a FCRG adotou um horário de segunda a sexta entre as 9h e as 19h30, e aos sábados entre as 9h e as 17h30.

Por todas as razões já evocadas, bem como pela proximidade que caracteriza o relacionamento de todos os intervenientes da comunidade educativa (alunos, famílias, pessoal docente e não docente), a FCRG constitui um local de fruição apazível que, através do permanente incentivo ao estudo, da contínua criação de estímulos e desafios, favorece o crescimento da motivação para a aprendizagem, conduzindo à superação e desempenho de excelência dos seus alunos, para além da miríade de benefícios para o desenvolvimento pessoal psicossomático que, em linha com vários estudos científicos, advêm do estudo reiterado da música.

É constituída pelo Conservatório Regional de Gaia, Conservatório Superior de Música de Gaia e pelo Centro Internacional de Aperfeiçoamento Artístico, tendo como objetivos gerais a formação de músicos e públicos para atividade artística, a consciencialização da comunidade educativa, bem como da comunidade geral, da importância da arte-educação no processo de desenvolvimento psicossomático do indivíduo, de acordo com a filosofia educacional da FCRG, através da realização de manifestações culturais e artísticas, e da produção de pesquisa científica e de reflexões académicas.

Para além da formação de futuros profissionais no campo artístico da música, o ensino ministrado na FCRG visa, em simultâneo, a inclusão social e combate o abandono escolar precoce de crianças e jovens com menos recursos, para quem a aprendizagem da música, através da interiorização de valores, como a disciplina, trabalho, esforço, motivação, incrementa grandemente a auto-estima e a valorização social, dotando os atuais ou os futuros cidadãos de uma maior atitude crítica para com a sociedade que os rodeia.



Para a FCRG, o modo como a comunidade educativa e a comunidade em geral se encontram sensibilizadas para a importância da arte é de importância capital. O papel desempenhado por estas comunidades na educação no processo de crescimento do indivíduo como um todo, considerando o ser humano como um ser artístico e emocional, é muito relevante. Neste sentido, a FCRG calendariza um vasto conjunto de atividades musicais durante cada ano letivo, visando estreitar o relacionamento de proximidade entre a sua comunidade educativa com o meio social onde está inserida (concelho de Vila Nova de Gaia e concelhos limítrofes), criando públicos cada vez mais atentos e conhecedores das realidades artísticas. Das atividades artísticas anteriormente mencionadas, importa salientar os concertos realizados por solistas e coro da FCRG e da Orquestra Filarmonia de Gaia, tendo como momento cimeiro as apresentações realizadas no âmbito do Festival Internacional de Música de Gaia, contando ainda com uma vasta implantação no panorama musical nacional e internacional.

Atualmente, a sua oferta educativa tem os seguintes cursos: Despertando para Música, Curso de Pré Iniciação Musical e Iniciação Musical, Curso Básico de Música, Cursos Secundários de Instrumento, Licenciaturas em Canto e Direção Musical, Mestrados em Ensino da Música, com especialidade em Canto e Música de Conjunto, Pós-Graduação, Curso Livre de instrumento e Cursos Internacionais de Aperfeiçoamento Artístico, com personalidades marcantes do panorama musical.

O corpo docente da FCRG pauta-se por um elevado grau de especialização, competência e formação contínua, atributos que tornam possível o sucesso académico dos alunos no cumprimento das metas educativas propostas por esta instituição de ensino.



## 2. Componentes do Estágio Profissional Supervisionado

A realização do Estágio Supervisionado decorreu em cumprimento do articulado previsto no normativo que regula o presente Mestrado, englobando as **aulas assistidas** e **aulas lecionadas**.

### 2.1. Descrição e Planificação das Aulas do Estágio Supervisionado

Como já foi descrito anteriormente, o Estágio Supervisionado foi realizado na Fundação Conservatório Regional de Gaia (Meio).

O Estágio Supervisionado consistiu em Aulas Lecionadas e Aulas Assistidas. As Aulas Lecionadas totalizaram 115 (cento e quinze) aulas, enquanto as Aulas Assistidas perfizeram um total de 63 (sessenta e três) aulas, até ao dia 23 de maio de 2020. As Aulas Lecionadas foram supervisionadas pelo Professor Cooperante Mestre Lino Pinto, sob a Orientação científica do Professor Doutor Maestro Mário Mateus e a Orientação da Professora Doutora Daniela Coimbra. As Aulas Assistidas foram ministradas pelo Professor Doutor Maestro Mário Mateus e pela Professora Mestre Irma Amado. As aulas lecionadas decorreram presencialmente até 13 de março de 2020, passando, a partir dessa data, a ser lecionadas através da plataforma electrónica *Microsoft Teams*, em regime não presencial até ao final do ano letivo. Tal facto teve origem na disseminação mundial do vírus designado *SARS-COV-2*, face ao qual o governo português publicou o Decreto-Lei n.º 10A/2020, de 13 de março, prorrogado pelo Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de Abril, onde determinou a suspensão das actividades letivas presenciais.

Cumulativamente às Aulas Lecionadas foram realizados dois questionários e efetuados dois registos videográficos das aulas e do seu processo formativo. Os dois registos videográficos e os dois questionários serviram de suporte para a avaliação, durante a implementação deste PROJETO DE INTERVENÇÃO, do percurso da aprendizagem dos alunos. E ainda importante referir que, as condições em que ocorreu a recolha dos registos videográficos do pré-teste não coincidem com as condições do teste, uma vez que, face à



suspensão das aulas presenciais, tornou-se impossível recriar as mesmas condições nas aulas lecionadas síncronas através da plataforma electrónica *Microsoft Teams*, devido à impossibilidade insanável de executar música em simultâneo com todos os alunos, face ao desfasamento que ocorre entre a execução musical individual e retorno sonoro dos outros alunos. O mesmo ocorreu em relação aos questionários, na medida em que, enquanto o Questionário I foi preenchido em contexto de aula e nominalmente incógnito, o Questionário II, fruto da suspensão das aulas presenciais, foi preenchido através da plataforma electrónica *Microsoft Forms*, dada a impossibilidade insanável de o realizar presencialmente, onde os alunos são identificados automaticamente quando o submetem, nem o autor do presente relatório conseguiu descortinar outra possibilidade para que o mesmo ocorresse nominalmente incógnito.

A explanação plena da afetação das Aulas Assistidas e das Aulas Lecionadas às respetivas disciplinas nas diferentes fases do Estágio Supervisionado, bem como dos momentos de registo videográfico, preenchimento dos questionários e planificação de algumas sessões será abordado seguidamente, de forma mais detalhada.



## 2.2. Aulas assistidas

As aulas assistidas, como o próprio nome indica, referem-se a aulas presenciais que decorreram de 22 de outubro de 2019 até 13 de março 2020, fruto da suspensão das aulas presenciais, como resultado da pandemia provocada pelo *SARS-COV-2*, aulas estas que consistiram na observação do trabalho desenvolvido nas disciplinas de **Coro e Classe de Conjunto (coro)**. Nestas disciplinas, as temáticas abordadas estiveram de acordo com os seus planos curriculares.

Na disciplina de Coro foram trabalhadas várias obras, das quais destaco: *Requiem* de Wolfgang Amadeus Mozart; *Ave Verum* de Karl Jenkins. Na disciplina de Classe de Conjunto de Coro foram trabalhadas diversas obras, realçando as seguintes: *Messe à deux voix égales* de Charles Gounod; *Messe Basse* de Gabriel Fauré;

A classe da disciplina de Coro, acompanhada ao piano ou com orquestra, realizou diversas apresentações públicas nas quais participei diretamente.



**Fotografia n.º 5 – Concerto de Reis na FCRG (janeiro de 2020)**

Fonte: [www.facebook.com/conservatoriosuperiordemusicadegaia](http://www.facebook.com/conservatoriosuperiordemusicadegaia)

É ainda importante referir que, as aulas assistidas demonstraram ter um enorme interesse didático e pedagógico, foram motivadoras para os alunos, que revelaram bastante interesse pelos conteúdos apresentados, permanecendo atentos e participativos nas aulas e nas apresentações públicas realizadas.



### 2.3. Aulas lecionadas

No âmbito do Estágio Supervisionado, as aulas Lecionadas dividiram-se entre três turmas diferentes na disciplina de Classe de Conjunto. A turma de Classe de Conjunto (sopros), pertence ao nível de ensino do 3.º ciclo, foi aquela onde se deu a implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico, pelo que as aulas decorreram entre o dia 21 de Setembro de 2019 e o dia 20 de Junho de 2020. Na turma de Classe de Sopros, pertencente ao nível de ensino secundário, onde a leccionação das aulas começou a título provisório, em substituição do Professor Doutor Mário Mateus, no período compreendido entre o dia 16 de Novembro de 2019 e o dia 18 de Janeiro de 2020, e, em ato contínuo, passando a leccionar a título definitivo, desde 25 de Janeiro de 2020 até ao final do ano lectivo, incidindo na implementação do plano curricular da disciplina. Na turma de Classe de Conjunto (coro), pertencente ao nível de ensino do 3.º ciclo, a leccionação das aulas decorreram entre o dia 22 de outubro de 2019 e o dia 13 de março de 2020, data em que as aulas presenciais foram interrompidas, focando-se na aplicação do plano curricular da disciplina.

De acordo com o já mencionado, as aulas Lecionadas, no âmbito do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, decorreram na turma da disciplina de Classe de Conjunto (sopros), do 3º ciclo, do Ensino Básico, constituída por um universo de 24 alunos, e que foi atribuída especificamente para a realização do Estágio Supervisionado descrito no presente Relatório de Estágio.

Como já foi referido anteriormente, as aulas decorreram em duas fases distintas: Regime Presencial do início do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO até 13 de março de 2020; e em regime Não Presencial de 16 março até ao final do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, passando agora à descrição dos dois regimes de frequência das aulas.

#### **Regime Presencial**

Após a distribuição do repertório na primeira aula, efetuou-se a 1.ª execução integral do mesmo, do início ao fim com o menor número de paragens possível,

---



adequando-se a velocidade à capacidade de execução, por forma a criar nos alunos uma representação mental e global das peças integrantes do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico.

As Aulas Lecionadas foram sempre preparadas com os alunos, informando-os quais seriam as obras e passagens específicas para as estudarem para a aula seguinte.

O Mestrando efetuou o estudo semanal das obras propostas para a disciplina, por forma a, no contexto das obras trabalhadas, poder incorporar gradualmente um vocabulário e sintaxe gestual significantes, de modo a que, aula após aula, os alunos pudessem melhorar a sua realização musical, com especial incidência na fase de implementação do PROJETO DE INTERVENÇÃO.

No final de cada Aula Dada seguia-se um momento de reflexão e de avaliação dos pontos julgados mais importantes, a fim de, continuamente, poder melhorar os aspectos pedagógicos inerentes.

### **Regime Não Presencial**

Como já foi referido anteriormente, as aulas em regime não presencial decorreram sincronamente, apoiadas pela plataforma electrónica *Microsoft Teams*. Contudo, esta plataforma electrónica, ou qualquer outra plataforma, não permite a execução instrumental em simultâneo dos alunos, como seria desejável na disciplina de Classe de Conjunto, pelos motivos já anteriormente expostos. Deste modo, as aulas, de frequência semanal, foram organizadas de um outro modo.

A realização das aulas síncronas efetuaram-se sempre no dia da semana e hora previamente estabelecidas deste o início do ano lectivo. Antes de cada aula, o professor estagiário criou uma gravação de vídeo (mp4) com som, onde rege musicalmente pequenos trechos musicais pertencentes ao repertório proposto para a disciplina, com o propósito de criar um ambiente sonoro aproximado ao ambiente proporcionado pelas aulas em regime presencial. Seguidamente, já em contexto de aula síncrona, apoiada pela plataforma electrónica *Microsoft Teams*, os vídeos eram visionados pelos alunos juntamente com o professor estagiário, onde este fornecia indicações claras sobre como os



alunos deviam realizar os seus próprios vídeos de realização instrumental em concordância com a regência musical do vídeo do professor estagiário, esclarecendo ainda quaisquer dúvidas suscitadas pelos alunos, podendo ainda haver lugar a execuções individuais síncronas, à revisão e consolidação dos conteúdos do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, seja oralmente, seja através de vídeos, apresentações (*PowerPoint*) ou através de outros apoiado por documentos criados para o efeito. Depois de finda a aula, o professor estagiário criava uma tarefa na plataforma eletrónica já referida, contendo o(s) seu(s) vídeo(s), onde o aluno é convidado a realizar e fazer o *upload* do vídeo da sua execução musical instrumental, em resposta à tarefa em questão. O professor estagiário visualizava os vídeos dos alunos, atribuindo-lhes uma avaliação quantitativa e qualitativa pela tarefa realizada.

**1.ª FASE** – incidiu principalmente no estudo do repertório proposto para a disciplina de Classe de Conjunto (sopros) do 3.º ciclo do E.B., no sentido de debelar o grosso das dificuldades de carácter técnico-instrumental, de acordo com os moldes habituais da disciplina, estendendo-se ao longo de 14 aulas, compreendidas entre o dia 21 de setembro de 2019 (1.ª aula do ano letivo) e o dia 18 de janeiro de 2020. Neste sentido, o trabalho lectivo recorreu às seguintes estratégias: demonstração das passagens mais complexas por um aluno mais evoluído tecnicamente e do mesmo naipe de instrumento, que executava a passagem enquanto os outros alunos ouviam e observavam, tentando seguidamente executar corretamente o mesmo trecho; execução de uma parte da obra por apenas um aluno, a fim de este poder identificar os momentos para intervenção e correção do erro; executar determinadas passagens a diferentes velocidades (num primeiro momento lento e depois mais rápido) para, deste modo, permitir tocar mais rapidamente; questionar aos alunos para identificar a tonalidade correta, a velocidade, as dinâmicas, as frases e o carácter da música que executavam.

Nesta 1.ª fase, foram ainda visionados alguns vídeos acedidos no YOUTUBE sobre o repertório do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO (quadro n.º 2) com o intuito de fornecer um referencial auditivo e visual aos alunos para o auxílio de uma melhor compreensão do repertório.



<p><b>Título: West Side Story 1961 – “I fell pretty”</b> Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RgHtBxOs4qw">https://www.youtube.com/watch?v=RgHtBxOs4qw</a></p>	
<p><b>Título: West Side Story Movie CLIP – Somewhere</b> Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_SQ4ogstDVE">https://www.youtube.com/watch?v=_SQ4ogstDVE</a></p>	
<p><b>Título: West Side Story – America</b> Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_e2igZexpMs">https://www.youtube.com/watch?v=_e2igZexpMs</a></p>	
<p><b>Título: West Side Story Movie CLIP – Tonight</b> Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=m7xTvb-FAhQ">https://www.youtube.com/watch?v=m7xTvb-FAhQ</a></p>	

#### **Quadro n.º 2 – Vídeos visionados pelos alunos em contexto de aula presencial**

Vídeos acedidos e visualizados em: 26 de outubro de 2019

**2.ª FASE** – focou-se sobretudo no repertório da disciplina de Classe de Conjunto (sopros) selecionadas para o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO juntamente com as estratégias e exercícios de aquecimento e afinação desenvolvidos para a aquisição das novas competências, com um total de vinte e sete aulas, durante o período compreendido entre o dia 25 de janeiro de 2020 e o dia 9 de maio de 2020 (fotografia n.º 6). Nestas aulas, para além das estratégias já enunciadas para a 1.ª FASE, utilizaram-se ainda outras estratégias, as quais serão expostas seguidamente na planificação das sessões do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO do presente relatório de estágio.



**Fotografia n.º 6 – Aula dada na Turma de Classe de Conjunto (Sopros)**  
Aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO em regime presencial



No período compreendido entre o dia 16 de março e 13 de abril de 2020, tendo comunicado com os alunos por e-mail, com atribuição de tarefas registadas em vídeo com áudio, e enviadas para posterior análise, correcção e avaliação.

Com do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de Abril, foi prorrogada a suspensão das actividades letivas presenciais foi prorrogada para a duração de todo o 3.º período, passando as aulas da disciplina de Classe de Conjunto (sopros) a ser ministradas sincronamente, no seu horário habitual, com recurso à vídeo chamada, através da plataforma electrónica *Microsoft Teams*, e assincronamente, com a atribuição de tarefas a realizar pelos alunos durante o tempo que medeia as aulas síncronas.

Cumulativamente, foram preenchidos dois questionários pelos alunos da turma da disciplina de Classe de Conjunto (sopros), conforme já referido na Introdução desta PARTE II, como seguidamente se encontra enunciado:

**QUESTIONÁRIO 1** – preenchido em 25 de janeiro de 2020, antes de iniciar o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO;

**QUESTIONÁRIO II** – preenchido *online*, através da marcação de uma tarefa na plataforma electrónica *Microsoft Teams*, entre o dia 27 de Abril de 2020 e o dia 2 de maio de 2020, com o objetivo de comparar as respostas com o Questionário I, a fim de auxiliar na aferição de conclusões sobre a aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.



### **2.2.1. Planificação das sessões do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

O planeamento das aulas do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO teve em conta que cada aula, da disciplina de Classe de Conjunto (sopros) do 3.º ciclo, do Ensino Básico, continha dois tempos letivos seguidos, totalizando 90 minutos ininterruptos, distribuídos em 5 partes, considerando o regime presencial e o regime não presencial da seguinte forma:

#### **Regime Presencial**

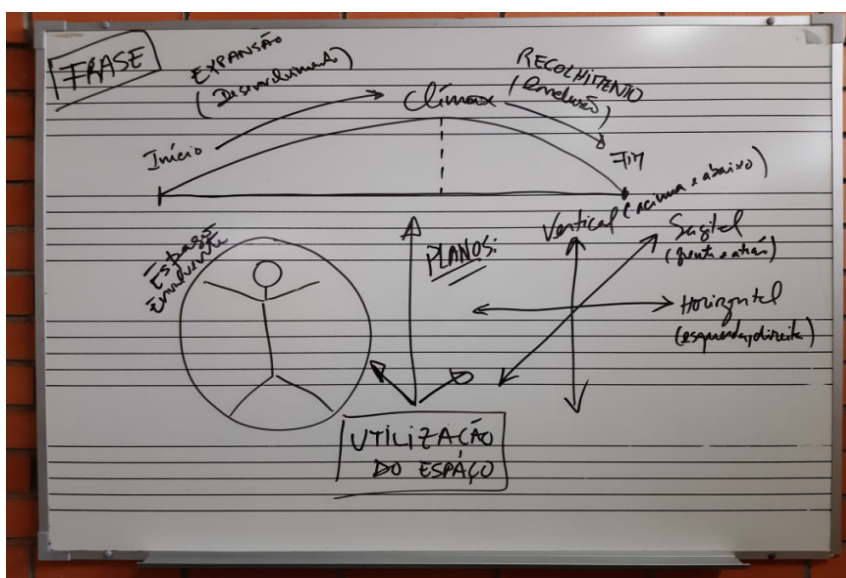
**PARTE 1** – com a duração aproximada de 15 minutos, a primeira parte da aula incidiu no acolhimento e verificação das presenças dos alunos, explicação dos objetivos definidos para a aula e aquecimento dos instrumentos com o *WARMUP*, referido na introdução da Parte II. A execução deste *WARMUP* destina-se, para além do aquecimento, a dotar os alunos das seguintes competências: afinação de alturas em uníssono, intervalos de oitavas e em acordes completos perfeitos maiores, execução dos exercícios com diferentes articulações a cada aula e a procura de equilíbrio entre os diferentes timbres instrumentais. Foi ainda realizada a aplicação da expansão e recolhimento da gestualidade, em linha com o estabelecido no PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, com vista a auxiliar na melhoria da realização musical dos alunos da disciplina. Durante esta fase, sempre que surgiam desajustamentos de afinação, os alunos eram incentivados a identificar o problema e a corrigir a afinação.

**PARTE 2** – com a duração aproximada de 15 minutos, a segunda parte da aula foi destinada à afinação dos instrumentos, onde se procura dotar os alunos com a competência de autonomia na afinação. A afinação foi realizada em referência à nota Lá executada pelo oboé, onde os alunos da disciplina são convidados a ajustar por si a afinação do seu próprio instrumento. Sempre que algum dos alunos não se mostrou capaz de autonomamente identificar e corrigir a afinação, o mestrando interveio no sentido de auxiliar a aquisição desta competência e consequente realização do processo de afinação, convidando o aluno a perceber se o som emitido pelo seu instrumento se encontrava mais alto ou mais baixo em





relação ao som emitido pelo oboé, quer executado em simultâneo ou desfasando os sons sempre que necessário, a fim de tornar mais fácil essa percepção.

**PARTE 3** – com a duração aproximada de 15 minutos, a terceira parte da aula foi dedicada à revisão do que foi abordado na aula anterior, consolidando os conceitos da expansão e recolhimento da gestualidade, o uso do espaço nos seus diversos planos (figura n.ºs 7 e 8) e a *Kinesfera* (figura n.º 11), correlacionando-os com os vários momentos da frase (figura n.º 7), enquanto primeira estrutura significativa completa, e o texto musical no seu conjunto, de acordo com o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO. A explanação dos conceitos teóricos era realizada oralmente e coadjuvada pelo desenho de figuras, no quadro branco da sala, esquematizando estes conceitos e procurando traduzi-los numa linguagem simples e adequada à faixa etária dos alunos da turma. Nesta parte da aula ocorreu ainda a visualização de vídeos, disponíveis no *YOUTUBE* (quadro n.º 3) relativos ao repertório e em execução na disciplina e seus autores, com o objetivo de complementar o seu conhecimento geral sobre as obras que executavam, nomeadamente: contexto histórico, o que presidiu à sua composição, temáticas e associações de outros tipos de formas artísticas, bem como a vida e obra do autor.



Fotografia n.º 7 – Esquemas da Frase (em cima), Espaço – Kinesfera (em baixo, à esquerda) e os Planos Anatômicos com a Cruz Dimensional (em baixo, à direita)  
Aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO em regime presencial



<p><b>Título: Leonard Bernstein - Harmonia</b></p> <p>Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0YL9FG33E4w">https://www.youtube.com/watch?v=0YL9FG33E4w</a> Acedido e visualizado em: 15 de fevereiro de 2020</p>	
<p><b>Título: Tudo sobre: GRIEG</b></p> <p>Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y2n7c7mvZ4o">https://www.youtube.com/watch?v=Y2n7c7mvZ4o</a> Acedido e visualizado em: 06 de março de 2020</p>	

### Quadro n.º 3 – Vídeos visionados pelos alunos em contexto de aula presencial

Aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO em regime presencial

**PARTE 4** – com a duração aproximada de 40 minutos, a quarta parte da aula, focou-se no estudo e consolidação do repertório anual definido para a disciplina de Classe de Conjunto (sopros) do 3.º ciclo, do Ensino Básico, com a aplicação da expansão e recolhimento da gestualidade, de acordo com o estabelecido no PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, procurando provocar melhorias na realização musical dos alunos da disciplina.

**PARTE 5** – com a duração aproximada de 5 minutos, tinha como objectivo dar aos alunos a oportunidade de suscitar dúvidas sobre a aula ou dúvidas sobre o seu estudo em casa do repertório do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, bem como, para o professor estagiário poder dar algumas indicações mais gerais sobre quais os aspectos em que os alunos deviam incidir o seu estudo em casa.

### **Regime Não Presencial**

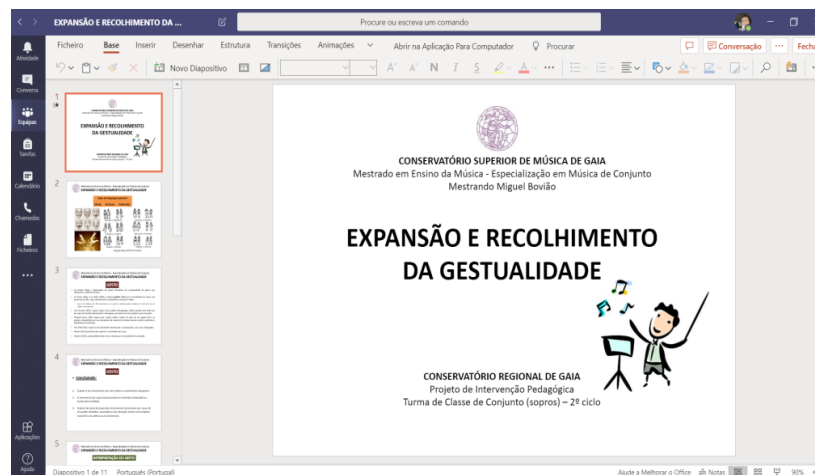
**PARTE 1** – com a duração aproximada de 10 minutos, a primeira parte da aula incidiu no acolhimento e verificação das presenças dos alunos, explicação dos objetivos definidos para a aula.

**PARTE 2** – com a duração aproximada de 20 minutos, a segunda parte da aula foi alocada à exposição das dificuldades sentidas pelos alunos na execução da sua tarefa semanal, no que concerne à compreensão do texto musical e identificação da frase musical, pontos mais expressivos.



**PARTE 3** – com a duração aproximada de 30 minutos, a terceira parte da aula foi dedicada à revisão do que foi abordado na aula anterior, consolidando os conceitos da expansão e recolhimento da gestualidade, o uso do espaço nos seus diversos planos (figura n.º 7) e a *Kinesfera* (figura n.º 11), correlacionando-os com os vários momentos da frase (figura n.º 10), enquanto primeira estrutura significante completa, e o texto musical no seu conjunto, de acordo com o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO. A explanação dos conceitos teóricos, recorrendo à plataforma electrónica *Microsoft Teams*, através da visualizando e explicando um documento em *Power Point*, intitulado *Expansão e Recolhimento da Gestualidade* (fotografia n.º 8 - anexo n.º 5), bem como, um outro, em PDF, com o mesmo título (anexo n.º 6), como texto de apoio, ambos elaborados pelo autor do presente relatório, os quais ficaram disponíveis aos alunos para consulta na referida plataforma.

Nesta parte da aula ocorreu ainda a visualização de vídeos, disponíveis no *YOUTUBE* (quadro n.º 4) relativos ao repertório e em execução na disciplina e seus autores, com o objetivo de complementar o seu conhecimento geral sobre as obras que executavam, nomeadamente: contexto histórico, o que presidiu à sua composição, temáticas e associações de outros tipos de formas artísticas, bem como a vida e obra do autor.



**Fotografia n.º 8 – Visualização da apresentação, realizada no programa *Microsoft PowerPoint*, sobre a *Expansão e Recolhimento da Gestualidade*, em contexto de aula síncrona não presencial, visualizada pelos alunos na plataforma informática *Microsoft Teams* através da partilha de ecrã**

Aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO em regime não presencial

---



**Título: Historic America Presents: John Philip de Sousa**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zjqxKp2buqw&t=104s>

Acedido e visualizado em: 2 de maio de 2020



**Quadro n.º 4 – Vídeos visionados pelos alunos em contexto de aula não presencial**

Aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO em regime não presencial

**PARTE 4** – com a duração aproximada de 25 minutos, a quarta parte da aula focou-se na tarefa da semana seguinte, onde o professor estagiário, juntamente com os alunos, visualizavam o vídeo da tarefa seguinte, eram apresentados os objectivos da tarefa, e esclarecidas as dúvidas suscitadas pelos alunos

**PARTE 5** – com a duração aproximada de 5 minutos, a quinta parte da aula tinha como objectivo dar aos alunos a oportunidade de suscitar dúvidas sobre a aula ou dúvidas sobre o seu estudo em casa do repertório do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, bem como, podia ainda ser aproveitada para o professor estagiário poder dar algumas indicações mais gerais sobre quais os aspectos que os alunos deviam incidir o seu estudo em casa.

No âmbito do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, julgamos conveniente apresentar algumas das planificações das aulas que se afiguram representativas da condução das aulas, de acordo com o seguinte esquema:

Antes do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

- Plano da 2.ª Sessão – 28 de setembro de 2019.
- Plano da 11.ª Sessão – 07 de dezembro de 2019.

Aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

- Plano da 15ª Sessão (primeira aula de aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO) – 25 de janeiro de 2020.
- Plano da 26ª Sessão (última aula de aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO) – 02 de maio de 2020.



### 2.2.1.1. Plano da 2ª Sessão – 28 de setembro de 2019

(2.ª aula - antes do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO)



**Conservatório Superior de Música de Gaia**  
**Mestrado em Ensino da Música – Especialização em Música de Conjunto**

**RELATÓRIO DE AULA**  
**CLASSE DE CONJUNTO (sopros)**  
**Conservatório Regional de Gaia**

Grau	Data	N.º de aula	Hora	Duração
3.º Ciclo E.B.	28/09/2019	2	11h30-13h00	90 Minutos

Turma	N.º de alunos
Classe de Conjunto (sopros)	24

**Professor Cooperante:** Mestre Lino Pinto  
**Aluno Estagiário:** José Miguel Bovião Monteiro  
**Escola:** Conservatório Regional de Gaia

Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Ritmo:</b> Pulsação; Tempo; Som e silêncio organizados com a pulsação.</li><li>• <b>Dinâmicas:</b> Fortíssimo, Forte, Mezzo-Forte, Piano e Pianíssimo; Crescendo e Diminuendo.</li><li>• <b>Forma:</b> Elementos repetitivos.</li><li>• <b>Desenvolver a Autonomia:</b> Acuidade auditiva; Equilíbrio; Clareza.</li></ul>
Descrição da Aula
05' - Acolhimento dos alunos e verificação das presenças; 03' - Explanação dos objetivos específicos aos alunos da presente aula, nomeadamente: 1. Aquecimento dos instrumentos; 2. Relembrar o que foi feito na aula anterior; 3. Leitura da peça <i>WEST SIDE STORY</i> , 1.º movimento – <i>I Fell Pretty</i> . 15' - Aquecimento dos instrumentos com a escala de Dó maior repetindo a escala diversas vezes mas, de cada uma dessas ocasiões, atribuindo às notas diversas durações, ritmos e intensidades; 15' - Ajustagem dos instrumentos individualmente, tendo por referência a nota Lá executada pelo oboé; 25' - Estudo da peça <i>Liberty Bell</i> de John Philip de Sousa, com arranjo de Jan Van der Goot, da editora Muzika –Music Publishers; 25' - Estudo do 1º movimento - <i>I Feel Pretty</i> - da peça <i>West Side Story</i> de Leonard Bernstein, arranjo de Jan van der Goot, da editora Muzika - Music Publishers.
Competência
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adotar um comportamento e uma postura correta e ter uma boa coordenação psico-motora;</li><li>• Participar nas atividades propostas e possuir o material didático necessário à disciplina.</li><li>• Conhecer o instrumento e aprender a utilizá-lo corretamente;</li></ul>



- Desenvolver capacidade de leitura melódica e rítmica;
- Desenvolver a acuidade auditiva, melhorando o sentido melódico, rítmico, harmónico, afinação, pulsação, de compreensão e de independência da execução em contexto polifónico;
- Criar, com as ferramentas que lhe são fornecidas, uma interpretação própria e adequada estilisticamente à peça;
- Conhecer os diferentes estilos e formas musicais;
- Tocar com clareza, correção, segurança e velocidade adequadas
- Ser capaz de diagnosticar e resolver problemas;
- Capacidade de fomentar as relações interpessoais de grupo e respeito mútuo;
- Ter prazer em tocar em grupo;
- Cumprir o programa estabelecido.
- Promover a competência individual de afinação;
- Melhorar a coordenação psico-motora obtendo maior agilidade e a clareza da execução musical;
- Desenvolver as capacidades de acuidade auditiva, a fim de melhorar a capacidade de tocar em conjunto;
- Execução baseada na manutenção do fator TEMPO, através da utilização criteriosa entre tempos fortes, meio-fortes e fracos.

### Estratégias

- Ter atenção à informação disponível na partitura;
- Ter atenção às indicações do professor, nomeadamente à sua gestualidade;
- Execução do texto musical tendo sempre presente a noção da pulsação;
- Divisão do movimento em Secções;
- Execução das partes em separado por secções, finalizando com a junção das várias partes;
- Fazer correções sempre que necessário.

### Recursos

- Sala-de-aula;
- Estrado;
- Estantes;
- Partituras;
- Quadro branco pautado
- Plataforma informática MUSA;

### Avaliação

- Observação direta das atitudes, participação e competências dos alunos com o preenchimento de uma grelha de observação.

### Reflexão sobre a aula dada

- Apesar de ser a segunda aula do ano letivo, os alunos foram pontuais e tiveram um bom comportamento. Porém, ainda manifestaram algumas questões sobre as partituras e o local de colocação na sala-de-aula.
- Depois da chamada dos alunos, foi-lhes explicado quais os objetivos específicos inerentes à aula.
- Realizou-se um aquecimento dos instrumentos e afinação, conforme descrito na planificação, ao qual os alunos corresponderam muito bem.
- De seguida, iniciou-se o estudo da peça *Liberty Bell*, de John Philip de Sousa, e o primeiro movimento – *I Feel Preeety* – da peça *West Side Story*, de Leonard Bernstein, onde os alunos demonstraram algumas dificuldades de leitura, nomeadamente no que diz respeito à manutenção do tempo, obrigando a uma velocidade de execução bastante menor à proposta pela própria publicação. As dificuldades demonstradas foram gradualmente desvanecendo com o desenrolar da aula.
- No final da aula os alunos foram questionados sobre se tinham dúvidas, ao qual ninguém apresentou questões.



### 2.2.1.2. Plano da 11ª Sessão – 07 de dezembro de 2019

(11.ª aula - antes do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO)



**Conservatório Superior de Música de Gaia**  
**Mestrado em Ensino da Música – Especialização em Música de Conjunto**

**RELATÓRIO DE AULA**  
**CLASSE DE CONJUNTO (sopros)**  
**Conservatório Regional de Gaia**

Grau	Data	N.º de aula	Hora	Duração
3.º Ciclo E.B.	07/12/2019	n.º 11	11h30 – 13h00	90 minutos

Turma	N.º de alunos
Classe de Conjunto (sopros)	24

**Professor Cooperante:** Mestre Lino Pinto  
**Aluno Estagiário:** José Miguel Bovião Monteiro  
**Escola:** Conservatório Regional de Gaia

#### Conteúdos

- **Ritmo:** Pulsação; Tempo; Som e silêncio organizados com a pulsação.
- **Dinâmicas:** Fortíssimo, Forte, Mezzo-Forte, Piano e Pianíssimo; Crescendo e Diminuendo.
- **Forma:** Elementos repetitivos.
- **Desenvolver a Autonomia:** Acuidade auditiva; Equilíbrio; Clareza.

#### Descrição da Aula

- 07' - Acolhimento dos alunos e verificação das presenças;
- 03' - Explicação dos objetivos específicos aos alunos da presente aula, nomeadamente:
1. Aquecimento dos instrumentos;
  2. Relembrar o que foi feito na aula anterior;
  3. Estudo e consolidação da peça completa *PEER GYNT SUITE NR.1* de E.Grieg;
  4. Retroação das obras *WEST SIDE STORY* e *LIBERTY BELL*, de L. Bernstein e J.P.Sousa respetivamente.
- 15' - Aquecimento dos instrumentos com os exercícios LIP BENDERS de Frederick C. Ebbs;
- 15' - Afinação dos instrumentos individualmente, tendo por referência a nota Lá executada pelo oboé;
- 25' - Estudo da peça *PEER GYNT SUITE NR.1* de E.Grieg, com arranjo de Jan Van der Goot, da editora Muzika –Music Publishers
- 25' – Revisão das peças *WEST SIDE STORY* de Leonard Bernstein, e *LIBERTY BELL*, de J.P.Sousa, ambas com arranjo de Jan van der Goot, da editora Muzika - Music Publishers.

#### Competência

- Adotar um comportamento e uma postura correta e ter uma boa coordenação psico-motora;
- Participar nas atividades propostas e possuir o material didático necessário à disciplina.



- Conhecer o instrumento e aprender a utilizá-lo corretamente;
- Desenvolver capacidade de leitura melódica e rítmica;
- Desenvolver a acuidade auditiva, melhorando o sentido melódico, rítmico, harmónico, afinação, pulsação, de compreensão e de independência da execução em contexto polifónico;
- Criar, com as ferramentas que lhe são fornecidas, uma interpretação própria e adequada estilisticamente à peça;
- Conhecer os diferentes estilos e formas musicais;
- Tocar com clareza, correção, segurança e velocidade adequadas
- Ser capaz de diagnosticar e resolver problemas;
- Capacidade de fomentar as relações interpessoais de grupo e respeito mútuo;
- Ter prazer em tocar em grupo;
- Cumprir o programa estabelecido.
- Promover a competência individual de afinação;
- Melhorar a coordenação psico-motora obtendo maior agilidade e a clareza da execução musical;
- Desenvolver as capacidades de acuidade auditiva, a fim de melhorar a capacidade de tocar em conjunto;
- Execução baseada na manutenção do fator TEMPO, através da utilização criteriosa entre tempos fortes, meio-fortes e fracos.

### **Estratégias**

- Ter atenção à informação disponível na partitura;
- Ter atenção às indicações do professor, nomeadamente à sua gestualidade;
- Execução do texto musical tendo sempre presente a noção da pulsação;
- Divisão do movimento em Seções;
- Execução das partes em separado por secções, finalizando com a junção das várias partes;
- Fazer correções sempre que necessário.

### **Recursos**

- Sala-de-aula;
- Estrado;
- Estantes;
- Partituras;
- Quadro branco pautado
- Plataforma informática MUSA;

### **Avaliação**

- Observação direta das atitudes, participação e competências dos alunos com o preenchimento de uma grelha de observação.

### **Reflexão sobre a aula dada**

- Verificou-se que os alunos foram pontuais.
- Depois da chamada dos alunos, iniciou-se o aquecimento, à semelhança da aula anterior e conforme descrito na planificação da aula.
- Procedeu-se à afinação dos instrumentos, tendo como referência o Lá 3 do Oboé. Verifica-se já que, apesar de os alunos ainda não se sentirem à vontade para serem autónomos na sua afinação, alguns deles já são capazes de pôr em prática os ensinamentos da aula anterior, nomeadamente se estão altos ou baixos e, desta forma, efetuarem os ajustamentos necessários nos seus instrumentos.
- Consolidação da obra Peer Gynt de E. Grieg e revisão das obras West Side Story de L. Bernstein e Liberty Bell de J.P. de Sousa.
- Alguns alunos já demonstraram ter retido conceitos relacionados com a articulação e fraseamento.
- A aula decorreu sem incidentes, podendo dizer que os alunos foram bem comportados, cumprindo com as regras da sala-de-aula e participaram às vezes.
- Os alunos continuaram a demonstrar interesse no repertório e sensíveis às indicações dadas para melhorar a sua execução.



### 2.2.1.3. Plano da 15ª Sessão – 25 de janeiro de 2020

(1.ª aula do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO)



**Conservatório Superior de Música de Gaia**  
**Mestrado em Ensino da Música – Especialização em Música de Conjunto**

**RELATÓRIO DE AULA**  
**CLASSE DE CONJUNTO (sopros)**  
**Conservatório Regional de Gaia**

Grau	Data	N.º de aula	Hora	Duração
3.º Ciclo E.B.	25/01/2019	n.º 15	14h45	90 Minutos

Turma	N.º de alunos
Classe de Conjunto (sopros)	24

**Professor Cooperante:** Mestre Lino Pinto  
**Aluno Estagiário:** José Miguel Bovião Monteiro  
**Escola:** Conservatório Regional de Gaia

#### Conteúdos

- **Ritmo:** Pulsação; Tempo; Som e silêncio organizados com a pulsação.
- **Dinâmicas:** Fortíssimo, Forte, Mezzo-Forte, Piano e Pianíssimo; Crescendo e Diminuendo.
- **Forma:** Elementos repetitivos.
- **Desenvolver a Autonomia:** Acuidade auditiva; Clareza.
- **Conceção do texto musical:** Sentido unitário; Equilíbrio; *Continuum* sonoro.

#### Descrição da Aula

- 05ª - Acolhimento dos alunos e verificação das presenças;
- 03ª - Explicação dos objetivos específicos aos alunos da presente aula, nomeadamente:
1. Consolidação do estudo das obras propostas para a disciplina tendo como princípio orientador a manutenção do fator TEMPO, através da utilização de tempos fortes, meio-fortes e fracos, como elemento estruturante e agregador da obra musical, conferindo-lhe deste modo um sentido unitário;
  2. Gravação videográfica, dos vários momentos da aula e de dois trechos musicais específicos, conforme abaixo descrito, bem como, a distribuição e preenchimento do Questionário n.º 1. A gravação e questionário, atrás mencionados, realizar-se-ão no âmbito do Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino na Música, especialidade em Música de Conjunto, de José Miguel Bovião Monteiro, subordinado ao tema Gestualidade do Professor: A expansão e o recolhimento como elementos que suscitam alterações na realização musical dos alunos de Classe de Conjunto.
- 12ª - Aquecimento dos instrumentos com os exercícios intitulados *LIP BENDERS*, compilação e arranjo de Frederick C. Ebbs, editado por Ray E. Cramer, pela Editora Curnow Music;
- 10ª - Afinação dos instrumentos;
- 17ª - Consolidação do estudo e gravação da obra *Peer Gynt Suite Nr. 1* de Edward Grieg, arranjo de Jan van der Goot, da editora Muzika - music publishers, com os seguintes andamentos:
1. *Morgenstimme - Le Matin - Morning Mood*; 2. *Ases Tod - La mort d'Ase - The death of Ase*; 3. *Anitra's Tanz - La dance d'Anitra - Anitra's dance*; 4. *In der Halle des Bergkönigs - Dans la halle du roi de montagne - In the hall of the mountain-king*.
- 10ª - Gravação videográfica do Pré-Teste, no âmbito do Estágio, acima mencionado, dos seguintes trechos de música:
1. Andamento n.º 1 - *Morgenstimme - Le Matin - Morning Mood* da obra musical referida anteriormente, desde o início até à marca de ensaio n.º 3;



<p>2. Gravação videográfica do andamento n.º 2 - <i>Ases Tod - La mort d'Ase - The death of Ase</i>, da mesma obra musical, do início até à marca de ensaio n.º 11;</p> <p>13º - Consolidação do estudo e gravação da obra <i>West Side Story</i> de Leonard Bernstein, arranjo de Jan van der Goot, da editora Muzika - music publishers, com os seguintes andamentos: <i>1.1 Feel Pretty; 2.Somewhere; 3.America; 4.Tonight;</i></p> <p>20º - Distribuição e Preenchimento do Questionário n.º 1.</p>
<h3>Competência</h3>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adotar um comportamento e uma postura correta e ter uma boa coordenação psico-motora;</li><li>• Participar nas atividades propostas e possuir o material didático necessário à disciplina.</li><li>• Conhecer o instrumento e aprender a utilizá-lo corretamente;</li><li>• Desenvolver capacidade de leitura melódica e rítmica;</li><li>• Desenvolver a acuidade auditiva, melhorando o sentido melódico, rítmico, harmónico, afinação, pulsação, de compreensão e de independência da execução em contexto polifónico;</li><li>• Criar, com as ferramentas que lhe são fornecidas, uma interpretação própria e adequada estilisticamente à peça;</li><li>• Conhecer os diferentes estilos e formas musicais;</li><li>• Tocar com clareza, correção, segurança e velocidade adequadas</li><li>• Ser capaz de diagnosticar e resolver problemas;</li><li>• Capacidade de fomentar as relações interpessoais de grupo e respeito mútuo;</li><li>• Ter prazer em tocar em grupo;</li><li>• Cumprir o programa estabelecido.</li><li>• Promover a competência individual de afinação;</li><li>• Melhorar a coordenação psico-motora obtendo maior agilidade e a clareza da execução musical;</li><li>• Desenvolver as capacidades de acuidade auditiva, a fim de melhorar a capacidade de tocar em conjunto;</li><li>• Execução baseada na manutenção do fator TEMPO, através da utilização criteriosa entre tempos fortes, meio-fortes e fracos.</li></ul>
<h3>Estratégias</h3>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ter atenção à informação disponível na partitura;</li><li>• Ter atenção às indicações do professor, nomeadamente à sua gestualidade;</li><li>• Execução do texto musical tendo sempre presente a noção da pulsação;</li><li>• Execução dos Andamento completos;</li><li>• Fazer correções sempre que necessário.</li></ul>
<h3>Recursos</h3>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sala-de-aula;</li><li>• Estrado;</li><li>• Estantes;</li><li>• Partituras;</li><li>• Piano;</li><li>• Plataforma informática MUSA;</li></ul>
<h3>Avaliação</h3>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação direta das atitudes, participação e competências dos alunos com o preenchimento de uma grelha de observação.</li></ul>
<h3>Reflexão sobre a aula dada</h3>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Apesar de ser a primeira aula do ano, onde os alunos ainda estão expectantes sobre o professor e o que se vai passar na disciplina, esta decorreu normalmente, com a colocação de algumas questões, nomeadamente, sobre o horário, as partituras, local de colocação na sala-de-aula.</li><li>• Depois da chamada dos alunos, foi também realizada uma breve apresentação do professor e de cada um.</li><li>• Realizou-se um aquecimento dos instrumentos e afinação, conforme descrito na planificação, ao qual os alunos corresponderam muito bem.</li><li>• De seguida, foi distribuído o novo repertório. Questionados os alunos sobre se já conheciam este repertório, os mesmos responderam que não conheciam, nem tão pouco os compositores. No final da leitura demonstram gostar o repertório proposto.</li><li>• No final da aula os alunos foram questionados sobre se tinham dúvidas, ao qual ninguém apresentou questões.</li></ul>



### 2.2.1.4. Plano da 27.ª Sessão – 02 de maio de 2020

(12.ª e última aula do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO)



**Conservatório Superior de Música de Gaia**  
**Mestrado em Ensino da Música – Especialização em Música de Conjunto**

**RELATÓRIO DE AULA**  
**CLASSE DE CONJUNTO – SOPROS**  
**Conservatório Regional de Gaia**

Grau	Data	N.º de aula	Hora	Duração
3.º Ciclo E.B.	02/05/2020	n.º 26	11h30-13h00	90 minutos

Turma	N.º de alunos
Classe de Conjunto (sopros)	24

**Professor Cooperante:** Mestre Lino Pinto  
**Aluno Estagiário:** José Miguel Bovião Monteiro  
**Escola:** Conservatório Regional de Gaia

#### Conteúdos

- **Tempo**  
Pulsação;  
Tempos fortes, meio-fortes e fracos;  
Som e silêncio organizados com a pulsação.
- **Conceção do texto musical**  
Sentido unitário;  
*Continuum* sonoro.
- **Desenvolver a Autonomia**  
Acuidade auditiva;  
Clareza;

#### Descrição da Aula

- 10' - Acolhimento e verificação da presença dos alunos na vídeo-aula da plataforma informática *Microsoft Teams*. Explicação dos objetivos específicos da aula.
- 20' - Discussão sobre as dificuldades sentidas pelos alunos na realização das tarefas das semanas anteriores: Gravações vídeo e Questionário II.
- 30' - Revisão dos conteúdos inerentes ao PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico, nomeadamente: Expansão e Recolhimento da Gestualidade. Visionamento de um vídeo, acedido no *Youtube*, através da plataforma *Microsoft Teams*, intitulado: *Historic America Presents: John Philip de Sousa*.



25' - Explicação da tarefa semanal da aula: gravação vídeo de 3 excertos, retirados das partituras do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, com recurso a vídeos previamente gravados com o professor a regê-los musicalmente:

- *Peer Gynt Suite Nr.1, de Edvard Grieg, arr. Jan van der Goot: Morning Mood* – do início até à marca de ensaio n.º 7;
- *Peer Gynt Suite Nr.1, de Edvard Grieg, arr. Jan van der Goot: The Death of Ase* – do início do andamento até à marca de ensaio n.º 11;
- *West Side Story, de Leonard Bernstein, arr. Jan van der Goot: I Feel Pretty* – do início até ao 7.º compasso depois da marca de ensaio letra D.

5' - Esclarecimento de dúvidas sobre a aula.

### Competência

- Adotar um comportamento e uma postura correta e ter uma boa coordenação psico-motora;
- Participar nas atividades propostas e possuir o material didático necessário à disciplina.
- Conhecer o instrumento e aprender a utilizá-lo corretamente;
- Desenvolver capacidade de leitura melódica e rítmica;
- Desenvolver a acuidade auditiva, melhorando o sentido melódico, rítmico, harmónico, afinação, pulsação, de compreensão e de independência da execução em contexto polifónico;
- Criar, com as ferramentas que lhe são fornecidas, uma interpretação própria e adequada estilisticamente à peça;
- Conhecer os diferentes estilos e formas musicais;
- Tocar com clareza, correção, segurança e velocidade adequadas
- Ser capaz de diagnosticar e resolver problemas;
- Capacidade de fomentar as relações interpessoais de grupo e respeito mútuo;
- Ter prazer em tocar em grupo;
- Cumprir o programa estabelecido.
- Promover a competência individual de afinação;
- Melhorar a coordenação psico-motora obtendo maior agilidade e a clareza da execução musical;
- Desenvolver as capacidades de acuidade auditiva, a fim de melhorar a capacidade de tocar em conjunto;
- Execução baseada na manutenção do fator TEMPO, através da utilização criteriosa entre tempos fortes, meio-fortes e fracos.

### Estratégias

- Ter atenção à informação disponível na partitura;
- Ter atenção às indicações do professor, nomeadamente à sua gestualidade;
- Execução do texto musical tendo sempre presente a noção da pulsação;
- Execução dos Andamento completos;
- Fazer correções sempre que necessário.

### Recursos

- Sala-de-aula;
- Estrado;
- Estante;
- Partituras;
- Piano;
- Plataforma informática MUSA;

### Avaliação

- Observação direta das atitudes, participação e competências dos alunos com o preenchimento de uma grelha de observação.



### Reflexão sobre a aula dada

- Apesar de ser a segunda aula em regime não presencial, lecionada através da plataforma electrónica *Microsoft Teams*, esta decorreu de acordo com a planificação.
- Depois de todos se ligarem através da referida plataforma electrónica, notou-se que muitos alunos ainda não se sentem confortáveis em partilhar o vídeo da chamada, pelo que tentei sensibiliza-los para a importância desta ferramenta, instruindo-os no sentido de poderem manipular o fundo da imagem, sempre com o propósito de proporcionar um maior sentimento de proximidade, mas nunca os obrigando ou penalizando pela sua falta de colaboração neste sentido.
- Quando os alunos foram questionados sobre as dificuldades que tiveram na realização de vídeos no âmbito da disciplina, existiram poucas dúvidas, o que demonstra ainda o baixo nível de conhecimentos que têm sobre questões de natureza acústica, espacialização, propagação ou captação do som.
- Durante a aula foi visionado um pequeno vídeo, disponível no *Youtube*, sobre a vida e obra do compositor John Philip de Sousa, recorrendo à ferramenta de partilha de ecrã disponibilizada pelo *Microsoft Teams*, o qual teve grande aceitação por parte dos alunos, o que pude comprovar pelas respostas corretas a algumas perguntas que lhes dirigi no final dessa visualização.
- Foi marcada uma nova tarefa, que consiste na gravação vídeo de 3 trechos musicais, a ser realizada durante a semana que se segue à aula, tendo-lhes sido explicado os cuidados a ter para a sua realização, aos quais os alunos demonstram ser sensíveis aos conselhos dados pelo professor.
- No final da aula os alunos foram questionados sobre se tinham dúvidas, ao qual ninguém apresentou questões.



### **2.2.2. Objetivos do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

Os objectivos que presidiram à formulação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, bem como à sua aplicação, foram os seguintes:

- Desenvolver a perceção dos alunos face à utilização do espaço pela gestualidade do professor/regente musical, nomeadamente na sua expansão e recolhimento da regência;
- Despertar ou aumentar a capacidade dos alunos em representar informação significativa para a gestualidade do professor/regente musical, refletindo essa informação na sua própria realização musical;
- Sensibilizar os alunos, através do Repertório escolhido, para a importância da gestualidade do professor/regente musical como um suporte importante para a melhoria da sua realização musical;
- Tentar perceber se, com a aplicação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, as mudanças qualitativas da realização musical dos alunos foram positivas para a sua aprendizagem;
- Consolidar o conceito dos alunos sobre a disciplina de Classe de Conjunto, reafirmando a sua importância no contexto da sua aprendizagem musical;
- Proporcionar uma maior reflexão e desenvolver o espírito crítico dos alunos no que diz respeito às orientações programáticas do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO e do programa da disciplina de Classe de Conjunto.

### **2.2.3. Temáticas do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

O PROGRAMA INTERVENÇÃO englobou duas temáticas distintas, mas que concorrem paralelamente para a avaliação final e onde se encontram identificados os efeitos das estratégias escolhidas na motivação e na realização musical dos alunos:

- Estudo das peças musicais propostas para a disciplina de Classe de Conjunto;
- Aplicação da Expansão e Recolhimento da Gestualidade do professor, enquanto regente musical da disciplina, às peças musicais.



## **PARTE III**

### **ANÁLISE / VERIFICAÇÃO DOS DADOS**

#### **E**

### **INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**



## PARTE III – ANÁLISE / VERIFICAÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### 3.1. Introdução

Como já foi referido anteriormente, o objectivo do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico foi verificar se os alunos, da disciplina de Classe de Conjunto, do ensino especializado de música, pertencentes ao 3.º ciclo, são susceptíveis à expansão e recolhimento da gestualidade da regência musical do professor. Para isso, foi implementada uma prática pedagógica que visou familiarizar os alunos com a terminologia associada à presente temática, o seu significado e a sua aplicação prática, quer na gestualidade do professor estagiário, quer na realização musical dos alunos. Neste âmbito, o professor sensibilizou os alunos para a temática, utilizando um discurso mais apelativo e direccionado para estas faixas etárias, desenhou figuras, no quadro branco da sala-de-aula, com a aplicação teórica destes conceitos, disponibilizou um documento de apoio à temática, realizou uma apresentação em *PowerPoint* sobre a temática e possibilitou a visualização de vídeos sobre os autores das peças e o seu contexto histórico.

Julgamos extremamente importante lembrar que, na programação do presente estágio, não era previsível que existisse uma pandemia, bem como as consequências que daí advieram, nomeadamente o encerramento dos estabelecimentos de ensino, desde o dia 16 de março de 2020 até ao final do ano lectivo 2019/2020, que alterou drasticamente a fórmula inicial para a implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógica e o modo como decorreriam as aulas, devido à sua realização ter passado do regime presencial para o regime não presencial e apoiado pela plataforma electrónica *Microsoft Teams*. Esta mudança de paradigma lectivo impediu que as aulas decorressem como até então, devidos aos constrangimentos decorrentes da impossibilidade de realizar aulas de execução musical em conjunto à distância numa qualquer plataforma electrónica, como seria expectável na disciplina de Classe de Conjunto. Contudo nem tudo foi negativo, uma vez que esta nova realidade permitiu um maior estímulo à autonomia do trabalho dos alunos, diminuiu os momentos de distração durante a execução do seu trabalho, bem



como, foi possível fazer outro tipo de actividades pedagógicas que até então não havia sido possível, tais como: uma apresentação no *Microsoft PowerPoint*, utilizando para o efeito a partilha de ecrã da plataforma electrónica *Microsoft Teams*, ou a disponibilização muito facilitada de um documento de apoio em PDF sobre a temática do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.

### 3.2. Instrumentos de Recolha de Dados

*Todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador. Na opinião de Charles (1998), existem seis procedimentos distintos para a recolha de dados numa investigação: notação, descrição, análise, questionário, testes e medição (Coutinho, 2018, p.105).*

Para aferir do impacto do referido programa na aprendizagem, interiorização e realização musical dos alunos, durante o PROGRAMA DE INTERVENÇÃO foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: fotografias, vídeos (com imagens e som), diário de bordo e questionários. Para que tal acontecesse, os alunos foram informados previamente sobre a implementação deste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico, bem como, observando os princípios éticos do consentimento informado e da confidencialidade, foi-lhes distribuída uma declaração, onde se solicitava a autorização dos seus encarregados de educação para a recolha de fotografias e de vídeos. Todos os encarregados de educação aceitaram que os seus educandos participassem, assinando a mencionada declaração, que poderá ser consultada no arquivo do Conservatório Superior de Música de Gaia.

As fotografias recolhidas serviram para aclarar pictoricamente o meio em que decorreu a maior parte do estágio, visto que na parte final ele prosseguiu através da plataforma electrónica *Microsoft Teams*. Estas fotografias fazem parte do corpo do presente relatório.

O diário de bordo, inserido nas chamadas técnicas de observação não estruturada (Coutinho, 2018), consistiu em anotações do professor estagiário sobre como decorreram



cada uma das aulas, onde este foi um observador que também estruturou e participou nos trabalhos. Este instrumento de recolha de dados serviu para estabelecer um filme mental de pontos intermédios de avaliação da acção-reacção e evolução dos alunos à implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.

As filmagens de vídeo recolhidas incidiram sobre o programa estabelecido para a disciplina, visando em particular trechos musicais que melhor pudessem por em evidência a possível alteração qualitativa da realização musical dos alunos, causada pela expansão e recolhimento da gestualidade da regência musical do professor.

Segundo Coutinho (2018), os questionários são instrumentos de recolha adequados para grandes grupos. Assim, foram preenchidos dois questionários, tendo estes sido programados para coincidir com as recolhas videográficas. Tiveram como propósito a recolha de dados para aferição do nível de conhecimento que os alunos possuíam sobre a temática do presente relatório.

### **3.3. Recolha de Dados por Gravação de Vídeo**

#### **3.3.1. Introdução**

As especificidades próprias do suporte documental em vídeo tornam-no num método de recolha de dados valioso. A recolha videográfica foi planeada em dois momentos da implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógica, designados como PRÉ-TESTE e TESTE. Os momentos de recolha videográfica coincidiriam com o início e com o fim do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO. O PRÉ-TESTE, ocorreu no dia 25 de Janeiro de 2020, em contexto de aula presencial, e o TESTE estava previsto ocorrer no final do 2º período lectivo, também em contexto de aula presencial. Contudo, devido à pandemia provocada pelo vírus *SARS-COV-2* e consequente suspensão das aulas presenciais, não foi possível efectuar a recolha dos vídeos para o TESTE, ficando esta adiada, a fim de poder encontrar uma solução que nos parecesse



viável e, dentro deste novo contexto, igualmente válida para conseguir realizar a recolha de filmagens dos alunos.

A recolha videográfica foi realizada em dois momentos distintos, tendo sido utilizados equipamentos diferentes consoante os momentos de recolha, conforme descrito na metodologia de recolha videográfica.

### **3.3.2. Metodologia de Recolha de Dados por Gravação de Vídeo**

#### **3.3.2.1. PRÉ-TESTE**

A metodologia da recolha videográfica idealizada para o PRÉ-TESTE e para o teste era inicialmente a mesma, consistindo na colocação da câmara num ponto da sala onde a captação da imagem fosse a menos invasiva para os alunos, de forma que não sentissem ansiosos ou, de alguma maneira, pressionados pela sua presença, garantindo deste modo uma maior autenticidade na sua execução instrumental e, simultaneamente, focando o professor estagiário de frente, a fim de captar a expansão e recolhimento da gestualidade da regência musical. Deste modo, o ponto escolhido para a colocação do equipamento destinado à recolha videográfica foi o canto da sala-de-aula junto à sua porta de entrada.

Nesta recolha videográfica, o professor estagiário adotou uma gestualidade que manteve o sentido de divisão frásica, o carácter das peças e entradas de instrumentos, mas suprimiu a expansão e recolhimento da sua gestualidade de regência musical, a fim de verificar se os alunos seriam autónomos na criação das intensidades sugeridas pela partitura, bem como de uma realização musical frasicamente expressiva, com o *crescendo*, entre o *Ictus* e o *Clímax*, e o *diminuendo*, entre o *Clímax* e a *Conclusão*.

Para os registos foi utilizado um telemóvel de marca SAMSUNG, modelo A7, acoplado a um suporte de tripé.



### 3.3.2.2. TESTE

O Teste foi inicialmente concebido para fazer a recolha videográfica em contexto presencial de sala-de-aula, com o propósito de verificar as alterações suscitadas pela expansão e pelo recolhimento da gestualidade da regência musical do professor. Todavia, como já foi referido anteriormente neste relatório, a suspensão das aulas presenciais, provocada pelo vírus *SAR-COV-2*, obrigou à mudança da metodologia de recolha videográfica para a realização do TESTE. A solução que nos pareceu mais adequada para ultrapassar este problema insanável pretendeu simular o ambiente da disciplina de Classe de Conjunto, ainda que por defeito. Para isso, foi requerida uma participação mais ativa dos alunos, mas que julgamos conseguir igualmente expressar as possíveis alterações da realização musical dos alunos provocadas pela expansão e o recolhimento da regência musical executada pelo professor estagiário na disciplina de Classe de Conjunto. Assim, foi idealizada uma nova metodologia para a recolha videográfica que que passo a descrever pormenorizadamente de acordo o seguinte articulado:

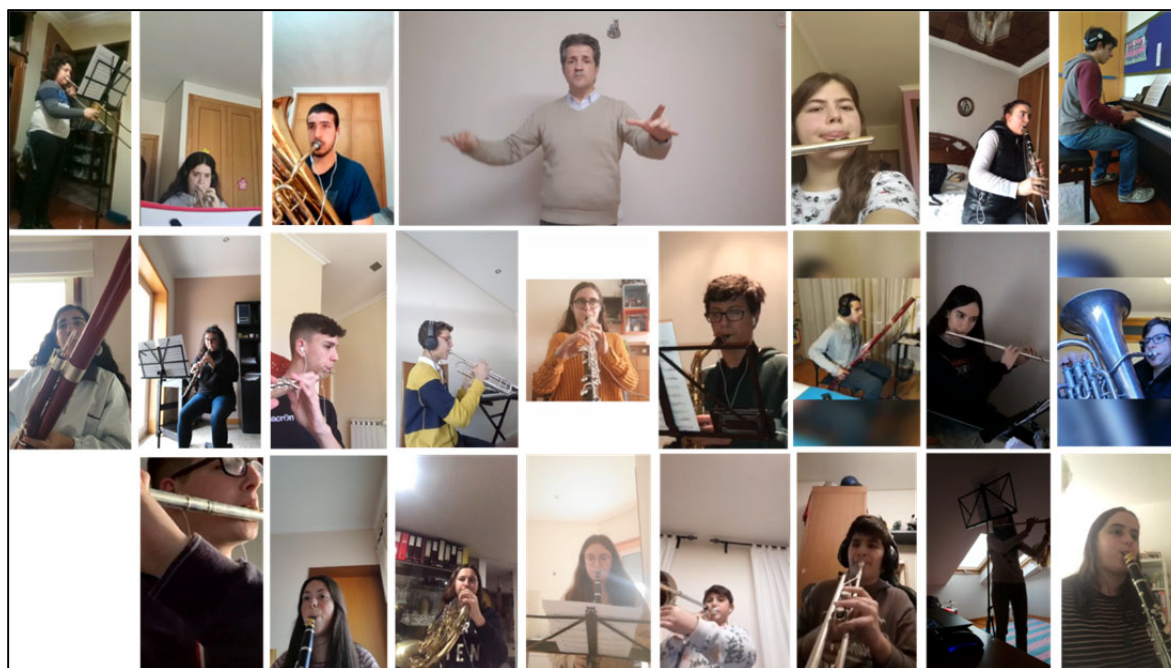
1. Realização de vídeos do professor estagiário a reger musicalmente. Estes vídeos conteriam imagem e áudio, onde as imagens simulariam a expansão e o recolhimento da gestualidade do professor estagiário e o áudio simularia o som dos colegas, como se estivesse na sala-de-aula.
2. Os vídeos criados pelo professor estagiário seriam depois enviados para a plataforma electrónica *Microsoft Teams* onde o professor criaria com eles uma tarefa para ser realizada pelos alunos.
3. Na tarefa acima mencionada, o professor estagiário solicitaria aos seus alunos que, individualmente e em resposta a estes vídeos, realizassem os seus próprios vídeos, executando o seu instrumento e visualizando as imagens e ouvindo o som, com recurso a auriculares, dos vídeos criados pelo professor.
4. Para o registo videográfico (imagem e som) cada aluno utilizaria o seu *smartphone*.
5. Os vídeos resultantes deste processo seriam depois carregados pelos alunos para a referida plataforma electrónica, em resposta à tarefa.
6. Por último, o professor estagiário coligiria os vídeos todos num único vídeo, utilizando para o efeito o programa informático denominado *FILMORA9*, onde



utilizaria unicamente o recurso à sincronização de todos os vídeos, quer dos alunos, quer do professor estagiário, obtendo como resultado uma orquestra de sopros virtual.

De acordo com o acima exposto, no dia 2 de maio de 2020, foi criada uma tarefa, na aplicação electrónica *Microsoft Teams*, contendo três vídeos, onde o professor estagiário regia musicalmente, com áudio incluído, os trechos musicais analisados, solicitando aos alunos que, em resposta a esta tarefa, se gravassem em vídeo enquanto visualizavam as imagens e simultaneamente ouvissem o som, através de auriculares. Para isso, foram dadas algumas instruções de modo a enquadrar a execução instrumental de cada um dos alunos sob os mesmos parâmetros: revisão da partitura com o apoio áudio do ficheiro; seleccionar um local seco e sem ruído de fundo para a gravação; efectuar um aquecimento prévio; realizar a afinação do instrumento a 442Hz; execução instrumental sincronizada com o áudio e a expansão e o recolhimento da gestualidade da regência musical do professor estagiário.

Os vídeos captados pelos alunos poderão ser objecto de consulta no CD (anexo n.º VIII) que acompanha o presente relatório (fotografia n.º 9).



Fotografia n.º 9 – Fotograma retirado de um dos vídeos pertencentes ao TESTE



### **3.3.3. Análise e verificação dos resultados da recolha de dados por gravação vídeo**

Para Webster (2019), os quatro fatores usados para avaliar uma recolha videográfica na área da educação musical incluem: (1) extensão musical – o tempo gasto em segundos; (2) flexibilidade musical – o uso da extensão total das alturas, das intensidades e das velocidades; (3) originalidade musical – em que medida a resposta é diferente ou única musicalmente e na sua apresentação; e (4) sintaxe musical – na medida em que a resposta é dotada de lógica e tem sentido musical. Para este autor, a extensão e a flexibilidade são mensuradas objetivamente e a originalidade e a sintaxe são mensuradas subjetivamente por um painel de jurados.

Neste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico pretende-se observar as alterações suscitadas na realização musical dos alunos através da expansão e recolhimento da gestualidade da regência musical do professor da disciplina de Classe de Conjunto, pelo que, o fator em avaliação será a flexibilidade musical que, segundo Webster (2019), carece de uma avaliação objetiva. Esta avaliação incidirá particularmente sobre os elementos da intensidade e da dinâmica. Para isso, foram criadas tabelas de avaliação que contenham a divisão dos trechos musicais por (semi)frases, correlacionando-as com os níveis de intensidades sugeridas na partitura, os níveis de intensidades produzidas pelos alunos e a existência ou inexistência de *crescendos* e *diminuendos*.

Foram realizados dois momentos de recolha videográfica – PRÉ-TESTE e TESTE – que se encontram representados através das seguintes tabelas:



**TABELA N.º 1 – PRÉ-TESTE (*I Feel Pretty*)**

	(Semi)Frasas	Intensidades da Partitura	<i>cresc. e dim.</i> da partitura	Expansão e recolhimento da gestualidade	Intensidades produzidas pelos alunos	<i>cresc. e dim.</i> realizados pelos alunos
<b>WEST SIDE STORY, Leonard Bernstein</b> Arr. Jan van der Goot MUZIKA PUBLISHERS I Feel Pretty (comp. 1 a 50)	Comp. 1 a 4	<i>mf</i> – Comp. 1 <i>mp</i> – Comp. 3		<b>NÃO APLICADA</b>	<i>f</i>	
	Comp. 5 a 18	<i>mp</i>			<i>f</i> <i>ff</i> – Comp. 12	
	Comp. 18 a 20	<i>f (sub)</i> – Comp. 18	<i>cresc.</i> - Comp. 20		<i>f</i>	
	Comp. 21 a 32	<i>mp</i> – Comp. 21			<i>f</i> <i>ff</i> – Comp. 12	
	Comp. 32 a 35	<i>f (sub)</i> - Comp. 32			<i>ff</i>	
	Comp. 36 a 43	<i>mf</i> – Comp. 36	<i>dim</i> - Comp. 42		<i>ff</i>	pequeno <i>dim.</i>
	Comp. 44 a 50	<i>p</i> – Comp. 44 <i>f</i> – Comp. 48	<i>cresc.</i> - Comp. 45 a 47		<i>mf</i> - Comp. 44 <i>ff</i> – Comp. 48	<i>cresc.</i> - Comp. 44 a 50

Abreviaturas: Comp. – Compasso(s); *ff* – fortíssimo; *f* – forte; *f sub* – forte súbito; *mf* – mezzo forte; *mp* – mezzo piano; *cresc.* – crescendo; *dim.* – diminuendo; Exp. – Expansão; Rec. – Recolhimento.

TABELA N.º 2 – TESTE (*I Feel Pretty*)

	(Semi)Frasas	Intensidades da Partitura	<i>cresc. e dim.</i> da partitura	Expansão e recolhimento da gestualidade	Intensidades produzidas pelos alunos	<i>cresc. e dim.</i> realizados pelos alunos
WEST SIDE STORY, Leonard Bernstein Arr. Jan van der Goot MUZIKA PUBLISHERS I Feel Pretty (comp. 1 a 50)	Comp. 1 a 4	<i>mf</i> – Comp. 1 <i>mp</i> – Comp. 3		<i>mf</i> Recolhimento - <i>mp</i>	<i>f</i> – Comp. 1 <i>mf</i> – Comp. 3	
	Comp. 5 a 18	<i>mp</i>		<i>mp</i> - Exp. e Rec.	<i>mf</i>	
	Comp. 18 a 20	<i>f (sub)</i> – Comp.18	<i>cresc.</i> - Comp. 20	Expansão - <i>f sub</i>	<i>f (sub)</i> – Comp.18	<i>cresc.</i> - Comp. 20
	Comp. 21 a 32	<i>mp</i> – Comp. 21		Recolhimento - <i>mp</i> Exp. e Rec.	<i>mf</i>	
	Comp. 32 a 35	<i>f (sub)</i> - Comp. 32		Expansão - <i>f sub</i>	<i>ff</i>	
	Comp. 36 a 43	<i>mf</i> – Comp. 36	<i>dim</i> - Comp. 42	Recolhimento - <i>mf</i> Recolhimento	<i>f</i>	<i>dim</i> - Comp. 42
	Comp. 44 a 50	<i>p</i> – Comp. 44 <i>f</i> – Comp. 48	<i>cresc.</i> - Comp. 45 a 47	<i>p</i> Expansão - <i>f</i>	<i>mp</i> – Comp. 44 <i>ff</i> – Comp. 48	<i>cresc.</i> - Comp. 45 a 47

Abreviaturas: Comp. – Compasso(s); *ff* – fortíssimo; *f* – forte; *f sub* – forte súbito; *mf* – mezzo forte; *mp* – mezzo piano; *cresc.* – crescendo; *dim.* – diminuendo; Exp. – Expansão; Rec. – Recolhimento.

TABELA N.º 3 – PRÉ-TESTE (*Peer Gynt Suite Nr. 1 - Morning Mood*)

	(Semi)Frasas	Intensidades da Partitura	<i>cresc. e dim.</i> da partitura	Expansão e recolhimento da gestualidade	Intensidades produzidas pelos alunos	<i>cresc. e dim.</i> realizados pelos alunos
<b>PEER GYNT SUITE Nr. 1, Edvard Grieg</b> Arr. Jan van der Goot MUZIKA PUBLISHERS Morning Mood (comp. 1 a 31)	Comp. 1 a 4	<i>p</i> – Comp. 1 <i>mf</i> – Comp. 4	<i>cresc. e dim.</i> - Comp. 3	<b>NÃO            APLICADA</b>	<i>mf</i> (1ª parte) <i>p</i> (5ª parte)	<i>cresc. e dim.</i> - Comp. 3 (5ª parte)
	Comp. 5 a 8	<i>p</i> – Comp. 4 <i>mf</i> – Comp. 8	<i>cresc. e dim.</i> - Comp.7 e 8		<i>mf – f – mf</i>	<i>cresc. e dim.</i> - Comp.7 e 8
	Comp. 9 a 12	<i>p</i> – Comp. 9 <i>mf</i> – Comp. 12	<i>cresc. e dim.</i> - Comp. 11 <i>dim</i> – Comp. 12		<i>f</i>	<i>cresc. e dim.</i> - Comp. 3 (5ª parte) <i>dim.</i> – Comp. 12 (4ª e 5ª parte)
	Comp. 13 a 16	<i>p</i> – Comp. 13 <i>mf</i> – Comp. 16	<i>cresc. e dim.</i> - Comp.15 e 16		<i>mf – f – mf</i>	<i>cresc. e dim.</i> - Comp.15 e 16
	Comp. 17 a 20	<i>p</i> – Comp. 17 e 18	<i>cresc.</i> – Comp. 19 e 20		<i>mf</i>	
	Comp. 21 a 24	<i>f</i> – Comp. 21			<i>mf</i>	<i>cresc.</i> – Comp. 4 (5ª parte)
	Comp. 25 a 31	<i>più f</i> – Comp. 27 <i>ff</i> – Comp. 30	<i>dim.</i> - Comp.30 e 31		<i>mf</i>	<i>dim.</i> - Comp.30 e 31

Abreviaturas: Comp. – Compasso(s); *ff* – fortíssimo; *f* – forte; *mf* – mezzo forte; *mp* – mezzo piano; *cresc.* – crescendo; *dim.* – diminuendo;  
 Exp. – Expansão; Rec. – Recolhimento.

TABELA N.º 4 – TESTE (*Peer Gynt Suite Nr. 1 - Morning Mood*)

	(Semi)Frasas	Intensidades da Partitura	<i>cresc. e dim.</i> da partitura	Expansão e recolhimento da gestualidade	Intensidades produzidas pelos alunos	<i>cresc. e dim.</i> realizados pelos alunos
PEER GYNT SUITE Nr. 1, Edvard Grieg Arr. Jan van der Goot MUZIKA PUBLISHERS Morning Mood (comp. 1 a 31)	Comp. 1 a 4	<i>p</i> – Comp. 1 <i>mf</i> – Comp. 4	<i>cresc. e dim.</i> - Comp. 3	Exp. e Rec. Exp. e Rec.	<i>mp</i> <i>mf</i>	<i>cresc. e dim.</i> - Comp. 3
	Comp. 5 a 8	<i>p</i> – Comp. 4 <i>mf</i> – Comp. 8	<i>cresc. e dim.</i> - Comp.7 e 8	Exp. e Rec. Exp. e Rec.	<i>mp</i> <i>mf</i>	<i>cresc. e dim.</i> - Comp.7 e 8
	Comp. 9 a 12	<i>p</i> – Comp. 9 <i>mf</i> – Comp. 12	<i>cresc. e dim.</i> - Comp. 11 <i>dim</i> – Comp. 12	Exp. e Rec. Exp. e Rec.	<i>mp</i> <i>mf</i>	<i>cresc. e dim.</i> - Comp. 11 <i>dim</i> – Comp. 12
	Comp. 13 a 16	<i>p</i> – Comp. 13 <i>mf</i> – Comp. 16	<i>cresc. e dim.</i> - Comp.15 e 16	Exp. e Rec. Exp. e Rec.	<i>mp</i> <i>f</i>	<i>cresc. e dim.</i> - Comp.15 e 16
	Comp. 17 a 20	<i>p</i> – Comp. 17 e 18	<i>cresc.</i> – Comp. 19 e 20	Recolhimento Expansão	<i>mp</i>	<i>cresc.</i> – Comp. 19 e 20
	Comp. 21 a 24	<i>f</i> – Comp. 21		Expansão Recolhimento	<i>f</i>	
	Comp. 25 a 31	<i>più f</i> – Comp. 27 <i>ff</i> – Comp. 30	<i>dim.</i> - Comp.30 e 31	Expansão Recolhimento	<i>più f</i> <i>ff</i>	<i>dim.</i> - Comp.30 e 31

Abreviaturas: Comp. – Compasso(s); *ff* – fortíssimo; *f* – forte; *mf* – mezzo forte; *mp* – mezzo piano; *cresc.* – crescendo; *dim.* – diminuendo;  
Exp. – Expansão; Rec. – Recolhimento.



**TABELA N.º 5 – PRÉ-TESTE (*Peer Gynt Suite Nr. 1 – Death of Ase*)**

	(Semi)Frases	Intensidades da Partitura	<i>cresc. e dim.</i> da partitura	Expansão e recolhimento da gestualidade	Intensidades produzidas pelos alunos	<i>cresc. e dim.</i> realizados pelos alunos
<b>PEER GYNT SUITE Nr. 1, Edvard Grieg</b> Arr. Jan van der Goot MUZIKA PUBLISHERS Death of Ase (comp. 1 a 24)	Comp. 1 a 4	<i>p</i> – Comp. 1		<b>NÃO APLICADA</b>	<i>mf</i>	
	Comp. 5 a 8	<i>pp</i> – Comp. 5			<i>mf</i>	
	Comp. 9 a 12	<i>mf</i> – Comp. 9 <i>mf</i> - Comp. 10	<i>cresc.</i> – Comp. 9 <i>cresc.</i> – Comp.10		<i>mf</i>	
	Comp. 13 a 16	<i>p</i> – Comp. 13 <i>p</i> – Comp. 14 <i>p</i> – Comp. 15 <i>p a fz</i> – Comp. 16	<i>cresc.</i> – Comp.13 <i>cresc.</i> – Comp.14 <i>cresc.</i> – Comp.15 <i>cresc.</i> – Comp.16		<i>mf</i> <i>mf</i> <i>mf</i> <i>mf a f</i>	<i>cresc.</i> – Comp. 16
	Comp. 17 a 20	<i>f</i> – Comp. 17	<i>cresc.</i> – Comp.19		<i>mf</i>	<i>cresc.</i> – Comp. 19
	Comp. 21 a 24	<i>ff</i> – Comp. 21			<i>f</i>	

Abreviaturas: Comp. – Compasso(s); *ff* – fortíssimo; *f* – forte; *fz* – forte acentuado; *mf* – mezzo forte; *mp* – mezzo piano; *cresc.* – crescendo; *dim.* – diminuendo; Exp. – Expansão; Rec. – Recolhimento; Acent. – acentuação.

TABELA N.º 6 – PRÉ-TESTE (*Peer Gynt Suite Nr. 1 – Death of Ase*)

	(Semi)Frases	Intensidades da Partitura	<i>cresc. e dim.</i> da partitura	Expansão e recolhimento da gestualidade	Intensidades produzidas pelos alunos	<i>cresc. e dim.</i> realizados pelos alunos
<b>PEER GYNT SUITE Nr. 1, Edvard Grieg</b> Arr. Jan van der Goot MUZIKA PUBLISHERS Death of Ase (comp. 1 a 24)	Comp. 1 a 4	<i>p</i> – Comp. 1		<i>p</i> - Exp. e Rec.	<i>mf</i>	<i>cresc. e dim.</i>
	Comp. 5 a 8	<i>pp</i> – Comp. 5		<i>pp</i> - Exp. e Rec.	<i>mp</i>	<i>cresc. e dim.</i>
	Comp. 9 a 12	<i>mf</i> – Comp. 9 <i>mf</i> - Comp. 10	<i>cresc.</i> – Comp. 9 <i>cresc.</i> – Comp.10 Comp.11 Comp.12	Expansão Rec. e Exp. Expansão Recolhimento	<i>f</i> <i>f</i> <i>ff</i> <i>f</i>	<i>cresc.</i> – Comp. 9 <i>cresc.</i> – Comp.10 <i>cresc.</i> – Comp.10 <i>dim.</i> – Comp.10
	Comp. 13 a 16	<i>p</i> – Comp. 13 <i>p</i> – Comp. 14 <i>p</i> – Comp. 15 <i>p a fz</i> – Comp. 16	<i>cresc.</i> – Comp.13 <i>cresc.</i> – Comp.14 <i>cresc.</i> – Comp.15 <i>cresc.</i> – Comp.16	Rec. e Exp. Rec. e Exp. Rec. e Exp. Rec., Exp. e Acent.	<i>mf</i> <i>mf</i> <i>mf</i> <i>mp a fz</i>	<i>cresc.</i> – Comp.13 <i>cresc.</i> – Comp.14 <i>cresc.</i> – Comp.15 <i>cresc.</i> – Comp.16
	Comp. 17 a 20	<i>f</i> – Comp. 17	<i>cresc.</i> – Comp.19	Expansão	<i>f</i>	
	Comp. 21 a 24	<i>ff</i> – Comp. 21		Expansão	<i>ff</i>	

Abreviaturas: Comp. – Compasso(s); *ff* – fortíssimo; *f* – forte; *fz* – forte acentuado; *mf* – mezzo forte; *mp* – mezzo piano; *cresc.* – crescendo; *dim.* – diminuendo; Exp. – Expansão; Rec. – Recolhimento; Acent. – acentuação.



### **3.3.4. Interpretação dos resultados da recolha de dados por gravação de vídeo**

A interpretação dos resultados decorre da análise e verificação dos resultados videográficos, vertido nas tabelas n.º 1 a n.º 6, criadas e desenhadas para permitir a avaliação objetiva da realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto, concretamente nas intensidade e dinâmicas produzidas, quando suscitados pela Expansão e Recolhimento da Gestualidade do professor enquanto regente musical.

#### **3.3.4.1. PRÉ-TESTE**

Da observação das tabelas n.º 1, 3 e 5, onde se expõe à análise e verificação dos resultados dos três trechos videográficos, verificou-se que as intensidades produzidas pelos alunos são sempre superiores às propostas pelo texto musical. Constata-se também uma reduzida aplicação de dinâmicas face às indicações da partitura.

#### **3.3.4.2. TESTE**

Realizada a junção dos vídeos enviados pelos alunos e efectuada a análise videográfica, de forma transversal aos três trechos videográficos, verificou-se que, apesar das intensidades produzidas serem quase sempre um pouco superiores às propostas pelo texto musical, principalmente nas intensidades mais fracas (*pp*, *p*, *mp*), existe uma maior preocupação generalizada em realizar contrastes. Constata-se ainda uma aproximação da aplicação das dinâmicas face às indicações da partitura e em concordância com a gestualidade de Expansão e Recolhimento exibida pelo professor. Estes resultados estão em linha com Schuller (1997), Scherchen (2002), Parals (2006) e Mateus (2009), que atribuem à Expansão e Recolhimento da Gestualidade a capacidade de suscitar alterações de natureza qualitativa na realização musical.



## 3.4. Recolha de Dados por Questionário

### 3.4.1. Introdução

O questionário é um dos instrumentos de recolha de dados mais usados na área dos estudos educacionais. Como já foi referido anteriormente, no âmbito do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, foram elaborados dois questionários: O Questionário I e o Questionário II. Estes dois questionários pretenderam aquiescer o grau de conhecimento dos alunos sobre a presente temática no início e na conclusão do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico.

O Questionário n.º 1 foi preenchido no início do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, mais concretamente no dia 25 de Janeiro de 2020, que visou criar uma imagem inicial da sua familiarização e/ou pontos de vista sobre a temática do presente relatório, o qual poderá ser consultado em anexos.

No final do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, o Questionário n.º 2, elaborado na plataforma electrónica *Microsoft Forms*, através da atribuição de uma tarefa na plataforma electrónica *Microsoft Teams*, foi preenchido pelos alunos, entre os dias 27 de março de 2020 e 2 de maio de 2020.

### 3.4.2. Metodologia de Recolha de Dados por Questionário

Ambos os questionários possuem 11 perguntas que, na sua maioria, são de natureza binária – SIM ou Não – onde algumas destas perguntas solicitam a justificação da resposta dada. As questões n.º 4, n.º 6 e n.º 9, inserem-se no modelo da escala de medição de atitudes de Linkert (1932), isto é, fornecem ao aluno uma resposta escalonada para medir o seu grau de concordância com a pergunta.

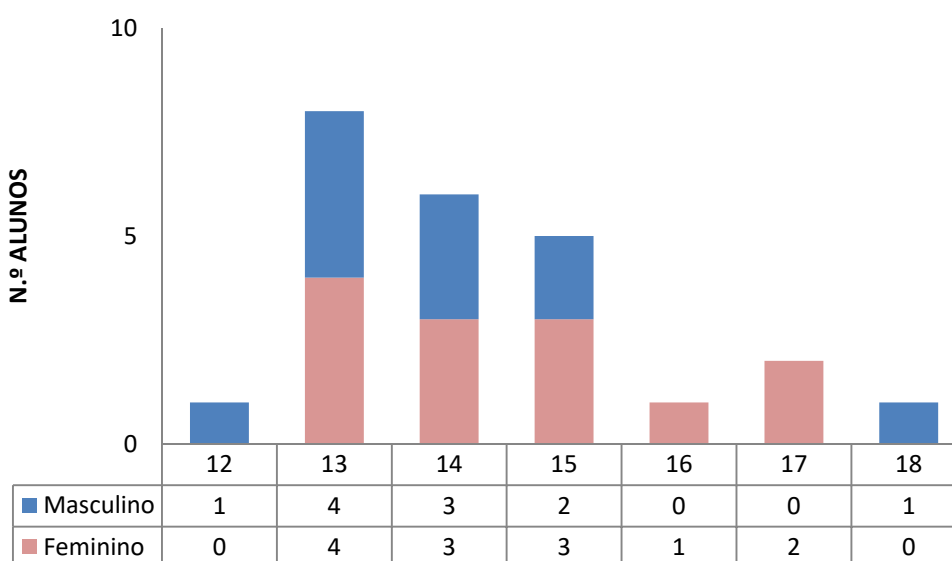
Os dois questionários contêm exatamente as mesmas perguntas, a fim de perceber quais são as mudanças nas respostas do Questionário I para o Questionário II, tornando possível retirar conclusões sobre a implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.



### 3.4.3. Análise e verificação dos Resultados dos Questionários

#### Questão n.º 1 – Idade e Questão n.º 2 – Sexo

As questões n.º1 e n.º 2 serviram para caracterizar esta turma relativamente ao número de alunos por idades e sexo (gráfico n.º 1).



**Gráfico n.º 1 – Questão n.º 1 e Questão n.º 2 / Questionário I e Questionário II**

Como já tinha sido referido no capítulo II deste relatório, a turma é constituída por 24 alunos de ambos os sexos. Da observação do gráfico n.º1, verifica-se que os alunos se encontram distribuídos por sexo da seguinte forma: 13 alunos do sexo feminino e 11 alunos do sexo masculino. Podemos retirar também que, no que concerne às idades, estas encontram-se representadas no intervalo dos 12 aos 18 anos. Contudo, as faixas etárias mais representativas situam-se entre os 13 e os 15 anos, num total de 19 alunos.



### Questão n.º 3 – Consideras que a disciplina de Classe de Conjunto (sopros) é importante para a tua formação musical? Porquê?

A questão n.º 3 pretendeu compreender se os alunos olham para a disciplina de Classe de Conjunto da mesma forma que outras disciplinas da sua formação musical, mas também perceber de que modo esta disciplina lhes suscita a motivação para a aprendizagem.

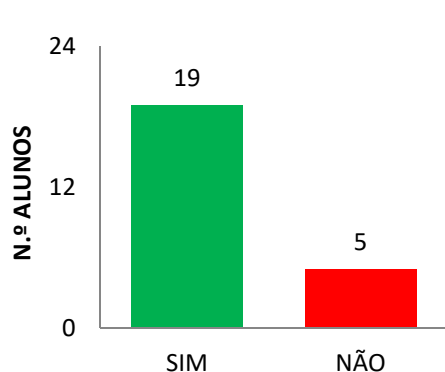


Gráfico n.º 2 – Questão n.º3/Questionário I

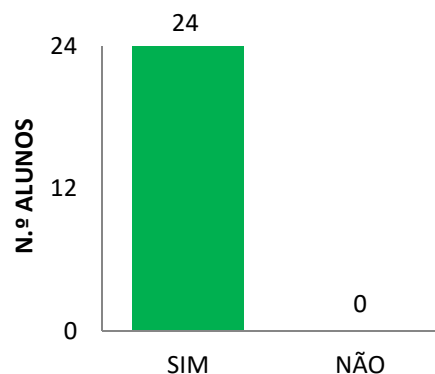


Gráfico n.º 3 – Questão n.º3/Questionário II

Pelas respostas dadas, é possível quantificar que, no Questionário I, 19 alunos responderam que afirmativamente à questão e 5 alunos responderam negativamente.

No *Questionário I*, 11 alunos mencionaram que esta disciplina permite-lhes uma maior prática instrumental em conjunto, 6 alunos referiram ser benéfica para o aumento da sua acuidade auditiva, 4 alunos alegaram que proporciona-lhes uma maior prática instrumental, 3 alunos entendem que favorece a aplicação prática de conceitos teóricos e 1 aluno considera poder beneficiar de uma nova experiência de aprendizagem.

No *Questionário II*, 18 alunos mencionaram que esta disciplina permite-lhes uma maior prática instrumental em conjunto, 9 alunos consideram poder beneficiar de uma nova experiência de aprendizagem, 7 alunos referiram ser benéfica para o aumento da sua acuidade auditiva, 5 alunos entendem que favorece a aplicação prática de conceitos teóricos, 4 alunos alegaram que proporciona-lhes um maior conhecimento para poder interpretar a gestualidade do maestro.



**Questão n.º 4 – Numera de 1 a 5 a atividade da disciplina de Classe de Conjunto (sopros) de que mais gostas, sendo que o 1 corresponde à atividade de que gostas mais e o 5 à atividade de que gostas menos.**

Esta questão pretende aferir em qual das atividades, que compõem a aula da disciplina de Classe de Conjunto (sopros), os alunos se sentem mais motivados a participar, a fim de tentar perceber a recetividade para a temática do presente PROGRAMA DE INTERVENÇÃO. As atividades postas à consideração dos alunos foram: tocar as peças; aquecimento; visualização de vídeos; afinação; explicação de conceitos teóricos.

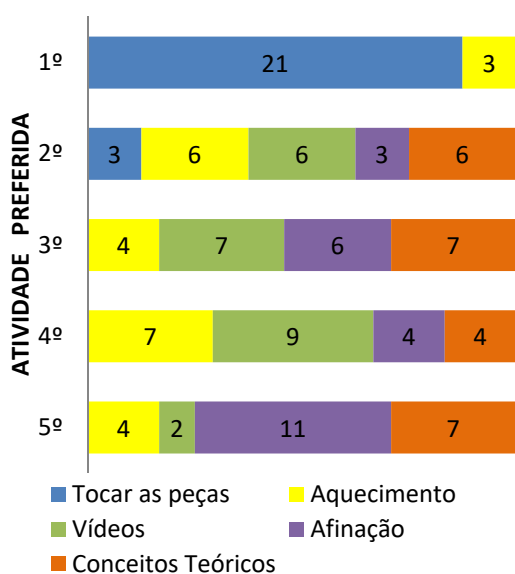


Gráfico n.º 4 – Questão n.º4/Questionário I

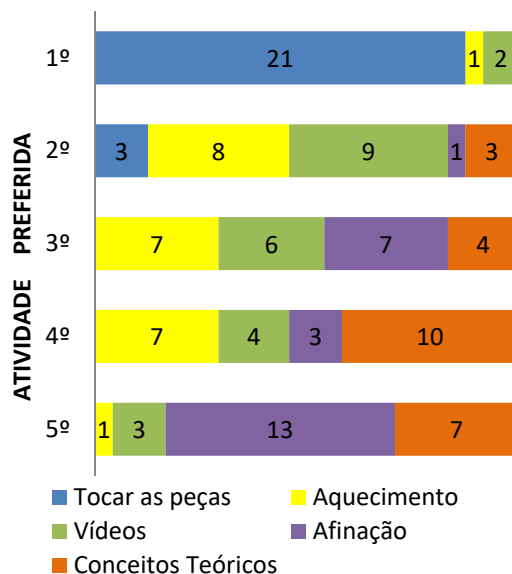


Gráfico n.º 5 – Questão n.º4/Questionário II

Da observação do gráfico n.º 4 e gráfico n.º 5, retiramos que uma maioria muito expressiva de alunos responderam que *Tocar as peças* é a atividade que mais valorizam. Inversamente, o ajustamento da *Afinação* do seu instrumento é a atividade que os alunos menos gostam de realizar. Os *Conceitos Teóricos* registaram uma revisão em baixa, enquanto o *Aquecimento* verificou um aumento. Verifica-se ainda outras alterações de respostas do *Questionário I* para o *Questionário II*, mas pouco significativas.



### Questão n.º 5 – Estás atento(a) à gestualidade do maestro?

Esta questão possibilita entender se os alunos estão atentos às indicações do professor, enquanto regente musical.

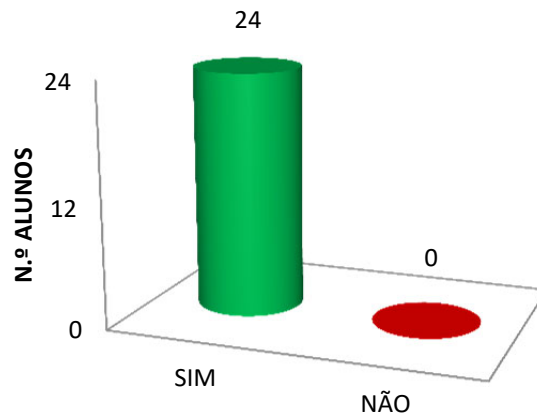


Gráfico n.º 6 – Questão n.º5/Questionário I e II

Da visualização do gráfico n.º 6 constata-se que, a totalidade dos alunos (24) responderam estar atentos à gestualidade do professor durante a sua regência musical.



### Questão n.º 6 – Costumas estar atento(a) à gestualidade do maestro/professor durante a execução das peças?

Esta pergunta surge na sequência da pergunta anterior e pretende aferir sobre se os alunos consideram estar bastante ou muito pouco atentos à gestualidade do professor enquanto regente musical. Deste modo, a pergunta estabelece quatro níveis de atenção que podem ser escolhidos pelos alunos: Muito Pouco; Pouco; Com Alguma Frequência; Bastante. Os resultados desta questão encontram-se expressos de acordo com o gráfico n.º 5.

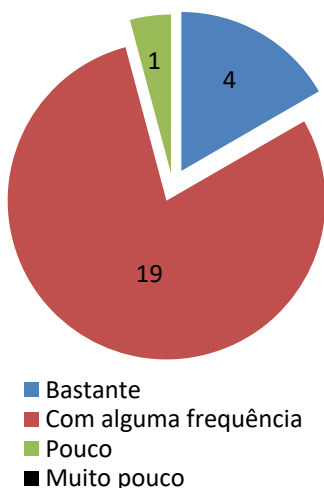


Gráfico n.º 7 – Questão n.º6/Questionário I

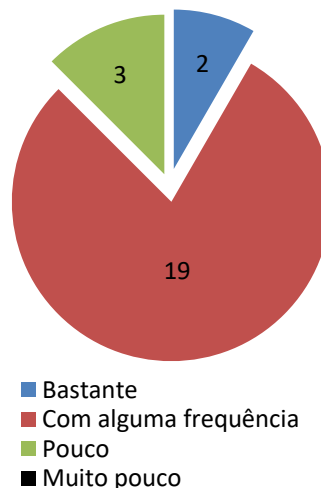


Gráfico n.º 8 – Questão n.º6/Questionário II

Da observação de ambos os gráficos acima expostos, podemos aferir que, concernente à atenção dispensada pelos alunos ao maestro/professor durante a execução das peças, 19 alunos responderam estar atentos *Com alguma frequência*, 4 alunos responderam estar *Bastante* atentos, 1 aluno respondeu estar *Pouco* atento e nenhum aluno expressou estar *Muito pouco* atento.



### Questão n.º 7 – Consideras que a gestualidade do professor/regente musical pode ajudar a melhorar a tua execução instrumental? Se SIM, de que forma?

Nesta questão surge na sequência das questões n.º 5 e 6, pretendendo-se perceber se os alunos percecionam a gestualidade do professor/regente musical como um fator que induz à melhoria da sua realização musical (gráfico n.º 6). Foi ainda solicitado aos alunos que, em caso afirmativo, elaborassem a sua resposta.

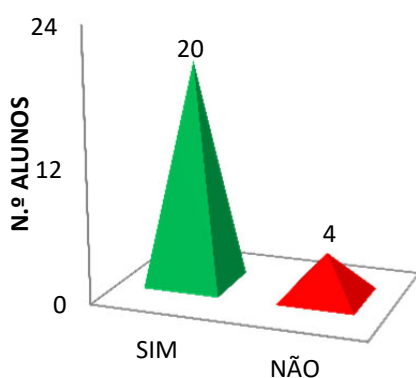


Gráfico n.º 9 – Questão n.º7/Questionário I

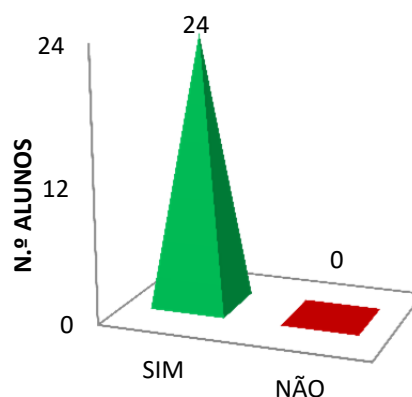


Gráfico n.º 10 – Questão n.º7/Questionário II

No *Questionário I* verificou-se que 20 alunos concordam com a pergunta formulada, enquanto 4 alunos discordam. Dos que concordam, 9 alunos consideram que são influenciados na sua realização musical, 7 alunos consideram que são influenciados quanto ao tempo e aos compassos, 5 alunos acham que a gestualidade serve para indicar as entradas dos instrumentos musicais, 1 aluno julga que a gestualidade fornece o carácter contido na peça musical, 1 aluno opina que a gestualidade serve para a sincronização de todos os alunos e 1 aluno crê que a gestualidade suscita uma melhor compreensão do papel desempenhado por cada um.

No *Questionário II* é de notar que a totalidade dos alunos está de acordo com a questão colocada. Destes, 16 realçam o contributo para a sua realização musical, 5 o favorecimento para a manutenção da pulsação, 3 no auxílio da melhor compreensão da partitura, 2 na indicação das entradas os instrumentos, 2 no aumento da sua acuidade auditiva, 1 na melhor perceção do carácter da peça, 1 na capacidade de interpretação da gestualidade e 1 no sublinhar das dinâmicas.



### Questão n.º 8 – Entendes que a gestualidade do maestro pode beneficiar a tua aprendizagem musical futura? (SIM ou NÃO) Se SIM, de que forma?

Esta pergunta procura perceber se os alunos percecionam que a compreensão da gestualidade pode influenciar a sua aprendizagem, na medida em que, quanto maior for a sua compreensão mais informação terão ao seu dispor para melhorar a sua realização musical.

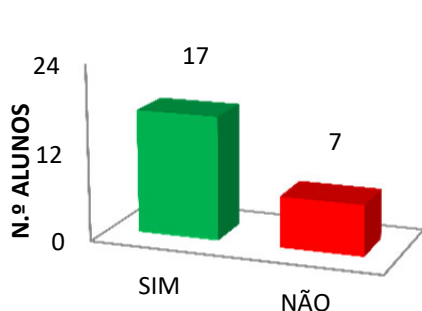


Gráfico n.º 11 – Questão n.º 8/Questionário I

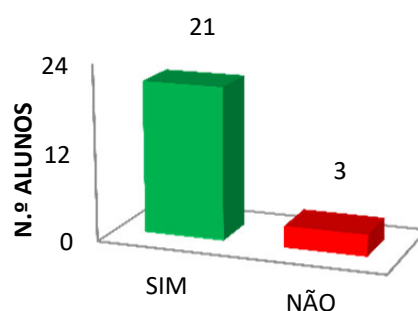


Gráfico 12 – Questão n.º 8/Questionário II

Do *Questionário I* podemos observar que, 17 alunos responderam afirmativamente a esta questão e 7 negativamente. Dos alunos que concordaram, 4 alunos consideram poder melhorar a sua realização musical, 4 alunos percecionam um melhor entendimento da gestualidade, 3 alunos crêem orientar-se melhor nos tempos e compassos, 1 aluno refere maior concentração, 1 aluno entende melhor o carácter das peças, 1 aluno na perceção das dinâmicas, 1 aluno na compreensão do texto musical e 1 aluno com maior expressividade.

No *Questionário II* pode-se retirar que 21 alunos responderam afirmativamente, enquanto 3 negativamente. Os alunos que responderam SIM percecionam de várias formas os benefícios da gestualidade na sua aprendizagem futura: 11 alunos na compreensão da gestualidade; 10 alunos na sua realização musical; 3 alunos na aquisição de novos conhecimentos; 3 alunos no sincronismo, 2 alunos nas intensidades; 2 alunos na prática instrumental de conjunto; 2 alunos no fraseamento; 1 aluno na prática instrumental; 1 aluno nas indicações das entradas; e 1 aluno na compreensão do texto musical.



### Questão n.º 9 – Escolhe a função da gestualidade do maestro/professor que consideras mais importante?

A questão agora em evidência procura esclarecer quais os aspetos da regência musical do professor que os alunos percecionam como mais significativo para a sua realização musical. Foi-lhes dado a escolher de entre 5 opções, nomeadamente: indicação de entrada dos diferentes instrumentos ao longo da partitura; a manutenção do tempo através da pulsação e dos compassos; expressar o desenvolvimento das dinâmicas; enfatizar a organização dos sons em frases; ou outra função que entendessem assinalar.

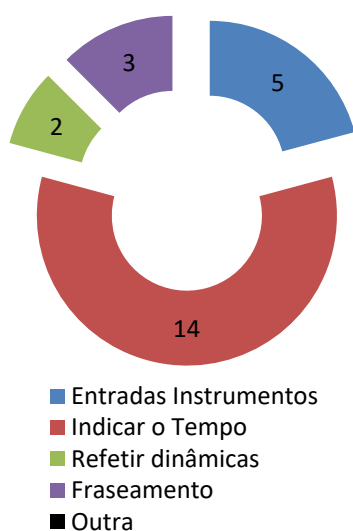


Gráfico n.º 13 – Questão n.º 9/Questionário I



Gráfico n.º 14 – Questão n.º 9/Questionário II

Das respostas ao *Questionário I* obtiveram-se 14 alunos que assinalaram a função da gestualidade de *Indicar o Tempo*, 5 alunos apontaram para a indicação das *Entradas dos Instrumentos*, 3 alunos mencionaram o *Fraseamento*, 2 sinalizaram *Refletir as dinâmicas* e nenhum aluno indicou outra função da gestualidade.

O *Questionário II* demonstrou algumas alterações na atribuição da função mais importante da gestualidade, designadamente: 9 alunos apontaram o *Fraseamento*, 5 alunos assinalaram *Indicar o Tempo*, 3 alunos referiram as *Entradas dos Instrumentos*, 2 alunos sinalizaram *Refletir as dinâmicas* e nenhum aluno mencionou outra função da gestualidade.



### Questão n.º 10 – Sabes o que significa a expansão e o recolhimento da gestualidade?

Esta interrogação pretende vislumbrar se os alunos têm alguma noção sobre a temática do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, estabelecendo assim uma imagem inicial e clara sobre a própria utilidade da questão central da pesquisa.

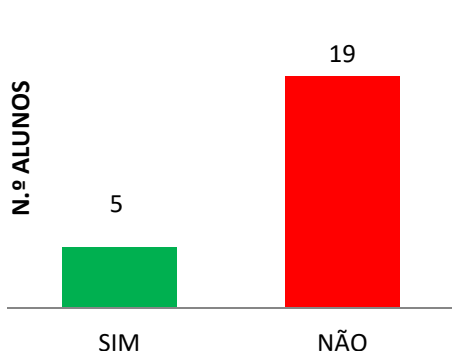


Gráfico n.º 15 – Questão n.º 10/Questionário I

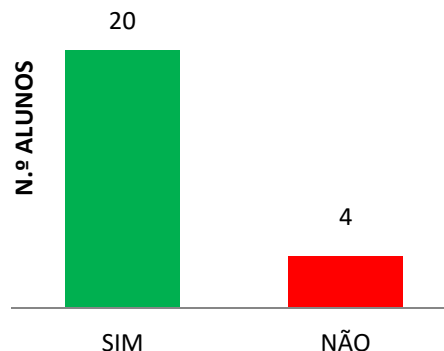


Gráfico n.º 16 – Questão n.º 10/Questionário II

No *Questionário I*, do total de alunos, 19 responderam negativamente à questão formulada, enquanto apenas 5 alunos da turma responderam afirmativamente. Dos que responderam afirmativamente, atribuíram o significado da expansão e recolhimento da gestualidade do seguinte modo: 4 alunos referiram a dinâmica; 2 alunos o fraseamento; 1 aluno indicou as suspensões; 1 aluno sinalizou o fornecimento ou inibição de indicações; e 1 aluno referiu o *legato* e *staccato* respectivamente.

No *Questionário II* verificou-se que 20 alunos responderam afirmativamente à questão, por oposição a 4 que responderam negativamente. Das respostas afirmativas, 7 alunos referiram o fraseamento, 6 alunos indicaram as intensidades, 3 alunos o espaço e os planos bidimensionais, 1 aluno a expressividade, 1 aluno a realização musical individual, 1 aluno a velocidade, 1 aluno as dinâmicas e 1 aluno os movimentos que o maestro faz.



### Questão n.º 11 – Frequentas algum agrupamento musical exterior ao Conservatório Regional de Gaia?

Esta questão surge como complemento da questão anterior, a fim de compreender se as respostas dadas à questão n.º 10 estão de alguma forma relacionadas com o facto de os alunos já pertencerem a algum agrupamento musical e, por esse motivo, já possuírem alguma compreensão sobre a temática do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.

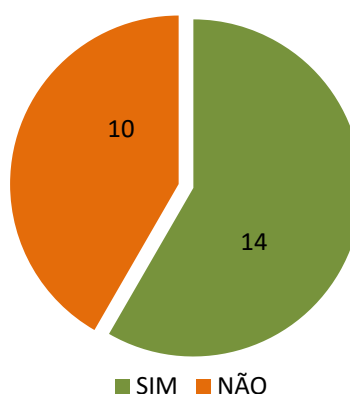
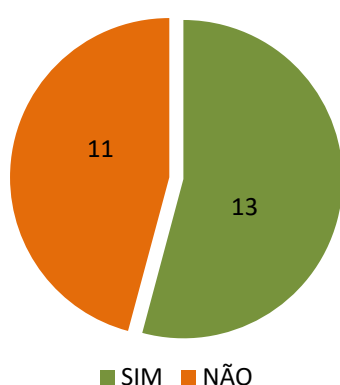


Gráfico n.º 17 – Questão n.º 10/Questionário I

Gráfico n.º 18 – Questão n.º 10/Questionário II

Verifica-se que a turma tem um maior pendor para os alunos que pertencem a um agrupamento musical exterior ao Conservatório Regional de Gaia. No *Questionário I*, 11 alunos responderam negativamente e 13 alunos responderam afirmativamente. No *Questionário II*, 10 alunos retorquiram negativamente e 14 alunos positivamente.



### 3.4.4. Interpretação dos resultados dos questionários

Do total de 24 alunos que compõem esta turma, 19 pertencem à faixa etária compreendida entre os 13 e os 15 anos de idade, corporizando 79%, divididos quase de igual modo entre rapazes e raparigas. Ficando os restantes 5 alunos compreendidos em níveis etários mais extremos.

No que toca à sua preferência sobre as actividades propostas durante o estágio supervisionado, 21 alunos (88%) consideram que *Tocar as peças* é a atividade que mais lhes dá prazer. Em sentido oposto, encontra-se o ajustamento da *Afinação* do seu próprio instrumento e a aprendizagem de *Conceitos Teóricos*.

Uma significativa porção dos alunos considerou que esta disciplina tem como objetivo principal a realização musical em conjunto. Numa menor proporção, associam esta disciplina à aprendizagem de conteúdos curriculares, tais como: novas experiências de aprendizagem, desenvolvimento da acuidade auditiva, maior prática instrumental, aplicação prática de conhecimentos previamente adquiridos e melhor compreensão do significado da gestualidade ou outros. Em outros mencionaram: o carácter e a estética das peças, o enquadramento do período social e histórico em que os compositores viveram e as circunstâncias específicas que levaram à criação das obras musicais.

A totalidade dos alunos referiu estar atenta à gestualidade do maestro, dedicando-lhe a sua atenção *Com alguma frequência* (79%).

Se inicialmente a função de *Indicação do tempo* era considerada como a mais importante função da regência musical (58%), uma vez que lhes permite manter o ritmo, a pulsação e a sincronia musical, no final deste PROGRAMA DE INTERVENÇÃO verificou-se a redução da função de *Indicação do tempo* para 21% e, ao invés, notabilizou-se a função de *Fraseamento*, com 38% das preferências nas funções da regência musical e que inicialmente apenas tinha recolhido 13% das escolhas.

Inicialmente, a maioria dos alunos já valorizava a gestualidade como uma ferramenta que lhes pode ser útil para melhorar a sua realização musical. Contudo, apesar deste rácio ter observado um aumento para 100%, no final do PROGRAMA DE



INTERVENÇÃO, apenas mais 4 alunos consideraram que a gestualidade podia beneficiar a sua aprendizagem futura. É ainda importante realçar que 46% dos alunos expressaram que a sua aprendizagem beneficiou directamente da sua percepção actual da gestualidade.

Quando questionados sobre o significado da expansão e recolhimento da gestualidade, inicialmente 79% dos alunos assumiram desconhecerem do que se tratava. No final da implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico 83% dos alunos responderam que sabiam. Contudo, da elaboração das respostas, 29% dos alunos referiu o fraseamento, 25% as intensidades e 13% a utilização criteriosa do espaço e dos planos bidimensionais. Ou seja, os alunos não descrevem apuradamente o conceito, mas demonstram estar familiarizados, pelo menos parcialmente, com ele.

Estes resultados reforçam o pensamento de Mateus (2009) que descreve as várias funções da gestualidade do regente musical, salientando a função da manutenção do tempo e a função expressiva baseada no texto musical. Verificou-se ainda que ao longo do PROJETO DE INTERVENÇÃO houve uma evolução do entendimento das funções da regência por parte dos alunos, onde se inclui a apreensão do conceito de expansão e recolhimento da gestualidade. Este entendimento mais abrangente e mais próximo da realidade está em linha com Rengel (2001), Gambetta (2005) e Mateus (2009) quando evocam a aplicação da Análise do Movimento de Laban à regência musical.



## CONCLUSÕES

O presente Relatório de Estágio, concebido, estruturado e apresentado sob a égide de critérios de uma investigação científica, teve como objectivo a aplicação de um PROGRAMA DE INTERVENÇÃO pedagógico, cuja temática se debruçou sobre a Gestualidade do Professor da disciplina de Classe de Conjunto, mais concretamente em relação à capacidade da Expansão e Recolhimento da Gestualidade poderem suscitar alterações na realização musical dos alunos desta disciplina.

Este PROGRAMA DE INTERVENÇÃO foi implementado numa turma de Classe de Conjunto (sopros), do ensino básico, no Conservatório Regional de Gaia, em consonância com o programa curricular da disciplina. Foi também posta em prática uma metodologia de ensino/aprendizagem com o desiderato de sensibilizar e ajudar os alunos na compreensão e incorporação dos conteúdos pedagógicos decorrentes da gestualidade intencional e significativa, bem como da sua aplicabilidade na realização musical individual e de conjunto, recorrendo a um conjunto variado de estratégias e recursos didácticos de aprendizagem, cumprindo com sucesso o plano de trabalho idealizado.

Apesar de ser um PROGRAMA ambicioso, a maioria significativa dos alunos foi sensível à temática, demonstrando inicialmente um desconhecimento quase total sobre a capacidade da gestualidade da regência musical servir de veículo de informação que suplanta largamente a mera função de manter a sincronia do conjunto. Deste modo, verificou-se um interesse crescente e uma evolução do entendimento dos alunos sobre a gestualidade como uma linguagem significativa e complexa, bem como, sobre as suas implicações presentes e futuras no desenvolvimento da sua aprendizagem e da sua realização musical, nomeadamente na aquisição de noções teóricas e de competências técnicas e expressivas. Estes resultados reforçam o pensamento de Mateus (2009) que descreve as várias funções da gestualidade do regente musical, salientando a função da manutenção do tempo e a função expressiva baseada no texto musical.



Gostaríamos ainda de salientar que, apesar da situação anómala em que decorreu o ano lectivo e da interrupção das aulas presenciais provocada pela pandemia COVID-19, os alunos permaneceram focados e mantiveram o interesse na implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO, colaborando mais ativamente na recolha de dados, tornando assim possível retirar conclusões com maior validação. Na mesma linha, foi bastante compensador pôr em prática as aprendizagens proporcionadas pelos Professores e Orientadores, bem como verificar a adesão de todos os intervenientes desta relação pedagógica, particularmente em contexto de aulas não presenciais, suplantando largamente todas as minhas expectativas, quer no sentido da participação e da realização musical dos alunos. A impossibilidade de realizar uma gravação e uma audição pública com o repertório em circunstâncias análogas ao pré-teste não permitiu estabelecer condições semelhantes para a análise dos resultados. Face à imposição de confinamento a recolha de dados teve que ser realizada conforme descrita no teste. Esta limitação poderá ter tido um impacto indeterminado na interpretação dos resultados.

Finalmente, consideramos que o sucesso da implementação do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO não esgota a sua aplicação e replicação noutros contextos escolares durante períodos mais alargados, o que, para além de conferir maior validade aos resultados obtidos, poderá beneficiar o desenvolvimento da perceção da gestualidade pelos alunos e apresentar um contributo valioso para a evolução na sua aprendizagem musical.



## BIBLIOGRAFIA

- BENTO, António V. & RIBEIRO, Maria Isabel. (2013). *A Liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- COUTINHO, Clara Pereira. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2.<sup>a</sup> Edição. Coimbra: Almedina.
- JORDAN, James & CORPORON, Eugene M. (2008). *The Anatomy of Conducting*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- DARWIN, Charles. (1897). *The expression of the emotions in man and animals*. New York: D. Appleton and Company.
- DARWIN, Charles. (1882). *The descent of man, and selection in relation to sex*. London: John Murray.
- EFRON, David (1941). *Gesture and environment*. Oxford, England: King's Crown Press.
- GREEN, Elizabeth A.H. & GIBSON, Mark. (2004). *The Modern Conductor*. 7th Edition. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- ELLIOT, John. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- ELLIOT, John. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L..
- GROUT, Donald J. & PALISCA, Claude V. (2007). *História da Música Ocidental*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Gradiva.
- FLUSSER, Vilém. (2014). *Gestures*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- KENDON, Adam. (1980) *Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance*. In M. R. Key (Ed.), "Relationship of verbal and nonverbal communication", pp.207-227. The Hague: Mouton.
- KENDON, Adam. (1986). *Current issues in the study of gesture*. In J-L. Nespoulous, P. Perron & A.R. Lecours, (Eds.), "Biological Foundations of Gesture", pp.23-47. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Associates.
-



LATORRE, Antonio. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3.ª edición. Barcelona: Editorial Graó.

LEGENDRE, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ième édition. Montreal: Guérin.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1967). *The Structure of Behavior*. Boston: Beacon Press.

PARALS, Adrià Sardó I. (2006). *El Gesto en la dirección de orquesta*. Barcelona: Clivis Publications.

PLATO. (1997). *Plato complete works*. J. M. Cooper & D. S. Hutchinson (Eds.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.

SCHERCHEN, Hermann. (2002). *Handbook of conducting*. New York: Oxford University Press.

SCHULLER, Gunter. (1997). *The Compleat Conductor*. New York: Oxford Univerity Press.

VIEIRA, Ernesto. (1899). *Dicionário Musical*. 2ª Edição. Lisboa: Lambertini.

WEBSTER, Peter R. (2019). *Assessment of Creative Potential in Music* In BROPHY, Timothy S. Brophy (Ed.) “The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education”, Vol. 1., pp.607-628. New York: Oxford University Press.

WHITWELL, David. (2011). *The Art of Music Conducting*. Second Edition. Austin: Whitwell Books.



## FONTES ELETRÓNICAS

BURNES, Bernard. (2004). *Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal*. In “Journal of Management Studies”, Vol. 41, n.º 6, pp. 977-1002.

Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x>

Acedido em 22 de outubro de 2019.

CARNICER, GARRIDO & REQUENA. (2015). *Music and Leadership: the Role of the Conductor*. In “International Journal of Music and Performing Arts”, Vol. 3, n.º 1, pp.84-88.

Disponível em:

[http://ijmpa.com/journals/ijmpa/Vol\\_3\\_No\\_1\\_June\\_2015/8.pdf](http://ijmpa.com/journals/ijmpa/Vol_3_No_1_June_2015/8.pdf)

Acedido em 31-10-2019.

DECRETO-LEI n.º 240/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.

Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Acedido em: 15-05-2020.

DECRETO-LEI n.º 10A/2020, de 13 de março da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I.

Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-A/2020/03/13/p/dre>

Acedido em 20-03-2020.

DECRETO-LEI n.º 14-G/2020, de 13 de abril da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I.

Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14-G/2020/04/13/p/dre>

Acedido em 20-03-2020.

EKMAN, Paul & FRIESEN, Wallace V. (1972). *Hand Movements*. In “Journal of Communication”, Vol.22, n.º 4, pp.353-374.

Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1972.tb00163.x>

Acedido em 31-10-2019.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. (2017). *Conductor*.

Disponível em:

<https://www.britannica.com/art/conductor-music>

Acedido em 18-11-2019.



ENGEL, Guido Irineu. (2000). *Pesquisa-Ação*. In “Educar em Revista”, n.º 16, pp.181-191.

Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602000000200013&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602000000200013&script=sci_arttext)

Acedido em 15-10-2019.

FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO DE GAIA. Página institucional na internet.

Disponível em:

<https://conservatoriodegaia.org/>.

Acedido em 05-01-2020.

GAMBETTA, Charles L. (2005). *Conducting Outside the Box: Creating a fresh approach to conducting gesture through the principles of Laban movement analysis* (DMA Dissertation, University of North Caroline at Greensboro).

Disponível em:

<http://www.charlesgambetta.com/publications.html>

Acedido em 19-01-2020.

LEVINE, Robert. (2001). *Dominant and tonic: rethinking the role of the music director*. In “Harmony”, n.º 12.

Disponível em:

[https://www.esm.rochester.edu/iml/prjc/poly/harmony\\_archive/issue-no-12-april-2001/#dominant](https://www.esm.rochester.edu/iml/prjc/poly/harmony_archive/issue-no-12-april-2001/#dominant)

Acedido em 02-01-2020.

LINKERT, Rensis. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: In “Archives of Psychology”, Vol. 140, pp. 1-55.

Disponível em:

[https://legacy.voteview.com/pdf/Likert\\_1932.pdf](https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf)

Acedido em 01-05-2020.

MARCANTONIO, Daniela. (2008). *Italiener in Deutschland und Deutsche in Italien: Ihre Gesten im interkulturellen Vergleich*. Berlin: Technische Universität.

Disponível em:

<https://depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/2268>

Acedido em 30-10-2019.

MARCANTONIO, Daniela. (2015). *Verso una teoria dei gesti*. In “Flusserstudies.net”, n.º 19.

Disponível em:

<http://www.flusserstudies.net/archive/flusser-studies-19-may-2015>

Acedido em 30-10-2019.



- MATEUS, Mário. (2009). *Gestualidade e Expressão Musical*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte. (Tese não publicada).  
Disponível em:  
<https://ria.ua.pt/handle/10773/1267>  
Acedido em 29-11-2019.
- MENDES, Maria C. (2011). *O perfil do professor do século XXI: as competências profissionais dos professores titulares e professores na região de Basto*. Granada: Universidad de Granada – Departamento de Didáctica e Organização escolar. (Tese não publicada).  
Disponível em:  
<https://hera.ugr.es/tesisugr/20058214.pdf>  
Acedido em 21-12-2019.
- MONTEUX SCHOOL & MUSIC FESTIVAL. *History of Pierre Monteux School: Pierre Monteux*.  
Disponível em:  
<https://monteuxschool.org/about/history>  
Acedido em: 01-03-2020.
- PALMIERI-MARINONI, Alessio F. (2019). *Gestus/manus: per una filologia dell'azione teatrale*. In *Aria*. 4.<sup>a</sup> Edição.  
Disponível em:  
<https://www.ariarivista.org/gestus-manus-per-una-filologia-dellazione-teatrale/>  
Acedido em 30-10-2019.
- RENGEL, Lenira P. (2001). *Dicionário Laban*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes. (Tese não publicada).  
Disponível em:  
[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284892/1/Rengel\\_LeniraPeral\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284892/1/Rengel_LeniraPeral_M.pdf)  
Acedido em: 19-01-2020.
- ROBERTS, Graham & XAQUÍN, G.V. (2012). *Connecting Music and Gesture*. In “The New York Times”.  
Disponível em:  
<http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2012/04/06/arts/music/the-connection-between-gesture-and-music.html>  
Acedido em: 23-01-2020.
- ROTH, Wolff-Michael. (2001). *Gestures: Their Role in Teaching and Learning*. In “Review of Educational Research”. Vol. 71, n.º 3, pp. 365-392.  
Disponível em:  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Gestures3A-Their-Role-in-Teaching-and-Learning-Roth/79a509c3fc585d5e85569cb4631eda1a77f01173?citationIntent=methodology#citing-papers>  
Acedido em: 25-01-2020.
-



Conservatório Superior de Música de Gaia

Mestrado em Ensino de Música, especialidade em Música de Conjunto – José Miguel Bovião Monteiro

A GESTUALIDADE DO PROFESSOR: A expansão e o recolhimento da gestualidade como elementos que suscitam alterações na realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto


---

# ANEXOS



## ANEXOS

### Anexo I – Modelo do documento de autorização dos encarregados de educação para a participação dos alunos no PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

**CONSERVATÓRIO  
SUPERIOR de GAIA**

**Exmo(a). Senhor(a).  
Encarregado de Educação**

Na sequência da realização de um projeto de investigação científica e pedagógica, relativo ao **Mestrado em Ensino da Música**, com especialidade em **Música de Conjunto**, a decorrer no presente ano letivo (2019/2020), no Conservatório Superior de Música de Gaia (CSMG), sob a orientação do Professor Doutor Mário Mateus, solicita-se a autorização de V. Exa, para a participação do seu educando, estudante da Classe de Conjunto (sopros) na Fundação Conservatório Regional de Música de Gaia (FCRG), no referido projeto pedagógico, a realizar no referido ano letivo.

A participação do seu educando é fundamental para a realização deste projeto pedagógico, bem como, será imprescindível a recolha de *imagens filmicas (vídeo) e fotográficas* de todos os intervenientes no processo educativo, a fim de avaliar os resultados da implementação deste projeto.

Os vídeos e imagens recolhidas serão apenas e exclusivamente utilizadas para o trabalho deste projeto pedagógico.

Grato desde já pela sua colaboração, agradeço o preenchimento e devolução desta declaração de autorização

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Declaro que autorizo o meu educando, (nome completo) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, durante o presente ano letivo (2019/2020), no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto (sopros), lecionada na Fundação Conservatório Regional de Música de Gaia, a participar ativamente num projeto pedagógico, relativo ao Mestrado em Ensino da Música, com especialização em Música de Conjunto, do Conservatório Superior de Música de Gaia, orientado pelo Professor Doutor Mário Mateus, e que, simultaneamente, possam ser realizadas *imagens filmicas e fotográficas* para uso exclusivo deste projeto pedagógico.

**Encarregado de Educação:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## Anexo II – Partituras trabalhadas no âmbito do PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.

BERNSTEIN, Leonard. *WEST SIDE STORY*. Arr. Jan van der Goot.  
Netherlands: Muzika.

Score in C

# WEST SIDE STORY

- selection -

Leonard Bernstein  
arr. Jan van der Goot

1. I Feel Pretty

Brightly (alla Spagnola)

A

© 1961 G. Schirmer Inc. Used by permission of: Warner Chappell Music Holland B.V. - Naarden - Holland  
Authorized Edition: MUZIKA - Franeker - Holland



2

**B**



The musical score is presented in two systems, each containing six staves. The first system is marked with a forte (*f*) dynamic. The second system is marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and is preceded by a box containing the letter 'C'. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings such as *f*, *f sub.*, and *mf*. The score is arranged in two rows of three staves each, with a grand staff (treble and bass clefs) in the middle of each row.



4

**D**

The musical score is divided into two systems. The first system consists of five staves: three treble clefs and two bass clefs. It begins with a dynamic marking of *p* and includes a *cresc.* marking. A box labeled 'D' is positioned above the first staff. The second system consists of six staves: three treble clefs and three bass clefs. It features dynamic markings of *f* and *mp*. A key signature change to one sharp is indicated in the second system.



**E**

**F**

The image displays two sections of a musical score, labeled 'E' and 'F'. Section 'E' consists of five staves of music. The top staff is a vocal line with a melodic line and a fermata. The second staff is a vocal line with a more rhythmic pattern. The third staff is a vocal line with a similar rhythmic pattern. The fourth and fifth staves are piano accompaniment, with the fourth staff in the treble clef and the fifth in the bass clef. Section 'F' also consists of five staves. The top staff is a vocal line with a melodic line and a fermata, marked with a dynamic of *mf*. The second staff is a vocal line with a rhythmic pattern, marked with a dynamic of *f*. The third staff is a vocal line with a similar rhythmic pattern, marked with a dynamic of *f*. The fourth and fifth staves are piano accompaniment, with the fourth staff in the treble clef and the fifth in the bass clef, marked with a dynamic of *f*.



6

The first system of music consists of six staves. The top five staves are for individual instruments, and the bottom staff is for the piano. Dynamics range from *ff* (fortissimo) to *mp* (mezzo-piano). The score includes first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the staves. The key signature has one flat, and the time signature is 4/4.

2. Somewhere  
Slowly

The second system of music is titled '2. Somewhere' and 'Slowly'. It consists of six staves. Dynamics are marked as *p* (piano) and *pp* (pianissimo). A large 'G' is placed above the first staff of this system. The key signature has one flat, and the time signature is 2/2.



7

**H**

*p*

*mp*

*mp*

*mp*

*mp*

*mp*

*mp*



8

The musical score is written for a chamber ensemble. It consists of two systems of staves. The first system contains five staves: three treble clefs and two bass clefs. The second system contains six staves: three treble clefs and three bass clefs. The music is in a minor key, indicated by the key signature (one flat). The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and triplets. Dynamic markings include *cresc.* (crescendo) and *f* (forte). An articulation mark 'I' is present above the first staff of the second system. The page number '8' is located in the top left corner of the score area.



9

The musical score is written for a chamber ensemble, likely a string quartet or similar. It consists of two systems of staves. The first system has five staves: four treble clefs and one bass clef. The music features complex rhythmic patterns, including triplets and slurs. Dynamics range from *ff* (fortissimo) to *mf* (mezzo-forte). The second system also has five staves, with dynamics ranging from *mp* (mezzo-piano) to *p* (piano). It includes a tempo change marked "rit." (ritardando) followed by "A tempo" with a "J" symbol. The score is in a key with one flat (B-flat major or D minor).



The image displays a musical score for piano and strings, consisting of two systems of staves. The first system includes four treble clef staves and two bass clef staves. The second system includes four treble clef staves and two bass clef staves. The score features various musical notations, including triplets, slurs, and dynamic markings such as *p* (piano) and *f* (forte). A section marker 'K' is placed above the first staff of the second system. The piano part is written in the right hand of the first two staves, and the string part is written in the left hand of the last two staves of each system.



11

1. **rall.** 2.

*ff*

*ff*

*ff*

*ff*

*ff*

*ff*

3. America *a2 a3 sin*

**Moderately bright**

*f* *p*

(8va basso ad lib.)

*f* *p*



12 **L**  
Lightly

The musical score is presented in two systems. The first system begins with a box containing the number '12' and a large letter 'L'. Below this, the word 'Lightly' is written. The score consists of six staves: four for string instruments (Violin I, Violin II, Viola, and Cello/Double Bass) and two for piano. The first system is marked with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The second system continues the piece, with the piano part showing various articulations such as accents and slurs, and ending with a forte (*f*) dynamic. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and performance markings.



The musical score on page 13 is divided into two systems. The first system features four staves for woodwinds and strings, and a grand staff for piano. The piano part includes dynamics of *f* and *p*. The second system is marked with a box containing the letter 'M' and includes woodwinds, strings, and piano. The piano part in the second system includes dynamics of *p* and *f*, along with accents and triplets. The score is presented in a standard musical notation format with treble and bass clefs.



14

The image displays two systems of musical notation for a piece. The first system consists of five staves. The top four staves are for individual instruments, each starting with a piano (*p*) dynamic. They feature melodic lines with eighth and sixteenth notes, including triplet markings (indicated by a '3' and a bracket). The fifth staff is for the piano accompaniment, showing a steady eighth-note pattern in both the right and left hands. The second system also consists of five staves. A box containing the letter 'N' is placed above the first staff of this system. The dynamics are marked as fortissimo (*ff*) for the first two measures and mezzo-piano (*mp*) for the subsequent measures. The notation includes various articulations such as accents and slurs, and continues with melodic and accompanimental parts.



15

The musical score on page 15 consists of two systems. The first system contains five staves: four vocal staves (soprano, alto, tenor, and bass) and one piano accompaniment staff. The vocal parts feature melodic lines with various ornaments and dynamics, including a forte (*f*) marking. The piano accompaniment includes chords and rhythmic patterns. The second system contains four staves: three vocal staves and one piano accompaniment staff. It features first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the staves. The piano accompaniment in this system includes dynamic markings for forte (*f*) and piano (*p*).



16

4. Tonight

Moderate Beguine tempo

The first system of the musical score consists of four staves. The top four staves are for individual instruments, each with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The bottom two staves are for piano accompaniment, with a grand staff (treble and bass clefs). The piano part features a rhythmic pattern of eighth notes and chords. The tempo is marked 'Moderate Beguine tempo' and the dynamic is 'mp' (mezzo-piano).

O

The second system of the musical score consists of six staves. The top two staves are for vocal parts, with a treble clef and a key signature of one flat. The middle two staves are for piano accompaniment, with a grand staff. The bottom two staves are for piano accompaniment, with a grand staff. The tempo is marked 'Moderate Beguine tempo' and the dynamic is 'mp' (mezzo-piano). The word 'Warmly' is written above the vocal staves. The piano part features a rhythmic pattern of eighth notes and chords.



17

The musical score on page 17 is divided into two systems. The first system consists of five staves: four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and one piano accompaniment staff. The vocal parts begin with a rest, followed by a melodic line. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a steady eighth-note bass line in the left hand. A dynamic marking of *mp* (mezzo-piano) is present in the second vocal staff. The second system is marked with a square box containing the letter 'P' above the first staff. It also consists of five staves. The vocal parts start with a rest, followed by a melodic line with various accidentals (flats and naturals). The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. A dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) is present in the first vocal staff of this system.



**Q**



The musical score is presented in two systems. The first system contains five staves: four for woodwinds (flute, oboe, clarinet, and bassoon) and one for piano. The woodwinds play melodic lines with various articulations and dynamics, including *mp*. The piano accompaniment features chords and moving lines. The second system is marked with a box containing the letter 'R' and also consists of five staves (four woodwinds and one piano). This system features a prominent crescendo (*cresc.*) across all parts, leading to a dynamic of *mf* (mezzo-forte) at the end of the system.



20

The musical score on page 20 is arranged in two systems. The first system consists of five staves: four for woodwinds (flute, oboe, clarinet, bassoon) and one for piano. The woodwinds play melodic lines with various dynamics, including *f* and *mp*. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of chords and eighth notes, with dynamics ranging from *f* to *mp*. A first ending bracket labeled "1." spans the final measures of the first system. The second system also consists of five staves, with the woodwinds playing a *ff* dynamic and a *rall.* (rallentando) instruction. The piano accompaniment continues with a similar rhythmic pattern, marked *ff*. A second ending bracket labeled "2." spans the final measures of the second system.



**GRIEG, Edvard. PEER GYNT SUITE Nr. I. Arr. Jan van der Goot.**  
**Netherlands: Muzika**

Score

## PEER GYNT SUITE Nr. I

*1. Morgenstimmung - Le matin - Morning mood*

Edvard Grieg  
arr. Jan van der Goot

*Allegretto pastorale* ♩ = 60

1 *p*

2 *p*

3

4 *mf*

5 *p*

*p legato*

*mf*

*mf*

*mf*

© 1998 by MUZIKA - Tzummarum - Holland



2

1

*p* *p* *mf* *p* *mf*

*p* *mf*



3

The image displays a musical score for a chamber ensemble, organized into two systems. The first system consists of five staves. The top staff begins with a piano (*p*) dynamic and a melodic line with slurs. The second staff is initially silent, then enters with a piano (*p*) dynamic and a melodic line. The third staff is silent, then enters with a piano (*p*) dynamic and a melodic line. The fourth and fifth staves provide harmonic support with chords and bass lines, both marked with a piano (*p*) dynamic. The word *cresc.* (crescendo) is written above the second, third, and fifth staves in the first system. The second system begins with a box containing the number '2'. It consists of six staves. The top three staves feature melodic lines with slurs, marked with a forte (*f*) dynamic. The bottom three staves provide harmonic support with chords and bass lines, also marked with a forte (*f*) dynamic. The word *cresc.* is written above the second, third, and fifth staves in the second system.



4

The musical score is presented in two systems. The first system features four staves for strings (Violin I, Violin II, Viola, and Violoncello) and a grand piano (right and left hands). The string parts are marked with *più f* (pizzicato forte) and include various articulations like accents and slurs. The piano accompaniment consists of chords and moving lines. The second system continues with the same instrumentation. It includes dynamic markings such as *ff* (fortissimo) and *p* (piano), along with a *dim.* (diminuendo) marking. A rehearsal mark '3' is placed above the third measure of the second system. The score concludes with a final cadence.



The image displays a musical score for piano and strings, consisting of two systems of staves. The first system includes a grand staff (piano) and four individual staves (strings). The piano part features a rhythmic pattern of eighth notes with dynamic markings of *f*, *p*, *f*, *p*, and *cresc. molto*. The string parts have dynamic markings of *f*, *p*, *f*, *p*, and *cresc.*. The second system continues the piano part with *ff* and *dim.* markings, and the string parts with *f* and *ff* markings. The score is written in a key with one flat and a 2/4 time signature.



6

4

The musical score is arranged in six staves. The top four staves are for vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, Bass), and the bottom two are for piano accompaniment. The key signature is one flat (B-flat). The time signature is 4/4. The score includes dynamic markings such as *p*, *f*, and *ff*, as well as *cresc. molto* and *decresc.* markings. The piano part features a prominent *cresc. molto* in the right hand. The vocal parts have various articulations, including accents and slurs, and some notes are marked with *f* or *p*.



7

**tranquillo**

*dim.*

*dim.*

*dim.*

*dim.*

*dim.*

*dim.*

*dim.*

**5**

*pizz.*

*p*

*pizz.*

*p*

*mf*

*pp*

*pp*

*dim.*



8

arco

arco

6

pizz.  
*pp*

pizz.  
*pp*

*mf*

*pp*

*mf*



9

7 tranquillo

*pp*

*dim.*

*pp*



10

The musical score on page 10 consists of two systems of staves. The first system includes a violin part (top staff) with a long phrase marked *p dolce* and *arco*, followed by a trill. The viola part (second staff) has a trill marked *arco* and *p*. The cello and double bass parts (third and fourth staves) feature a *div.* (divisi) section marked *pp*. The piano part (fifth and sixth staves) provides harmonic support. The second system continues the trill in the violin and viola parts, with a *dim.* (diminuendo) instruction in the viola part. The piano part continues with harmonic accompaniment.





12

2. Åses Tod - La mort d'Åse - The death of Åse

Andante doloroso  $\text{♩} = 50$  piano tacet (in absence of 5th part player(s): play 5th part on piano)

The musical score is written for five staves (Soprano, Alto, Tenor, Violin, and Bass) in a 4/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked 'Andante doloroso' with a metronome marking of quarter note = 50. The score is divided into three systems. The first system starts with a piano (*p*) dynamic and ends with a piano-tacet (*pp*) dynamic. The second system begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes a rehearsal mark '9'. The third system features a piano (*p*) dynamic with a crescendo (*p cresc.*) marking. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.



10

13

*p < fz* *f*

*p < fz* *f*

*p < fz* *f*

*p < fz* *f* *div.*

*p < fz* *f*

*ff* *p*

*ff* *p*

*ff* *p*

*ff* *p*

*ff* *p*

*pp* *p*

*pp* *p*

*pp* *p*

*pp* *p*





3. Anitra's Tanz - La danse d'Anitra - Anitra's dance

Tempo di Mazurka ♩ = 160

14

The musical score is for 'Anitra's Tanz' in 3/4 time, marked 'Tempo di Mazurka' with a tempo of 160. It consists of two systems of staves. The first system includes four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a piano accompaniment with grand staff notation. The piano part features a bass line with 'pizz.' and 'p' markings, and a right hand with 'p staccato' and 'p' markings. The second system continues the vocal and piano parts, with 'tr' (trills) and dynamic markings like 'p cresc.' and 'dim.' in the vocal lines, and 'cresc.' and 'dim.' in the piano accompaniment.





17

arco  
pizz.  
arco  
p

17

arco  
pizz.  
arco  
p



18

Musical score for measures 1-17. The score is written for a piano and three staves. The piano part consists of a right-hand staff with chords and a left-hand staff with a rhythmic accompaniment. The three staves above the piano part contain melodic lines for different instruments. The dynamic marking *mp* (mezzo-piano) is present in the piano part and the top right staff.

18

Musical score for measures 18-22. The score is written for a piano and three staves. The piano part consists of a right-hand staff with chords and a left-hand staff with a rhythmic accompaniment. The three staves above the piano part contain melodic lines for different instruments, with trills (tr) indicated above some notes. The dynamic marking *pp* (pianissimo) is present in the piano part.



19

The musical score on page 19 consists of two systems of staves. The first system includes a violin part (top staff) with a *pp* dynamic marking and trills (tr) in measures 1, 2, and 3. The piano accompaniment (bottom two staves) features chords in the right hand and a bass line in the left hand, with a *pp* dynamic marking and a *br.* (breve) marking in measure 5. The second system continues the violin part with a *cresc.* (crescendo) marking in measure 4 and an *arco* marking in measure 5. The piano accompaniment also includes a *cresc.* marking in measure 4. The score is written in a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature.



20

20

*cresc.*

*ff*

*ff*

*più cresc.*

*più cresc.*

*ff*

*più cresc.*

*ff*

*poco rit.*

*dim.*

*p*

*p*

*dim.*

*dim.*

*dim.*



**21** A tempo 21

The musical score for page 21 is divided into two systems. The first system consists of five staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with several trills (tr) and a crescendo (cresc.) marking. The second staff is also a treble clef, mirroring the first staff's melodic line. The third staff is a treble clef with a piano (p) dynamic marking. The fourth and fifth staves are a grand staff (treble and bass clefs) with a piano (p) dynamic marking. The second system also consists of five staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with trills (tr) and dynamic markings of *dim.* and *cresc.*. The second staff is also a treble clef, mirroring the first staff's melodic line. The third staff is a treble clef with a piano (p) dynamic marking. The fourth and fifth staves are a grand staff (treble and bass clefs) with a piano (p) dynamic marking. The score includes various musical notations such as trills (tr), dynamics (p, cresc., dim.), and articulation marks.



22

The musical score is presented in five systems. The first system (measures 22-25) is for a string quartet, with dynamics marked *pp*. The second system (measures 26-27) is for a string quartet and piano. The string quartet parts have dynamics of *f* and *pp*, and the piano part has dynamics of *f* and *pp*. The score includes performance instructions such as *pizz.*, *arco*, and first/second endings.



4. In der Halle des Bergkönigs - Dans la halle du roi de montagne - In the hall of the mountain-king<sup>23</sup>  
Alla marcia e molto marcato ♩ = 138

fp

pp

note 1: play only in absence of 5th part player(s)  
in that case: omit left hand part

pp

pizz.

pp

quasi pizz.

pp

fp

note 2: play only in absence of 4th part player(s)

obligatory



24

**23**

The image shows a musical score for system 23, starting at measure 24. The score is written for piano and violin. The piano part is in the lower register, and the violin part is in the upper register. The score is divided into two systems. The first system (measures 24-27) features a piano part with a melodic line marked 'note 1' and a bass line marked 'obligatory'. The violin part has a single note marked 'fp' in measure 27. The second system (measures 28-31) features a piano part with a melodic line marked 'note 2' and a bass line marked 'obligatory'. The violin part has a single note marked 'fp' in measure 31. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4.



24 25

The musical score is presented in two systems. The first system, labeled '24' in a box, contains four staves. The top four staves are for a string quartet (Violin I, Violin II, Viola, and Violoncello), all in treble clef with a key signature of one flat. The bottom two staves are for piano accompaniment, with the right hand in treble clef and the left hand in bass clef. The piano part includes a melodic line with slurs and accents, and a bass line with chords and single notes. A dynamic marking 'fp' (fortissimo piano) is present in the right hand of the piano part. The second system, labeled '25' in the top right corner, continues the piano accompaniment. It features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. Annotations include 'note 1' and 'note 2' in brackets above the piano part, and the word 'obligatory' written below the piano part. The score concludes with a double bar line.



26

**25**

The musical score consists of two systems, each with a guitar part and a piano accompaniment. The guitar part is written in a single staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat major). The piano accompaniment is written in two staves (treble and bass clefs) with a key signature of one flat. The score is numbered 25 in a box at the top left. The guitar part begins with a *pizz.* (pizzicato) marking and a *p staccato* (piano, staccato) marking. The piano accompaniment starts with a *p* (piano) marking. The score concludes with a *fp* (fortissimo piano) marking in the final measure of the guitar part.



26 27

*cresc. e stretto poco a poco*  
*div.*

*cresc. e stretto poco a poco*

*cresc. e stretto poco a poco*

*cresc. e stretto poco a poco*

*mf cresc. poco a poco*

*fp*



28

27

The musical score consists of two systems of five staves each. The first system (measures 27-30) includes dynamics *f* and *fp*. The second system (measures 31-34) includes the dynamic *f* and the instruction *arco* in the Cello/Double Bass staff.



**28** *più Vivo*

29

The musical score is presented in two systems. The first system consists of four staves for strings and two for piano. The string parts are marked with *ff* and *arco*. The piano part includes *ossia* markings. The second system continues the same instrumentation and markings. The score is in B-flat major and 3/4 time, with a tempo of *più Vivo*. The page number 29 is located in the top right corner.



30

29 *stringendo al Fine*



31

30

*mf* *ff*

*mf* *ff*

*ff* *ff*

*mf* *ff*



32

31

The musical score consists of two systems of five staves each. The first system (measures 31-32) features four woodwind staves and a piano grand staff. The woodwinds play melodic lines with accents and dynamic markings of *mf* and *ff*. The piano accompaniment consists of chords and a bass line, with dynamics of *mf* and *ff*. The second system (measures 33-34) features the same instrumentation. The woodwinds play chords with a *fff* dynamic. The piano part continues with a *p cresc. molto* instruction, leading to a *fff* dynamic in the final measure.



**SOUSA, John Philip. LIBERTY BELL Nr. I. Arr. Jan van der Goot.**  
**Nethelands. Musika**

**LIBERTY BELL**

Brisk March A J.P. Sousa  
arr. Jan van der Goot

1 *ff* *p*

2 *ff* *p*

3 *ff* *p*

4 *ff*

5 *ff* *p*

*ff* *p*

*p*

© 1995 by MUZIKA - Franeker - Holland



2

**B**

**C**

The image displays a musical score for a piece, divided into two sections, B and C. Section B is marked with a 'B' in a box and begins with a treble clef staff. It consists of four staves of treble clef and two staves of grand staff (treble and bass clef). The music is in 2/4 time and includes dynamic markings such as 'f'. Section C is marked with a 'C' in a box and begins with a treble clef staff. It consists of four staves of treble clef and two staves of grand staff (treble and bass clef). The music is in 2/4 time and includes dynamic markings such as 'p'. The score is presented on a page numbered '2' in the top left corner.



The musical score is presented in two systems. The first system contains six staves: four individual instruments (flute, clarinet, violin, and viola) and piano accompaniment (grand staff). The second system is marked with a box containing the letter 'D' and also consists of six staves. Dynamics are indicated by 'p' (piano) and 'mf' (mezzo-forte). The score includes various musical notations such as notes, rests, and slurs.



4

**E**

**F**

Detailed description of the musical score: The score is divided into two systems, E and F. System E contains measures 1 through 4, and System F contains measures 5 through 8. The score is written for a chamber ensemble of four instruments (likely strings or woodwinds) and a piano. The piano part is written in a grand staff (treble and bass clefs). The music is in a key with two flats (B-flat major or D-flat minor) and a 4/4 time signature. Dynamics are indicated by 'p' (piano) and 'f' (forte). The notation includes various note values, rests, and phrasing slurs. The first system (E) shows a dynamic shift from piano to forte in the second measure. The second system (F) continues with similar dynamics and phrasing.



5

The image displays a musical score for a chamber ensemble, organized into two systems. The first system consists of four staves: two treble clefs and two bass clefs. The second system consists of six staves: two treble clefs, two bass clefs, and two grand staves. The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and dynamic markings like 'ff'. A section marker 'G' is present above the first staff of the second system.



6 H



**I** 7

**J**

*p* *f*




8

**K**

The musical score on page 8 is for a chamber ensemble. It consists of five staves: four for woodwinds (flute, oboe, clarinet, and bassoon) and one for piano. The key signature is B-flat major and the time signature is 3/4. The score is marked with dynamics *p* (piano) and *f* (forte). A rehearsal mark **K** is located above the first staff. The woodwind parts feature melodic lines with slurs and accents, while the piano part provides harmonic support with chords and rhythmic patterns. The bottom system of the score continues the musical material from the top system.




## Anexo III – Modelo do Questionário I.

 <b>CONSERVATÓRIO REGIONAL DE GAIA</b> Mestrado em Ensino de Música, especialidade em Música de Conjunto Mestrando José Miguel Bovião Monteiro	
<b>QUESTIONÁRIO 1</b>	
1. Idade: _____	2. Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
3. Consideras que a disciplina de Classe de Conjunto (sopros) é importante para a tua formação musical? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
Porquê? _____	
4. Numera de 1 a 5 a atividade da disciplina de Classe de Conjunto (sopros) de que mais gostas, sendo que o 1 corresponde à atividade de que gostas mais e o 5 à atividade de que gostas menos? <input type="checkbox"/> Tocar as peças <input type="checkbox"/> Aquecimento <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Afinação <input type="checkbox"/> Explicação teórica de conceitos	
5. Estás atento(a) à gestualidade do maestro? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
6. Costumas estar atento(a) à gestualidade do maestro/professor durante a execução das peças? <input type="checkbox"/> Muito Pouco <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Com alguma frequência <input type="checkbox"/> Bastante	
7. Consideras que gestualidade do maestro pode ajudar a melhorar a tua execução instrumental? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
Se sim, de que forma? _____	
8. Entendes que a gestualidade do maestro/professor pode beneficiar a tua aprendizagem musical futura? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
Se sim, de que forma? _____	
9. Escolhe a função da gestualidade do maestro/professor que consideras mais importante? <input type="checkbox"/> Entradas dos instrumentos <input type="checkbox"/> Indicar o tempo <input type="checkbox"/> Refletir as dinâmicas <input type="checkbox"/> Fraseamento <input type="checkbox"/> Outra: _____	
10. Sabes o que significa a expansão e o recolhimento da gestualidade? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
Se sim, elabora: _____	
_____	
_____	
11. Frequentas algum agrupamento musical exterior ao Conservatório? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	



## Anexo IV – Modelo do Questionário II.



### QUESTIONÁRIO II

Fundação Conservatório de Gaia  
MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA, ESPECIALIDADE EM MÚSICA DE CONJUNTO  
Mestrando José Miguel Bovião Monteiro

\* Obrigatório

1. Sexo \*  Feminino  Masculino

2. Idade? \*

O valor tem de ser um número

3. Consideras que a disciplina de Classe de Conjunto (sopros) é importante para a tua formação musical? (Responder se SIM ou NÃO e PORQUÊ) \*

Introduza a sua resposta


4. Numera de 1 a 5 as atividades da disciplina de Classe de Conjunto (sopros), sendo que o n.º 1 corresponde à atividade de que gostas mais e o n.º 5 à atividade de que gostas menos. \*

	1º	2º	3º	4º	5º
TOCAR AS PEÇAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AQUECIMENTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VÍDEOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AFINAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONCEITOS TEÓRICOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Estás atento(a) à gestualidade do maestro? \*  SIM  NÃO

6. Costumas estar atento(a) à gestualidade do maestro/professor durante a execução das peças? \*

Bastante  Com alguma frequência  Pouco  Muito Pouco

7. Consideras que a gestualidade do maestro/professor pode ajudar a melhorar a tua execução instrumental? (Responder se SIM ou NÃO e PORQUÊ) \* 

Introduza a sua resposta

8. Entendes que a gestualidade do maestro/professor pode beneficiar a tua aprendizagem musical futura? (Responder SIM ou Não) Se SIM, explica de que forma? \*

Introduza a sua resposta

9. Escolhe a função da gestualidade do maestro/professor que consideras mais importante? \*

Entradas dos instrumentos  Fraseamento  Refletir as dinâmicas

Indicar o tempo  Outra

10. Se, na pergunta anterior, escolheste a opção "Outra", diz qual é a função do maestro mais importante para ti. \*

Introduza a sua resposta

11. Sabes o que significa a expansão e o recolhimento da gestualidade? (Responder SIM ou NÃO) Se SIM, elabora? \*

Introduza a sua resposta

12. Frequentas algum agrupamento musical exterior ao Conservatório? \*

SIM  NÃO



## Anexo V – Apresentação no programa *Microsoft PowerPoint* visionado em aula.



CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA DE GAIA  
Mestrado em Ensino da Música - Especialização em Música de Conjunto  
Mestrando Miguel Bovião

# EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE



CONSERVATÓRIO REGIONAL DE GAIA  
Projeto de Intervenção Pedagógica  
Turma de Classe de Conjunto (sopros) – 2º ciclo

1



Mestrado em Ensino da Música - Especialização em Música de Conjunto

## EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE

**Tipos de linguagem gestual:**

FACIAL	GESTUAL	CORPORAL
		
		
		

Engaging Approachable Body Language

2



Mestrado em Ensino da Música - Especialização em Música de Conjunto  
**EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE**

**GESTO**

- Na Grécia antiga, a declamação de poesia dramática era acompanhada de gestos que reforçavam o espírito do texto;
- Na Roma antiga e na Idade Média, a palavra *gestus* referia-se ao movimento do corpo, em particular da mão, capaz de exteriorizar sentimentos, emoções e ideias.  

Ugo di San Vittore (séc. XII) considerava que o gesto é realizado pelos membros do corpo tem na sua origem uma intenção.
- Para Darwin (1882), o gesto surgiu como auxiliar da linguagem verbal, quando esta ainda não era capaz de veicular plenamente a mensagem, para aliviar ou em oposição a uma sensação;
- Merleau-Ponty (1967) sugere que o gesto reflexo resulta da ação de um agente físico ou químico, despoletado por um mecanismo de resposta do sistema nervoso central, rejeitando a interferência da intenção.
- Para Roth (2001) o gesto é um movimento central para a comunicação, a par com a linguagem.
- Flusser (2014) preconiza que o gesto é o movimento do corpo.
- Mateus (2018), a gestualidade deve ser um veículo para a transmissão de uma ideia.

3



Mestrado em Ensino da Música - Especialização em Música de Conjunto  
**EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE**

**GESTO**

• **Concluindo:**

1. O gesto é um movimento mas nem todos os movimentos são gestos.
2. O movimento do corpo humano pode ser voluntário (intenção) ou involuntário (reflexo).
3. O gesto faz parte do grupo dos movimentos intencionais por causa do seu poder simbólico, associado a uma intenção, tendo como objetivo transmitir uma ideia ou um sentimento.

4



Mestrado em Ensino da Música - Especialização em Música de Conjunto  
**EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE**

### INTERPRETAÇÃO DO GESTO

- Efron (1941) demonstrou que a linguagem não-verbal era compreendida diferentemente consoante a comunidade;
- Marcantonio (2008) atribui ao gesto a característica de substituto ou de reforço da linguagem verbal, de forma sincronizada;
- Flusser (2014) considera que, para um movimento poder ser considerado ser um gesto, necessita da vontade interior do indivíduo em realizar uma ação;
- Flusser (2014) refere que quanto maior for a informação contida no gesto maior será a dificuldade em descodificá-lo.

5



Mestrado em Ensino da Música - Especialização em Música de Conjunto  
**EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE**

### A REGÊNCIA

**Suméria** (3000 AC) - regência baseada em sinais das mãos;

**Egito** (2686-2181 AC) - regência baseada em sinais das mãos;

**Grécia Antiga** – regência baseada nos movimentos dos braços (personagem CORIFEU);

**Idade Média** – regência baseada na quironomia (Mão Guidoniana);

**Renascimento** – regência baseada em movimentos alternados para cima e para baixo (possível uso da sol-fa);

**Barroco** – regência baseada na polaridade dos tempos fortes (movimento descendente) e fracos (movimento ascendente), fazendo uso do arco (violino concertino), rolo de papel ou percutindo ruidosamente uma vara no chão.

**Classicismo** – o Kapelmeister rege o compasso com o arco ou com a batuta;

**Romantismo** – regência baseada em gestualidade específica e apropriada à crescente complexidade técnica e expressiva das obras musicais.



Herbert von Karajan  
Fonte: Udiscovermusic.com

6



Mestrado em Ensino da Música - Especialização em Música de Conjunto  
**EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE**

**O PROFESSOR COMO REGENTE (MAESTRO)**

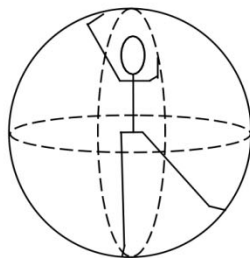
- É o regente da disciplina de Classe de Conjunto e reúne as competências técnicas necessárias para lecionar;
- Transmite a informação necessária, verbalmente e gestualmente, adequada ao contexto pedagógico;
- Possui um vocabulário/léxico gestual organizando-o numa sintaxe;
- Representa uma imagem interior da partitura;
- Faz uso da gestualidade adequada a transmitir a informação necessária à correta realização musical dos seus alunos;
- Verifica auditivamente se a realização musical dos alunos corresponde à sua conceção, corrigindo quando necessário;
- Estimula os alunos para a necessidade de desenvolver a sua audição em simultâneo com a sua realização musical.

7



Mestrado em Ensino da Música - Especialização em Música de Conjunto  
**EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE**

**A KINESFERA**



A KINESFERA  
Fonte: Gambetta (2005)

- A Kinesfera é o espaço envolvente ao corpo humano, sem mudar de posição, e está ao alcance dos movimentos dos nossos membros formando como que uma bolha.



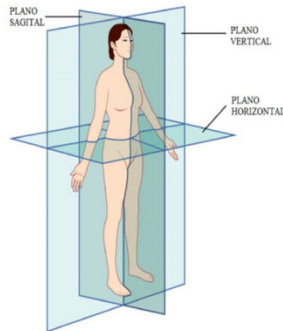
As quatro articulações do braço.  
Fonte: Jordan & Corporon (2008)

- A regência musical utiliza um critério de proximidade ou de afastamento em relação ao corpo, utilizando as várias articulações do braço.

8



### PLANOS ANATÓMICOS



Planos Anatômicos  
Fonte: openstax.org

A imagiologia na medicina divide o corpo humano, através de uma linha imaginária, em três planos bidimensionais: plano Horizontal; plano Vertical; e plano Sagital.

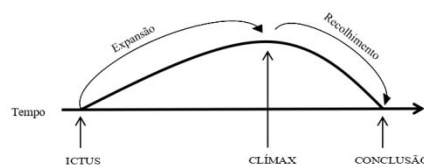
Estes três planos dividem os movimentos quanto à sua direccionalidade ou orientação:

- PLANO VERTICAL – movimentos ascendentes e descendentes;
- PLANO HORIZONTAL – movimentos para a esquerda ou para a direita;
- PLANO SAGITAL – movimentos para a frente e para trás.

A orientação da gestualidade pode conjugar duas ou três orientações em simultâneo.



### FRASE MUSICAL



Expansão e recolhimento da gestualidade na frase musical  
Fonte: Mateus (2018)

A regência musical deve ter em conta a tensão e a distensão orgânica da frase musical, também chamada de *Tonal Motion*, que é constituída por três momentos (*Ictus – Clímax – Conclusão*), bem como, o trajeto realizada entre eles (*Expansão – Recolhimento*).



**OBRIGADO PELA VOSSA ATENÇÃO**



**MIGUEL BOVIÃO**  
2020



## Anexo VI – Texto de apoio disponibilizado aos alunos.

1

### EXPANSÃO E RECOLHIMENTO DA GESTUALIDADE

#### O significado do gesto

A gestualidade é algo que sempre esteve presente e nos acompanhou durante todo o trajeto de evolução da nossa espécie, ora servindo como linguagem, quer complementando simbolicamente a linguagem oral que usamos todos os dias, conferindo-lhe um maior grau de precisão expressiva. Contudo, apesar de, hoje em dia, a gestualidade estar cada vez mais uniformizada, fruto da globalização e da tendência massificadora provocada pelos *mass media*, nem sempre é assim, variando o seu significado, consoante a região geográfica onde determinado gesto é executado, condicionado por razões de natureza cultural próprias de cada povo.

#### O corpo como fonte gestual

Apesar de a gestualidade poder ser feita com todo o nosso corpo, tal como acontece com os dançarinos. Contudo, são os gestos dos nossos membros e as expressões faciais do rosto que nos merecem maior atenção. A isto, não será alheio o facto de, a linguagem gestual de surdos-mudos basear-se em símbolos criados pelas mãos, complementados com as expressões faciais. Mais ainda, a linguagem gestual, isto é, a gestualidade das mãos, ocorre muito perto do rosto, procurando com isso ser mais eficaz na junção do seu conteúdo simbólico à informação veiculada pelo rosto, através da expressão facial.

#### O Gesto e o Espaço

A gestualidade ocorre num espaço delimitado pelo alcance dos nossos membros, como se fosse uma bolha invisível que nos rodeia. Esta bolha, à qual Rudolph Laban chamou de *Kinesfera*, é o Espaço pessoal onde ocorre o nosso movimento e, por conseguinte, a nossa gestualidade. Para além disso, o movimento ocorre em três Planos distintos relacionados com o nosso corpo: o plano vertical; o plano horizontal; e o plano sagital. O plano vertical contém os movimentos que se orientam para cima ou para baixo. O plano horizontal aglomera os movimentos direcionados para a esquerda e para a direita. O plano sagital compreende os movimentos lançados para a frente e para trás. No entanto, podemos ainda conjugar estes planos num só movimento, obtendo um movimento mais complexo (ex: para cima, para a frente e para a direita) e, ao mesmo tempo mais expressivo.

#### O gesto e o seu significado

Como já foi abordado anteriormente, o significado do mesmo gesto varia consoante a cultura. Contudo, existem determinadas afinidades do gesto que são mais ou menos universais. Por exemplo, quando recolhemos o braço com a palma da mão em concha pode significar cuidado, medo, ou simplesmente uma maior contenção. Por outro lado, quando pretendemos que determinada gestualidade signifique uma grande expansão, podemos afastar totalmente o braço do corpo com a palma da mão aberta. Estes são dois exemplos de afinidades entre gesto e significado que são mais ou menos universais. Não obstante, o professor/maestro utiliza a sua gestualidade para suggestionar os seus alunos/músicos com uma variedade de informações resultantes da análise da partitura, nomeadamente: indicar o tempo e o compasso, refletir



as dinâmicas, dar entradas a determinados instrumentos, desenhar o fraseamento e estabelecer uma hierarquia motívica e frásica, de modo a, suscitar um determinado carácter à obra musical. Todas estas informações da gestualidade são muito importantes, mas o objetivo final da gestualidade do maestro é o de transformar a realização musical, daquele conjunto coral e/ou instrumental, numa experiência una, de catarse e transcendência que consiga elevar o nosso espírito a um plano de superior de conhecimento e fruição.

#### **A gestualidade do maestro/professor**

A gestualidade do professor enquanto maestro não deve ser cingir-se à marcação do compasso. O objetivo do professor enquanto maestro será sempre o de educar e formar os seus alunos musicalmente, ajudando-os a ultrapassar dificuldades, promover a prática instrumental de conjunto e a aquisição de novas competências, onde se insere a correta perceção do significado da gestualidade empregue, ajudando-os, também por este meio, a melhorar a sua realização musical. Deste modo, a gestualidade do professor, para além de ter em conta o Espaço (*Kinesfera*) e os Planos onde acontece, deverá desenhar gestos que consigam simultaneamente ser claros, enviando as mensagens pretendidas e passíveis de serem corretamente interpretados pelos recetores da mensagem. Assim, a gestualidade, idealizada pelo professor deverá ter em conta, não só o texto musical contido pela partitura, mas também, o grau de desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos, próprios da sua formação musical e idade, respetivamente.

#### **A gestualidade do professor e a realização musical dos alunos**

Como já foi abordado anteriormente, a gestualidade do professor enquanto maestro deverá ser capaz de influenciar positivamente a realização musical dos seus alunos, bem como, estabelecer as bases de compreensão da linguagem gestual de direção musical, para que, no futuro, os alunos de agora, já noutros níveis de ensino musical mais avançados ou como músicos de agrupamentos amadores ou profissionais de música, possam utilizar estes conteúdos e aprendizagens para uma melhor compreensão da gestualidade do maestro e, deste modo, melhorar cada vez mais a sua realização musical.

#### **Conclusão**

Desde os primórdios da música em conjunto que foi sentida a necessidade de uma figura central, a que hoje chamamos de Maestro, significando *mestre* ou *professor*, que orienta todos os músicos para uma criação una do texto musical. Assim, a gestualidade do maestro é um aspeto fundamental a ter em conta na realização musical dos conjuntos musicais. A expansão e o recolhimento da gestualidade são ferramentas que permitem ao maestro veicular mensagens aos músicos, permitindo-lhes melhorar a sua realização musical no momento presente, bem como, adquirir competências para o futuro. Os alunos/músicos não devem depender musicalmente do maestro mas devem ser sensíveis às variações da sua gestualidade no Espaço e nos diversos Planos.

Por: Miguel Bovião | Vila Nova de Gaia, 15 de abril de 2020



## Anexo VII – Apontamentos de algumas aulas da unidade Curricular de “Música de Conjunto”

Conservatório Superior de Música de Gaia

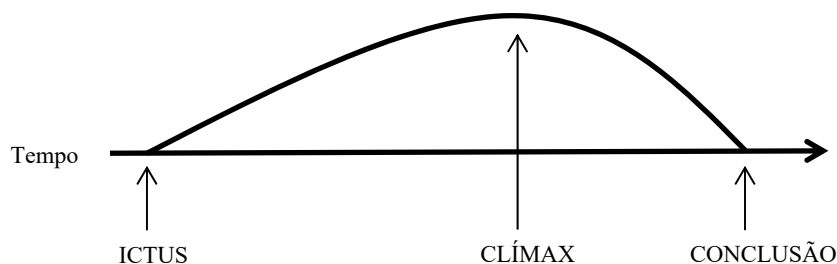
Mestrado em Ensino de Música com especialidade em Música de Conjunto

Docente: Professor Doutor Mário Mateus

### Aula de 18-09-2018

O objectivo da regência musical é dirigir a música, ou seja, realizar a direcção frásica, onde a gestualidade tem de estar imbuída de linguagem.

A música é um movimento que consiste em três períodos interligados:



Concluindo, a regência musical não deve ser de tal modo vincada que não se vislumbre a tensão/distensão da própria orgânica musical, também chamada de *Tonal Motion*, isto é, o movimento sonoro.

A análise deve ser dinâmica e voltada sempre para a essência da obra através da *Tonal Motion*.



### **Aula de 25-09-2018**

Devemos fazer uma análise dinâmica da música como ato criativo, operando a síntese. Nesta análise o Sujeito e o Objeto estão envolvidos no mesmo patamar fenomenológico, perscrutando as forças da música no ato de realização musical, tendo em conta o processo de construção desde o início até ao seu clímax.

A intuição está contida no aspeto expansivo ou regressivo dos intervalos, que tem em conta o seu conteúdo emocional.

O papel do professor da disciplina de Classe de Conjunto sobre os alunos é fazer com que a música saia das partituras e se transforme em algo vivo, levando-os à escuta. Só assim é que os harmónicos ficam realçados, bem como a riqueza tímbrica.

A pragmática dita as regras da situação em concreto, ou seja, para a realização musical concorrem vários aspectos: o texto musical, a regência musical e o contexto da realização musical.

### **Aula de 10-10-2018**

#### **CONTEÚDO FUNCIONAL DO PROFESSOR DE CLASSE DE CONJUNTO**

1. O professor de classe de conjunto tem como tarefa:
    - a) Ensinar os alunos sobre a música a executar (compositor e seu contexto, linguagem musical, interpretação, contexto social e histórico, isto é os elementos heurísticos);
    - b) Ensinar a executar corretamente essa mesma música (aspetos técnicos, equilíbrio entre as vozes, afinação).
  2. Não esquecer que a direção da escola vê o professor de classe de conjunto, não como maestro mas como professor de música.
  3. O programa de classe de conjunto deve sugerir propósitos educativos mas também actividades performativas de irradiação da escola.
  4. A classe de conjunto deve ser vista como parte do currículo académico em que os alunos são treinados como músicos conscientes. Devem aprender a tocar bem e a
-



compreender a música que tocam em função do contexto histórico do compositor e da composição, com noção da forma, do estilo da música e das convenções interpretativas de cada época, ou seja, sobre a maneira de tocar a música de um determinado período.

5. O professor de classe de conjunto deve sempre tentar que os alunos compreendam a música que estão a trabalhar.
6. Muitos professores não têm tempo de estudar convenientemente e de ajudar os alunos a compreender a música que estão a executar, sendo aconselhável encontrar o equilíbrio entre as duas dimensões em presença: planificar e preparar a aula; e a utilizar, de forma equilibrada, o tempo de aula para que o estudo e a compreensão da obra se possa realizar.

### **Aula de 16-10-2018**

A música, na sua forma simbólica, representa um discurso imbuído de significados promovendo sensações e sentimentos a quem a experimentar.

No que concerne à música pode-se utilizar o termo metáfora para exprimir um processo que é dinâmico e que está subjacente a toda a organização discursiva.

Partindo desta reflexão, o processo metafórico acontece em três níveis cumulativos:

1. As notas são ouvidas em melodias, desistindo de ouvir as notas isoladamente;
2. As melodias são escutadas juntas, gerando novas relações, de forma a que a música pareça ter ganho vida própria;
3. A música espelha a vida dos sentimentos, despertando um forte sentido de significado simbólico.



Conservatório Superior de Música de Gaia

Mestrado em Ensino de Música, especialidade em Música de Conjunto – José Miguel Bovião Monteiro

A GESTUALIDADE DO PROFESSOR: A expansão e o recolhimento da gestualidade como elementos que suscitam alterações na realização musical dos alunos da disciplina de Classe de Conjunto

---

## **Anexo VIII – CD**