



**Politécnico  
Castelo Branco**

Escola Superior  
de Artes Aplicadas

## **A Emoção na Performance Musical**

Raquel Alexandra Landeiro Afonso Cabeças

### **Orientador**

Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Guitarra Clássica) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Abril de 2025**



## **Composição do júri**

Presidente do júri

Professora Adjunta, Clotilde Alves Nunes Agostinho

Vogais

Professora Doutora, Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

Professora Coordenadora na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Doutor, Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco



## **Agradecimentos**

Agradeço à minha família e amigos pelo apoio incondicional, pelo incentivo e por todo o amor que me deram.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho pela disponibilidade, pelo apoio e pelo incentivo durante estes últimos anos.

Agradeço ao professor cooperante Joaquim Pires por todos os ensinamentos ao longo dos anos que estudei com ele e por todos os aconselhamentos durante a minha Prática de Ensino Supervisionada.



## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, especialização em Instrumento e Música de Conjunto, encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte é referente à Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Conservatório Regional de Castelo Branco, no ano letivo 2023/2024. Esta prática foca-se no acompanhamento de três alunos de guitarra (dois alunos do 4º grau e um aluno do 5º grau) e no acompanhamento de uma classe de conjunto (orquestra de guitarras). A segunda parte do trabalho consiste no Projeto de Investigação, intitulado “A Emoção na Performance Musical”. Este estudo, de natureza maioritariamente qualitativa, utiliza a metodologia de investigação-ação e foi realizado com quatro alunos de guitarra clássica (dois do 4º grau e dois do 5º grau). Esta investigação tem como objetivos compreender de que forma o intérprete transmite emoções numa performance musical e com que precisão essas emoções são percebidas pelo público. Para tal, são analisadas as perspetivas do músico e do público, obtidas por meio de entrevistas e de um inquérito por questionário. As conclusões apontam para a importância da implementação de estratégias pedagógicas que aprimorem a comunicação emocional na performance, mostrando que o público consegue captar emoções expressas durante uma performance musical. Este trabalho destaca a relevância de integrar o desenvolvimento emocional no ensino, contribuindo para uma ligação mais profunda entre o aluno, o repertório e o público, e para performances musicais mais expressivas e envolventes.

## **Palavras chave**

Emoções; Guitarra Clássica; Comunicação Emocional; Expressão Musical; Performance



## **Abstract**

This Internship Report, carried out as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Music Education, specialization in Instrument and Ensemble Music, is divided into two parts. The first part refers to the Supervised Teaching Practice carried out at the Regional Conservatory of Castelo Branco during the 2023/2024 academic year. This practice focuses on accompaniment three guitar students (two 4th grade students and one 5th grade student) and the accompaniment of an ensemble class (guitar orchestra). The second part of the report consists of the research project titled "Emotion in Musical Performance". This study, mainly qualitative in nature, utilizes an action research methodology and was carried out with four classical guitar students (two from 4th grade and two from 5th grade). This research aims to understand how the performer conveys emotions during a musical performance and how accurately these emotions are perceived by the audience. To this end, the perspectives of both the musician and the audience are analyzed, obtained through interviews and a questionnaire survey. The conclusions points to the importance of the implementation of pedagogical strategies that enhance emotional communication in performance, demonstrating that audiences can perceive emotions communicated during a musical performance. This study emphasizes the relevance of integrating emotional development into education, contributing for a deeper connection between the student, repertoire and audience, and for more expressive and engaging performances.

## **Keywords**

Emotions; Classical Guitar; Emotional Communication; Musical Expression; Performance



# Índice geral

Introdução .....	1
PARTE I – Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1. Caracterização do meio, da escola e dos alunos .....	5
1.1. Castelo Branco .....	5
1.1.1. Localização .....	5
1.1.2. História da fundação de Castelo Branco .....	6
1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco .....	7
1.2.1. História.....	7
1.2.2. Instalações.....	9
1.3. Caracterização dos alunos individuais de Guitarra .....	10
1.3.1. Caracterização do aluno A .....	10
1.3.2. Caracterização do aluno B .....	10
1.3.3. Caracterização do aluno C .....	10
1.4. Caracterização da Classe de Conjunto.....	11
2. Planificações e reflexões das aulas .....	14
2.1. Aluno A.....	14
2.1.1. Calendário das aulas .....	14
2.1.2. Aulas individuais .....	19
2.2. Aluno B.....	26
2.2.1. Calendário das aulas .....	26
2.2.2. Aulas individuais .....	30
2.3. Aluno C.....	32
2.3.1. Calendário das aulas .....	32
2.3.2. Aulas individuais .....	36
2.4. Classe de Conjunto .....	39
2.4.1. Calendário das aulas .....	39
2.4.2. Aulas de classe de conjunto.....	44
3. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada .....	51
PARTE II – Investigação: “A Emoção na Performance Musical” .....	55
1. Enquadramento Temático .....	57
2. Objetivos da Investigação .....	59

2.1.	Objetivos gerais da investigação .....	59
2.2.	Objetivos específicos da investigação .....	59
3.	Enquadramento Teórico .....	61
3.1.	Definição de emoção .....	61
3.1.1.	Função das emoções .....	62
3.2.	Classificação das emoções.....	62
3.2.1.	Emoções básicas .....	62
3.2.2.	Emoções secundárias .....	63
3.2.3.	Emoções musicais .....	63
3.3.	Expressão e comunicação das emoções .....	64
3.4.	Expressão e indução emocional .....	66
3.5.	Perceção das emoções .....	68
3.6.	Habilidades motoras e cognitivas na expressão musical .....	71
3.6.1.	Fatores musicais .....	71
3.7.	de emocional .....	74
4.	Plano de Investigação e Metodologia .....	77
4.1.	Tipo de investigação .....	77
4.2.	Amostra .....	78
4.2.1.	Caracterização dos alunos .....	78
4.2.2.	Caracterização do público .....	79
4.3.	Instrumentos .....	80
4.3.1.	Entrevistas .....	80
4.3.2.	Inquérito por questionário.....	81
4.4.	Procedimentos.....	82
5.	Análise de dados.....	85
5.1.	Aluno A.....	85
5.1.1.	Análise da entrevista pré-performance e do questionário do público .....	85
5.1.2.	Análise da entrevista pré-performance, entrevista pós-performance e público.....	89
5.2.	Aluno B.....	91
5.2.1.	Análise da entrevista pré-performance e do questionário do público .....	91

5.2.2. Análise da entrevista pré-performance, entrevista pós-performance e público.....	95
5.3. Aluno C.....	97
5.3.1. Análise da entrevista pré-performance e do questionário do público.....	97
5.3.2. Análise da entrevista pré-performance, entrevista pós-performance e público.....	101
5.4. Aluno D.....	103
5.4.1. Análise da entrevista pré-performance e do questionário do público.....	103
5.4.2. Análise da entrevista pré-performance, entrevista pós-performance e público.....	107
6. Conclusões .....	109
Bibliografia .....	111
Anexos.....	115
Anexo A – Questionário de Caracterização da Turma de Classe de Conjunto.....	116
Anexo B – Autorização dos Encarregados de Educação para a realização do Projeto de Investigação .....	117
Anexo C – Autorização dos Encarregados de Educação para a Gravação de Som.....	118
Anexo D – Autorização dos Encarregados de Educação para a realização da audição.....	119
Anexo E – Transcrição da Entrevista Pré-Performance do Aluno A.....	120
Anexo F – Transcrição da Entrevista Pós-Performance do Aluno A .....	123
Anexo G – Transcrição da Entrevista Pré-Performance do Aluno B .....	125
Anexo H – Transcrição da Entrevista Pós-Performance do Aluno B.....	128
Anexo I – Transcrição da Entrevista Pré-Performance do Aluno C.....	131
Anexo J – Transcrição da Entrevista Pós-Performance do Aluno C .....	134
Anexo K – Transcrição da Entrevista Pré-Performance do Aluno D .....	136
Anexo L – Transcrição da Entrevista Pós-Performance do Aluno D .....	140
Anexo M – Questionário destinado ao público.....	143
Anexo N – Modelo das Notas de Programa.....	148

## Índice de figuras

<b>Figura 1-</b> Localização do Distrito de Castelo Branco .....	5
<b>Figura 2 -</b> Conservatório Regional de Castelo Branco .....	7

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Turma de Classe de Conjunto (Género) .....	11
<b>Gráfico 2</b> - Local de Residência .....	11
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição dos alunos por Escola Básica/Secundária .....	12
<b>Gráfico 4</b> - Tipo de Regime .....	12
<b>Gráfico 5</b> - Anos de frequência do CRCB .....	13
<b>Gráfico 6</b> - Idade do público .....	79
<b>Gráfico 7</b> - Conhecimento musical do público .....	79
<b>Gráfico 8</b> - Nível de conhecimento musical do público .....	79
<b>Gráfico 9</b> - Cores da obra - Público (Aluno A) .....	85
<b>Gráfico 10</b> - Emoção Intensa - Público (Aluno A) .....	86
<b>Gráfico 11</b> - Elementos musicais - Público (Aluno A) .....	87
<b>Gráfico 12</b> - Influência do Título – Público (Aluno A) .....	87
<b>Gráfico 13</b> - Mudança do estado de espírito - Público (Aluno A) .....	88
<b>Gráfico 14</b> - Nível de Atenção - Público (Aluno A) .....	89
<b>Gráfico 15</b> - Cores da obra - Público (Aluno B) .....	91
<b>Gráfico 16</b> - Emoção Intensa - Público (Aluno B) .....	92
<b>Gráfico 17</b> - Elementos musicais - Público (Aluno B) .....	93
<b>Gráfico 18</b> - Influência do Título - Público (Aluno B) .....	93
<b>Gráfico 19</b> - Mudança do estado de espírito - Público (Aluno B) .....	94
<b>Gráfico 20</b> - Nível de Atenção - Público (Aluno B) .....	95
<b>Gráfico 21</b> - Cores da obra - Público (Aluno C) .....	97
<b>Gráfico 22</b> - Emoção Intensa - Público (Aluno C) .....	98
<b>Gráfico 23</b> - Elementos musicais - Público (Aluno C) .....	99
<b>Gráfico 24</b> - Influência do Título - Público (Aluno C) .....	99
<b>Gráfico 25</b> - Mudança do estado de espírito - Público (Aluno C) .....	100
<b>Gráfico 26</b> - Nível de Atenção - Público (Aluno C) .....	101
<b>Gráfico 27</b> - Cores da obra - Público (Aluno D) .....	103
<b>Gráfico 28</b> - Emoção Intensa - Público (Aluno D) .....	104
<b>Gráfico 29</b> - Elementos musicais - Público (Aluno D) .....	105
<b>Gráfico 30</b> - Influência do Título - Público (Aluno D) .....	105
<b>Gráfico 31</b> - Mudança do estado de espírito - Público (Aluno D) .....	106
<b>Gráfico 32</b> - Nível de Atenção - Público (Aluno D) .....	107

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Calendário de Aulas do Aluno A .....	14
<b>Tabela 2</b> - Calendário de Aulas do Aluno B .....	26
<b>Tabela 3</b> - Calendário de Aulas do Aluno C .....	32
<b>Tabela 4</b> - Calendário de Aulas da Classe de Conjunto .....	39
<b>Tabela 5</b> - “Dicas” de Juslin .....	65
<b>Tabela 6</b> - Caracterização dos alunos envolvidos no Projeto de Investigação	78
<b>Tabela 7</b> - Guião das Entrevistas .....	80
<b>Tabela 8</b> - Questões e tipos de resposta do questionário dirigido ao público .	81
<b>Tabela 9</b> - Cronologia da aplicação dos instrumentos de investigação .....	83
<b>Tabela 10</b> - Emoções da obra - Público (Aluno A) .....	85
<b>Tabela 11</b> - Emoções da obra - Público (Aluno B) .....	91
<b>Tabela 12</b> - Emoções da obra - Público (Aluno C) .....	97
<b>Tabela 13</b> - Emoções da obra - Público (Aluno D) .....	103

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

**CRCB** – Conservatório Regional de Castelo Branco

**CTT** - Correios, Telégrafos e Telefones (Correios de Portugal)

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada



## Introdução

O Relatório de Estágio encontra-se inserido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB).

A Prática de Ensino Supervisionada, na variante de Instrumento – Guitarra Clássica e Música de Conjunto, foi realizada no Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) durante o ano letivo 2023/2024, sob a supervisão do Professor Doutor Miguel Carvalhinho e com a cooperação do Professor Joaquim Pires. Ao longo do ano, foram observadas e lecionadas aulas de guitarra e de música de conjunto, acompanhando três alunos de guitarra clássica e uma orquestra de guitarras. O Projeto de Investigação foi realizado com quatro alunos de guitarra do referido Conservatório, durante o 1º semestre de 2024, recorrendo a uma metodologia de investigação-ação, de natureza maioritariamente qualitativa.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: A primeira é referente à Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu entre os dias 4 de outubro de 2023 e 13 de junho de 2024. Nesta secção é apresentada a caracterização do meio envolvente, da escola e dos três alunos individuais de guitarra e da turma de classe de conjunto acompanhados durante a PES. Seguidamente, podemos encontrar a calendarização, as planificações e as reflexões das aulas individuais e de classe de conjunto, terminando com uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte do relatório refere-se ao Projeto de Investigação cujo tema é “A Emoção na Performance Musical”. Esta segunda secção inicia-se com o enquadramento temático e a apresentação dos objetivos gerais e específicos do estudo. De seguida, aborda-se o enquadramento teórico, onde é feita uma revisão de literatura sobre o estado da questão. Seguidamente, apresenta-se a metodologia utilizada, caracterizando os quatro alunos de guitarra envolvidos no projeto, os instrumentos de recolha para o estudo, terminando com uma descrição do processo da metodologia. Por fim, é exposta a análise dos dados recolhidos e os resultados obtidos, comparando as respostas dos alunos com as respostas dadas pelo público, terminando o relatório com as conclusões do trabalho desenvolvido.



## **PARTE I – Prática de Ensino Supervisionada**



# 1. Caracterização do meio, da escola e dos alunos

## 1.1. Castelo Branco

### 1.1.1. Localização



**Figura 1-** Localização do Distrito de Castelo Branco

Castelo Branco é uma cidade localizada no interior de Portugal, situada na Região Centro e sub-região da Beira Interior Sul. A cidade encontra-se a cerca de 50 km da fronteira com Espanha, 100 km da cidade de Guarda e 80 km da cidade de Portalegre, que são as capitais de distrito mais próxima. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022c)

Cobrindo uma área de 1.440 km<sup>2</sup>, é um dos concelhos mais extensos de Portugal, contando com cerca de 56.000 habitantes. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022a; Câmara Municipal Castelo Branco, 2022c)

O município faz fronteira ao Norte com o município do Fundão, a Leste com Idanha-a-Nova, a Sul com Espanha, ao Sudoeste com Vila Velha de Ródão e a Oeste com Proença-a-Nova e Oleiros. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022c)

### 1.1.2. História da fundação de Castelo Branco

A história da fundação de Castelo Branco não é totalmente clara, mas é possível afirmar, através de escavações arqueológicas realizadas na zona do Castelo em 2008, que a região já é habitada desde o Paleolítico. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b)

Após a Reconquista, em 1165, D. Afonso Henriques doou esta região da Beira à Ordem do Templo, doação esta posteriormente confirmada pelo seu filho, D. Sancho I, em 1198, a fim de promover o povoamento e a defesa dos ataques dos infiéis. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b)

No século XIII, um documento de doação aos Templários, emitido pelo nobre D. Fernando Sanches, incluía uma herdade denominada Vila Franca da Cardosa, que abrangia terras de Castelo Branco. No ano seguinte, O Papa Inocência III afirmou que os Templários tinham fundado uma vila e fortaleza na fronteira com os mouros, no local da Cardosa, denominada Castelo Branco, confirmando esta régia doação. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b)

Na primeira metade do século XIII, o Mestre da Ordem do Templo, D. Pedro Alvito, concedeu o primeiro foral à Vila de Castelo Branco. A vila rapidamente ganhou importância, realizando vários capítulos da Ordem do Templo. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b; Junta de Freguesia Castelo Branco, 2022)

Após a extinção dos Templários no reinado de D. Dinis e a transferência dos seus bens para a Ordem de Cristo, Castelo Branco tornou-se uma comenda dessa última Ordem. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b; Junta de Freguesia Castelo Branco, 2022)

Durante o século XIII, Castelo Branco passou por um grande desenvolvimento. Na visita de D. Dinis e a Rainha Santa Isabel à vila, em 1285, perceberam que as muralhas limitavam a sua expansão. O alargamento das muralhas foi realizado em 1343, no reinado de D. Afonso IV. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b; Junta de Freguesia Castelo Branco, 2022)

Em 1510, D. Manuel I, durante a sua visita à Vila, reconheceu o crescimento e desenvolvimento, concedendo-lhe um novo foral. Em 1535, no reinado de D. João III, Castelo Branco recebe o título de Vila Notável, testemunhando também um aumento populacional significativo, atribuído, sobretudo, à chegada de judeus sefarditas fugidos de Espanha. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b; Junta de Freguesia Castelo Branco, 2022)

A atividade comercial da comunidade judaica fortaleceu a economia local, permitindo o desenvolvimento urbano, mesmo após a expulsão dos judeus de Portugal, em 1496. Durante este período, foram fundadas instituições como a Misericórdia e construídos conventos e igrejas, como a Igreja de São Miguel, atual Sé. No final do século, D. Nuno de Noronha, bispo da Guarda, ordenou a

construção do Paço Episcopal, um palácio cercado por jardins. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b)

A cidade foi elevada a Cidade pelo Alvará de 20 de março de 1771, por decisão de D. José I. No dia seguinte, criou-se a Diocese que estava inteiramente ligada à elevação a cidade, autorizado por Papa Clemente XIV. (Câmara Municipal Castelo Branco, 2022b; Junta de Freguesia Castelo Branco, 2022)

## 1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco

### 1.2.1. História



**Figura 2** - Conservatório Regional de Castelo Branco

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) é uma Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos, localizada no Largo da Sé n.º 20. Este Conservatório, fundado pelo Professor Carlos Gama, iniciou as suas atividades a 6 de dezembro de 1971 na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco, tendo como principal objetivo promover o ensino da música e da dança, focando-se na formação de professores e músicos, bem como no enriquecimento cultural da comunidade local e áreas circundantes. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

Em 1974, o Conservatório recebeu uma autorização provisória de funcionamento, com a Professora Maria do Carmo Gomes, tendo-lhe oficialmente atribuído o Alvará do Ministério da Educação n.º 2242, dia 25 de maio de 1977. Posteriormente, foi integrada nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80, de 21 de novembro, permitindo a lecionação e a realização de exames com programas oficiais, implementando gradualmente os diversos níveis de ensino. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

Posteriormente, a 5 de dezembro de 1986, formalizou-se como uma Associação Cultural, conforme consta em escritura. Neste ano, o Conservatório contava com aproximadamente seiscentos alunos e com cursos de música que

englobavam a iniciação, cursos Básicos, Complementares e Superiores de Instrumento, Piano e Composição, promovendo comemorações nacionais do Dia Mundial da Música. Ainda neste ano, foi-lhe atribuído a Medalha de Mérito Cultural, pelo Ministério da Educação e Cultura e a respetiva Secretaria de Estado da Cultura. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

De 1993 a 2006, foi desenvolvido o Projeto “Crescer com a Música”, que alcançou todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Castelo Branco. Este Projeto teve uma influência significativa em todo o país, servindo de inspiração para a expansão do ensino da música no 1.º Ciclo. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

De 1993 a 2007, organizou-se a “Primavera Musical”, um Festival Internacional de Música de Castelo Branco, proporcionando ao público da região acesso a renomados artistas como Egberto Gismonti, Natalia Gutman e o Quarteto Borodin. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

De 2007 a 2015, o Conservatório, em colaboração com a Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, promoveu e organizou o “Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco - Folefest”, consolidando-se como uma referência significativa na dinamização do acordeão tanto na região como no país. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

Conscientes da relevância de iniciativas desta natureza, o CRCB tem, desde 2012, promovido e organizado anualmente o “Festival de Guitarra de Castelo Branco”, estabelecendo já uma referência nacional no panorama guitarrístico. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

Durante o período de 2008/2009, em resposta à reforma do ensino artístico especializado de música, levada a cabo pelo Ministério da Educação, o Conservatório estabeleceu acordos de colaboração com diversos agrupamentos de escolas na cidade de Castelo Branco nos 2.º e 3.º Ciclos, que visavam formar turmas exclusivas em regime articulado. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

Atualmente, com a implementação dos Mega Agrupamentos, o Conservatório mantém a sua atividade pedagógica com turmas dedicadas em regime articulado, nos seguintes agrupamentos: no Agrupamento Nuno Álvares (Escola Básica Faria de Vasconcelos, Escola Básica Cidade de Castelo Branco e Escola Secundária Nuno Álvares), no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (Escola Básica João Roiz e Escola Secundária Amato Lusitano) e no Agrupamento de Escolas José Saches e São Vicente da Beira, em Alcains. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

O reconhecimento das várias formações instrumentais do Conservatório resultou num convite, em 2005/2006, para participar no “Festival de Música da Beira Interior”, festival que desde então tem tido uma presença contínua. Além disso, o

CRCB tem sido convidado para participar no “Festival Internacional de Clarinete” e noutros festivais e eventos, como o “1001 Músicos – Festa das Escolas de Música” e o “Guitarrafonia”. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

Ao longo dos anos, esta instituição tem expandido a área de influência por outras cidades, como Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha, Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

O CRCB tem promovido diversas atividades, como cursos, concursos, colóquios, conferências, *masterclasses*, *workshops*, seminários e concertos, muitos deles em colaboração com várias instituições. Além disso, o Conservatório tem recebido a colaboração de instrumentistas e músicos de diversas regiões do país e do estrangeiro. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

Atualmente, o Conservatório engloba quase todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde a iniciação até ao secundário. O corpo docente é composto principalmente por professores que começaram a sua formação nesta instituição e que agora possuem habilitações de nível superior, bem como a profissionalização no ensino especializado de música. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022a)

### **1.2.2. Instalações**

O Conservatório Regional de Castelo Branco é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, constituído por três edifícios: o edifício central, o edifício II (antigos CTT) e o Pólo de Idanha-a-Nova. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022b)

#### **Edifício Sede**

Após alguma obras de requalificação, o Conservatório Regional de Castelo Branco reinaugurou o seu edifício sede, a 24 de novembro de 2008, localizando-se no Largo da Sé, n.º 20. O edifício central é constituído por três pisos e composto por catorze salas de aula, dois auditórios, sala de direção, secretaria, reprografia, sala de professores, biblioteca de alunos e sala de arquivo. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022b)

O edifício II (edifício dos antigos CTT) do Conservatório, localizado junto ao edifício central, dispõe de nove salas, um auditório e uma sala de trabalho para os alunos. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022b)

#### **Edifício do Pólo de Idanha-a-Nova**

O Conservatório oferece, ainda, ensino em Idanha-a-Nova, funcionando de acordo com o protocolo estabelecido com a Câmara Municipal dessa região. As instalações deste Pólo estiveram a funcionar até julho de 2008 no Edifício da Incubadora de Empresas da região. Posteriormente, em 2008/09, o Pólo foi

relocalizado num novo edifício no centro de Idanha-a-Nova. Atualmente, o edifício está em requalificação, por isso as atividades letivas decorrem no Cyber Espaço, que conta com três salas e um auditório. Os cursos oferecidos são os mesmos que ministrados na sede. (Conservatório Regional de Castelo Branco, 2022b)

### **Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco**

A Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco é uma instituição de ensino artístico especializada em música, integrada no Conservatório Regional de Castelo Branco. Oferece cursos profissionais de nível IV (10.º ao 12.º ano) nas áreas de Instrumentista de Cordas e de Tecla e Instrumentista de Sopro e de Percussão. (Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco, 2025)

A Escola Profissional oferece uma formação completa, que integra aulas práticas e teóricas, com o objetivo de preparar os alunos para uma carreira profissional na música.

A instituição está localizada no Largo da Sé, nº 20, Castelo Branco, nas mesmas instalações do Conservatório Regional de Castelo Branco.

## **1.3. Caracterização dos alunos individuais de Guitarra**

### **1.3.1. Caracterização do aluno A**

O Aluno A é do sexo masculino, tem 13 anos, é residente em Castelo Branco e frequenta a Escola Básica de Afonso de Paiva. Iniciou os seus estudos no Conservatório Regional de Castelo Branco, no regime articulado, no 1º grau/5º ano de escolaridade, escolhendo estudar guitarra. Atualmente, frequenta o 4º grau/8º ano de escolaridade.

### **1.3.2. Caracterização do aluno B**

O Aluno B é do sexo feminino, tem 14 anos, é residente em Castelo Branco e frequenta a Escola Básica de Afonso de Paiva. Iniciou os seus estudos no Conservatório Regional de Castelo Branco, no regime articulado, no 1º grau/5º ano de escolaridade, escolhendo estudar guitarra. Atualmente, frequenta o 5º grau/9º ano de escolaridade.

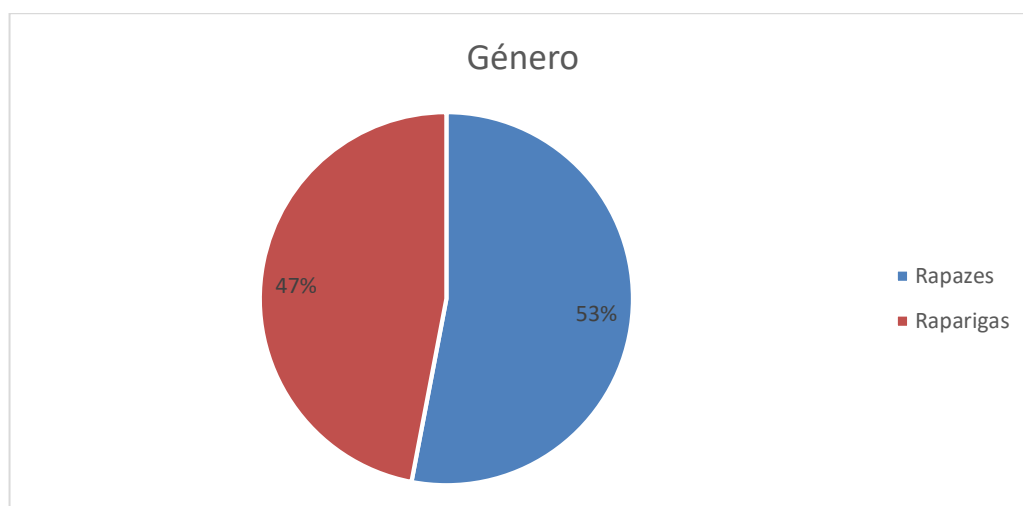
### **1.3.3. Caracterização do aluno C**

O Aluno C é do sexo feminino, tem 13 anos, é residente em Castelo Branco e frequenta a Escola Básica João Roiz. Iniciou os seus estudos no Conservatório Regional de Castelo Branco, no regime articulado, no 1º grau/5º ano de

escolaridade, escolhendo estudar guitarra. Atualmente, frequenta o 4º grau/8º ano de escolaridade.

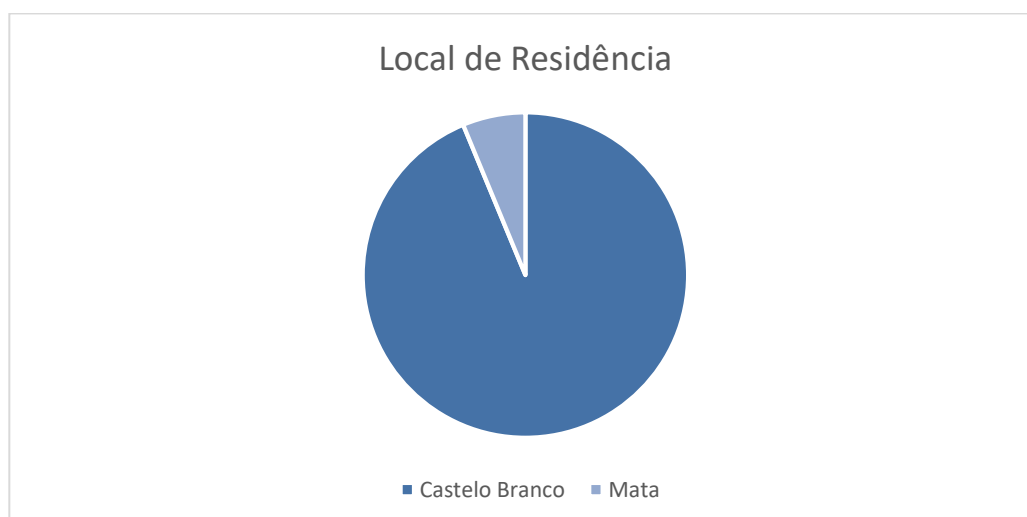
#### 1.4. Caracterização da Classe de Conjunto

A Classe de Conjunto acompanhada durante a Prática de Ensino Supervisionada foi a Orquestra de Guitarras B. Para a caracterização da turma, realizou-se um questionário respondido pelos alunos (Anexo A). Trata-se de uma turma composta por 17 estudantes, com idades entre os 13 anos e os 18 anos. Dos 17 discentes, 15 frequentam o Conservatório Regional de Castelo Branco e 2 frequentam a Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco.



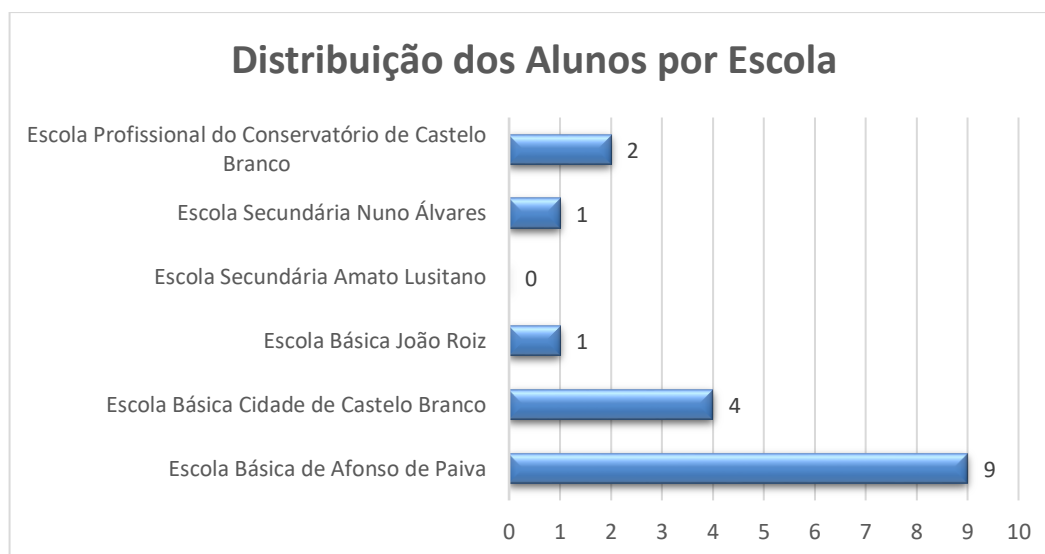
**Gráfico 1 – Turma de Classe de Conjunto (Género)**

Através do Gráfico 1, é possível verificar que a turma é composta por 9 rapazes (53%) e 8 raparigas (47%).



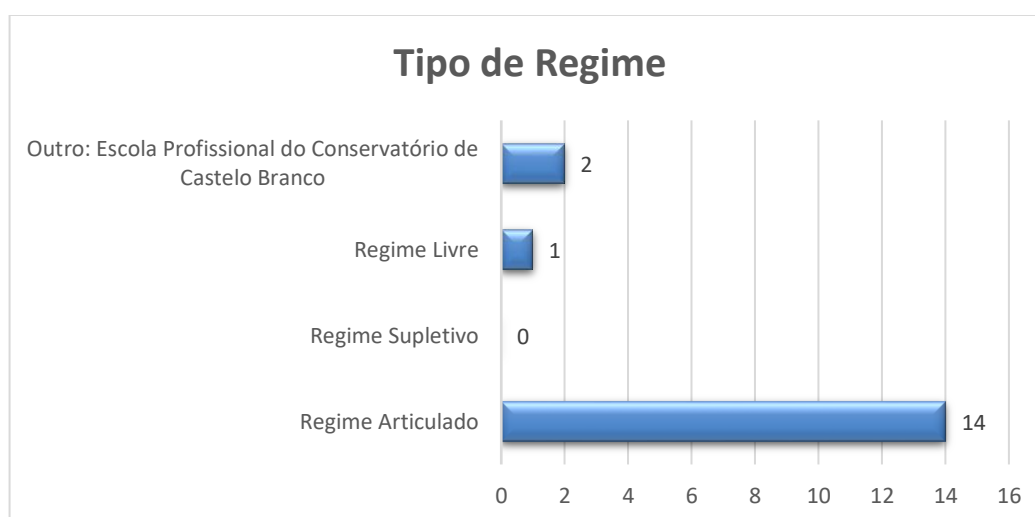
**Gráfico 2 - Local de Residência**

Através da observação do Gráfico 2, pode verificar-se que a maioria (16) dos alunos reside na cidade de Castelo Branco, sendo que apenas um reside na Mata.



**Gráfico 3 –** Distribuição dos alunos por Escola Básica/Secundária

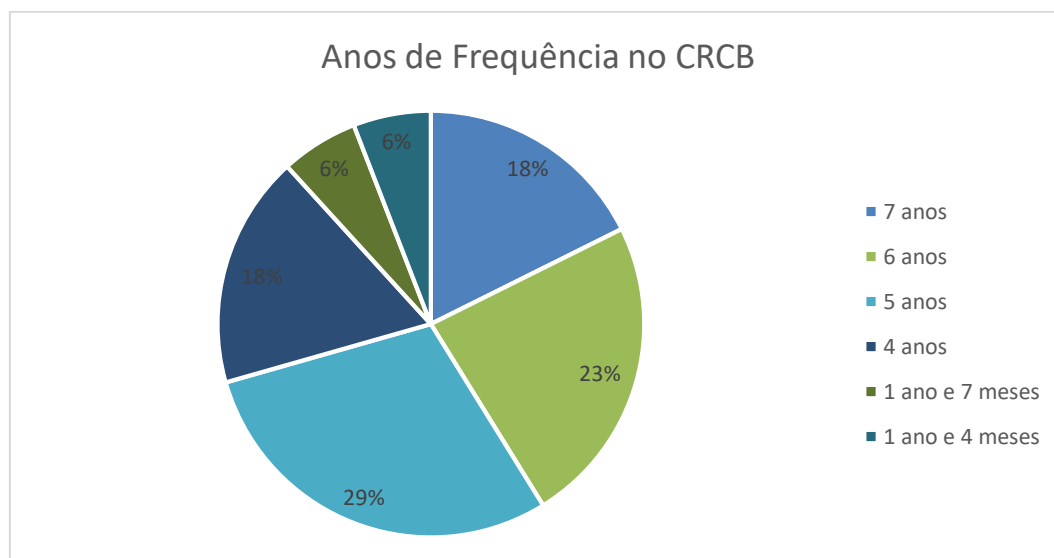
No que respeita à Escola Básica/Secundária que frequentam, 9 alunos responderam que frequentam a Escola Básica de Afonso de Paiva, 4 Escola Básica Cidade de Castelo Branco, 1 a Escola Secundária Nuno Álvares, 1 a Escola Básica João Roiz, e 2 a Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco.



**Gráfico 4 -** Tipo de Regime

Quando questionados sobre que regime frequentam, a maioria (14) da turma respondeu que frequenta o “Regime Articulado”; apenas uma pessoa frequenta o

“Regime Livre” e duas pessoas escolheram a opção “Outro”, referindo que frequentam a Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco.



**Gráfico 5** - Anos de frequência do CRCB

Quando questionados sobre há quantos anos frequentam o Conservatório Regional de Castelo Branco, 3 discentes responderam 7 anos, 4 alunos estudam há 6 anos, 5 responderam que estudam há 5 anos, 3 afirmaram que começaram há 4 anos, 1 discente respondeu que começou há 1 e 7 meses e, por fim, um aluno afirmou que começou há 1 ano e 4 meses.

## 2. Planificações e reflexões das aulas

Ao longo do ano letivo 2023/2024, a mestranda realizou o estágio no Conservatório Regional de Castelo Branco, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Música.

Nesse contexto, desenvolveram-se planificações e reflexões referentes às aulas observadas e lecionadas dos três alunos que a mestranda acompanhou na disciplina de Instrumento (Guitarra Clássica) e na Classe de Conjunto (Orquestra de Guitarras). Seguem-se algumas das planificações e reflexões elaboradas ao longo do estágio.

### 2.1. Aluno A

#### 2.1.1. Calendário das aulas

Tabela 1 - Calendário de Aulas do Aluno A

Aluno	Nº da aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
Aluno A	1	19/10/2023	Lecionação	Passagem das obras <i>Nostalgia</i> de Cees Hartog e <i>Banjo Bill</i> de Gary Ryan e resolução de problemas rítmicos em ambas as obras.
Aluno A	2	26/10/2023	Observação	Resolução de problemas rítmicos nas obras <i>Nostalgia</i> de Cees Hartog e <i>Banjo Bill</i> de Gary Ryan.
Aluno A	3	02/11/2023	Observação	Passagem das obras <i>Nostalgia</i> de Cees Hartog e <i>Banjo Bill</i> de Gary Ryan. Resolução de problemas rítmicos.
Aluno A	4	09/11/2023	Lecionação	Passagem completa das obras <i>Nostalgia</i> de Cees Hartog e <i>Banjo Bill</i> de Gary Ryan. Leitura do <i>Estudo nº 1</i> , op. 35, de Fernando Sor. Resolução de problemas rítmicos e digitativos e correção de notas erradas.
Aluno A	5	16/11/2023	Lecionação	Correção de notas e ritmos errados nas obras <i>Nostalgia</i> de Cees Hartog e <i>Banjo Bill</i> de

				Gary Ryan. Consolidação técnica do <i>Estudo nº 1, op. 35</i> de Fernando Sor.
Aluno A	6	23/11/2023	Lecionação	Resolução de problemas rítmicos, trabalho com metrônomo e últimas considerações interpretativas da obra <i>Banjo Bill</i> de Gary Ryan. Resolução de problemas rítmicos e digitativos no <i>Estudo nº 1, op. 35</i> de Fernando Sor.
Aluno A	7	30/11/2023	Observação	Últimas correções nas obras <i>Banjo Bill</i> de Gary Ryan e <i>Estudo nº 1, op. 35</i> de Fernando Sor. Correção de notas e ritmos na obra <i>Nostalgia</i> de Cees Hartog. Esclarecimento de dúvidas na obra <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph.
Aluno A	8	07/12/2023	Observação	Prova do 1º período.
Aluno A	9	14/12/2023	Observação	Passagem pelas peças <i>Banjo Bill</i> de Gary Ryan, <i>Estudo nº 1, op. 35</i> de Fernando Sor e <i>Nostalgia</i> de Cees Hart. Esclarecimento de dúvidas nas obras <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph e <i>Blackbird</i> dos The Beatles. Início da leitura do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer e <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol.
Aluno A	10	04/01/2024	Observação	Explicação da armação de clave com sustenidos e bemóis. Leitura das primeiras três frases da obra <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol. Leitura do primeiro compasso do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer.
Aluno A	11	11/01/2024	Lecionação	Leitura completa da <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado. Leitura do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer

				até ao compasso 3. Resolução de problemas rítmicos até ao compasso 10 da obra <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol.
Aluno A	12	18/01/2024	Observação	Leitura completa das obras <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol. Leitura da escala de Sol Maior.
Aluno A	13	25/01/2024	Lecionação	Correção da digitação na escala de Sol Maior. Correção de notas e ritmos na <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol.
Aluno A	14	01/02/2024	Lecionação	Correção de notas e digitação da escala de Sol Maior. Passagem das obras <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol: correção de nota e ritmos e questões digitativas.
Aluno A	15	08/02/2024	Supervisionada	Execução da escala de Sol Maior. Correção de ritmos e aplicação de dinâmicas na <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e resolução de problemas rítmicas na obra <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol.
Aluno A	16	15/02/2024	Lecionação	Execução da escala de Sol Maior. Execução completa com dinâmicas da <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado. Correção de ritmos e da digitação da mão esquerda na obra <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol.
Aluno A	17	29/02/2024	Lecionação	Execução da escala de Sol Maior em duas oitavas. Passagem da <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado: andamento e estrutura. Correção de notas e ritmos no <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol.

Aluno A	18	07/03/2024	Lecionação	Passagem pela escala de Sol Maior (2 oitavas) e pelas obras <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol. Simulação da prova do 2º período.
Aluno A	19	14/03/2024	Observação	Prova do 2º período.
Aluno A	20	21/03/2024	Observação	Autoavaliação. Leitura dos primeiros dois compassos do <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer. Exercícios de ligados.
Aluno A	21	11/04/2024	Observação	Leitura do <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer até ao compasso 6.
Aluno A	22	18/04/2024	Observação	Conclusão da leitura do <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer.
Aluno A	23	02/05/2024	Observação	Passagem completa do <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer. Leitura da obra <i>The Firth of Lorn</i> de Gary Ryan. Leitura dos primeiros três compassos do <i>Kurpie Étude</i> de Tatiana Stachak.
Aluno A	24	09/05/2024	Lecionação	Passagem e esclarecimento de dúvidas no <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer. Correção de notas e de problemas digitativos no <i>Kurpie Étude</i> de Tatiana Stachak. Correção de ritmo na obra <i>The Firth of Lorn</i> de Gary Ryan.
Aluno A	25	16/05/2024	Supervisionada	Passagem pelo <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer: correção de ritmo, trabalho de ligados e dinâmicas. Execução completa do <i>Kurpie Étude</i> de Tatiana Stachak: resolução de problemas digitativos, contrastes tímbricos e trabalho de agógica. Correção de ritmos na obra <i>The Firth of Lorn</i> de Gary Ryan.
Aluno A	26	23/05/2024	Observação	Passagem das obras para a prova: <i>Estudo VII</i> de Leo

				Brouwer, <i>Kurpie Étude</i> de Tatiana Stachak e <i>The Firth of Lorn</i> de Gary Ryan.
Aluno A	27	13/06/2024	Lecionação	Realização da entrevista a aluno no âmbito do Projeto de Investigação da mestranda. Passagem das obras da prova: <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer, <i>Kurpie Étude</i> de Tatiana Stachak e <i>The Firth of Lorn</i> de Gary Ryan.

## 2.1.2. Aulas individuais

## Planificação e Reflexão da aula de 08/02/2024

<b>Escola</b>	Conservatório Regional de Castelo Branco	<b>Aula nº</b>	15
<b>Aluno</b>	Aluno A	<b>Grau</b>	4º Grau
<b>Disciplina</b>	Instrumento (Guitarra)	<b>Data</b>	08/02/2024
<b>Professor Cooperante</b>	Joaquim Pires	<b>Hora</b>	09:20
<b>Tipo de intervenção</b>	Supervisionada	<b>Duração</b>	45 minutos
<b>Sumário</b>	Execução da escala de Sol Maior. Correção de ritmos e aplicação de dinâmicas na <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e resolução de problemas rítmicas na obra <i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol.		

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		- Afinar o instrumento.	- Retificar a afinação do instrumento com a ajuda do afinador.	- Guitarra - Cadeira - Estante - Pedal - Partituras - Apoio de pé (pedal) - Afinador - Lápis	Por observação direta	2 min
Escala de Sol Maior.	- Execução da escala de Sol Maior. - Correção de notas. - Digitação.	- Tocar escala de Sol Maior. - Corrigir notas erradas e verificar se o aluno está a executar a digitação correta.	- Ouvir o aluno tocar a escala de Sol Maior, verificando se está a executar as notas e a digitação certa. - Fazer as correções necessárias pedindo que, de seguida, execute a escala num andamento mais lento.	8 min		
<i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado	- Passagem da obra. - Correção de notas e ritmos. - Digitação. - Dinâmicas.	- Tocar obra do início ao fim. - Corrigir notas e ritmos errados. - Verificar se o aluno está a executar a digitação correta em ambas as mãos. - Trabalhar dinâmicas da obra. - Resolver eventuais problemas que	- Passar obra do início ao fim, de maneira a perceber o trabalho desenvolvido no seu estudo individual. - Dividir peça em duas secções (1-8 e 9-24), corrigindo notas ou ritmos errados e verificando se o discente está a executar a digitação da mão esquerda corretamente. De seguida, verificar digitação da mão direita, pedindo que execute a digitação conforme está escrita da partitura. - Pedir ao aluno que repare nas dinâmicas escritas ao longo da obra e que, de	20 min		

		o aluno presente.	seguida, tente tocar a peça completa com as dinâmicas. - Esclarecer eventuais dúvidas que o aluno possa apresentar.		
<i>Buen Augurio</i> de Máximo Diego Pujol	- Passagem da obra. - Correção de notas e ritmos. - Digitação. - Dinâmicas.	- Tocar obra do início ao fim. - Corrigir notas e ritmos errados. - Verificar se o aluno está a executar a digitação da mão esquerda conforme está escrita na partitura. - Trabalhar dinâmicas da obra.	- Ouvir obra do início ao fim, verificando se o aluno está a executar as notas e ritmos corretamente. - De seguida, dividir a peça em secções mais curtas (compasso 1 ao 10, 11 ao 20 e 21 ao 24), verificando se está a cumprir a digitação da mão esquerda e corrigindo notas ou ritmos que possa estar a tocar incorretamente. - Pedir ao aluno que toque a obra do início com as dinâmicas escritas na partitura. - Esclarecer eventuais dúvidas que o aluno possa apresentar.		15 min

A presente aula, que decorreu na sala Manuel Cardoso (edifício dos antigos CTT), teve início às 9 horas e 20 minutos. A aula foi lecionada pela mestrandia.

A aula iniciou-se com o aluno a retificar a afinação do instrumento. De seguida, a mestrandia pediu ao aluno que executasse a escala que levará para a prova do segundo trimestre, a escala de Sol Maior. Após executar a escala, a mestrandia chamou a atenção do aluno que estava a tocar fá natural, em vez de fá suspenso. De seguida, a mestrandia sugeriu ao aluno que dissesse o nome das notas ao mesmo tempo de toca a escala, chamando a atenção ao aluno para a posição dos dedos da mão esquerda que devem pisar a corda com a “ponta” do dedo. Por fim, pediu que tocasse a escala normalmente, sem dizer nome de notas e sugeriu que a tentasse decorar para facilitar a sua execução.

Posteriormente, o aluno tocou a *Lição 15* de Dionisio Aguado. Ao ouvir a execução do aluno, a mestrandia notou que o discente estava a executar alguns ritmos incorretamente, pelo que pediu ao estudante que solfejasse os primeiros dois compassos da obra. Após ter ficado esclarecido do ritmo, o aluno tocou a primeira secção da obra, até ao compasso 8. A mestrandia reparou que o aluno estava a encostar a mão direita à guitarra pelo que foi corrigindo a posição da mão direita ao longo da aula. Seguidamente, a mestrandia pediu ao aluno que executasse a digitação da mão direita conforme está escrita na partitura, pedindo ao aluno que repetisse tendo em atenção a mão direita. Seguindo para a segunda parte da obra, a mestrandia solfejou os compassos que o aluno não estava a executar corretamente. Por fim, a mestrandia chamou a atenção para as dinâmicas escritas

na partitura ao longo da obra. Foi pedido ao aluno que exemplificasse o que para ele eram as várias dinâmicas. De seguida, foi pedido que começasse a tocar a obra tentando executar as dinâmicas.

A próxima obra interpretada foi *Buen Augurio* de Máximo Diego Pujol do início ao fim. Após ouvir a execução completa do discente, a mestrandia pediu-lhe que solfejasse os primeiros 10 compassos da obra e que, de seguida, tocasse. Ao longo da execução desta secção da obra, a mestrandia corrigiu a digitação da mão esquerda que o discente estava a fazer incorretamente. Ao avançar para a próxima secção da obra, a mestrandia recordou o aluno que a armação de clave tem três sustentidos e, seguidamente, pediu ao aluno que solfejasse o ritmo a partir do compasso 13. Como o aluno não estava seguro do ritmo, a mestrandia explicou que do compasso 13 ao 20, o ritmo é como se fosse todo em colcheias. Após solfejar bem o ritmo, foi pedido ao aluno que tocasse a secção do compasso 11 ao 20. Por fim, o discente solfejou a última frase da obra e, de seguida, tocou-a. Contudo, o ritmo do penúltimo compasso não estava preciso, pelo que a mestrandia solfejou o compasso e pediu ao aluno que o tocasse.

A aula terminou, não sendo possível cumprir com a planificação, pois não houve tempo para trabalhar as dinâmicas da obra *Buen Augurio*. A planificação não foi cumprida, uma vez que, nesta obra, o aluno apresentou mais dificuldades rítmicas do que o expectável, levando a mestrandia a dedicar mais tempo à correção do ritmo em vez de trabalhar as dinâmicas.

## Planificação e Reflexão da aula de 16/05/2024

<b>Escola</b>	Conservatório Regional de Castelo Branco	<b>Aula nº</b>	25
<b>Aluno</b>	Aluno A	<b>Grau</b>	4º Grau
<b>Disciplina</b>	Instrumento (Guitarra)	<b>Data</b>	16/05/2024
<b>Professor Cooperante</b>	Joaquim Pires	<b>Hora</b>	09:20
<b>Tipo de intervenção</b>	Supervisionada	<b>Duração</b>	45 minutos
<b>Sumário</b>	Passagem pelo <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer: correção de ritmo, trabalho de ligados e dinâmicas. Execução completa do <i>Kurpie Étude</i> de Tatiana Stachak: resolução de problemas digitativos, contrastes tímbricos e trabalho de agógica. Correção de ritmos na obra <i>The Firth of Lorn</i> de Gary Ryan.		

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		- Afinar o instrumento.	- Retificar a afinação do instrumento com a ajuda do afinador.			2 min
<i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer	- Passagem da obra. - Correção de notas e ritmos. - Dinâmicas - Digitação. - Ligados.	- Tocar obra do início ao fim. - Corrigir notas e ritmos errados. - Verificar se o aluno está a executar a digitação correta. - Trabalhar dinâmicas presentes na obra. - Trabalhar ligados. - Resolver eventuais problemas que o aluno apresente.	- Ouvir obra do início ao fim, verificando se o aluno está a executar as notas e os ritmos corretamente. - Dividir peça em secções mais pequenas (compasso 1-11; 12-20; 21-26): fazer a correção de notas e ritmos, verificar se o aluno executa as pausas, verificar se o aluno está a executar a digitação correta. De seguida, chamar a atenção para as dinâmicas escritas na partitura e aplicar as dinâmicas. Trabalhar, isoladamente, os ligados do compasso 16 ao 18. - Esclarecer eventuais dúvidas que o aluno possa apresentar.	- Guitarra - Cadeira - Estante - Pedal - Partituras - Apoio de pé (pedal) - Afinador - Lápis	Por observação direta	15 min
<i>Kurpie Étude</i> de Tatiana Stachak	- Passagem da obra. - Correção de notas.	- Tocar obra do início ao fim com dinâmicas.	- Ouvir obra do início ao fim, verificando se o aluno está a executar as notas e a digitação correta.			15 min

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitação.</li> <li>- Timbre.</li> <li>- Agógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrigir notas erradas.</li> <li>- Verificar se o aluno está a executar a digitação correta.</li> <li>- Trabalhar contrastes tímbricos.</li> <li>- Resolver eventuais problemas que o aluno apresente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dividir a peça em secções mais pequenas:</li> <li>Compasso 1 ao 8 – Fazer a correção de notas erradas e de digitação que o aluno possa estar a executar incorretamente. Confirmar se o aluno está a cumprir com a duração da mínima do compasso 8.</li> <li>Compasso 9 ao 12 – Corrigir notas erradas. Verificar se está a executar a digitação correta. Trabalhar os contrastes tímbricos, pedindo que, em cordas soltas, execute um timbre mais doce e um timbre mais metálico. De seguida, executar esta secção, num andamento mais lento, tendo em atenção os diferentes timbres escritos na partitura. Verificar se o aluno executa a suspensão do final da secção.</li> <li>Compasso 13 ao 18 (final) - Fazer a correção de notas erradas. Chamar atenção para o contraste tímbrico do compasso 17, pedir para executá-lo. Trabalhar <i>rallentando</i> do final da obra.</li> <li>- Esclarecer eventuais dúvidas que o aluno possa apresentar.</li> </ul>			
<i>The Firth of Lorn</i> de Gary Ryan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passagem da obra.</li> <li>- Correção de notas e ritmos.</li> <li>- Agógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar obra do início ao fim.</li> <li>- Corrigir notas e ritmos errados.</li> <li>- Trabalhar agógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir o aluno tocar a obra do início ao fim, de maneira a perceber o trabalho desenvolvido em casa.</li> <li>- Dividindo a obra em secções mais pequenas (por frases), fazer a correção de notas e ritmos que o aluno possa estar a tocar incorretamente.</li> <li>- Isolar a última frase e trabalhar o <i>rallentando</i> final.</li> </ul>			13 min

A presente aula, que decorreu na sala Manuel Cardoso (edifício dos antigos CTT), teve início às 9 horas e 20 minutos. A aula foi lecionada pela mestranda.

A aula iniciou-se com o aluno a interpretar o *Estudo VII* de Leo Brouwer. Após a execução completa da obra, a mestranda pediu ao aluno que recomeçasse

a peça, tendo em atenção ao ritmo e à duração das pausas. Ao chegar ao compasso 4 e 5, a mestranda chamou a atenção para a digitação escrita na partitura, que não estava a ser cumprida pelo aluno. No compasso 6, o aluno foi chamado a atenção para a falta da nota mi (6ª corda). A mestranda exemplificou, tocando esta secção de maneira a esclarecer ao aluno. Seguidamente, no compasso 8 e 9, a mestranda voltou a chamar a atenção para a digitação que o aluno estava a tocar incorretamente, explicando ao aluno que as notas e a digitação eram exatamente os mesmos do compasso 4 e 5. Aqui, foi pedido ao aluno para executar com a dinâmicas escrita na partitura. Posteriormente, a mestranda corrigiu o ritmo que o aluno executava incorretamente a partir do compasso 12. A mestranda explicou que estava a marcar a semínima com ponto e que como são tudo colcheias é para tocar tudo seguido, exemplificando esta secção na guitarra para que o aluno ficasse esclarecido. A mestranda optou por pedir ao aluno que executasse a secção que começa no compasso 16, para que se pudessem focar nos ligados. A mestranda explicou que ao posicionar o dedo quatro na corda, deve posicionar, em simultâneo, o dedo 1, de maneira a, de seguida, fazer o ligado corretamente (o aluno colocava um dedo de cada vez). Após ser explicado, o aluno executou algumas vezes esta secção até que os ligados fossem tocados de forma clara. Antes de avançar para a secção seguinte, o discente tocou esta secção com as dinâmicas escritas na partitura. No compasso 19, o aluno foi, novamente, chamado a atenção para falta do mi na 6ª corda, que não estava a ser executado. Nesta secção, a mestranda chamou a atenção para a duração das pausas, pois tinham mudanças de compasso ao longo da peça, pelo que o aluno tinha de estar atento se estaria num compasso ternário ou quaternário. Para ajudar o aluno nesta secção a contar as pausas, a mestranda contou em voz alta, dando entrada para o aluno entrar, chamando a atenção para as dinâmicas escritas. No último compasso, a mestranda chamou a atenção ao aluno para cordas o mi grave, pois só tem a duração de uma colcheia.

A segunda obra tocada em aula foi o *Kurpie Étude* de Tatiana Stachak. Foi pedido ao aluno que começasse a obra do início, contudo ao chegar ao segundo compasso, o aluno interrompeu afirmando que não sabia muito bem algumas coisas ao longo da obra. A mestranda auxiliou o aluno no início da obra, tocando com ele, e ouviu a execução completa da obra. Após a execução da obra, a mestranda recomeçou a leitura da obra do início, chamando a atenção para a digitação escrita na partitura, que devia ser cumprida. Foi ainda pedido ao discente que mantivesse a duração das semínimas que tinham os baixos de cada tercina. Ao chegar ao compasso 8, a mestranda chamou a atenção para a duração da mínima, pois o aluno não esperava dois tempos. Ao avançar para a secção seguinte, do compasso 9 ao 12, a mestranda chamou a atenção para a mudança de timbre, explicando ao aluno onde executar o *sul tasto* e *naturale*. No compasso 12, foi pedido ao estudante que executasse com mais calma a *ritardando* e que executasse a suspensão, conforme está escrito na partitura. Na secção final da obra, o aluno foi novamente chamado a atenção para a digitação, que é igual à do

início da obra, e para a mudança de timbre no compasso 17. Foi ainda pedido ao aluno que executasse com mais calma o *ritardando* do final da obra.

Por fim, interpretou *The Firth of Lorn* de Gary Ryan. Após ouvir a execução completa da obra, a mestrandia pediu ao aluno para tocar a última frase, fazendo a correção dos ritmos. A mestrandia optou por exemplificar, tocando na guitarra, de maneira a esclarecer o ritmo ao aluno. De seguida, começou da frase anterior (anacrusa para o compasso 11), chamando a atenção para a semínima que não estava a ser executada no compasso 12. Para terminar a aula, foi pedido ao aluno que começasse da anacrusa para o compasso 5, fazendo a correção dos ritmos do compasso 5 e 6. Ao longo da aula a mestrandia foi corrigindo a posição da mão direita do aluno, que tinha tendência para encostar o pulso e o dedo mindinho ao tampo da guitarra.

A aula terminou não sendo possível cumprir com a planificação, pois as dificuldades executadas pelo aluno no *Estudo VII* de Leo Brouwer, demoraram mais tempo a ser retificadas do que o esperado pela mestrandia. Desta forma, não houve tempo para fazer a correção completa dos ritmos e das notas na obra *The Firth of Lorn*, bem como trabalhar a agógica.

## 2.2. Aluno B

### 2.2.1. Calendário das aulas

Tabela 2 - Calendário de Aulas do Aluno B

Aluno	Nº da aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
Aluno B	1	12/10/2023	Observação	Continuação da leitura da obra <i>Un día de Noviembre</i> de Leo Brouwer. Esclarecimento de harmónico e de digitação.
Aluno B	2	19/10/2023	Lecionação	Conclusão da leitura da obra <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer.
Aluno B	3	26/10/2023	Lecionação	Passagem completa da obra <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer: correção de notas, aplicação de dinâmicas e aspetos técnicos.
Aluno B	4	02/11/2023	Observação	Resolução de problemas rítmicos na obra <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer. Comparação de edições da obra.
Aluno B	5	09/11/2023	Lecionação	Correção de notas e esclarecimento da estrutura da obra <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer. Início da leitura da <i>Lição 35</i> de Dionisio Aguado.
Aluno B	6	16/11/2023	Lecionação	Trabalho agógico e tímbrico na obra <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer. Leitura do <i>Estudo nº 5, op .48</i> de Mauro Giuliani.
Aluno B	7	23/11/2023	Lecionação	Últimas considerações interpretativas na obra <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer. Leitura completa do <i>Estudo nº 5, op .48</i> de Mauro Giuliani.
Aluno B	8	30/11/2023	Observação	Últimas considerações interpretativas do <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer. Revisão da obra <i>Andante, op.31 nº2</i> de Fernando Sor. Simulação da prova trimestral.

Aluno B	9	07/12/2023	Observação	Prova do 1º período.
Aluno B	10	14/12/2023	Observação	Passagem pelas obras <i>Un dia de noviembre</i> de Leo Brouwer e <i>Andante</i> , op.31 nº2 de Fernando Sor. Início da leitura do Prelúdio nº4 de Villa-Lobos.
Aluno B	11	04/01/2024	Observação	Passagem pelo <i>Andante</i> , op.31 nº2 de Fernando Sor. Leitura do <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos até ao compasso 13.
Aluno B	12	11/01/2024	Lecionação	Leitura do <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos até ao compasso 25. Resolução de problemas rítmicos.
Aluno B	13	18/01/2024	Observação	Conclusão da leitura do <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos.
Aluno B	14	25/01/2024	Lecionação	Passagem do <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos: correção de notas e ritmos, resolução de problemas digitativos e esclarecimento de dúvidas.
Aluno B	15	01/02/2024	Lecionação	Correção de notas e questões digitativas no <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos.
Aluno B	16	08/02/2024	Supervisionada	Passagem completa do <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos: resolução de problemas rítmicos e digitativos. Trabalho de dinâmicas.
Aluno B	17	15/02/2024	Lecionação	Passagem completa pelo <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos. Leitura da obra <i>Rio by Night</i> de Vincent Lindsey-Clark até ao compasso 16.
Aluno B	18	29/02/2024	Lecionação	Execução da escala de Mi Maior em 3 oitavas. Passagem completa do <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos. Conclusão da leitura do <i>Rio by Night</i> de Vincent Lindsey-Clark.
Aluno B	19	07/03/2024	Lecionação	Execução da escala de Mi Maior. Passagem completa pelo <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos e <i>Rio by Night</i> de Vincent

				Lindsey-Clark. Simulação da prova.
Aluno B	20	14/03/2024	Observação	Prova do 2º período.
Aluno B	21	21/03/2024	Observação	Informações acerca do recital do final do ano. Leitura da <i>Lágrima</i> de Francisco Tárrega e início da leitura da <i>Gavotte II</i> , BWV 995 de J. S. Bach.
Aluno B	22	11/04/2024	Observação	Revisão das obras: <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos, <i>Rio by Night</i> de Vincent Lindsey-Clark e <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer.
Aluno B	23	18/04/2024	Observação	Revisão das obras: <i>Rio by Night</i> de Vincent Lindsey-Clark, <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos e <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer. Leitura completa da <i>Lágrima</i> de Francisco Tárrega.
Aluno B	24	02/05/2024	Observação	Passagem das obras: <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer, <i>Rio by Night</i> de Vincent Lindsey-Clark, <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos e <i>Lágrima</i> de Francisco Tárrega. Revisão do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer e leitura do <i>Estudo VI</i> de Pujol.
Aluno B	25	09/05/2024	Lecionação	Passagem completa e esclarecimento de dúvidas das peças: <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer, <i>Rio by Night</i> de Vincent Lindsey-Clark, <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos, <i>Lágrima</i> de Francisco Tárrega, <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer e <i>Estudo VI</i> de Pujol. Execução das escalas para prova: Lá Maior e Sol menor melódica.
Aluno B	26	16/05/2024	Lecionação	Execução completa da prova técnica: escala de Lá Maior, escala de sol menor melódica, <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer e <i>Estudo VI</i> de Pujol. Últimas considerações das peças para prova: <i>Un día de noviembre</i> de Leo Brouwer, <i>Lágrima</i> de

---

				Francisco Tárrega, <i>Rio by Night</i> de Vincent Lindsey-Clark e <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos. Esclarecimento de dúvidas acerca da prova do 3º trimestre e do recital final.
Aluno B	27	23/05/2024	Observação	Prova do 3º período.

## 2.2.2. Aulas individuais

### Planificação e Reflexão da aula de 08/02/2024

<b>Escola</b>	Conservatório Regional de Castelo Branco	<b>Aula nº</b>	16
<b>Aluno</b>	Aluno B	<b>Grau</b>	5º Grau
<b>Disciplina</b>	Instrumento (Guitarra)	<b>Data</b>	08/02/2024
<b>Professor Cooperante</b>	Joaquim Pires	<b>Hora</b>	10:15
<b>Tipo de intervenção</b>	Supervisionada	<b>Duração</b>	45 minutos
<b>Sumário</b>	Passagem completa do <i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos: resolução de problemas rítmicos e digitativos. Trabalho de dinâmicas.		

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		- Afinar o instrumento.	- Retificar a afinação do instrumento com a ajuda do afinador.	- Guitarra - Cadeira	Por observação direta	2 min
<i>Prelúdio nº4</i> de Villa-Lobos	- Passagem da obra completa - Correção de notas e ritmos. - Digitação. - Dinâmicas.	- Tocar obra do início ao fim. - Corrigir notas e ritmos. - Verificar se a aluna está a executar a digitação mais adequada em ambas as mãos. - Trabalhar dinâmicas. - Esclarecer alguma dúvida apresentada pela aluna.	- Ouvir obra do início ao fim. - Dividir a obra em secções mais pequenas: 1-10; 11-26; 27-32; 33-43 (final). - Tocar até ao compasso 10: corrigir notas ou ritmos que possam estar a ser executados incorretamente e verificar se está a executar a digitação mais adequada em ambas as mãos. Pedir à aluna para tocar os primeiros dois compassos, exagerando nas dinâmicas escritas. Tocar esta secção completa com as dinâmicas. - Secção do compasso 11 ao 26: tocar apenas os baixos, de seguida, tocar em blocos de acordes e, por fim, tocar como está escrito na partitura. Isolar compassos 25 e 26, verificando se está a executar o ritmo correto. - Secção do compasso 27 ao 32: corrigir harmónicos que possa estar a executar incorretamente e confirmar se a digitação está correta.	- Estante - Pedal - Partituras - Apoio de pé (pedal) - Afinador - Lápis	Por observação direta	43 min

			<p>- Secção compasso 33 ao 43: lembrar que esta secção é igual ao início. Verificar se a aluna está a executar o último acorde da obra corretamente.</p> <p>- Tocar obra do início ao fim, tendo em conta todos os aspetos trabalhos em aula.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

A presente aula, que decorreu na sala Manuel Cardoso (edifício dos antigos CTT), teve início às 10 horas e 15 minutos. A aula foi lecionada pela mestrandia.

A aula iniciou-se com a aluna a retificar a afinação do instrumento. A obra tocada em aula foi o *Prelúdio nº4* de Villa-Lobos. Após ouvir a obra do início ao fim, a mestrandia pediu à aluna que fizesse a primeira secção da obra, *Lento*, num andamento mais lento. Seguidamente, a mestrandia solfejou o ritmo dos primeiros dois compassos, pois a aluna não estava a tocar com precisão o ritmo desta secção. Posteriormente, foi pedido à aluna que tocasse apenas os primeiros dois compassos da obra, exagerando nas dinâmicas escritas na partitura (*forte* e *pianíssimo*). De seguida, a mestrandia solfejou o ritmo do terceiro compasso da obra, uma vez que a aluna estava a executar o ritmo incorretamente. Após a aluna tocar este compasso corretamente, foi-lhe pedido que executasse as semicolcheias dos compassos 2, 4, 6, 8, 9 e 10 mais curtas. Ao chegar ao compasso 10, a mestrandia sugeriu à aluna que abrisse a mão esquerda ao executar os harmónicos, evitando saltos desnecessários nesta mão. Na próxima secção da obra, a mestrandia optou por dividir em duas partes mais pequenas. Foi pedido à aluna que, primeiramente, tocasse apenas até ao primeiro tempo do compasso 17, os baixos que se tocam na quarta corda. De seguida, a mestrandia pediu à discente que dissesse o nome das notas dos baixos ao mesmo tempo que os tocava. Após este exercício, a aluna tocou esta mesma secção em blocos de acordes e, posteriormente, tocasse esta secção como está escrita. Seguidamente, a mestrandia mandou a aluna tocar a partir do compasso 17 apenas os baixos e, de seguida em blocos de acordes até ao primeiro tempo do compasso 25. Após trabalhar esta secção, foi pedido à aluna que começasse do compasso 14 para fazer a ligação para a secção que começa no compasso 17. Após a aluna tocar esta secção até ao compasso 25, a mestrandia optou por isolar e solfejar o ritmo do compasso 25 e 26 e, pedindo à aluna que, de seguida, executasse estes dois compassos *a tempo*. Na próxima secção, do compasso 27 ao 32, a mestrandia sugeriu à aluna que escrevesse a digitação da mão esquerda e, como já falado anteriormente, abrisse a mão esquerda ao executar os harmónicos, evitando saltos desnecessários. Para terminar a aula, a discente tocou a secção final da obra, confirmando se a aluna estava a fazer o acorde final corretamente.

A aula terminou, não sendo possível executar a obra do início ao fim no final da aula.

## 2.3. Aluno C

### 2.3.1. Calendário das aulas

Tabela 3 - Calendário de Aulas do Aluno C

Aluno	Nº da aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
Aluno C	1	12/10/2023	Observação	Passagem pelo estudo o <i>Estudo nº14, op.35, em Lá menor</i> de Fernando Sor e <i>Village Blackbird Blues</i> de Martin Fogel. Correção do posicionamento do pulso direito e de notas e ritmos errados.
Aluno C	2	19/10/2023	Observação	Correção do posicionamento do pulso direita na obra <i>Village Blackbird Blues</i> de Martin Fogel. Resolução de problemas digitativos no <i>Estudo nº14, op.35, em Lá menor</i> de Fernando Sor.
Aluno C	3	26/10/2023	Faltou	-
Aluno C	4	02/11/2023	Observação	Resolução de problemas rítmicos na obra <i>Village Blackbird Blues</i> de Martin Fogel. Exercícios técnicos de ligados.
Aluno C	5	09/11/2023	Observação	Correção de notas e ritmos no <i>Estudo nº14, op.35, em Lá menor</i> de Fernando Sor. Passagem pela obra <i>Village Blackbird Blues</i> de Martin Fogel: trabalho nas mudanças de compasso.
Aluno C	6	16/11/2023	Lecionação	Passagem pela obra <i>Village Blackbird Blues</i> de Martin Fogel: resolução de problemas rítmicos e trabalho nas mudanças de compassos. Resolução de questões estruturais no <i>Estudo nº14, op.35, em Lá menor</i> de Fernando Sor. Leitura da obra <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger.
Aluno C	7	23/11/2023	Lecionação	Resolução de problemas rítmicos e digitativos na obra

				<i>Village Blackbird Blues</i> de Martin Fogel. Trabalho de contrastes tímbricos e dinâmicos no <i>Estudo nº14, op.35, em Lá menor</i> de Fernando Sor.
Aluno C	8	30/11/2023	Observação	Simulação da prova do 1º período: <i>Village Blackbird Blues</i> de Martin Fogel e o <i>Estudo nº14, op.35, em Lá menor</i> de Fernando Sor. Leitura da obra <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger até ao compasso 16.
Aluno C	9	07/12/2023	Observação	Prova do 1º período.
Aluno C	10	14/12/2023	Observação	Passagem pela obra <i>Village Blackbird Blues</i> de Martin Fogel e pelo <i>Estudo nº14, op.35, em Lá menor</i> de Fernando Sor. Leitura da <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado. Passagem pela obra <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger.
Aluno C	11	04/01/2024	Faltou	-
Aluno C	12	11/01/2024	Faltou	-
Aluno C	13	18/01/2024	Observação	Passagens completa das obras <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger. Leitura da escala de Lá Maior.
Aluno C	14	25/01/2024	Lecionação	Passagem completa da <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e da <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger.
Aluno C	15	01/02/2024	Lecionação	Execução da escala de Lá Maior. Passagem das obras <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger. Leitura do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer até ao compasso 23.
Aluno C	16	08/02/2024	Observação	Execução da escala de Lá Maior. Passagem das obras:

				<i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger. Trabalho de mão esquerda no <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer até ao compasso 22.
Aluno C	17	15/02/2024	Lecionação	Execução da escala de Lá Maior. Passagem pelas obras <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger e <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado. Conclusão da leitura do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer.
Aluno C	18	29/02/2024	Lecionação	Execução da escala de Mi Maior em 3 oitavas. Passagem completa das obras: <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado; <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger e <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer.
Aluno C	19	07/03/2024	Lecionação	Execução da escala de Mi Maior. Passagem completa pela <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger. Simulação da prova.
Aluno C	20	14/03/2024	Observação	Prova do 2º período.
Aluno C	21	21/03/2024	Faltou	-
Aluno C	22	11/04/2024	Observação	Leitura completa da obra <i>Exercício 11</i> de Dionisio Aguado.
Aluno C	23	18/04/2024	Observação	Passagem pelo <i>Exercício 11</i> de Dionisio Aguado. Resolução de problemas rítmicos e digitativos.
Aluno C	24	02/05/2024	Observação	Passagem completa do <i>Exercício 11</i> de Dionisio Aguado. Revisão do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer.
Aluno C	25	09/05/2024	Lecionação	Passagem completa do <i>Exercício 11</i> de Dionisio Aguado e do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer. Aspectos técnicos. Leitura completa do <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer.

Aluno C	26	16/05/2024	Observação	Passagem completa pelo <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer. Trabalho de ligados. Retificação de notas e de digitação no <i>Exercício 11</i> de Dionisio Aguado. Passagem completa do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer. Trabalho de independência das mãos.
Aluno C	27	23/05/2024	Observação	Últimas considerações interpretativas do <i>Exercício 11</i> de Dionisio Aguado, <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer e <i>Estudo VII</i> de Leo Brouwer.
Aluno C	28	13/06/2024	Observação	Realização da entrevista para o Projeto de Investigação da mestranda. Passagem pelo <i>Exercício 11</i> de Dionisio Aguado. Leitura do <i>Estudo VI</i> de Pujol.

### 2.3.2. Aulas individuais

#### Planificação e Reflexão da aula de 01/02/2024

<b>Escola</b>	Conservatório Regional de Castelo Branco	<b>Aula nº</b>	15
<b>Aluno</b>	Aluno C	<b>Grau</b>	4º Grau
<b>Disciplina</b>	Instrumento (Guitarra)	<b>Data</b>	01/02/2024
<b>Professor Cooperante</b>	Joaquim Pires	<b>Hora</b>	11:05
<b>Tipo de intervenção</b>	Lecionação	<b>Duração</b>	45 minutos
<b>Sumário</b>	Execução da escala de Lá Maior. Passagem das obras <i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado e <i>Bossa-Nova Breeze</i> de Gerald Schwertberger. Leitura do <i>Estudo VI</i> de Leo Brouwer até ao compasso 23.		

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		- Afinar o instrumento.	- Retificar a afinação do instrumento com a ajuda do afinador.	- Guitarra - Cadeira - Estante - Pedal - Partituras - Apoio de pé (pedal) - Afinador - Lápis	Por observação direta	2 min
Escala de Lá Maior	- Execução da escala de Lá Maior. - Correção de notas. - Digitação.	- Tocar escala de Sol Maior. - Corrigir notas erradas - Verificar se a aluna está a executar a digitação correta.	- Ouvir o aluno tocar a escala de Sol Maior, verificando se está a executar as notas e a digitação certa.			3 min
<i>Lição 15</i> de Dionisio Aguado	- Leitura da obra. - Correção de notas e ritmos errados. - Digitação.	- Tocar obra do início ao fim. - Corrigir notas e ritmos errados. - Resolver problemas na digitação.	- Passar a obra do início ao fim. - Dividir a obra em duas secções: compasso 1 ao 8 e compasso 9 ao 24. Corrigir notas ou ritmos errados. Trabalhar digitação das duas mãos separadamente, verificando se a aluna executa a digitação conforme está escrita na partitura. - Resolver eventuais problemas que a aluna possa apresentar.			15 min
<i>Bossa-Nova Breeze</i> de	- Leitura da obra do início ao fim.	- Tocar obra completa com dinâmicas.	- Passar a obra do início ao fim.			25 min

Gerald Schwertberger	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Correção de notas e ritmos errados.</li> <li>- Digitação.</li> <li>- Dinâmicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrigir notas e ritmos errados.</li> <li>- Resolver problemas na digitação.</li> <li>- Esclarecer alguma dúvida que a aluna possa apresentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recomeçar obra, num andamento mais lento, verificando se a aluna está a executar as notas e os ritmos corretamente. Verificar se está a cumprir a digitação da mão esquerda escrita na partitura.</li> <li>- Trabalhar isoladamente do compasso 21 ao 28 (final), trabalhando nas dificuldades da aluna.</li> <li>- Tocar obra do início, num andamento mais lento, atentando-se às dinâmicas escritas na partitura. Auxiliar a aluna ao longo da execução, de maneira a fazê-la perceber o contraste dinâmico ao longo da obra.</li> <li>- Resolver eventuais dificuldades que a aluna possa apresentar ao longo da obra.</li> </ul>			
-------------------------	--	--	--	--	--	--

A presente aula, que decorreu na sala Manuel Cardoso (edifício dos antigos CTT), teve início às 11 horas e 5 minutos. A aula foi lecionada pela mestranda.

A aula iniciou-se com a aluna a retificar a afinação da guitarra com a ajuda do afinador. De seguida, tocou a escala de Lá Maior. Ao ver a execução a aluna, a mestranda notou que a aluna estava a executar a escala toda com o dedo indicador, pelo que pediu à aluna que alternasse os dedos da mão direita. A discente repetiu a escala tendo em atenção a digitação da mão direita. A primeira obra executada pela aluna foi a *Lição 15* de Dionisio Aguado. Ao tocar a obra, a estudante apresentou alguns erros na digitação de ambas as mãos. Após ouvir a obra completa, a mestranda pediu à aluna que tocasse a obra do início ao compasso 8, tendo em atenção a digitação da mão esquerda. De seguida, pediu que tocasse apenas os primeiros dois compassos da obra, tendo em atenção a digitação da mão direita escrita na partitura. Foi pedido à discente que seguisse até ao compasso 8, respeitando a digitação da mão direita. Posteriormente, tocou a obra completa, tendo em atenção a digitação das duas mãos.

A segunda obra executada em aula foi a *Bossa-Nova Breeze* de Gerald Schwertberger. Após ouvir a obra até ao final, o docente da disciplina interveio afirmando que o *fade out* do final da obra deveria decrescer mais rápido. Foi pedido à aluna que fizesse somente os últimos dois compassos executando o *fade out* escrito na partitura, decrescendo mais rápido. Ao executar esta parte, o docente notou que a aluna fazia um *rallentando* ao mesmo tempo que diminuía o volume, pelo que lhe foi chamado à atenção. Após a intervenção do docente, a mestranda pediu à aluna que executasse do compasso 21, num andamento mais lento. A aluna

apresentou dificuldades em executar a transição do compasso 24 ao 25. A mestranda explicou à discente que, ao tocar o primeiro Lá do compasso 25, deve fazer a mudança da posição da mão esquerda. Para terminar, tocou do compasso 21 ao final.

A terceira obra vista em aula foi o *Estudo VI* de Leo Brouwer. Ao iniciar a execução da obra, a mestranda notou que a discente não estava a executar a digitação correta na mão direita. A aluna foi interrompida no compasso 3, e foi pedido que executasse apenas a digitação da mão direita em cordas solta e em *loop*. Após algum tempo a trabalhar a mão direita, a aluna juntou a mão esquerda. Ao fazer a leitura da obra, a mestranda sugeriu à aluna que rodeasse as notas que mudam nos compassos, de maneira a perceber com mais facilidade as mudanças ao trabalhar a obra. Não foi possível ler a obra completa, pelo que foi pedido à aluna que em casa estudasse apenas até ao compasso lido em aula (compasso 23).

O tempo de aula terminou, não sendo possível cumprir com a planificação, pois não foi possível trabalhar as dinâmicas na obra *Bossa-Nova Breeze*. A planificação não foi cumprida, uma vez que foi introduzida uma nova peça (*Estudo VI*) ao repertório da aluna, direcionando o foco da aula para a leitura da mesma.

## 2.4. Classe de Conjunto

### 2.4.1. Calendário das aulas

Tabela 4 - Calendário de Aulas da Classe de Conjunto

Aluno	Nº da aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
Tutti	1	04/10/2023	Observação	Passagem pelas obras <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph e <i>Lady Madonna</i> dos The Beatles. Correção de notas e ritmos.
Tutti	2	11/10/2023	Observação	Passagem pela obra <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph. Trabalho de dinâmicas e entrada na obra.
Tutti	3	18/10/2023	Observação	Leitura das obras <i>O, The Britches Full of Stitches</i> , <i>The Prisoner of Freedom</i> e <i>The Ballad of Jesse James</i> de Andrew Forrest.
Tutti	4	25/10/2023	Observação	Passagem pela obra <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny até ao compasso 47.
Tutti	5	08/11/2023	Lecionação	Correção de notas e ritmos na obra <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny até ao compasso 43.
Tutti	6	15/11/2023	Observação	Passagem completa do <i>Interludio</i> de Leo Brouwer e da <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa.
Tutti	7	22/11/2023	Observação	Passagem da obra <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny até ao compasso 56: correção de notas e ritmos.
Tutti	8	29/11/2023	Observação	Passagem das obras: <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa e <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny. Últimas considerações interpretativas.

Tutti	9	06/12/2023	Observação	Realização da prova de orquestra das obras: <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph e <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa.
Tutti	10	13/12/2023	Observação	Leitura da obra <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney. Passagem completa da obra <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny.
Tutti	11	03/01/2024	Lecionação	Leitura da obra <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney: resolução de problemas rítmicos do naipe 1. Passagem da obra <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa.
Tutti	12	10/01/2024	Observação	Leitura completa da obra <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade. Passagem da obra <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney.
Tutti	13	17/01/2024	Observação	Passagem das obras <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney e <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade. Aspectos interpretativos.
Tutti	14	24/01/2024	Observação	Passagem das obras <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade e <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney.
Tutti	15	31/01/2024	Lecionação	Passagem das obras <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer

				Trindade, <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney e <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny.
Tutti	16	07/02/2024	Supervisionada	Passagem completa das obras <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade e <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney.
Tutti	17	21/02/2024	Observação	Passagem das obras pela ordem que serão interpretadas no concerto: <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade e <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney.
Tutti	18	28/02/2024	Observação	Passagem completa da obra <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny.
Tutti	19	06/03/2024	Lecionação	Passagem das obras: <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade e <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney.
Tutti	20	20/03/2024	Observação	Passagem pela obra <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny. Trabalho de dinâmicas na obra <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney. Passagem pela <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade: trabalho de tremolo.
Tutti	21	10/04/2024	Observação	Passagem completa das obras: <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade, <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney, <i>Lady Madonna</i> dos The Beatles e

				<i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny.
Tutti	22	17/04/2024	Observação	Informações sobre a atuação de 20 de abril. Passagem completa das obras: <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade, <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney, <i>Lady Madonna</i> dos The Beatles e <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny.
Tutti	23	24/04/2024	Observação	Informações sobre a atuação do dia 24 de abril. Passagem completa das obra: <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney e <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny.
Tutti	24	08/05/2024	Lecionação	Passagem completa das obras: <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade, <i>Lady Madonna</i> dos The Beatles, <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney e <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny. Trabalho de dinâmicas.
Tutti	25	15/05/2024	Supervisionada	Trabalho de dinâmicas no <i>Interludio</i> de Leo Brouwer e <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph. Passagem pela obra <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa: trabalho de entradas da guitarra 6 e do <i>Tempo II</i> . Trabalho de dinâmicas e agógica no <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney. Passagem pelo <i>Every Summer</i>

---

				<i>Night</i> de Pat Metheny: trabalho da entrada do compasso 70.
Tutti	26	22/05/2024	Observação	Trabalho de dinâmicas no <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny. Revisão completa da canção <i>O, The Britches Full of Stitches</i> de Andrew Forrest. Revisão até á letra C da canção <i>The Prisoner of Freedom</i> de Andrew Forrest.
Tutti	27	05/06/2024	Lecionação	Passagem completa das obras <i>O, The Britches Full of Stitches</i> e <i>The Prisoner of Freedom</i> de Andrew Forrest. Correção de notas e ritmos.

## 2.4.2. Aulas de classe de conjunto

### Planificação e Reflexão da aula de 07/02/2024

<b>Escola</b>	Conservatório Regional de Castelo Branco	<b>Aula nº</b>	16
<b>Disciplina</b>	Orquestra de Guitarras	<b>Data</b>	07/02/2024
<b>Professor Cooperante</b>	Joaquim Pires	<b>Hora</b>	18:20
<b>Tipo de intervenção</b>	Supervisionada	<b>Duração</b>	45 minutos
<b>Sumário</b>	Passagem completa das obras <i>Interludio</i> de Leo Brouwer, <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph, <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa, <i>Canção do Mar</i> de Ferrer Trindade, <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney.		

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		- Afinar o instrumento.	- Retificar a afinação do instrumento com a ajuda do afinador.	- Guitarra - Cadeira - Estante	Por observação direta	3 min
<i>Interludio</i> de Leo Brouwer	- Passar obra completa. - Dinâmicas.	- Passar obra no início ao fim com dinâmicas. - Corrigir eventuais erros que os alunos possam apresentar.	- Fazer uma passagem da obra do início ao fim. - Relembrar dinâmicas dos compassos 17 ao 20 da obra. Tocar esta secção com os contrastes dinâmicos. - Relembrar os alunos que devem fazer silêncio no compasso de pausa (compasso 21).	- Pedal - Partituras - Apoio de pé (pedal) - Afinador - Lápis		7 min
<i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph	- Passar obra completa. - Dinâmicas.	- Passar obra no início ao fim. - Trabalhar dinâmicas. - Corrigir eventuais erros que os alunos possam apresentar.	- Passar peça do início ao fim. - Trabalhar dinâmicas: pedir aos alunos que comecem a tocar da letra C, fazendo o crescendo para <i>forte</i> na letra D. De seguida, pedir que comecem da letra E, fazendo o crescendo para a letra F.			10 min
<i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa	- Passar obra completa.	- Passar obra no início ao fim.	- Passar peça do início ao fim. - Trabalhar entrada, de maneira a que os alunos entrem seguros na obra.			5 min

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar entrada da obra.</li> <li>- Corrigir eventuais erros que os alunos possam apresentar.</li> </ul>				
Canção do Mar de Ferrer Trindade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passar obra completa.</li> <li>- Dinâmicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar obra completa.</li> <li>- Destacar melodia do naipe das guitarras 1.</li> <li>- Corrigir eventuais erros que os alunos possam apresentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma passagem da obra do início ao fim.</li> <li>- Pedir aos naipes das guitarras 2, 3, 4 e 5 para tocarem os acordes mais <i>piano</i>, para que a melodia da guitarra 1 se destaque.</li> <li>- Isolar naipe das guitarras 1, pedindo que toquem do início (letra A), verificando se estão todos a fazer a mesma digitação.</li> <li>- Esclarecer eventuais dúvidas que os alunos possam apresentar.</li> </ul>			10 min
Blackbird de John Lennon e Paul McCartney	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passar obra completa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar obra no início ao fim.</li> <li>- Corrigir eventuais erros que os alunos possam apresentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passar peça do início ao fim.</li> <li>- Pedir à guitarra 1 para tocar separadamente, esclarecendo alguma dúvida que possam apresentar.</li> <li>- Tocar obra completa, auxiliando a guitarra 1 nas suas entradas.</li> </ul>			10 min

A presente aula, que decorreu na sala Carl Orff (do CRCB), teve início às 18 horas e 20 minutos. A aula foi lecionada pela mestrandia.

A aula iniciou-se com os alunos a retificarem a afinação. A primeira obra tocada em aula foi o *Interludio* de Leo Brouwer. Após a audição da obra, a mestrandia pediu aos alunos que fizessem silêncio no compasso 21, pedindo que abafassem as cordas nesse compasso. Foi pedido aos alunos que começassem a tocar do compasso 17 ao final, tendo em atenção a pausa do compasso 21. De seguida, a mestrandia pediu aos alunos que retificassem a afinação e tocaram o *Young Guitarists on Western Story* de Pierre-Paul Rudolph. Após passarem a obra do início ao fim, a mestrandia pediu à orquestra que começasse a tocar da letra C, pedindo à guitarra 3 e 4 que tocassem mais forte na letra C e que todos fizessem um crescendo para *forte* na letra D. Após repetirem a secção da letra C e D, a mestrandia pediu a todos que fizessem o crescendo para a letra F, mandando a orquestra começar da letra E. Após repetir esta secção e tocar a obra até ao final,

avançou-se para a terceira obra, *Introduction au tango* de Olivier Bensa. Após ouvir a peça completa, a mestranda pediu à orquestra que tentassem entrar mais seguros na obra dando, de seguida, a entrada para começarem a tocar do início. Nesta segunda execução os alunos entraram mais seguros, por isso a mestranda interrompeu-os no compasso 25 para que avançassem para a próxima obra, *Canção do Mar* de Ferrer Trindade. Após a audição da obra do início ao fim, sem repetições, a mestranda pediu que apenas as guitarras 2 e 3 tocassem. Ao chegar ao compasso 17, a mestranda percebeu que os acordes não estavam a sair tão limpos, por isso a mestranda optou por parar e perguntar se havia dúvidas, ao que os alunos afirmaram que não. A mestranda pediu às guitarras 2 e 3 que continuassem a tocar, dando entrada para o compasso 17. Ao chegar ao final, a mestranda pediu às guitarras 2 e 3 que tocassem mais piano a partir do compasso 9, para que as guitarras 1 se conseguissem ouvir. A mestranda pediu à orquestra que começasse a tocar, contudo interrompeu no compasso 21. Seguidamente, pediu às guitarras 1 que tocassem da letra B, compasso 17, seguindo até ao final. Posteriormente, pediu a todos que tocassem do início ao fim. A última obra vista em aula foi *Blackbird* de John Lennon e Paul McCartney. Após dar uma passagem na obra, a mestranda pediu que apenas as guitarras 2, 3, 4 e 5 tocassem até à primeira casa e, de seguida, o naipe das guitarras 1. Seguidamente, na segunda casa, a mestranda voltou a pedir que apenas as guitarras 2, 3, 4 e 5 tocassem e, posteriormente, que apenas a guitarra 1 tocasse. Após trabalhar separadamente as guitarras, tocaram todos da segunda casa ao fim da obra. Para terminar a aula, a mestranda pediu aos alunos que executassem o diminuendo dos últimos compassos, pedindo aos alunos que tocassem os últimos seis compassos tendo em conta esse diminuendo.

## Planificação e Reflexão da aula de 15/05/2024

<b>Escola</b>	Conservatório Regional de Castelo Branco	<b>Aula nº</b>	25
<b>Disciplina</b>	Orquestra de Guitarras	<b>Data</b>	15/05/2024
<b>Professor Cooperante</b>	Joaquim Pires	<b>Hora</b>	18:20
<b>Tipo de intervenção</b>	Supervisionada	<b>Duração</b>	45 minutos
<b>Sumário</b>	Trabalho de dinâmicas no <i>Interlúdio</i> de Leo Brouwer e <i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph. Passagem pela obra <i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa: trabalho de entradas da guitarra 6 e do <i>Tempo II</i> . Trabalho de dinâmicas e agógica no <i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney. Passagem pelo <i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny: trabalho da entrada do compasso 70.		

Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Métodos e Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Tempo
		- Afinar o instrumento.	- Retificar a afinação do instrumento com a ajuda do afinador.	- Guitarra - Cadeira	Por observação direta	3 min
<i>Interlúdio</i> de Leo Brouwer	- Passar obra completa. - Dinâmicas.	- Passar obra do início ao fim. - Trabalhar dinâmicas.	- Fazer uma passagem da obra do início ao fim. - Relembrar dinâmicas dos compassos 13 ao 16 e, seguidamente, executar essa secção com o contraste dinâmico. - Relembrar dinâmicas do compasso 17 ao 20. De seguida, tocar esta secção com os contrastes dinâmicos.	- Estante - Pedal - Partituras - Apoio de pé (pedal) - Afinador - Lápis		7 min
<i>Young Guitarists on Western Story</i> de Pierre-Paul Rudolph	- Passar obra completa. - Dinâmicas.	- Passar obra do início ao fim. - Trabalhar dinâmicas.	- Passar obra do início ao fim. - Pedir <i>forte</i> nas letras B, D e G. - No compasso 9 da letra E, pedir às guitarras 1 e 2 que toquem <i>forte</i> e restantes naipes, <i>piano</i> .			7 min
<i>Introduction au tango</i> de Olivier Bensa	- Passar obra completa.	- Passar obra do início ao fim. - Trabalhar entrada do acorde do	- Passar obra do início ao fim. - Isolar entrada das guitarras 6, repetir várias vezes a entrada até os			8 min

		naípe das guitarras 6. - Trabalhar secção do <i>Tempo II</i> .	alunos entrarem ao mesmo tempo. - Isolar secção do <i>Tempo II</i> . Treinar entrada da guitarra 1, de maneira a que entrem mais seguros. Relembrar que a dinâmica nesta secção é <i>piano</i> .		
<i>Blackbird</i> de John Lennon e Paul McCartney	- Passar obra completa. - Agógica. - Dinâmicas.	- Tocar obra do início ao fim. - Trabalhar agógica. - Trabalhar dinâmicas. - Corrigir eventuais erros que os alunos possam apresentar.	- Passar peça do início ao fim. - Tocar 6 compassos antes do <i>a tempo</i> , certificando que a orquestra executa o <i>rallentando</i> de acordo com a direção que lhes está a ser dada pela mestrandia. - Relembrar dinâmicas dos últimos 6 compassos da obra. De seguida, executar esta secção.		8 min
<i>Every Summer Night</i> de Pat Metheny	- Passar obra completa.	- Tocar obra do início ao fim. - Destacar melodia da guitarra 1. - Trabalhar os últimos 4 compassos da obra. - Corrigir eventuais erros que os alunos possam apresentar.	- Passar peça do início ao fim. - Pedir aos naipes das guitarras 2, 3, 4 e 5 que toquem mais <i>piano</i> , fazendo destacar a melodia do naípe da guitarra 1. - Isolar últimos quatro compassos, verificando que os alunos olham para a direção da mestrandia, de maneira a tocar estes compassos com mais precisão. - Esclarecer eventuais dúvidas que os alunos possam apresentar.		12 min

A presente aula, que decorreu na sala Carl Orff (do CRCB), teve início às 18 horas e 20 minutos. A aula foi lecionada pela mestrandia.

A aula iniciou-se com os alunos a retificar a afinação do instrumento. De seguida, tocou-se a primeira obra, *Interludio* de Leo Brouwer, do início ao fim. Após a execução completa da peça, foi pedido à guitarra 1 que executasse sozinha do compasso 5, pois tinham cometido alguns erros. A mestrandia lembrou as dinâmicas do compasso 17 ao 20, pedindo à classe que fizesse um contraste dinâmico maior e que abafasse as cordas no compasso de pausa. Antes de passar para a próxima obra, isolou-se o último compasso, certificando que os alunos

olhavam para a direção da mestrandia, de maneira a atacar as notas ao mesmo tempo.

A segunda obra tocada em aula foi o *Young Guitarists on Western Story* de Pierre-Paul Rudolph. Após tocar a obra do início ao fim, foi pedido à orquestra que tocassem a letra E, executando as seguintes dinâmicas: começam todos em *mf*, no compasso 9 da letra E as guitarras 3, 4, 5, 6 e 7 tocam *piano* e as guitarras 1 e 2 tocam *forte* e, nos últimos dois compassos desta secção fazem todos um crescendo para entrarem *forte* na letra F. De seguida, a mestrandia ordenou que começassem a tocar da letra A, dizendo as dinâmicas que a orquestra deveria fazer à medida que iam executando a obra.

A terceira obra interpretada foi *Introduction au tango* de Olivier Bensa. Após a execução completa da obra, a mestrandia optou por trabalhar a entrada do acorde da guitarra 6, presente no início da obra. Foi pedido aos alunos que executavam este acorde, que o tocassem com a unha e não com a polpa do dedo. Após trabalhar algumas vezes esta entrada, os alunos mostraram-se mais seguros nesta entrada. Seguidamente, trabalhou-se a entrada para o *Tempo II*, sendo pedido aos alunos que tocavam esta secção que a tocassem *piano* e tivessem em atenção o andamento dado pela mestrandia na entrada (compasso 52). A entrada foi trabalhar algumas vezes em *loop*, até os alunos da guitarra 1 tocarem todos ao mesmo tempo as duas notas iniciais desta secção.

Posteriormente, tocou-se a quarta obra, *Blackbird* de John Lennon e Paul McCartney, do início ao fim. De seguida, pediu-se às guitarras 2, 3, 4 e 5 (harmonia) que tocassem da segunda casa ao *a tempo*, verificando se estavam a tocar as notas corretas. Seguidamente, a mestrandia repetiu algumas vezes os 6 compassos antes do *a tempo*, enfatizando que devem olhar para a mestrandia, de maneira a executar o *rallentando* do andamento que lhes está a ser dirigido. Posteriormente, tocaram-se os últimos 6 compassos da obra, lembrando as dinâmicas. Como a guitarra 1 apresentava alguns problemas rítmicos nos últimos dois compassos, a mestrandia pediu que tocassem apenas os alunos deste naipe, solfejando-lhes o ritmo e de seguida, pedindo para tocarem estes compassos num andamento mais lento. Para terminar, voltaram a tocar os últimos seis compassos da obra em *tutti*, de maneira a perceber se tinha ficado tudo esclarecido.

Como o tempo de aula estava a terminar, a mestrandia optou por não tocar o *Every Summer Night* de Pat Metheny, sendo pedido à orquestra que começasse diretamente do compasso 62. Após uma execução do compasso 62 ao final da obra, a mestrandia chamou a atenção à classe, pois devem olhar na sua direção para entrarem todos ao mesmo tempo no compasso 70 e ataquem as notas no tempo que lhes está a ser dirigido.

O tempo de aula terminou não sendo possível cumprir com a planificação na sua totalidade, pois não foi possível trabalhar os contrastes dinâmicos entre a melodia e a harmonia no *Every Summer Night*. A planificação não foi cumprida,

uma vez que surgiram erros na guitarra 1 no *Interludio* e na *Blackbird*, que precisaram de ser corrigidos.

### **3. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada**

Como referido na Introdução, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo 2023/2024, entre os dias 4 de outubro de 2023 e 13 de junho de 2024. O estágio teve a supervisão do Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e a colaboração do Professor Joaquim Pires, pertencente à instituição cooperante, o Conservatório Regional de Castelo Branco.

Apesar da Prática de Ensino Supervisionada exigir apenas o acompanhamento de um único aluno de Instrumento, optámos por acompanhar três alunos. Essa decisão teve como objetivo maximizar o aproveitamento da experiência pedagógica e proporcionar um estudo mais aprofundado e diversificado no âmbito do ensino de música. Deste modo, o estágio foi desenvolvido com três alunos individuais e uma turma: Aluno A (4º grau), Aluno B (5º grau), Aluno C (4º grau) e a Classe de Conjunto (Orquestra de Guitarras B).

As aulas do Aluno A decorreram às quintas-feiras, entre as 9 horas e 20 minutos e as 10 horas e 5 minutos. As aulas do Aluno B decorreram às quintas-feiras, entre as 10 horas e 15 minutos e as 11 horas. As aulas do Aluno C decorreram às quintas-feiras, entre as 11 horas e 5 minutos e as 11 horas e 50 minutos. As aulas dos três estudantes foram dadas na sala Manuel Cardoso, localizada no primeiro andar do antigo edifício dos CTT. Ao longo do ano letivo, os alunos demonstraram-se dedicados e empenhados em aprender, ainda que, em alguns momentos, houvesse falta de estudo por parte deles. Cada um dos três alunos apresentou dificuldades distintas, o que nos proporcionou, como futuros docentes, a oportunidade de refletir e desenvolver estratégias específicas que se adequassem às características e necessidades individuais de cada estudante. Diante dessas particularidades e da falta de estudo, enfrentámos desafios na concretização da planificação das aulas, tendo de encontrar estratégias para otimizar a compreensão da obra.

As aulas de Classe de Conjunto decorreram às quartas-feiras, entre as 18 horas e 20 minutos e as 19 horas e 5 minutos, na sala Carl Orff, localizada no edifício central do Conservatório Regional de Castelo Branco. Os alunos revelaram-se trabalhadores e recetivos, sendo notório uma evolução interpretativa dos alunos no repertório apresentado no final do ano. Apesar da turma ser trabalhadora, enfrentámos alguns desafios dado à falta de experiência em trabalhar com turmas e à falta de experiência em dirigir uma orquestra. Estas aulas permitiram-nos aprender e explorar novos aspetos de como trabalhar com uma turma de classe de conjunto e sobre a direção musical.

A planificação das aulas lecionadas permitiram-nos compreender a importância de organizar as mesmas antecipadamente, rentabilizando o tempo de

cada aula e garantindo uma maior fluidez ao longo da mesma. No entanto, um dos aspetos que revelou maior dificuldade foi precisamente o cumprimento integral das planificações. A falta de experiência em lidar com determinadas situações em sala de aula, aliada ao facto de alguns alunos não estudarem, contribuiu para que algumas estratégias implementadas demorassem mais tempo do que o previsto. Assim, apesar do planeamento prévio, foi necessário, em diversas ocasiões, ajustar e redirecionar o rumo das aulas, de forma a responder às necessidades dos alunos e da turma.

Além das dificuldades relacionadas com o cumprimento das planificações, as aulas de Classe de Conjunto revelaram-se particularmente exigentes. Antes do estágio, não possuíamos experiência em trabalhar com turmas ou em dirigir uma orquestra. Essa falta de experiência gerou insegurança no processo de ensino, o que, na fase inicial do estágio, resultou numa dificuldade nos impormos perante a orquestra. Contudo, ao longo do ano letivo, estes aspetos foram trabalhados e, gradualmente, superados à medida que lecionávamos mais aulas. Como resultado, fomos ganhando confiança, tornando-nos cada vez mais confortáveis tanto com a turma como com a nossa direção musical. A experiência adquirida em cada aula contribuiu para fortalecer a nossa postura enquanto docentes, permitindo-nos desenvolver mais segurança no trabalho pedagógico com a turma e na direção musical.

A PES revelou ser uma experiência muito enriquecedora, permitindo-nos lidar com diferentes perfis de alunos e com situações com as quais não tínhamos experiência, como a gestão de uma turma. Ao trabalharmos com diversos estudantes, aprendemos a desenvolver novas estratégias para superar as dificuldades específicas de cada um. Assim, tornou-se necessário que nos adaptássemos às adversidades surgidas ao longo do estágio, ajustando-nos às dificuldades individuais dos alunos e à turma de Classe de Conjunto.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvemos a capacidade de planificação, de adaptação a desafios imprevistos e de construção de estratégias pedagógicas específicas para cada aluno. A decisão de acompanhar três estudantes em vez de apenas um permitiu-nos desenvolver uma abordagem mais diversificada do ensino, desenvolvendo as nossas capacidades na identificação de dificuldades dos alunos e na aplicação de estratégias pedagógicas. Além disso, apesar da insegurança inicial na Classe de Conjunto, sentimos uma evolução notória na nossa confiança e postura enquanto docentes e regentes. No entanto, reconhecemos que ainda há aspetos a melhorar, como a gestão do tempo em sala de aula para garantir a execução completa das planificações, aprimorar estratégias pedagógicas e desenvolver uma maior segurança como docentes. O aprofundamento da gestão e da liderança de grupo continuará a ser fundamental para o nosso desenvolvimento profissional, permitindo-nos tornar-nos docentes mais eficazes e seguros no futuro.

Conclui-se a presente reflexão afirmando que a Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência elucidante que permitiu viver novas experiências e adquirir grandes conhecimentos a nível pessoal e profissional.



## **PARTE II – Investigação: “A Emoção na Performance Musical”**



## 1. Enquadramento Temático

O presente projeto tem como objetivo investigar qual a relação entre a emoção transmitida pelo intérprete de uma obra e a emoção percebida pelo público durante a performance musical dessa mesma peça.

A emoção desempenha um papel crucial na comunicação entre o intérprete e o público, sendo fundamental trabalhá-la de maneira a transmiti-la de forma clara e perceptível. Como afirmado por Patrik Juslin e Renee Timmers, os intérpretes desempenham um papel crucial na maneira como os ouvintes experienciam a música, destacando o intérprete como mediador fundamental na construção da experiência emocional do público (Juslin & Sloboda, 2010).

O foco da emoção na música não se limita apenas ao momento da performance. Ela está presente em todo o processo criativo, desde a composição até a interpretação. Juslin e Sloboda afirmam que “Emotion is also central to the process of creating music, whether in composing or performing music. Numerous musicians have attested to the crucial role of emotions in writing, learning, and interpreting music”., destacando a ideia de que músicos consideram que a emoção é um dos principais elementos do processo de criação da música, seja na composição ou na própria performance musical (Juslin & Sloboda, 2010). Esta constatação reforça a ideia de que a emoção não é apenas intrínseca à música, mas uma competência que precisa ser trabalhada de forma consciente para melhorar a comunicação e a interpretação. Neste sentido, o desenvolvimento da expressividade emocional deve ser encarado como uma habilidade essencial na formação de músicos, e não como um aspeto secundário.

Embora seja reconhecida a importância da emoção na performance, observa-se que este aspeto tem sido frequentemente negligenciado no ensino de música. Em muitos contextos educacionais, a prioridade ainda é dada ao desenvolvimento técnico, à precisão e à execução correta, colocando a expressividade emocional na música a um papel secundário. Conforme afirmado por Juslin e Timmers, o reconhecimento dessa lacuna na formação de músicos destaca a necessidade de um equilíbrio no ensino que aborde a expressão e a emoção como componentes essenciais na construção de uma performance.<sup>1</sup>

Enquanto discente, a experiência académica da mestranda levou-nos a refletir sobre a importância de trabalhar a expressão das emoções numa performance, de modo a transmitir a emoção desejada na obra que interpreta. Este tema, no entanto, só foi abordado e trabalhado durante a sua frequência na

---

<sup>1</sup> Citação de Juslin e Timmers retirada do livro “*Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*”: “Although most music performers consider expression and emotion important, many sources suggest that these issues are slightly neglected in music education”

licenciatura, notando, assim, uma lacuna no trabalho da expressão emocional no ensino de música antes do Ensino Superior.

Como estagiária, concluímos que o tema continua a ser uma lacuna nas salas de aula. O trabalho da comunicação das emoções permitirá que os alunos desenvolvam capacidades musicais que aprofundem a sua ligação com o público durante a performance, para além de transmitirem a emoção que pretendem com maior eficácia e precisão.

No complemento do que foi descrito anteriormente, esta investigação destaca a importância de estimular e trabalhar as emoções dos alunos, de maneira a desenvolverem uma interpretação emocionalmente rica e coerente, permitindo-lhes transmitir emoções com mais precisão durante as suas performances.

O presente Projeto de Investigação tem como objetivo perceber como as emoções são transmitidas e com que precisão são percebidas pelo público no contexto da performance musical. Esta segunda parte do trabalho está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta os objetivos gerais e específicos da investigação. No segundo capítulo, encontramos o enquadramento teórico que inclui a definição de emoção e a classificação da mesma, a expressão e comunicação das emoções, a expressão e indução emocional, a percepção das emoções, as habilidades motoras e cognitivas na expressão musical e a inteligência emocional. O terceiro capítulo expõe a metodologia utilizada, caracterizando a amostra, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e o seu processo. O quarto capítulo contém a análise dos dados recolhidos. E, no último capítulo, encontram-se as conclusões retiradas do projeto.

## **2. Objetivos da Investigação**

### **2.1. Objetivos gerais da investigação**

- Como é que as emoções podem ser transmitidas?
- Quais são os elementos da música que podem ajudar numa maior precisão na transmissão da emoção?
- O público percebe as emoções expressas pelo intérprete?

### **2.2. Objetivos específicos da investigação**

- Identificar os elementos da obra que expressam com maior precisão as emoções.
- Conceber e implementar estratégias que ajudem a expressar as diferentes emoções de uma obra musical.
- Compreender de que forma e com que precisão o público percebe as emoções comunicadas pelo intérprete durante uma performance musical.



### 3. Enquadramento Teórico

#### 3.1. Definição de emoção

A palavra Emoção, etimologicamente, deriva do latim “*exmotio*” ou “*exmovere*”, que significa um movimento interno que se expressa externamente (Duarte, n.d.). É definida como um estado psicológico complexo que envolve componentes subjetivas, fisiológicas e comportamentais, caracterizadas por serem respostas a estímulos específicos, de duração relativamente curta e intensidade variável (Juslin & Sloboda, 2010).

No âmbito da psicologia, a emoção é um constructo científico que engloba sentimentos, comportamentos e reações corporais que ocorrem juntos na vida quotidiana (Juslin & Sloboda, 2010). Damásio (2000) define a emoção como um conjunto de respostas psíquicas e físicas automáticas desencadeadas por um estímulo, que ajudam a avaliar e reagir conforme o ambiente (Gonçalves, 2008; Arruda, 2014). Segundo o autor, a emoção é “a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais” (Damásio, 2011, referido em Arruda, 2015).

Freitas-Magalhães (2007, citado por Arruda, 2014) considera as emoções “(...) uma experiência marcante e uma construção psicológica envolvendo componentes cognitivos, fisiológicos e subjetivos”. Segundo Gondar (2008), a emoção é descrita como um conjunto de alterações orgânicas e fisiológicas, geradas por estímulos internos e externos (Duarte, n.d.).

Paul Ekman caracteriza as emoções pela sua duração limitada, desencadeantes comuns, sinais transculturais distintivos e padrões específicos de alterações no sistema nervoso autónomo e periférico (Gonçalves, 2008).

As emoções são reações breves e intensas a mudanças relevantes para os objetivos de um indivíduo, que envolvem vários componentes que se interrelacionam. Juslin e Laukka (2004) propõem que a resposta emocional inclui seis componentes: avaliação cognitiva, sentimento subjetivo, excitação fisiológica, expressão emocional, tendência à ação e regulação emocional. Por exemplo, uma situação percebida como perigosa pode desencadear a interpretação cognitiva do risco, seguida pelo sentimento subjetivo de medo, excitação fisiológica (como aceleração cardíaca), expressão emocional (gritos), uma tendência comportamental de fuga e, por fim, tentativas de regulação para reduzir o medo (Juslin & Laukka, 2004). Com uma abordagem semelhante, Scherer (2004) identifica três componentes principais da reação emocional, conhecidos como a tríade da resposta emocional: excitação fisiológica, expressão motora e sentimento subjetivo. A excitação fisiológica envolve mudanças corporais involuntárias, como variações na temperatura, ritmo respiratório e cardiovascular, tremores e espasmos

musculares. A expressão motora inclui expressões faciais e vocais, gestos e posturas corporais que refletem externamente o estado emocional do indivíduo. Já o sentimento subjetivo refere-se à experiência interna da emoção, representando qualidades únicas e irreduzíveis de sentimento, próprias da experiência emocional de cada indivíduo. Este sentimento reflete a avaliação do evento emocional, as mudanças motivacionais e o feedback da expressão motora e das reações fisiológicas (Scherer, 2004).

### **3.1.1. Função das emoções**

Damásio (2004) destaca a importância das emoções, que desempenham três funções principais: preparação para a ação, regulação da conduta e gestão das interações sociais (Rodrigues, 2007).

Freitas-Magalhães (2007) identifica diversas funções das emoções, incluindo: preparação para a ação: as emoções atuam como um catalisador entre o ambiente e o comportamento. Preparação da conduta: orientam as ações futuras do indivíduo. Aprendizagem emocional: ajudam a lidar melhor com situações futuras, baseando-se em experiências passadas. Regulação da interação: contribuem para o sucesso das interações sociais e interpessoais (Gonçalves, 2008; Arruda, 2014).

## **3.2. Classificação das emoções**

### **3.2.1. Emoções básicas**

As emoções básicas ou primárias são inatas, geneticamente programadas e essenciais para a sobrevivência do organismo, podendo ser agradáveis ou desagradáveis. Damásio (1995) descreve-as como pré-organizadas e ligadas ao processo adaptativo humano, funcionando como estratégias de proteção consciente. Santos (2003) afirma que a classificação das emoções básicas é socialmente construída, sendo influenciada pelos padrões culturais de cada sociedade (Arruda, 2014).

Paul Ekman (2011) foi responsável por identificar seis emoções primárias: raiva, nojo, medo, felicidade, tristeza e surpresa (Arruda, 2014). O autor propôs que essas emoções são inatas e universais, com base no modelo evolucionário de Darwin, que sugere que elas são comuns em primatas e compartilham uma configuração genética antiga. Essas emoções geram respostas psicofisiológicas específicas, cuja intensidade e ritmo variam de acordo com a emoção, tendo uma duração limitada, embora a experiência subjetiva possa persistir. Além disso, Ekman destaca que essas emoções são psicofisiologicamente predeterminadas, não sendo controladas voluntariamente, embora o indivíduo possa perceber o processamento emocional (Rodrigues, 2007).

Por outro lado, Robert Plutchik propôs um modelo que inclui oito emoções primárias, organizadas em quatro pares de opostos: alegria-tristeza, raiva-medo, confiança-repulsão e surpresa-antecipação (Guy-Evans, 2023).

As emoções básicas são universais, espontâneas, diretas e rapidamente identificáveis, não sendo resultado de respostas emocionais anteriores, representam os sentimentos essenciais que formam a base da vivência emocional do indivíduo em contextos específicos (Rodrigues, 2007; Guy-Evans, 2023).

### **3.2.2. Emoções secundárias**

As emoções secundárias ou sociais surgem, geralmente, após a vivência de uma emoção primária, representando reações a essas emoções iniciais. Elas são frequentemente respostas adquiridas ao longo da experiência individual e social, e refletem um processo de aprendizagem emocional (Guy-Evans, 2023).

De acordo com Damásio (2004), as emoções secundárias incluem sentimentos como simpatia, compaixão, embaraço, vergonha, culpa, orgulho, ciúme, inveja, gratidão, indignação e desprezo. Essas emoções não dependem necessariamente de estímulos evidentes e desempenham um papel significativo no desenvolvimento de mecanismos culturais e sociais (Rodrigues, 2007; Gonçalves, 2008).

Ao contrário das emoções básicas, as emoções secundárias tendem a ser mais complexas e difíceis de identificar, uma vez que envolvem camadas adicionais de interpretação e processamento emocional. Além disso, essas emoções podem influenciar o comportamento, intensificar as reações emocionais e prolongar a sua duração, em comparação com as respostas emocionais primárias (Guy-Evans, 2023).

### **3.2.3. Emoções musicais**

Juslin e Sloboda (2010) definem *emoções musicais* como aquelas que são induzidas pela música (Song, 2016). Estas emoções são respostas emocionais evocadas ou comunicadas pela música, sendo influenciadas por elementos da música, como a intensidade, o timbre e o ritmo. As emoções musicais podem ser percebidas ou induzidas, dependendo da interação do ouvinte com o estímulo musical, bem como do contexto em que a música é apresentada (Juslin & Sloboda, 2010).

Conforme descrita por Sekeff (2007), a emoção musical é caracterizada como um fenômeno que envolve tanto aspectos orgânicos como psíquicos. Esse processo envolve atividades motoras, intelectuais e afetivas, além de englobar sistemas perceptivos e a interação entre o sistema nervoso e o endócrino (Duarte, n.d.).

### 3.3. Expressão e comunicação das emoções

De acordo com MacDonald et al. (2012), a música pode expressar emoções de diferentes maneiras, dependendo da perspectiva adotada. Na visão subjetiva, a emoção percebida por um ouvinte é válida e não pode ser objetivamente contestada, pois reflete uma interpretação pessoal. Essa abordagem reconhece que a música pode ser interpretada de múltiplas maneiras. Já uma visão mais restritiva sugere que a música expressa emoções específicas quando há concordância significativa entre ouvintes, destacando as relações psicofísicas entre características musicais e percepções emocionais semelhantes (Juslin, 2013).

A expressão emocional na música nem sempre reflete as emoções genuinamente sentidas pelo intérprete. Muitas vezes, ela refere-se à sua forma expressiva, que pode ser espontânea ou simbólica. Em vez de transmitir diretamente as suas emoções pessoais, o intérprete pode optar por destacar o caráter emocional presente na peça, realizando uma interpretação que reflita o conteúdo emocional da obra. Nesse contexto, o sucesso da comunicação emocional depende da medida em que o ouvinte percebe e interpreta essa intenção emocional do intérprete (Juslin & Sloboda, 2010).

Embora a expressão musical não exija correspondência entre a intenção do compositor e intérprete e a percepção do ouvinte, a comunicação emocional requer a intenção do intérprete expressar uma emoção específica, que deve ser reconhecida pelo público. A eficácia dessa comunicação emocional pode ser avaliada pela precisão dessa transmissão emocional feita entre a emoção pretendida pelo intérprete e a percebida pelo ouvinte (Thompson & Robitaille, 1992; Juslin & Timmers, 2010, referidos em Juslin, 2013).

Segundo Davies (1994), existem três tipos de expressão: primárias, secundárias e terciárias. As expressões primárias são estímulos emocionais involuntários, as secundárias envolvem comportamentos gerados pela emoção e que podem ser intencionais ou não, e as terciárias são culturalmente determinadas, como comportamentos esperados. Nesse contexto, a música é considerada uma expressão secundária ou terciária, uma vez que, embora possa evocar emoções no ouvinte, não reflete necessariamente a emoção original ou a intenção emocional do compositor, sendo influenciada por intenções artísticas, culturais ou contextuais (Lima, Santana & Marx, 2018).

O conceito de comunicação emocional implica uma intenção do intérprete transmitir emoções específicas, seja por meio de uma expressão genuína ou por uma representação simbólica. A compreensão do processo de expressão e comunicação emocional na performance musical é crucial para o desenvolvimento de uma prática interpretativa mais consciente e eficaz, levando em consideração a intenção do intérprete e a percepção do público (Juslin & Sloboda, 2010).

Juslin e Persson (2001) definem comunicação emocional como a intenção do músico de transmitir emoções específicas, sendo a sua eficácia medida pela correspondência entre a emoção pretendida pelo intérprete e a percebida pelo ouvinte. A pesquisa sobre comunicação emocional em música integra a expressão e o reconhecimento de emoções, abordando como os músicos utilizam um código de pistas acústicas para transmitir essas emoções (Ramos & Santos, 2010).

De acordo com Juslin (2001), o intérprete comunica as emoções através do que ele chama de “dicas”. O autor definiu as dicas emocionais como alterações em elementos musicais, como o ritmo e a articulação, que são descodificadas pelo ouvinte, permitindo a comunicação emocional. Ele criou um gráfico cartesiano para correlacionar essas dicas com duas dimensões: valência (positiva ou negativa) e atividade (alta ou baixa), destacando como elas afetam a percepção emocional (Juslin, 2001, citado por Lisboa & Santiago, 2006).

**Tabela 5 - “Dicas” de Juslin**

<b>Emoção</b>	<b>Dica Utilizada</b>	<b>Atividade</b>	<b>Valência</b>
Alegria	Tempo rápido, pouca variação de tempo, uso do staccato, grande variação de articulação, alto volume sonoro, timbre brilhante, ataques rápidos, pouca variação no andamento, contraste entre notas curtas e longas, uso da microintonação (“microintonation”) mais aguda, pequena extensão de vibrato.	Alta	Positiva
Tristeza	Tempo muito lento, uso do legato, pouca variação na articulação, baixo volume sonoro, timbre menos brilhante (“dull timbre”), grande variação do andamento, ataques lentos, uso de microintonação mais grave, vibratos lentos, ritardando final.	Baixa	Negativa
Raiva	Alto volume sonoro, timbre agudo, ruídos espectrais, tempo rápido, uso do staccato, ataques tonais abruptos, acentos súbitos, acentos sobre notas harmonicamente instáveis, crescendo, uso de acelerando nas frases, grande extensão de vibrato, ausência do ritardando.	Alta	Negativa
Ternura	Tempo lento, ataques lentos, baixo volume sonoro, pequena variação no volume sonoro, uso do legato, timbre suave, variações do tempo moderadas, uso	Baixa	Positiva

	intenso do vibrato, acentos sobre notas harmonicamente estáveis, ritardando final.		
Medo	Uso do staccato, volume sonoro muito baixo, grande variação do tempo, grande variação do “timing” musical, espectro brilhante, uso do vibrato rápido, superficial e irregular, pausas entre as frases, síncoas súbitas.	Moderado	Negativa

Estudos como o de Kotlyar e Morozov (1976), demonstraram que os intérpretes são capazes de comunicar emoções aos ouvintes com alta precisão. Na pesquisa, dez cantores de ópera interpretaram excertos de músicas com o objetivo de expressar emoções como alegria, raiva, tristeza e medo. Os ouvintes, treinados musicalmente, conseguiram reconhecer essas emoções com precisão, indicando que a comunicação emocional é efetiva na música. Juslin (1997, referido em Lisboa & Santiago, 2006) também identificou que, em condições ideais, a comunicação emocional entre executante e ouvinte pode alcançar até 75% de precisão, especialmente para emoções básicas. No entanto, a precisão diminui para nuances de uma mesma emoção, como diferentes tipos de raiva (Juslin & Sloboda, 2010; Lisboa & Santiago, 2006).

### 3.4. Expressão e indução emocional

A expressão emocional na música é um fenómeno baseado no som, intimamente ligado à percepção auditiva, e envolve a atribuição de qualidades emocionais à música pelo ouvinte. A indução de emoção pela música é centrada no ouvinte e refere-se à experiência emocional pessoal resultante do ato de ouvir música. A indução é influenciada por fatores contextuais e individuais, tornando-se mais variável e suscetível a preferências pessoais (Pannese, Rappaz & Grandjean, 2016).

A música não apenas transmite emoções que podem ser percebidas pelos ouvintes, mas também é capaz de despertar emoções neles. Esse tema deu origem a duas correntes teóricas: a abordagem cognitivista, que sugere que a música apenas expressa emoções percebidas pelos ouvintes, e a abordagem emotiva, que defende que a música pode efetivamente evocar emoções. Pesquisas indicam que a indução de emoções pode ser mais identificada por meio de indicadores fisiológicos, como mudanças na frequência cardíaca. Estudos de Krumhansl (1997) e Nyklícek et al. (1997) revelaram que essas respostas fisiológicas durante a audição de músicas com diferentes características emocionais são semelhantes às reações fisiológicas associadas a emoções em contextos não musicais, corroborando a posição emotiva, que propõe que a música não apenas expressa emoções, mas também as desperta (Juslin & Sloboda, 2010).

Teoricamente, a música poderia induzir qualquer emoção dependendo do contexto, da pessoa e da música. As emoções induzidas pela música são principalmente determinadas pela avaliação do evento musical e pelas razões específicas para ouvir a música em determinada situação. Um motivo frequentemente citado para ouvir música é o prazer e, como resultado, a alegria tende a ser uma das emoções mais comuns induzidas pela música, como demonstrado em estudos que indicam que as pessoas frequentemente experienciam essa emoção ao ouvir música (Juslin & Laukka, 2004).

Pesquisas mais recentes, como as de Zentner, Grandjean e Scherer (2008), sugerem que os ouvintes podem diferenciar entre a percepção de emoções e a indução das emoções, desde que sejam devidamente orientados. Quando convidados a avaliar tanto a percepção quanto o sentimento das emoções na música, os resultados indicaram que a música é particularmente eficaz em evocar emoções como "paz". Por outro lado, emoções como "energia", "irritação" e "tensão" são mais frequentemente percebidas do que efetivamente sentidas. Isso sugere que a relação entre emoção percebida e induzida é complexa e pode variar dependendo do contexto. Ou seja, a música pode gerar apenas a percepção de emoções, sem induzir um sentimento real no ouvinte (Juslin & Sloboda, 2010).

Craton et al. (2017) identificam oito processos que explicam como a música pode induzir emoções, baseados em estudos de psicologia e neurologia (Damas, 2019):

1. Mudanças repentinas na música, como dissonâncias ou mudanças bruscas de dinâmica, podem causar reflexos no tronco cerebral.
2. Sintonia rítmica entre o corpo e a música pode evocar sentimentos de harmonia.
3. Associação musical e condicionamento prévio, onde uma música pode evocar emoções relacionadas a experiências passadas.
4. Reconhecimento de emoções na música, com base nas semelhanças com características da voz humana, como tom e ritmo.
5. Contágio emocional, onde a música imita a voz humana, induzindo emoções no ouvinte.
6. Visualização mental de imagens, muitas vezes sem estímulos visuais diretos, como visualizar aves ao ouvir um flautim.
7. Memória episódica, onde a música evoca memórias autobiográficas e pode ter um efeito cognitivo, mesmo sem induzir emoções.
8. Expectativa musical, onde a familiaridade com o estilo musical gera previsões, afetando a resposta emocional ou cognitiva dependendo de a expectativa ser confirmada ou não.

Além desses processos, Juslin e Laukka (2004) propõem outros mecanismos teóricos que explicam como a música pode induzir emoções (Juslin & Laukka, 2004):

1. Expectativa Musical: A teoria de Meyer (1956) sugere que a tensão gerada pela interrupção das expectativas musicais pode resultar em emoção, mas somente se essa tensão for resolvida de forma satisfatória. Embora influente, essa teoria não gerou muita pesquisa devido à complexidade de testar diferentes expectativas criadas por uma mesma peça musical.
2. Excitação: A música pode provocar reações emocionais não apenas por eventos inesperados, mas também por características gerais da música, como velocidade, complexidade, familiaridade e beleza. A teoria de Berlyne (1971) sugere que os ouvintes preferem música que lhes proporcione um nível ótimo de excitação. Se o nível de excitação for muito alto ou baixo, a música será rejeitada.
3. Transmissão Emocional: Estudos mostram que as pessoas podem "captar" as emoções dos outros ao ver expressões faciais ou ouvir a voz deles. A música, com padrões acústicos expressivos semelhantes aos da fala emocional, pode ativar reações emocionais semelhantes nas pessoas, como um processo de "imitação neural", levando o ouvinte a "mimicar" a emoção percebida.
4. Associações: As emoções que sentimos ao ouvir música muitas vezes estão relacionadas a associações pessoais entre a música e eventos ou pessoas específicas. A música evoca, frequentemente, memórias emocionais de momentos passados.
5. Imagem Mental: A música pode ser altamente eficaz em estimular imagens mentais, que podem não ter relação direta com a música, mas são moldadas por ela. A "imaginação guiada em música" é uma técnica usada na musicoterapia, onde as imagens do ouvinte interagem com a estrutura musical, gerando emoções durante a experiência.

Outras teorias sobre como a música induz emoções incluem o feedback e a empatia com o intérprete. No entanto, muitas dessas teorias ainda não foram amplamente testadas (Juslin & Laukka, 2004).

### **3.5. Percepção das emoções**

A percepção de emoção na música é o processo cognitivo ou sensorial que envolve reconhecer e identificar uma qualidade emocional na música. Esse processo pode ocorrer sem envolvimento emocional direto, ou seja, um ouvinte pode identificar uma emoção na música sem necessariamente senti-la (Pannese, Rappaz & Grandjean, 2016).

Embora a percepção emocional seja considerada um processo cognitivo, alguns pesquisadores sugerem que ele pode ser conduzido por módulos neurais especializados. Apesar de qualquer emoção poder ser percebida na música, os estudos geralmente concentram-se em casos onde há consenso entre ouvintes ou correspondência com a intenção do compositor ou intérprete. Pesquisas sobre a percepção emocional na música podem ser abordadas de duas formas (Juslin & Laukka, 2004):

1. Acordo entre ouvintes: Emoções são consideradas "confiáveis" quando há um alto nível de concordância entre os ouvintes sobre a emoção expressa pela música.
2. Precisão: Refere-se à correspondência entre a percepção dos ouvintes e a intenção do compositor ou intérprete, algo que é difícil de avaliar objetivamente.

A percepção emocional da música não depende apenas da intenção do compositor, que pode não coincidir com as emoções sentidas por ele, pelo intérprete ou pelo ouvinte. A recepção do público desempenha um papel crucial nesse processo, e o consenso entre ouvintes pode indicar que uma música transmite uma emoção específica (Damas, 2019).

No século XIX, Hanslick, argumentou contra a ideia de que a música pode representar emoções, defendendo que o valor da música não depende da emoção e que ela é um fim em si mesma. Em contraste, Juslin considera expressão emocional como um critério importante para o valor estético da música, com estudos demonstrando que a música pode, de facto, transmitir emoções aos ouvintes (Juslin, 2013, referido em Damas, 2019).

O Modelo de Lente Brunswikiana, adaptado por Juslin (1997, citado por Ramos & Santos, 2010), é uma abordagem científica projetada para compreender os mecanismos mentais que operam na comunicação das emoções musicais, explicando como os elementos da composição e da interpretação interagem para gerar emoções (Juslin & Laukka, 2004; Ramos & Santos, 2010). Este modelo baseia-se em dois aspetos principais: (Ramos & Santos, 2010).

1. Parâmetro natural: Propõe que a expressão emocional é inata, com a utilização de pistas acústicas semelhantes aos da expressão vocal humana. Estudos transculturais de Juslin (2001) e Johnstone e Scherer (2000), confirmam a eficácia dessa comunicação independente da cultura.
2. Aprendizagem social: Destaca o papel das interações sociais na aquisição da expressividade emocional desde a infância. O estudo de Woody (2000) demonstra que experiências extramusicalis também são fundamentais para o desenvolvimento da expressividade nas performances.

A expressão emocional na música pode ser entendida a partir de duas abordagens principais: categórica e dimensional (Juslin, 2013).

De acordo com o Modelo Categórico, como proposto por Eerola e Vuoskoski (2010), existe um sistema neural independente para cada emoção básica, que são derivadas de um conjunto limitado de emoções universais e inatas, como a felicidade, tristeza, medo e raiva (Song, 2016). Essa perspectiva é reforçada pelas teorias categóricas de Izard (1977), que também sugerem que as emoções são vivenciadas de forma separada, com categorias emocionais bem definidas (Juslin, 2013).

As teorias dimensionais concebem as emoções como posicionadas ao longo de dimensões contínuas, como valência (agradável a desagradável), ativação (calmo a excitado) e potência (controle ou força percebida) (Juslin, 2013).

De maneira semelhante, o Modelo Dimensional organiza as emoções em um espaço afetivo com duas dimensões principais: valência, que se refere à continuidade entre prazer e desagrado, e excitação, que abrange o espectro entre ativação e desativação (Song, 2016).

Ambas as abordagens, categórica e dimensional, oferecem perspectivas complementares, sendo úteis para investigar como a música transmite emoções, seja de maneira categórica (em termos específicos) ou dimensional (em gradientes de intensidade e valência) (Juslin, 2013).

O Modelo Circumplexo de Afeto, desenvolvido por James Russell em 1980, embora não seja o único modelo desse tipo, tem sido amplamente utilizado devido à sua clareza e lógica (Marques, 2019). Entre os modelos dimensionais, o modelo circumplexo de Russell é um dos mais conhecidos, organizando as emoções num círculo bidimensional com eixos de prazer e excitação, permitindo identificar semelhanças e oposições emocionais (Juslin, 2013). De acordo com esse modelo, por exemplo, a raiva possui uma valência negativa e uma alta ativação, a ansiedade tem uma valência negativa e uma ativação baixa, o entusiasmo apresenta uma valência positiva e uma alta ativação, e a satisfação tem uma valência positiva e uma ativação baixa (Marques, 2019).

Russell também revisou estudos sobre a interpretação cultural das emoções, destacando que: (Gonçalves, 2008)

- Categorias universais básicas existem, mas são interpretadas de maneira diferente entre culturas;
- Emoções básicas são mediadas por modelos cognitivos culturais;
- Significados atribuídos às emoções variam, apesar da configuração biológica idêntica;
- Emoções são sempre interpretadas sob influência cultural.

Embora a classificação das emoções varie entre culturas, isso não invalida sua universalidade (Gonçalves, 2008).

### **3.6. Habilidades motoras e cognitivas na expressão musical**

Pesquisas sobre a influência dos parâmetros técnicos musicais na expressão emocional indicam que fatores como o tempo, a amplitude sonora (dinâmicas), a entoação, o timbre, tons, intervalos, vibrato e velocidade rítmica têm um grande impacto direto na percepção emocional do ouvinte. Além disso, o instrumento e o gênero musical também desempenham um papel importante na expressividade musical (Melo & Piermartiri, 2022).

Segundo Juslin e Laukka (2004), diversos elementos musicais contribuem para a expressão de emoções, incluindo tempo, modo, harmonia, tonalidade, altura, ritmo, timbre e articulação. Cada emoção pode ser relacionada a combinações específicas dessas características, e algumas delas são utilizadas para expressar diferentes emoções (por exemplo, um tempo rápido pode evocar tanto raiva quanto felicidade). No entanto, essas relações são probabilísticas e não absolutas, sendo melhor compreendidas como correlações. Além disso, as características emocionais da música podem ser divididas entre aquelas determinadas pelo compositor (como modo e harmonia) e aquelas controladas pelo intérprete (como tempo e intensidade) (Juslin & Laukka, 2004).

Estudos empíricos de Hevner (1935/1936) evidenciaram que características musicais, como a harmonia, o ritmo e o modo, influenciam a percepção emocional dos ouvintes, sendo o modo maior frequentemente associado à felicidade e o menor à tristeza (Damas, 2019).

#### **3.6.1. Fatores musicais**

**Tempo:** O termo "tempo" refere-se às variações na duração das notas em relação a um padrão mecânico de execução (Gabrielson, 2003). Geralmente, é considerado o fator que afeta a expressão emocional na música mais importante. Segundo estudos sob o fator "Tempo", o tempo rápido pode estar mais associado a expressões de felicidade, alegria, excitação, surpresa, raiva e medo. Já o tempo lento pode estar associado a expressões como a tristeza, calma, serenidade, paz, ternura, tédio e nojo. Contudo, a emoção percebida em cada caso depende do contexto, ou seja, da presença e nível de outros fatores estruturais. Normalmente, o tempo refere-se à pulsação percebida, mas, por vezes, a pulsação pode ser marcada a metade ou ao dobro do ritmo (Juslin & Sloboda, 2010).

**Densidade de notas:** A velocidade percebida pode, também, ser influenciada pela densidade de notas, ou seja, o número de notas por unidade de tempo. Uma

maior densidade de notas tende a estar associada a emoções de felicidade, raiva e medo (Juslin & Sloboda, 2010).

**Modo:** O modo maior pode estar associado à alegria, felicidade e serenidade, enquanto o modo menor costuma estar associado a emoções, como a tristeza, repulsa e raiva. Contudo, a emoção percebida depende do contexto, por exemplo, acordes mais agudos e fortes podem sugerir mais felicidade do que acorde mais graves e pianos, independentemente do modo. Para além disso, o modo em que se encontra a obra, não indica necessariamente um tipo de emoção específica, ou seja, uma peça em modo menor com tempo rápido pode soar alegre. As diferenças entre modos maior e menor estão principalmente associadas à valência (positiva ou negativa) (Juslin & Sloboda, 2010).

**Intensidade:** Enquanto a música com maior volume sonoro pode estar associada a emoções de alegria, excitação, tensão e raiva, a música que se toca mais piano pode estar associada a tristeza, ternura, paz e medo. Muitas variações de intensidade sugerem medo, enquanto poucas variações podem sugerir felicidade. Para além disso, mudanças rápidas de intensidade podem estar relacionadas ao medo e brincadeira, ao contrário das poucas ou nenhuma mudança que podem estar associadas à tristeza e paz (Juslin & Sloboda, 2010).

**Timbre:** Tons com muitos harmónicos superiores podem sugerir raiva, nojo, medo e surpresa. Já os que têm poucos harmónicos inferiores podem estar associados a felicidade ou tristeza, e tons com harmónicos superiores suprimidos podem sugerir ternura e tristeza (Juslin & Sloboda, 2010).

**Altura:** Enquanto as alturas mais agudas podem estar relacionadas com a felicidade, serenidade, excitação, surpresa, raiva e medo, as alturas graves podem ser associadas a tristeza, solenidade e tédio. Grandes variações na altura podem sugerir felicidade e surpresa, enquanto pequenas variações podem estar relacionadas ao nojo, raiva e medo (Juslin & Sloboda, 2010).

**Melodia:** Uma maior extensão melódica pode estar associada à alegria, inquietação e medo, enquanto um alcance menor pode sugerir tristeza, tranquilidade e delicadeza. As melodias ascendentes sugerem felicidade, serenidade e tensão, ao contrário das melodias descendentes que podem sugerir tristeza e excitação (Juslin & Sloboda, 2010).

**Harmonia:** Harmonias mais simples e consonantes podem estar associadas à felicidade, serenidade e relaxamento, enquanto harmonias mais complexas e dissonantes podem ser relacionadas à tristeza, raiva e tensão (Juslin & Sloboda, 2010).

**Tonalidade:** No geral, melodias tonais são alegres e pacíficas, enquanto melodias atonais podem sugerir emoções como a raiva (Juslin & Sloboda, 2010).

**Ritmo:** Ritmo regular pode estar associado a felicidade e paz. Ao contrário do ritmo irregular que pode sugerir raiva e inquietação. Para além disso, o ritmo firme pode expressar tristeza, enquanto um ritmo mais fluido pode ser associado a felicidade (Juslin & Sloboda, 2010).

**Articulação:** Articulações, como o staccato, podem sugerir alegria, energia, medo e raiva. Enquanto articulações, como o legato, sugerem tristeza e ternura (Juslin & Sloboda, 2010).

**Envelope de Amplitude (tipo de ataque e decaimento das notas):** Envelope agudo, ou seja, ataque e decaimento rápido (som surge e desaparece rapidamente) podem estar relacionados à felicidade, raiva e surpresa. Já o envelope arredondado, ataque a decaimento mais suaves, podem ser associados à tristeza, medo e ternura (Juslin & Sloboda, 2010).

**Pausas:** Segundo Margulis (2007), pausas após uma conclusão tonal da obra são processadas mais rapidamente pelo cérebro e consideradas menos tensas do que as que ocorrem sem uma resolução tonal (Juslin & Sloboda, 2010).

**Forma Musical:** Uma obra mais complexa pode ser associada a tristeza e tensão, enquanto uma baixa complexidade pode estar relacionada à alegria e paz (Juslin & Sloboda, 2010).

**Intervalos:** Assim como na harmonia, intervalos consonantes sugerem felicidade e serenidade, enquanto os dissonantes podem sugerir tristeza e raiva. Quanto aos intervalos melódicos, intervalos de maior amplitude, como a oitava, pode ser percebida como mais positiva e forte, do que intervalos mais pequenos, como a segunda menor, considerado um intervalo mais triste (Juslin & Sloboda, 2010).

**Estrutura:** A estrutura da música desempenha um papel significativo na emoção transmitida, mesmo quando manipulada pelo executante. Ao compreender a emoção inerente à partitura, o executante pode optar por enfatizá-la ou criar uma ambiguidade interpretativa ao procurar transmitir uma emoção contrária (Lisboa & Santiago, 2006).

**Movimento corporal:** Os movimentos corporais dos intérpretes desempenham um papel crucial na forma como a música e a performance são percebidas pelos ouvintes, já que a visão é, geralmente, o sentido dominante. Os movimentos podem comunicar intenções expressivas, fornecer informações aos ouvintes e refletir a personalidade do intérprete. Os gestos podem ser classificados em três categorias principais: (Gabrielson, 2003)

- Gestos adaptativos, que ajudam na autoestimulação e expressam estados mentais internos.

- Gestos reguladores, que auxiliam na coordenação com outros performers.
- Gestos ilustrativos e emblemáticos, que ajudam a expressar a narrativa para a audiência.

A expressão emocional na música não depende apenas dos elementos técnicos, mas também está intimamente ligada a representações mentais internas que orientam a performance. Pesquisas indicam que uma performance musical expressiva requer o desenvolvimento de três habilidades cognitivas essenciais: imaginação do objetivo (a capacidade de formar uma ideia clara de como a música deve soar), produção motora (a execução dos movimentos físicos necessários para tocar o instrumento) e autocontrole auditivo (a habilidade de monitorar e avaliar continuamente a própria performance) (Woody, 2003).

O estudo de Woody (1999) evidenciou que o estabelecimento de metas mentais específicas melhora significativamente a expressividade musical. Pesquisas mais recentes ampliam essas descobertas, destacando a importância da produção motora na formação auditiva, especialmente no controle da dinâmica, que exerce um papel central na percepção emocional da música. Estudos sugerem que músicos, muitas vezes, subestimam as variações dinâmicas e enfrentam dificuldades em aprimorá-las ao preparar uma interpretação mais expressiva, o que pode comprometer a eficácia na comunicação das emoções pretendidas (Woody, 2003).

Essa interação entre habilidades cognitivas e motoras oferece uma perspectiva abrangente sobre a performance musical, demonstrando que a expressão emocional não é o resultado apenas das características intrínsecas da composição, mas também da coordenação mental e física do intérprete (Woody, 2003).

### **3.7. Inteligência emocional**

A integração entre emoção e cognição torna-se relevante no contexto musical, uma vez que a capacidade de reconhecer emoções na música está correlacionada com a inteligência emocional (Juslin & Laukka, 2004).

O conceito de Inteligência Emocional surgiu a partir da combinação das inteligências intrapessoal e interpessoal, proposta por Peter Salovey e John Mayer, em 1990. Estes autores definiram este conceito como a capacidade de reconhecer, compreender e regular as suas próprias emoções e a dos outros, utilizando as emoções como guia para orientar o pensamento e a ação (Silva, 2010; Picado, 2021).

De acordo com Mayer e Salovey (1995), a inteligência emocional pode ser definida como a capacidade de processar informações emocionais de forma adequada e eficaz, sendo essas informações essenciais para o reconhecimento, a compreensão e a regulação das emoções, tanto em si próprio quanto nos outros.

Esse conceito envolve a habilidade de identificar emoções, interpretar seus significados, entender suas origens e as circunstâncias que as desencadeiam. Dessa forma, a inteligência emocional está profundamente ligada à forma como os indivíduos gerem as suas próprias emoções e estabelecem relações interpessoais. (Martins, n.d.) Posteriormente, Mayer e Salovey (1997) definem a Inteligência Emocional em quatro níveis distintos: percepção das emoções, uso das emoções para facilitar o pensamento, conhecimento emocional e regulação emocional (Picado, 2021).

Na abordagem de Märting e Boeck (1997), a inteligência emocional envolve cinco capacidades fundamentais: reconhecer as próprias emoções (identificar e nomear os sentimentos); controlar as próprias emoções (gerir sentimentos e adotar comportamentos adequados em diferentes contextos); utilizar o potencial existente (manter a persistência e a autoconfiança mesmo diante de desafios); empatia (compreender e interpretar as emoções dos outros, tanto verbalmente quanto não verbalmente); e, criar e manter relações sociais (resolver conflitos, perceber o estado emocional das pessoas e ajustar a própria comunicação, como o tom de voz, conforme necessário) (Picado, 2021).

Goleman (1999) define inteligência emocional como a capacidade de reconhecer os nossos próprios sentimentos e os dos outros, além de gerenciar as emoções em nós e nas nossas relações (Silva, 2010).

A inteligência emocional desempenha um papel crucial na comunicação, pois melhora a forma como nos relacionamos e nos expressamos. No palco, por exemplo, a inteligência emocional é fundamental para a representação de emoções, exigindo do intérprete não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de compreender e refletir sobre o processo comunicativo emocional. Essa habilidade facilita a interação com o público e aprimora a expressividade (Picado, 2021).



## 4. Plano de Investigação e Metodologia

A investigação do presente estudo decorreu durante o ano letivo 2023/2024, tendo como objetivo estudar a precisão com que as emoções são transmitidas durante a performance.

Neste capítulo está presente o tipo de investigação escolhido para a realização do projeto, a caracterização dos participantes (alunos e ouvintes), os instrumentos utilizados para a recolha de dados e o procedimento das atividades realizadas ao longo do projeto.

Este projeto envolveu uma investigação-ação, de natureza maioritariamente qualitativa. Para esta investigação foram escolhidos quatro alunos do Conservatório Regional de Castelo Branco de níveis de ensino semelhantes da disciplina de guitarra. Deste modo, selecionaram-se dois alunos do 4º grau e dois alunos do 5º grau.

A investigação garante confidencialidade dos envolvidos no projeto, sendo solicitado, previamente, o consentimento informado dos pais/encarregados de educação e da instituição onde decorreu a investigação. Para além disso, não serão mencionados os nomes dos alunos envolvidos no estudo.

### 4.1. Tipo de investigação

A Investigação-Ação é uma abordagem metodológica que utiliza simultaneamente a ação e a investigação, caracterizando-se por um processo cíclico que envolve uma alternância contínua entre a compreensão, a transformação, a implementação de ações e a reflexão crítica sobre a prática docente (Fonseca, 2012). Trata-se de um tipo de investigação aplicada na qual o investigador envolve-se ativamente na causa da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação-ação consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Coutinho (2013) reforça a ideia descrevendo a investigação-ação como um conjunto de metodologias de investigação que incluem a ação e a investigação, referindo ainda que esse processo ocorre de forma cíclica ou em espiral, alternando entre a implementação de ações e a reflexão crítica sobre elas (Moreira, Sá & Costa, 2021).

A investigação-ação pode recorrer tanto a métodos qualitativos como a quantitativos, exigindo métodos distintos para a recolha de dados (Coutinho, 2004).

Os métodos qualitativos baseiam-se na observação, em entrevistas não estruturadas ou livres e na análise de documentos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2004). Lessard-Hébert (1994), com base em De Bruyne et al., identifica três principais estratégias de recolha de dados nas metodologias qualitativas. A

primeira é o inquérito, que pode ser realizado oralmente, por meio de entrevistas, ou por escrito, através de questionários. A segunda é a observação, que pode ser direta e sistemática, com o investigador como observador ou participante. Por fim, a análise documental, que se baseia no exame de fontes oficiais ou privadas, como relatórios, arquivos e estatísticas (Fonseca, 2012).

Os métodos quantitativos recorrem a instrumentos estruturados, como questionários ou entrevistas estruturadas. Segundo Clark (1999), a abordagem quantitativa baseia-se numa avaliação inscrita numa lógica sumativa, na qual se estabelecem relações entre *inputs* e *outputs*. O autor enfatiza a importância de uma investigação que se aproxime da realidade, analisando-a de dentro para fora, a partir da perspectiva dos próprios intervenientes na ação (Coutinho, 2004).

## 4.2. Amostra

### 4.2.1. Caracterização dos alunos

**Tabela 6** - Caracterização dos alunos envolvidos no Projeto de Investigação

Alunos	Género	Idade	Ano de Escolaridade	Grau	Instrumento	Regime
Aluno A	Masculino	13	8º	4º	Guitarra	Articulado
Aluno B	Feminino	14	9º	5º	Guitarra	Articulado
Aluno C	Feminino	13	8º	4º	Guitarra	Articulado
Aluno D	Masculino	14	9º	5º	Guitarra	Articulado

Para a investigação foram selecionados quatro alunos de guitarra clássica do CRCB, do regime articulado.

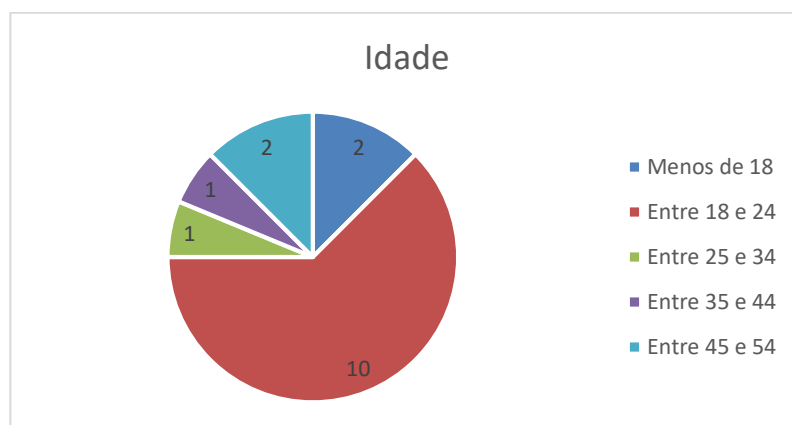
O Aluno A é do género masculino, tem 13 anos e frequenta o 8º ano de escolaridade na Escola Básica de Afonso de Paiva. Iniciou os seus estudos no Conservatório Regional de Castelo Branco, no regime articulado, no 1º grau/5º ano de escolaridade e, atualmente, frequenta o 4º grau.

O Aluno B é do género feminino, tem 14 anos, frequentando o 9º ano de escolaridade na Escola Básica de Afonso de Paiva. Iniciou os seus estudos no Conservatório Regional de Castelo Branco, no regime articulado, no 1º grau/5º ano de escolaridade e, atualmente, frequenta o 5º grau.

O Aluno C é do género feminino, tem 13 anos e frequenta o 8º ano de escolaridade na Escola Básica João Roiz. Iniciou os seus estudos no Conservatório Regional de Castelo Branco, no regime articulado, no 1º grau/5º ano de escolaridade e, atualmente, frequenta o 4º grau.

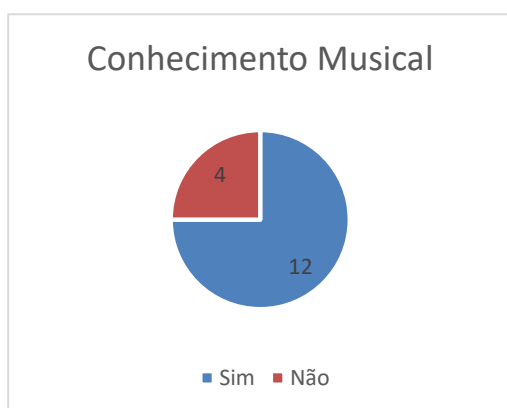
O Aluno D é do género masculino, tem 14 anos e frequenta o 9º ano de escolaridade na Escola Básica Cidade de Castelo Branco. Iniciou os seus estudos na iniciação/4º ano de escolaridade e, atualmente frequenta o 5º grau, no regime articulado, no Conservatório Regional de Castelo Branco.

#### 4.2.2. Caracterização do público

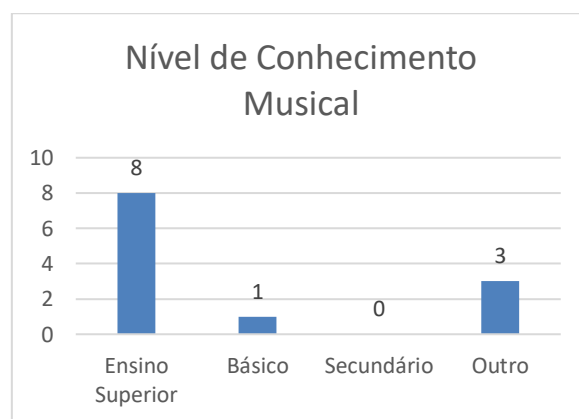


**Gráfico 6** - Idade do público

Com base no gráfico 6, podemos observar que estiveram presentes 16 pessoas no público, incluindo duas pessoas com menos de 18 anos, dez pessoas entre os 18 e os 24 anos, uma entre os 25 e os 34, uma pessoa entre os 35 e os 44, e duas pessoas entre os 45 e os 54 anos.



**Gráfico 7** - Conhecimento musical do público



**Gráfico 8** - Nível de conhecimento musical do público

Das 16 pessoas presentes no público, 12 afirmaram ter algum tipo de conhecimento musical. Destas 12 pessoas, oito votaram que têm conhecimento de nível superior, uma votou que tem o ensino básico e três votaram que têm outro tipo de nível de conhecimento musical.

### 4.3. Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados utilizados durante a investigação foram: entrevistas realizadas aos quatro alunos de guitarra e um inquérito por questionário aos ouvintes presentes na performance musical dos estudantes.

#### 4.3.1. Entrevistas

Segundo Morgan (1988), uma entrevista consiste numa "conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes envolva mais pessoas", sendo conduzida por uma das pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra. Na pesquisa qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: como a principal estratégia de recolha de dados ou em conjunto com a observação participante, a análise documental e outras abordagens (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas qualitativas apresentam diferentes níveis de estruturação, podendo ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturada (Bogdan & Biklen, 1994).

O tipo de entrevista escolhida para esta investigação foi a entrevista semiestruturada. Embora utilize um guião com perguntas pré-definidas, neste tipo de entrevista existe maior flexibilidade, permitindo que o entrevistador explore uma variedade de temas de maneira mais aprofundada e adaptável, dependendo das respostas do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a recolha de dados realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas aos alunos. A primeira, a "Entrevista Pré-Performance", foi feita antes da audição dos alunos e, a segunda, "Entrevista Pós-Performance", realizou-se logo após a audição.

Abaixo, encontram-se as questões que guiaram cada entrevista:

**Tabela 7 - Guião das Entrevistas**

	<b>Questões</b>
<b>Entrevista Pré-Performance</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Costumas ter em conta as emoções que queres transmitir ao estudar e interpretar uma peça?</li> <li>2. Que cor(es) associas à obra que irás interpretar?</li> <li>3. Qual/Quais a(s) emoção/emoções predominante(s) que está a tentar transmitir?</li> <li>4. De que maneira vais tentar transmitir a emoção/emoções da obra? Como pensas transmitir a emoção/emoções presentes na obra? <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Qual/Quais dos 4 elementos da música utilizas com mais frequência?</li> </ol> </li> </ol>

	<p>5. Existe alguma secção da obra que te desperta uma emoção/emoções mais intensa(s)? Qual e porquê?</p> <p>6. O título da obra influenciou, de alguma maneira, a emoção que sentes ao tocar e que vais transmitir ao público?</p>
<b>Entrevista Pós - Performance</b>	<p>1. Quais os pontos fortes e os pontos fracos da tua performance?</p> <p>2. O que terias feito diferente?</p> <p>3. Em termos gerais qual foi a reação do público?</p> <p>4. Sentes que a reação foi adequada ao que tentaste transmitir?</p> <p>5. Como descreves a reação do público?</p> <p>6. Quais as emoções manifestadas?</p> <p>7. Quais os aspetos que desenvolveste ao pensar e trabalhar as emoções?</p>

#### 4.3.2. Inquérito por questionário

O inquérito é uma “técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (Ferreira, 1986). O objetivo do inquérito por questionário é recolher dados com base num conjunto de questões previamente elaboradas e organizadas, que devem ser respondidas pelos participantes, de forma independente, sem a presença do entrevistador (Machado, 2016).

O questionário dirigido ao público relativamente à performance musical foi elaborado de propósito para a presente investigação. Para a criação deste inquérito utilizou-se o *Google Forms*, incluindo questões de identificação, de informação e de preparação.

**Tabela 8** - Questões e tipos de resposta do questionário dirigido ao público

Questão	Tipo de Resposta
1. Idade	Escola Múltipla
2. Conhecimento Musical	Escola Múltipla
2.1. Nível de conhecimento musical	Escola Múltipla
3. Título da obra	Escola Múltipla
4. Cor(es) associadas à obra	Caixas de Seleção
5. Nível de frequência das emoções	Escola Múltipla
6. Emoção mais intensa	Escola Múltipla
7. Elementos musicais	Caixas de Seleção
8. Influência do título da obra	Escola Múltipla

9. Alteração do estado de espírito	Escola Múltipla
10. Descrição da mudança do estado de espírito	Escola Múltipla
11. Nível de atenção	Escola Múltipla

No inquérito por questionário realizado ao público presente na performance musical dos alunos estão presentes doze questões no total (Anexo M). Das doze questões do inquérito, dez (questões 1, 2, 2.1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11) envolvem respostas de escolha múltipla, ou seja, o participante seleciona apenas uma das respostas fornecidas. Duas questões (questões 4 e 7) apresentadas utilizam caixas de seleção, permitindo que os participantes escolham uma ou mais opções das respostas apresentadas.

#### 4.4. Procedimentos

Primeiramente, foram realizadas as entrevistas pré-performance aos quatro alunos de guitarra (Anexos E, G, I, K). Estas foram gravadas por dois dispositivos (telemóvel e computador) para garantir a recolha dos dados. As entrevistas foram realizadas em horários diferentes, uma vez que nos encontrávamos no final do ano letivo, pelo que os alunos de 5º grau (9º ano de escolaridade) terminavam as aulas mais cedo. Deste modo, a entrevista pré-performance do aluno B e D, antecipou-se um dia.

Posteriormente, dia 24 de junho de 2024, foi realizada a audição dos alunos. A seleção das pessoas para fazerem parte do público foi executada de maneira particular, procurando convidar pessoas que não tivessem o mesmo *background* artístico. Optou-se por enviar, individualmente, mensagem às pessoas que pretendíamos convidar, pedindo a confirmação da sua presença, de maneira a perceber quantas pessoas iriam fazer parte do público. Para além das pessoas que foram convidadas, alguns alunos levaram familiares para assistir à audição, porém nem todos participaram no estudo. No final, contámos com 16 participantes no público, sendo mais do que o expectável. Escolhemos elaborar notas de programa (Anexo N) que foram distribuídas ao público, onde encontravam o nome do aluno e o título da obra, bem como um código QR. A leitura deste código QR dava acesso ao *Google Forms* com o inquérito que o público deveria responder (Anexo M). Antes de iniciar a atividade, dirigiram-se algumas palavras ao público, esclarecendo como iria decorrer a audição. Após a performance de cada aluno, o ouvinte acedia o código QR e respondia ao questionário. No final da audição voltou-se a dirigir a palavra ao público, explicando a finalidade da audição e do questionário respondido por eles.

Logo após a performance, foi realizada a segunda entrevista aos alunos (Anexos F, H, J, L). A entrevista foi realizada de forma individual, ou seja, os únicos

presentes na sala eram o entrevistador (mestranda) e o entrevistado (aluno). Esta entrevista, em semelhança à primeira, também foi gravada por dois dispositivos.

Segue-se a calendarização das atividades realizadas:

**Tabela 9** - Cronologia da aplicação dos instrumentos de investigação

<b>Data</b>	<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>	<b>Sala</b>
12/06/2024	18h30	Entrevista Pré-Performance ao Aluno D	Carl Orff
12/06/2024	18h50	Entrevista Pré-Performance ao Aluno B	Carl Orff
13/06/2024	9h30	Entrevista Pré-Performance ao Aluno A	Manuel Cardoso
13/06/2024	11h15	Entrevista Pré-Performance ao Aluno C	Manuel Cardoso
24/06/2024	17h00	Audição dos alunos e Questionário do Público	Auditório Liszt
24/06/2024	17h45	Entrevista Pós-Performance ao Aluno A	Schubert
24/06/2024	17h55	Entrevista Pós-Performance ao Aluno B	Schubert
24/06/2024	18h05	Entrevista Pós-Performance ao Aluno C	Schubert
24/06/2024	18h15	Entrevista Pós-Performance ao Aluno D	Schubert

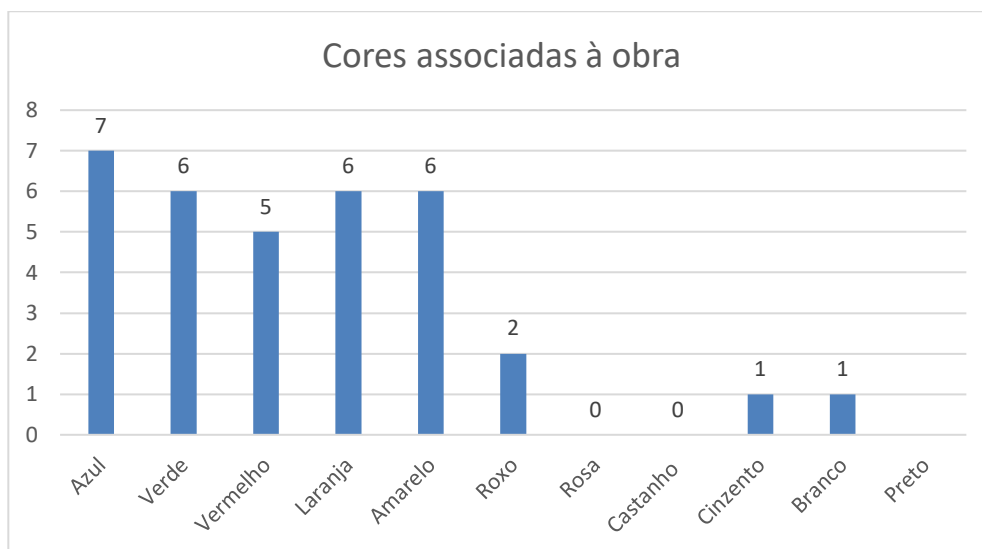


## 5. Análise de dados

### 5.1. Aluno A

#### 5.1.1. Análise da entrevista pré-performance e do questionário do público

##### A. Cores da obra



**Gráfico 9** - Cores da obra - Público (Aluno A)

Relativamente às cores associadas, o aluno associou toda a peça à cor laranja. Segundo as respostas ao questionário dadas pelo público, as cores mais mencionadas foram: azul (7 votos), seguida por verde, laranja e amarelo (6 votos cada). A cor laranja escolhida pelo aluno foi parcialmente notada pelo público, mas não de forma predominante.

##### B. Emoções Transmitidas

Relativamente às emoções transmitidas, o aluno A afirmou que a sua intenção era transmitir alegria e felicidade ao público durante toda a performance.

**Tabela 10** - Emoções da obra - Público (Aluno A)

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequente	Muito Frequente
Alegria	1	3	10	2	0
Tristeza	9	5	0	2	0
Raiva	15	1	0	0	0
Medo	12	4	0	0	0

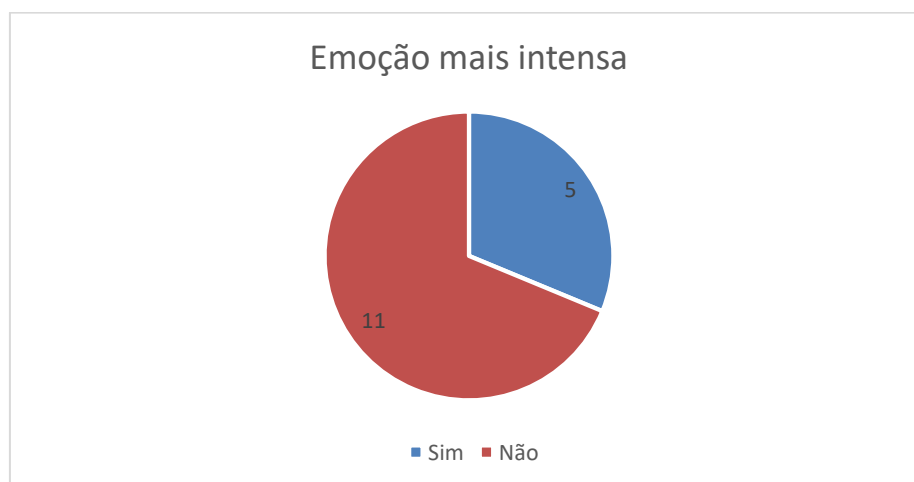
Ternura	4	1	5	5	1
Repulsa	13	3	0	0	0
Surpresa	6	7	3	0	0
Felicidade	1	3	7	3	2
Calma	0	1	9	5	1

A emoção alegria foi identificada “Ocasionalmente” com 10 votos e “Frequente” com 2 votos. Já felicidade foi percebida “Ocasionalmente” por 7 pessoas, “Frequente” por 3 votos e “Muito Frequente” por 2 votos. Outra emoção que prevaleceu e não foi mencionada pelo aluno durante a entrevista foi calma com 9 votos em “Ocasionalmente”, 5 votos em “Frequente” e 1 voto em “Muito Frequente”. As emoções mais negativas, como tristeza, raiva e medo, tiveram pouca relevância, o que é consistente com a intenção do aluno.

A intenção declarada pelo discente de transmitir alegria e felicidade foi percebida pelo público, apesar de este ter tido uma perceção mais variada das emoções da obra interpretada.

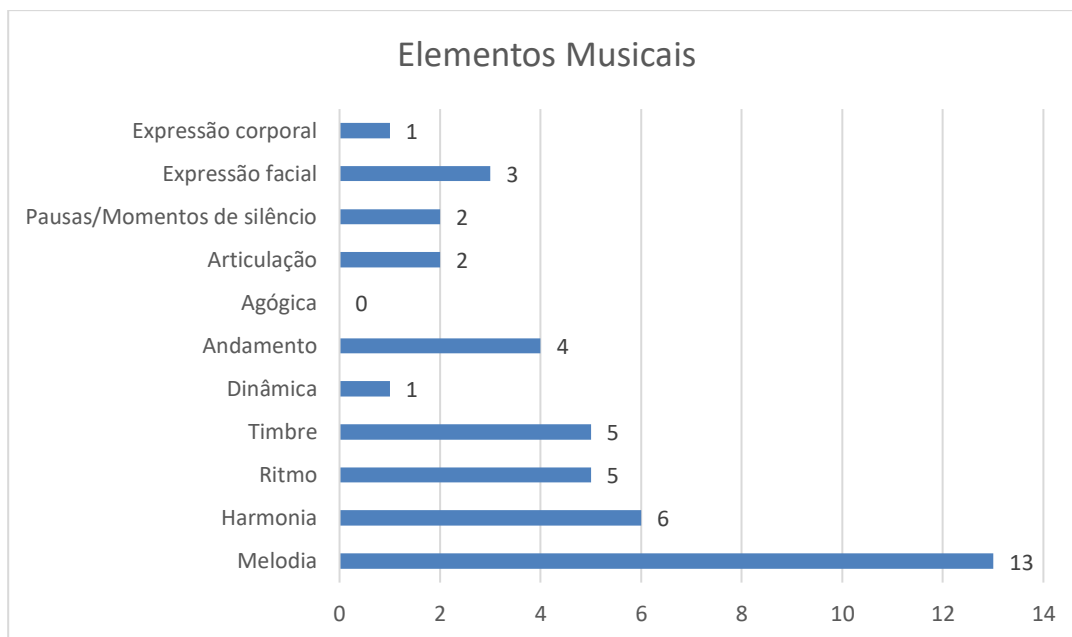
### C. Emoção Intensa

O discente afirmou que nenhuma seção da obra despertava uma emoção mais intensa. A perceção do público corresponde à resposta do aluno, já que a maioria (11 votos) respondeu que não havia nenhuma secção da obra que despertasse uma emoção mais intensa.



**Gráfico 10** - Emoção Intensa - Público (Aluno A)

### D. Elementos Musicais

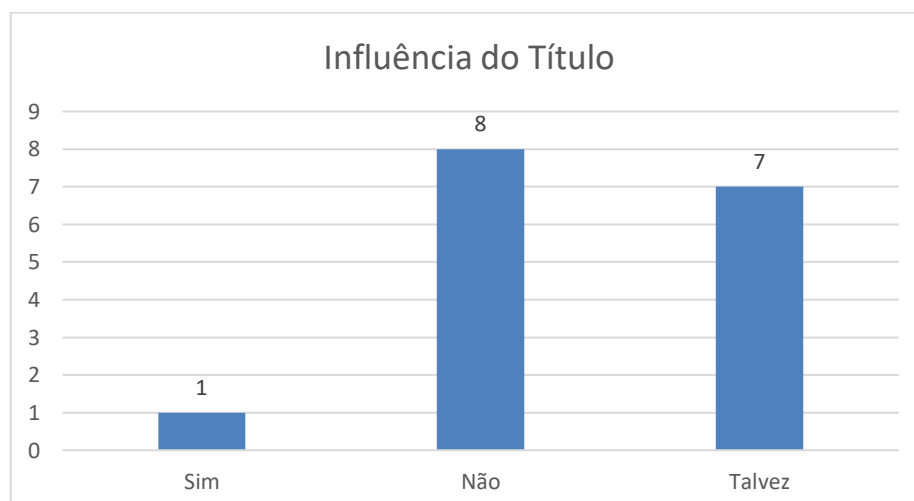


**Gráfico 11** - Elementos musicais - Público (Aluno A)

O aluno afirmou que as suas principais estratégias para transmitir as emoções seriam fazer expressões faciais e corporais, como manter um sorriso no rosto. Para além disso, o ritmo (duração) foi destacado como o elemento da música que utiliza com mais frequência, associando ritmos rápidos à alegria e lentos à tristeza.

O elemento mais destacado pelo público foi a melodia, com 13 votos. O ritmo, mencionado pelo aluno, não foi percebido de forma significativa pelo público, recebendo apenas 5 votos. Além disso, as expressões faciais e corporais tiveram pouca relevância, contando com 3 votos e 1 voto, respetivamente.

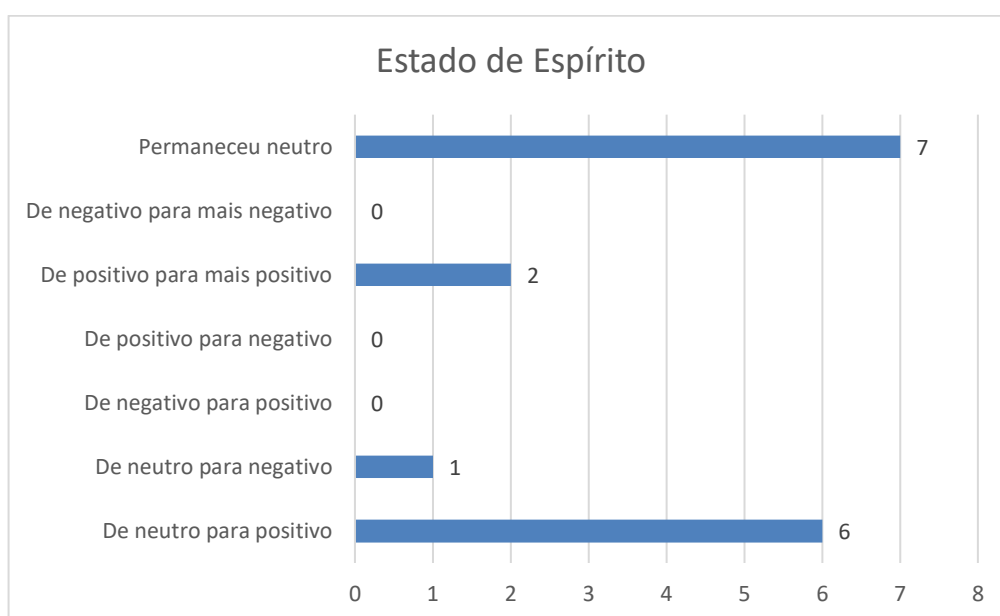
### E. Influência do Título



**Gráfico 12** - Influência do Título – Público (Aluno A)

Tanto o aluno quanto o público concordaram que o título teve pouco ou nenhum impacto emocional. Na entrevista, o aluno afirmou que o título não influenciou a interpretação que fazia da obra, confirmado pela maioria (8 votos) do público que afirmou que o título não influenciou a emoção que sentiu.

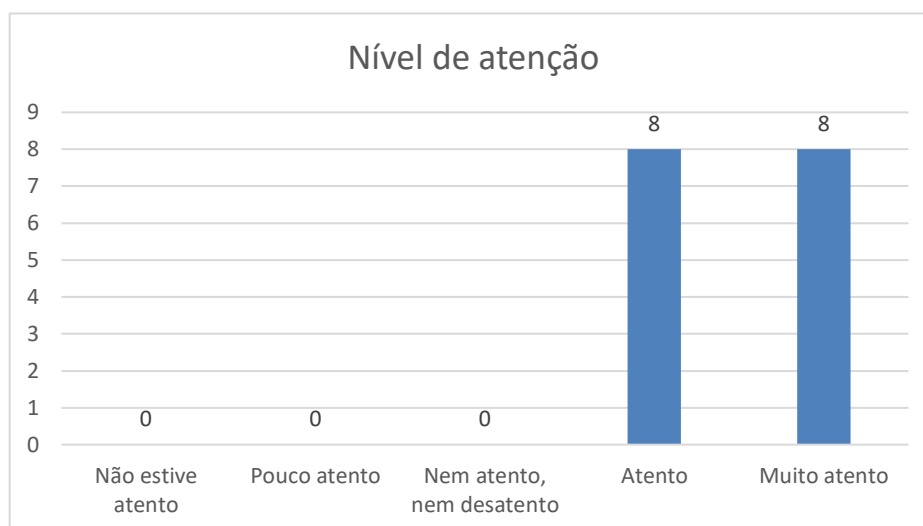
#### F. Mudança do Estado de Espírito



**Gráfico 13** - Mudança do estado de espírito - Público (Aluno A)

Embora o aluno tenha focado em transmitir alegria e felicidade, 7 pessoas permaneceram num estado neutro e 1 pessoa passou de um estado neutro para negativo. Contudo, a outra metade do público sofreu uma mudança positiva no seu estado de espírito, contando com 6 pessoas que passaram de um estado neutro para positivo e 2 pessoas de um estado positivo para mais positivo.

## G. Atenção do Público



**Gráfico 14** - Nível de Atenção - Público (Aluno A)

O público manteve-se relativamente atento, contado com 8 votos “Atento” e 8 votos “Muito Atento”.

### **5.1.2. Análise da entrevista pré-performance, entrevista pós-performance e público**

A comparação entre as entrevistas pré e pós-performance evidencia um progresso na percepção do aluno sobre a comunicação emocional da música. No início, a sua abordagem foi mais técnica, mostrando-se um pouco desconectado às emoções e à sua comunicação na música. No entanto, após a performance, há uma maior conscientização sobre a importância de transmitir emoções ao público, mesmo que o resultado ainda seja percebido como neutro. O aluno menciona que seu objetivo era "fazer as pessoas felizes", indicando uma tentativa de conectar a música a emoções específicas. O discente avalia a reação do público como "normal" ou neutra, reconhecendo que algumas pessoas pareceram felizes, mas outras não demonstraram emoção. Ele reflete sobre a importância de expressões faciais e corporais na comunicação com o público e destaca o ritmo (duração) como o principal elemento utilizado para transmitir emoção, associando ritmos rápidos a Alegria e lentos a Tristeza.

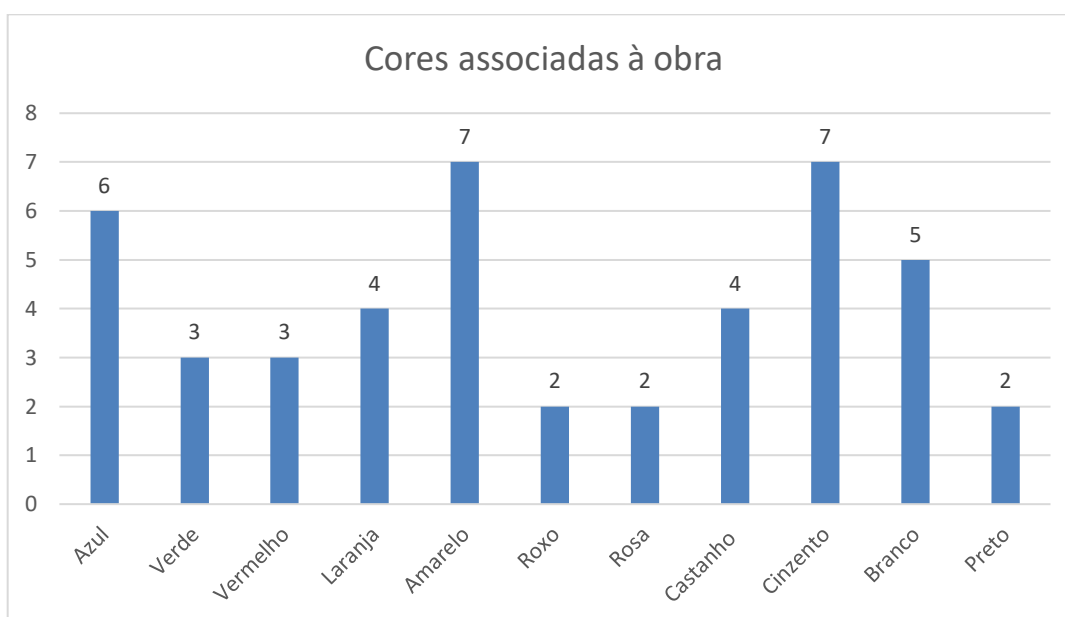
O aluno mencionou querer transmitir Felicidade e fazer as pessoas felizes, o que foi captado pelo público, que identificou alegria e felicidade como emoções predominantes da obra. No entanto, o público também percebeu calma como uma emoção relevante, algo que não foi reconhecido pelo aluno nas entrevistas. O intérprete enfatizou o ritmo como principal elemento para transmitir emoções. Por outro lado, o público valorizou mais a melodia e a harmonia, enquanto o ritmo teve uma percepção significativamente menor. Apesar de o aluno reconhecer a

importância das expressões não verbais na comunicação emocional, o público atribuiu pouca relevância a esses aspetos.

## 5.2. Aluno B

### 5.2.1. Análise da entrevista pré-performance e do questionário do público

#### A. Cores da obra



**Gráfico 15** - Cores da obra - Público (Aluno B)

O azul destacou-se com 6 votos entre o público, confirmando parte da intenção do aluno. No entanto, o verde, citado pelo aluno durante a entrevista, foi menos associado à obra, com apenas 3 votos. Outras cores, como o amarelo e o cinzento, que não foram mencionadas na entrevista, receberam maior número de votos (7 votos cada), sugerindo um impacto da obra diferente ao espetável pelo aluno.

#### B. Emoções Transmitidas

Na entrevista, o aluno B afirmou que queria transmitir calma ao público durante a performance musical.

**Tabela 11** - Emoções da obra - Público (Aluno B)

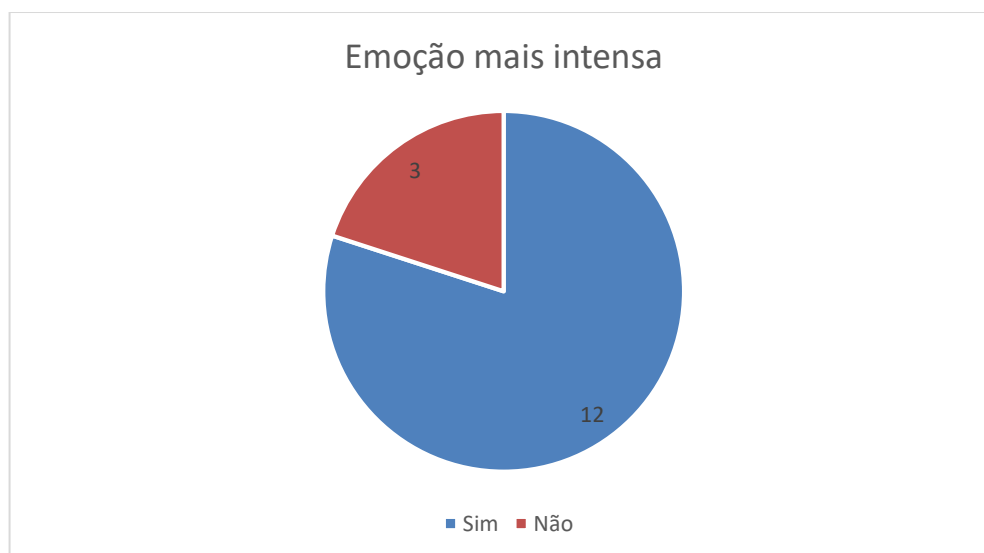
	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequente	Muito Frequente
Alegria	1	8	3	2	2
Tristeza	3	3	4	5	1
Raiva	15	1	0	0	0
Medo	9	5	2	0	0

Ternura	2	2	7	2	3
Repulsa	14	2	0	0	0
Surpresa	10	1	3	1	1
Felicidade	1	8	5	0	2
Calma	0	0	8	5	3

Segundo as respostas dadas pelo público, a emoção calma foi percebida com 8 votos em “Ocasionalmente”, 5 votos em “Frequente” e 3 votos em “Muito Frequente”. Outras emoções como Tristeza e Ternura também surgiram entre as emoções mais predominantes da obra, divergindo da intenção do aluno de transmitir apenas calma.

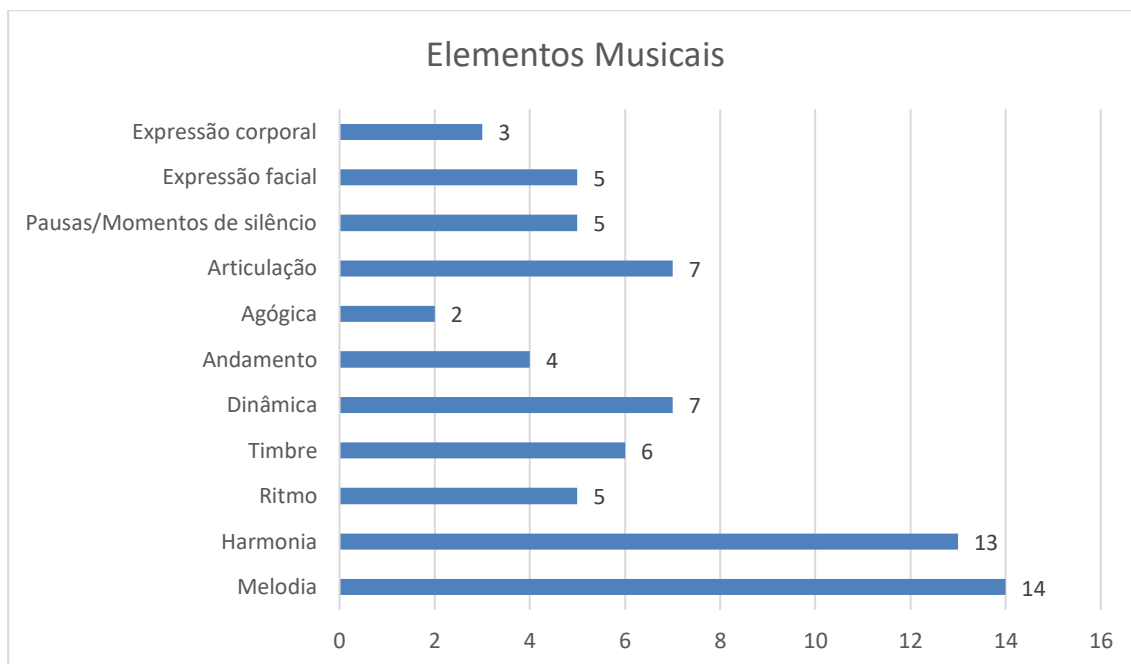
### C. Emoção Intensa

Na entrevista, o discente mencionou que a segunda secção da peça é mais intensa por ser “melodicamente mais bonita”. Cerca de 12 pessoas do público votaram que sentiram uma emoção mais intensa, indicando que a perceção do público é consistente com o relato do aluno.



**Gráfico 16 - Emoção Intensa - Público (Aluno B)**

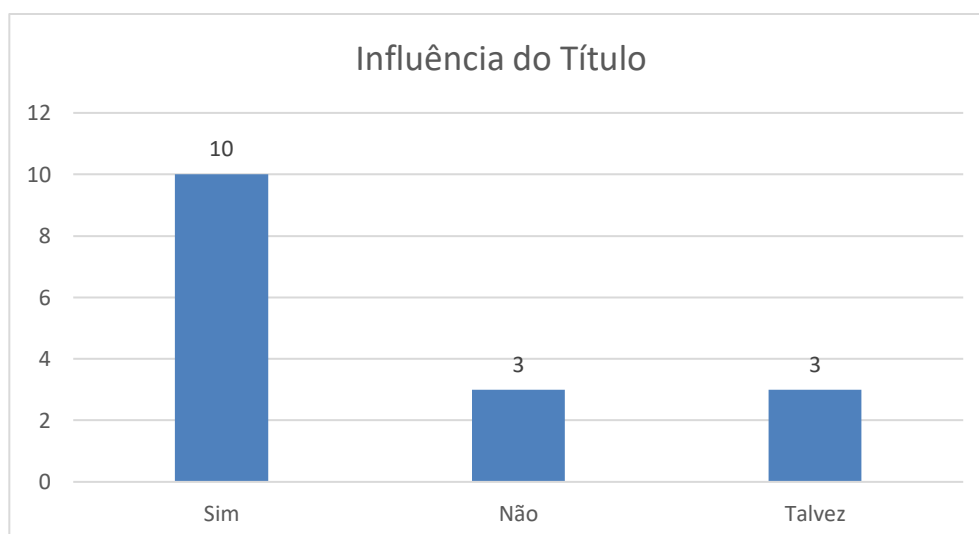
### D. Elementos Musicais



**Gráfico 17 - Elementos musicais - Público (Aluno B)**

Embora a aluna tenha enfatizado dinâmicas e articulação, o público destacou melodia e harmonia (14 votos e 13 votos, respectivamente) como os elementos mais perceptíveis durante a performance. Isso sugere que, os elementos escolhidos pela discente na entrevista não tiveram o impacto emocional planejado.

### E. Influência do Título

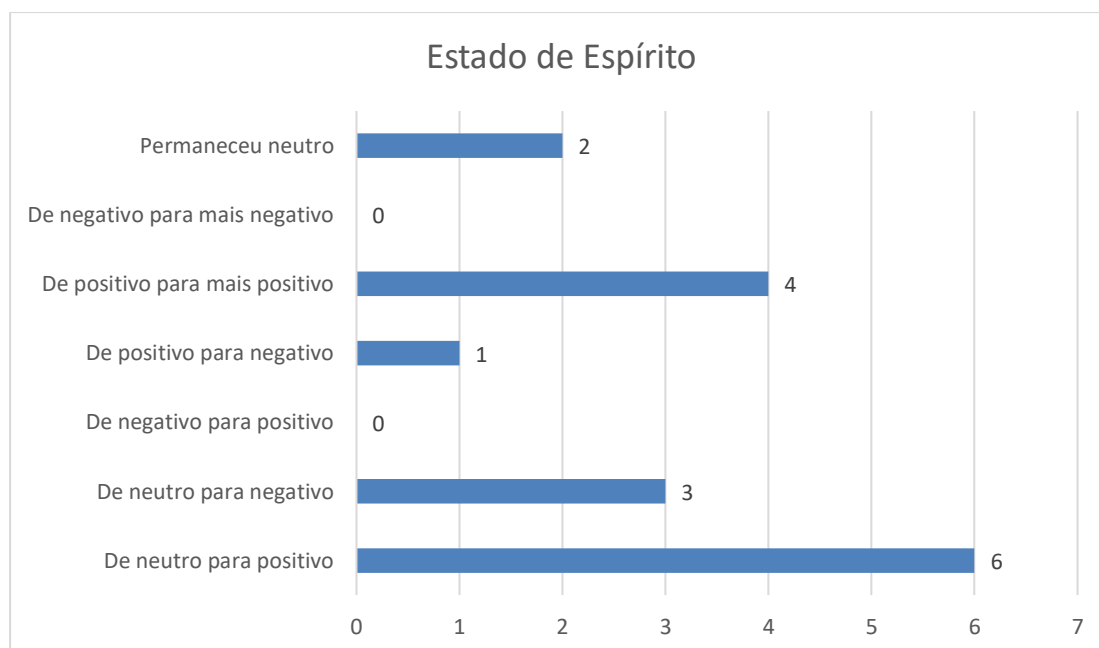


**Gráfico 18 - Influência do Título - Público (Aluno B)**

Com base na entrevista, o título da obra influenciou a sua abordagem desde o início. A visão da aluna de que o título pode ter algum impacto na emoção

transmitida foi corroborada pela maioria do público (10 votos), que também foi influenciado pelo título da obra.

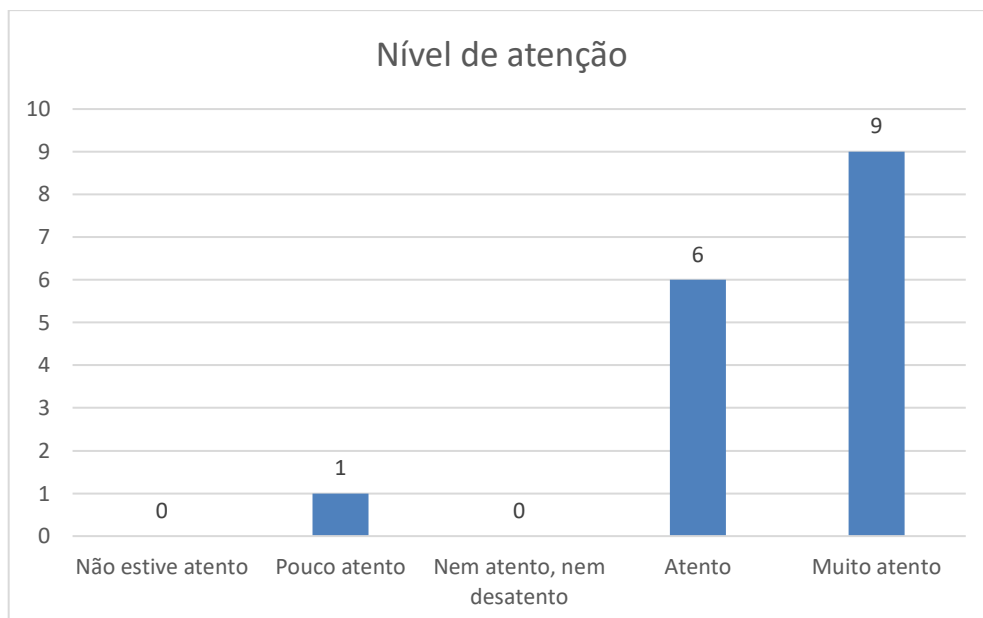
### F. Mudança do Estado de Espírito



**Gráfico 19** - Mudança do estado de espírito - Público (Aluno B)

No geral, o estado de espírito do público revelou uma mudança positiva, contando com 6 votos de neutro para positivo e 4 votos de positivo mais positivo. No entanto, a presença de mudanças negativas em alguns casos (3 votos de neutro para negativo e 1 voto de positivo para negativo) pode indicar uma percepção emocional mais variada.

### G. Atenção do Público



**Gráfico 20** - Nível de Atenção - Público (Aluno B)

O público manteve-se atento durante a performance, contando com 9 votos em “Muito Atento” e 6 votos em “Atento” e 1 voto “Pouco atento”, sugerindo que a performance musical foi envolvente para a maioria das pessoas.

#### **5.2.2. Análise da entrevista pré-performance, entrevista pós-performance e público**

O Aluno B demonstra uma consciência inicial sobre a importância da dimensão emocional na interpretação musical. Antes da performance, havia uma intenção clara de transmitir calma, apoiada em escolhas técnicas específicas. Após a execução, o aluno manteve a percepção de que conseguiu transmitir Calma, embora tenha identificado alguns desafios técnicos. Na primeira entrevista foi mencionada a intensidade e a articulação como elementos principais para comunicar emoções. Na segunda, a dinâmica foi reafirmada como um aspecto que acredita ter melhorado e usado de forma eficaz na execução da obra.

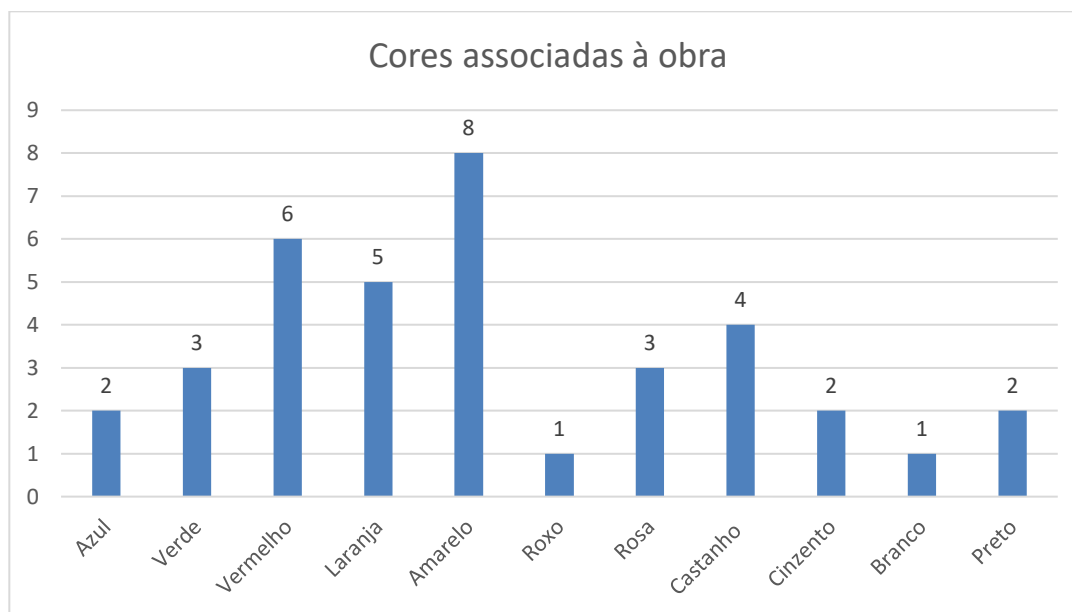
O aluno tinha como objetivo transmitir calma, e o público reconheceu essa emoção. Contudo, outras emoções, como tristeza e ternura, também foram identificadas, mostrando uma divergência parcial em relação à intenção original. O aluno enfatizou a dinâmica e a articulação como os principais elementos para expressar a emoção. No entanto, o público atribuiu maior relevância à melodia (14 votos) e à harmonia (13 votos), sugerindo que os elementos priorizados pelo aluno não foram os mais impactantes na recepção emocional dos ouvintes. Após a performance, o aluno manteve a convicção de que transmitiu calma, mas reconheceu alguns desafios. Esse ponto converge parcialmente com a recepção do

público, que identificou a emoção de calma, mas em coexistência com outras sensações emocionais.

### 5.3. Aluno C

#### 5.3.1. Análise da entrevista pré-performance e do questionário do público

##### A. Cores da obra



**Gráfico 21** - Cores da obra - Público (Aluno C)

Tanto na entrevista quanto nas respostas do público, o laranja é uma cor associada à obra, embora o público tenha dado uma ênfase um pouco menor (5 votos). A cor azul, mencionada pela discente durante a entrevista, foi menos mencionada nas respostas do público (2 votos), sugerindo uma diferença na percepção das cores referentes à obra. A cor mais mencionada pelo público foi o amarelo (8 votos), que não foi mencionado na entrevista, revelando uma divergência entre o que a aluna percebe e o que o público associa à peça.

##### B. Emoções Transmitidas

**Tabela 12** - Emoções da obra - Público (Aluno C)

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequente	Muito Frequente
Alegria	4	5	3	2	2
Tristeza	8	4	2	1	0
Raiva	10	2	2	2	0
Medo	11	4	0	1	0
Ternura	8	2	2	3	1

Repulsa	13	1	2	0	0
Surpresa	8	3	2	2	1
Felicidade	3	8	1	3	1
Calma	4	8	1	1	2

A intenção da aluna expressar “energia e felicidade”, teve parcialmente o impacto esperado. Emoções como alegria (3 votos “Ocasionalmente”, 2 votos “Frequente” e 2 votos “Muito Frequente”) e ternura (2 votos “Ocasionalmente”, 3 votos “Frequente” e 1 votos “Muito Frequente”) foram percebidas com mais frequência pelo público. Contudo, felicidade ainda foi reconhecida, em parte, pelos ouvintes, com 1 voto “Ocasionalmente”, 3 votos “Frequente” e 1 voto “Muito Frequente”.

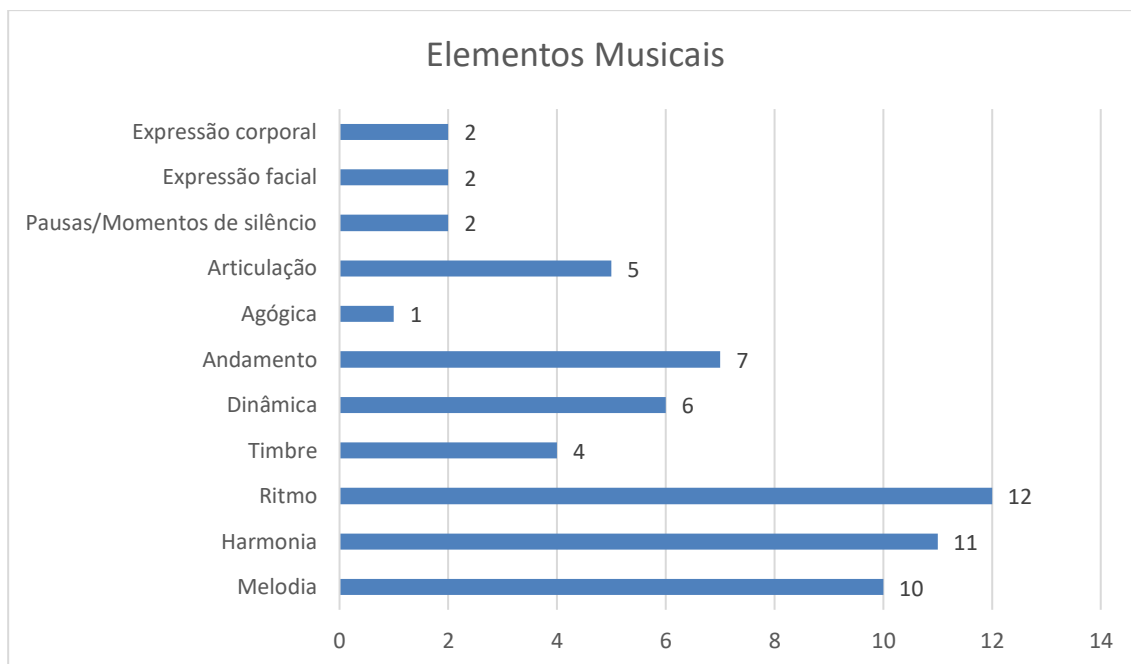
### C. Emoção Intensa

A discente vê a parte final da primeira frase da peça como a secção mais emocionalmente intensa, enquanto a maioria do público não partilha a mesma percepção da peça. Esta divergência sugere uma diferença na interpretação e percepção emocional da obra entre a intérprete e os ouvintes.



**Gráfico 22 - Emoção Intensa - Público (Aluno C)**

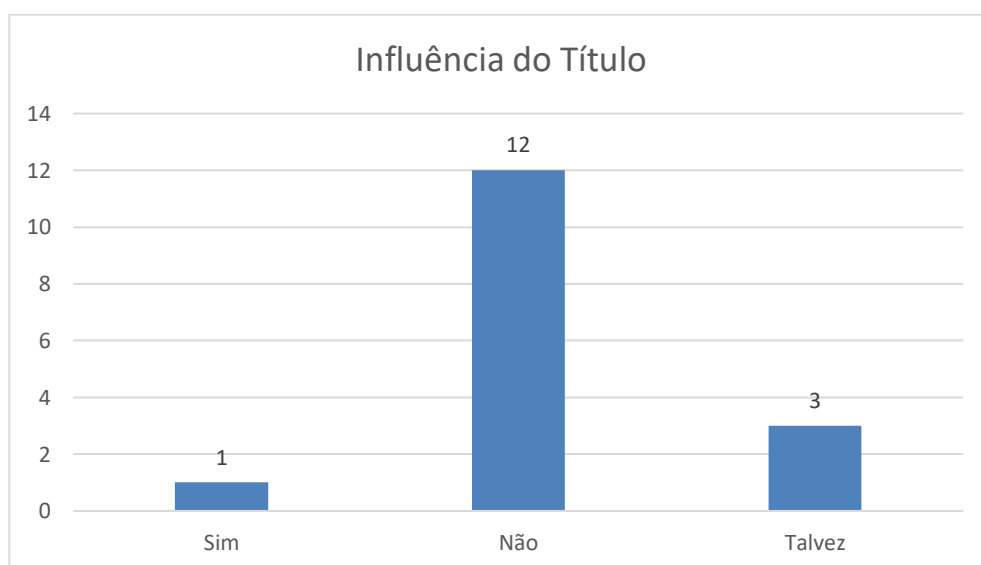
### D. Elementos Musicais



**Gráfico 23** - Elementos musicais - Público (Aluno C)

A aluna C destaca principalmente a dinâmica e o andamento como ferramentas para transmitir as emoções, enquanto os elementos predominantes percebidos pelo público foram o ritmo (12 votos), a harmonia (11 votos) e a melodia (10 votos). Embora haja concordância sobre os elementos, as diferenças na percepção mostram perspectivas diferentes entre a aluna e o público nos fatores que auxiliaram a comunicação das emoções.

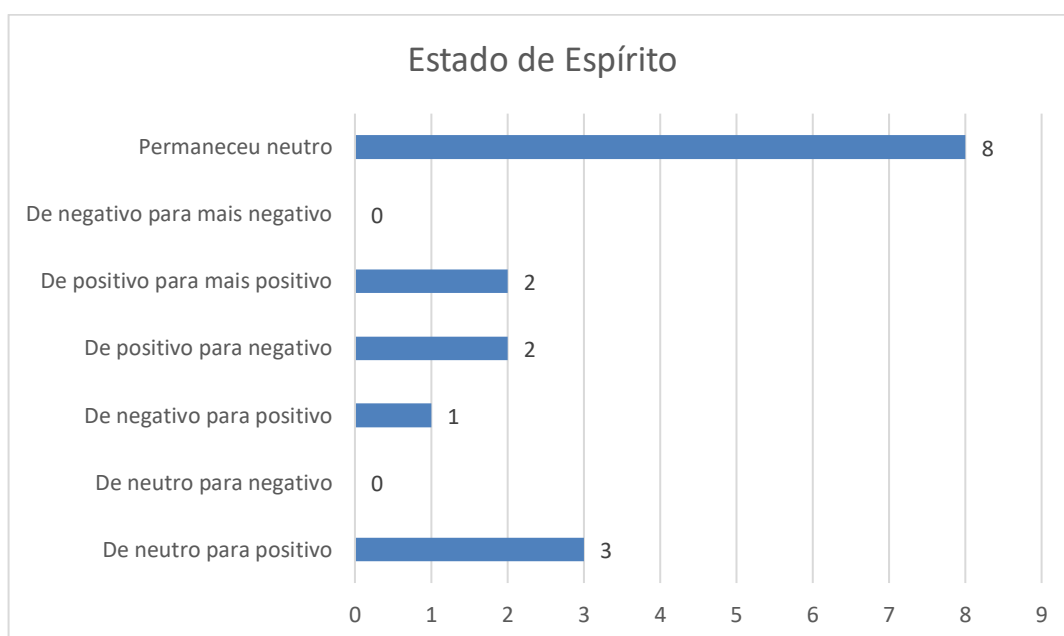
### E. Influência do Título



**Gráfico 24** - Influência do Título - Público (Aluno C)

Tanto a aluna, como a maioria do público (12 respostas negativas e 3 "talvez") partilham a ideia de que o título da obra não teve uma influência significativa na emoção que se transmitiu. Durante a entrevista, a aluna refletiu que, embora costume pensar no título depois de estudar a obra, nesta obra, ele não alterou a maneira como a interpretou. Da mesma forma, o público parece acreditar que o título não alterou a experiência emocional da peça, com apenas uma pessoa considerando que o título teve algum impacto.

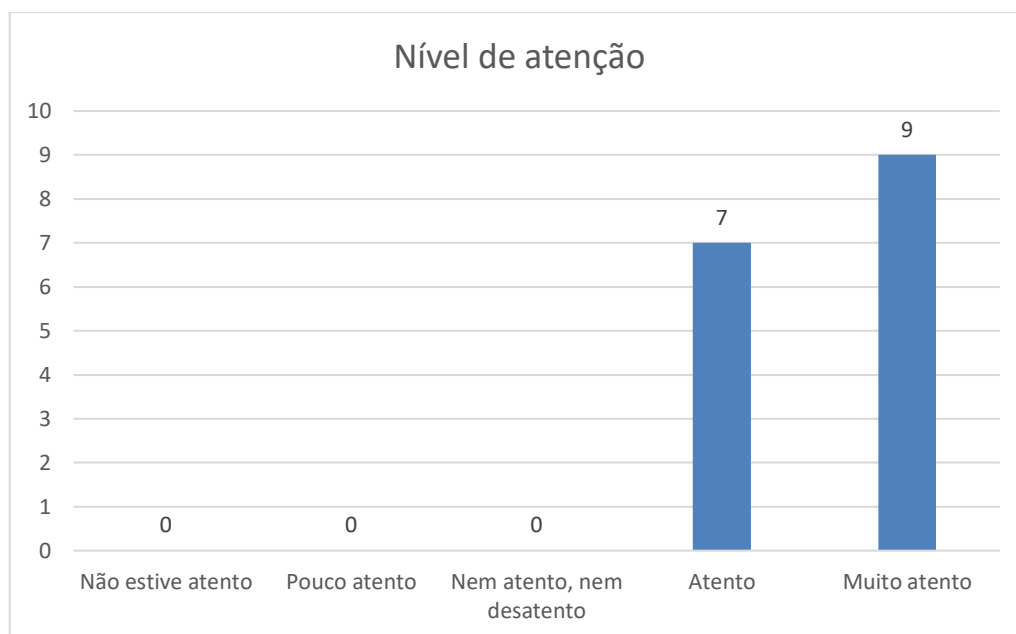
#### F. Mudança do Estado de Espírito



**Gráfico 25** - Mudança do estado de espírito - Público (Aluno C)

A maior parte do público manteve um estado emocional neutro (8 votos), indicando que a performance não provocou uma grande alteração no seu estado de espírito. No entanto, houve também uma diversidade de reações emocionais: enquanto alguns ouviram a obra e passaram de um estado neutro para positivo ou de negativo para positivo, o que demonstra que a performance teve um efeito positivo para algumas pessoas, outros mudaram de positivo para negativo. Isso sugere que a obra gerou respostas emocionais variadas no público, com reações tanto positivas, como negativas.

### G. Atenção do Público



**Gráfico 26** - Nível de Atenção - Público (Aluno C)

O público demonstrou um alto nível de atenção durante a performance, com 7 votos em “Atento” e 9 votos em “Muito atento”.

#### **5.3.2. Análise da entrevista pré-performance, entrevista pós-performance e público**

A aluna reconhece que considera as emoções em algumas peças, especialmente aquelas "mais mexidas". Identificou “energia” e “felicidade” como emoções principais para a obra em questão. Após a performance, a discente confirmou que conseguiu transmitir “felicidade”. e acrescentou “suspense” como emoção percebida pelo público, devido a um “choque” inicial devido à maneira como iniciou a obra. A dinâmica e o andamento foram apontados como os principais elementos para transmitir emoções, com partes mais fortes associadas à Alegria e o andamento rápido à energia. Na segunda entrevista, relatou que trabalhou melhor os aspetos mencionados anteriormente, concentrando-se em transmitir as emoções desejadas. A aluna mencionou ainda que percebeu que o público reagiu positivamente, com sorrisos e demonstrações de felicidade. Na entrevista, a discente afirmou que sentiu que a reação do público refletiu as emoções que queria transmitir.

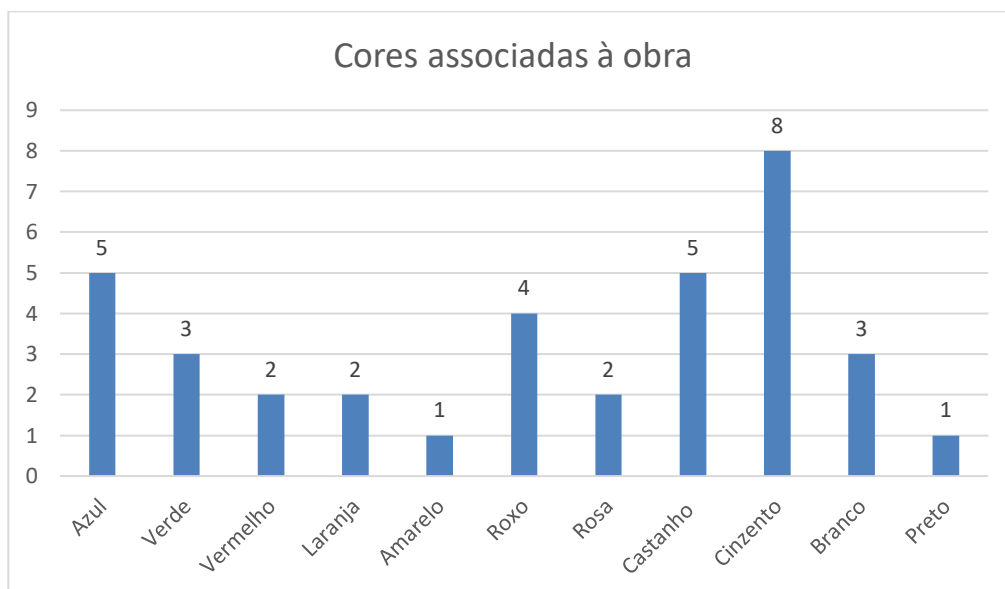
A aluna identificou “energia” e “felicidade” como emoções principais da obra, e considerou que conseguiu transmitir felicidade, além de mencionar “suspense” percebido pelo público. Nas respostas do público, as emoções de alegria e felicidade foram parcialmente reconhecidas. Ternura também foi uma emoção percebida, embora não tenha sido mencionada pela aluna. A discente considerou

a dinâmica e o andamento como os principais recursos para comunicar emoções. Contudo, o público atribuiu maior relevância ao ritmo, à harmonia e à melodia como elementos predominantes na comunicação emocional, sugerindo uma discrepância entre os elementos que a aluna priorizou e aqueles que impactaram o público. Durante a segunda entrevista, relatou que percebeu reações positivas do público e sentiu que a reação refletiu suas intenções emocionais. No entanto, a maioria do público manteve um estado emocional neutro, indicando que a performance não provocou grandes mudanças emocionais.

## 5.4. Aluno D

### 5.4.1. Análise da entrevista pré-performance e do questionário do público

#### A. Cores da obra



**Gráfico 27** - Cores da obra - Público (Aluno D)

Embora o aluno tenha associado a obra exclusivamente ao castanho, a maioria destacou o cinzento (8 votos), indicando uma visão diferente da obra. Essa diferença pode ser atribuída ao maior envolvimento emocional e técnico do aluno em relação à peça, enquanto o público observou a obra de forma mais subjetiva e variada.

#### B. Emoções Transmitidas

**Tabela 13** - Emoções da obra - Público (Aluno D)

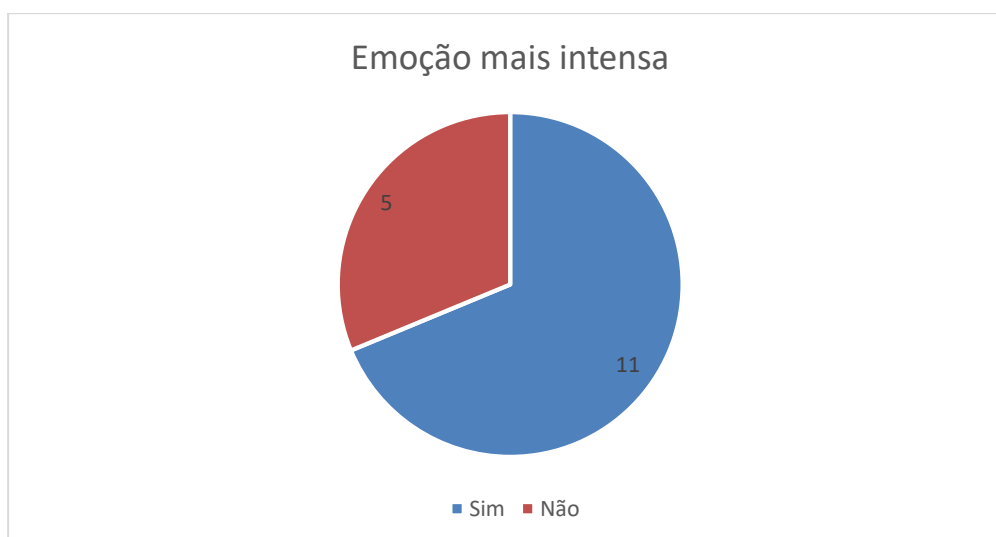
	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequente	Muito Frequente
Alegria	2	5	8	1	0
Tristeza	5	1	6	4	0
Raiva	12	4	0	0	0
Medo	10	2	2	2	0
Ternura	6	4	5	1	0
Repulsa	13	3	0	0	0

Surpresa	7	5	2	1	1
Felicidade	4	3	7	1	1
Calma	2	2	8	2	2

As emoções percebidas com maior frequência pelo público foram calma (8 votos “Ocasionalmente”, 2 votos “Frequente” e 2 votos “Muito Frequente”), felicidade (7 votos “Ocasionalmente”, 1 voto “Frequente” e 1 voto “Muito Frequente”). A alegria, mencionada pelo aluno durante a entrevista, foi parcialmente percebida pelo público, com 8 votos “Ocasionalmente” e 1 voto “Frequente”. Apesar da tristeza não ter sido mencionada pelo aluno, também foi percebida pelo público com 6 votos “Ocasionalmente” e 4 votos “Frequente”.

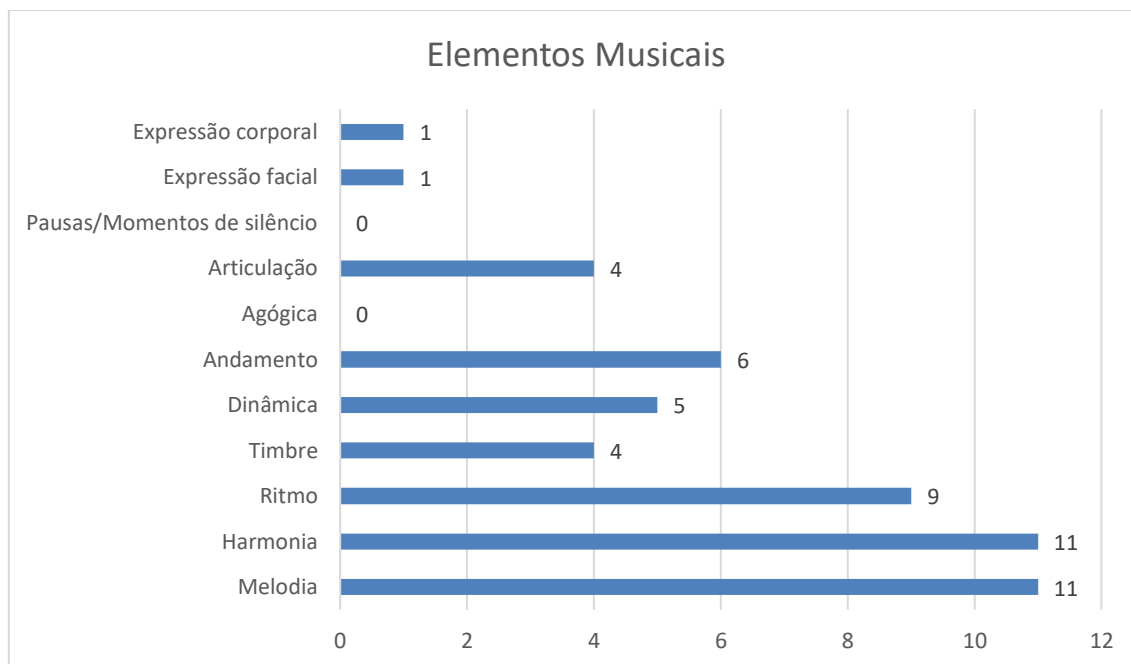
### C. Emoção Intensa

Apesar de 5 pessoas não terem identificado uma emoção mais intensa durante a obra, o aluno e o público concordam em parte sobre a presença de uma emoção mais intensa.



**Gráfico 28** - Emoção Intensa - Público (Aluno D)

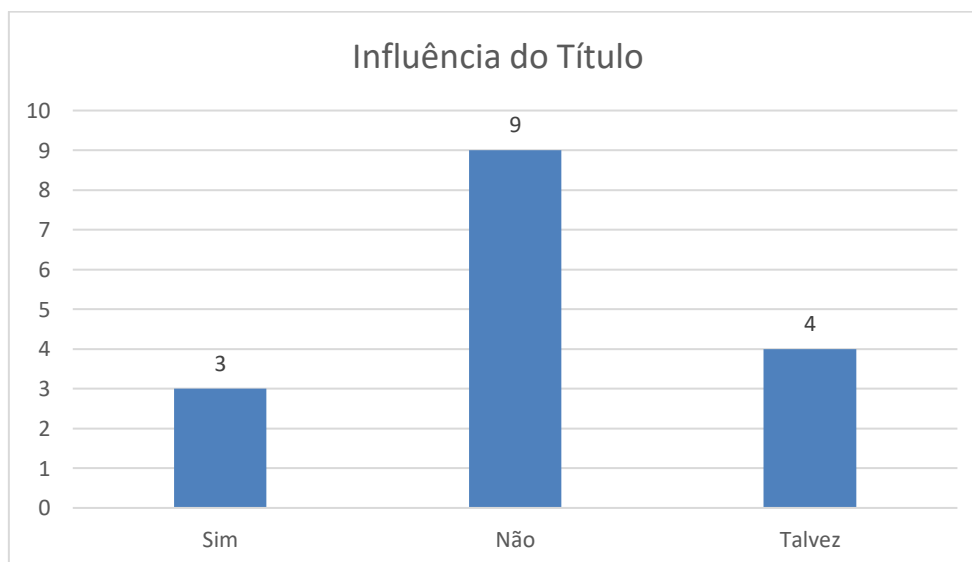
### D. Elementos Musicais



**Gráfico 29** - Elementos musicais - Público (Aluno D)

O aluno utiliza principalmente a dinâmica e agógica (ritardando) para transmitir emoções na peça, enquanto o público percebeu a melodia e a harmonia como os principais elementos emocionais da obra. Essa discrepância pode refletir a diferença entre a perspectiva técnica do intérprete e a experiência mais ampla do público. A escolha do aluno pode indicar uma visão mais focada na execução, enquanto o público, sem o contexto técnico, percebe outros aspectos.

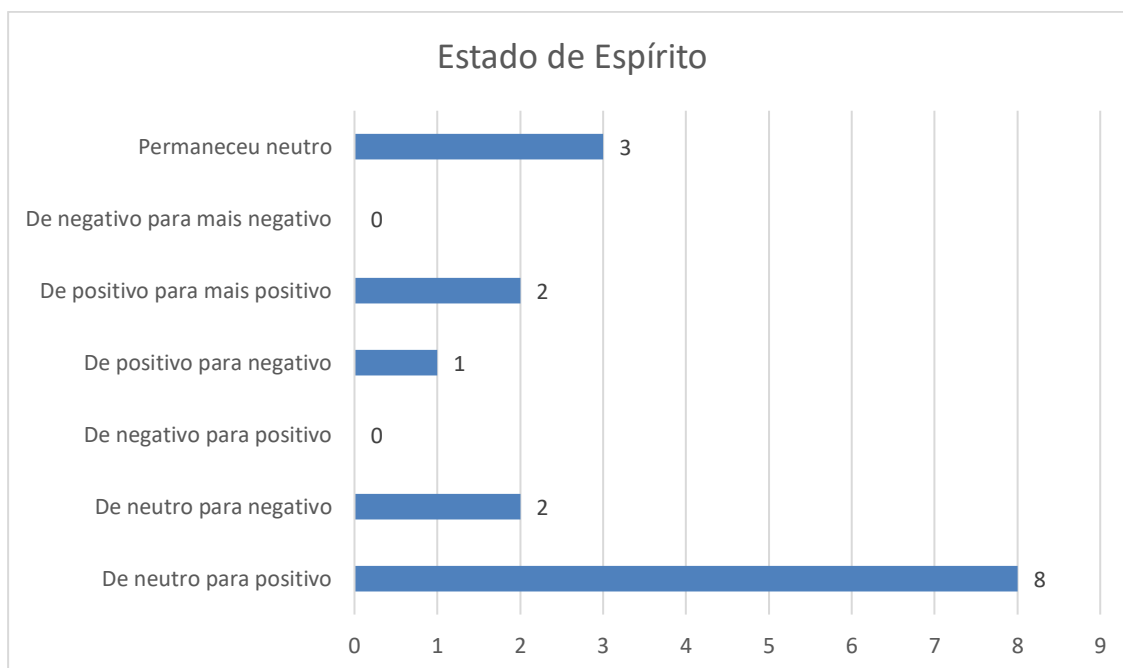
### E. Influência do Título



**Gráfico 30** - Influência do Título - Público (Aluno D)

Tanto o aluno quanto a maioria do público concordam que o título da obra não influenciou a emoção percebida ou transmitida, contando com 9 votos negativos e 4 “Talvez”.

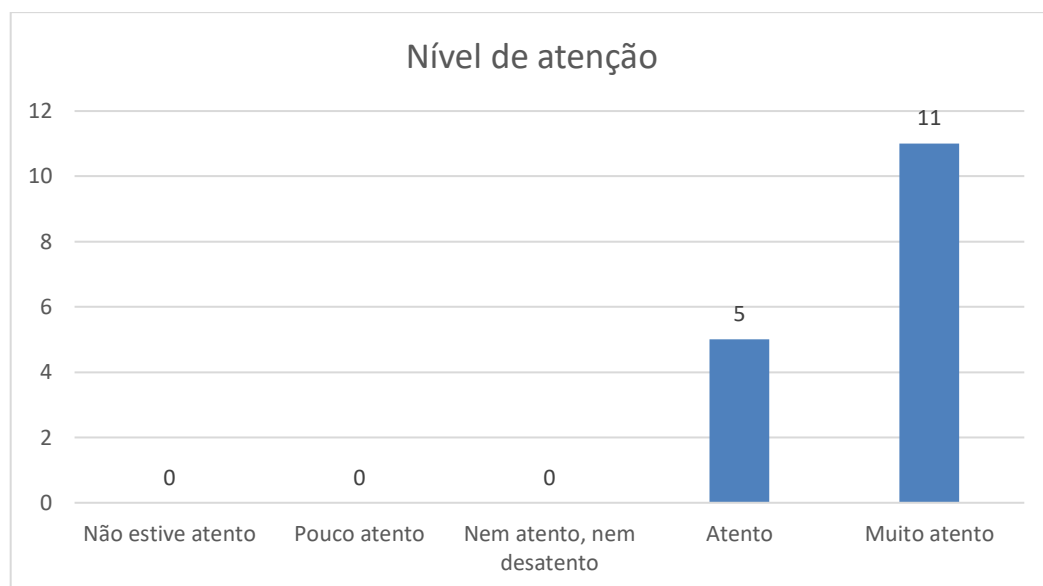
### F. Mudança do Estado de Espírito



**Gráfico 31** - Mudança do estado de espírito - Público (Aluno D)

No geral, a performance teve um impacto emocional positivo no público, com cerca de 8 pessoas a mudar de um estado neutro para positivo e 2 pessoas de positivo para mais positivo.

### G. Atenção do Público



**Gráfico 32** - Nível de Atenção - Público (Aluno D)

O público apresentou um nível de atenção elevado durante a performance, contando com 5 votos “Atento” e 11 votos “Muito atento”.

#### **5.4.2. Análise da entrevista pré-performance, entrevista pós-performance e público**

Embora tenha mencionado a intenção de transmitir alegria, a sua compreensão era mais superficial, baseada em impressões intuitivas e elementos técnicos básicos. Afirmou que a emoção seria transmitida através de elementos como dinâmica, crescendo ou rallentando. Após a performance, o aluno manteve uma abordagem semelhante, indicando que trabalhou principalmente dinâmicas para se preparar para a audição. Contudo, reconheceu a falta de estudo adequado como um fator limitante em sua performance. Após a audição, ele percebeu que o público respondeu positivamente, descrevendo-os como “felizes”.

O aluno mencionou a intenção de transmitir alegria. No entanto, a emoção mais destacada pelo público foi calma, uma emoção não pretendida pelo aluno. Tristeza também foi percebida, mostrando uma divergência clara em relação às intenções do intérprete. Felicidade foi reconhecida de forma moderada, o que alinha parcialmente com o objetivo do aluno. Relativamente aos elementos musicais, priorizou dinâmicas e agógicas como os principais elementos para transmitir a emoção. Contudo, existiu uma discrepância com as respostas dadas pelo público que destacou a melodia e a harmonia como os elementos predominantes. O discente reconheceu a falta de estudo como um fator limitante na sua performance. Esse ponto é consistente com a recepção do público, que identificou uma diversidade de emoções que podem indicar uma execução menos coesa do que

estava planeado pelo aluno. Apesar das divergências entre intenção e percepção, a performance teve um impacto positivo no estado emocional do público, com 8 pessoas a mudar de um estado neutro para positivo e 2 de positivo para mais positivo.

## 6. Conclusões

O presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em duas partes. Como já foi referido anteriormente, a primeira parte diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada, na qual foram acompanhadas e lecionadas aulas de Guitarra Clássica e de Classe de Conjunto. A segunda parte refere-se ao Projeto de Investigação, desenvolvido com o objetivo de perceber com que precisão o público compreende as emoções que o intérprete comunica numa performance musical.

Ao longo deste processo, foi possível aprofundar as nossas capacidades pedagógicas, permitindo-nos explorar diferentes estratégias com os alunos e praticar a resolução de problemas que eram apresentados pelos estudantes. Para além disso, permitiu-nos demonstrar a relevância do trabalho emocional na música, um aspeto que, apesar da sua importância na performance e na comunicação com o público, ainda é frequentemente subestimado no contexto do ensino. Desta forma, o trabalho com os alunos integrou não só competências técnicas, mas também a capacidade de expressar e transmitir emoções de forma clara e precisa.

A abordagem das emoções proporciona aos alunos uma visão abrangente e expressiva da obra, permitindo-lhes ir além da execução técnica. Esta abordagem possibilita-lhes desenvolver uma intenção musical mais específica e aprofundar aspetos interpretativos, melhorando a comunicação entre intérprete e ouvinte. No entanto, trabalhar as emoções pode ser um desafio para alunos mais novos ou para aqueles que estejam tão conscientes das suas emoções. Para além disso, existem alunos que demonstram pouco interesse pelo instrumento, o que dificulta não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a exploração emocional da obra. Nestes casos, abordar esta temática torna-se um processo mais complexo e, por vezes, limitado.

O desenvolvimento deste Projeto de Investigação revelou-se particularmente enriquecedor, destacando-se, desde o início, pela pertinência do tema escolhido, que aborda a relação entre o intérprete e o público através da perceção emocional numa performance musical. Para além disso, a originalidade relacionada com o uso do telemóvel por parte do público durante a audição trouxe uma perspetiva inovadora ao estudo, levantando reflexões sobre como este comportamento pode influenciar a comunicação emocional estabelecida durante a performance. Este elemento confere não só atualidade ao Projeto, face à intervenção do público, como também contribui para um maior envolvimento dos ouvintes e para um melhor entendimento da transmissão e receção de emoções no contexto da performance.

Um dos principais pontos fracos deste Projeto prende-se com a dimensão reduzida da amostra, composta por apenas quatro alunos de graus semelhantes (4º e 5º grau). Este fator limitou a abrangência dos dados recolhidos, restringindo a generalização dos resultados obtidos e, conseqüentemente, o alcance das

conclusões do estudo. Para além desta limitação, fatores como a disponibilidade dos alunos envolvidos no Projeto e a gestão do tempo por parte de nós influenciaram o processo da recolha de dados. Estas circunstâncias levaram à realização do estudo num curto espaço de tempo, impossibilitando um trabalho mais aprofundado com os alunos.

Os resultados apontam para a importância de estratégias específicas na transmissão de emoções durante uma interpretação musical. A pesquisa revelou que o público é capaz de captar, com alguma precisão, as emoções expressas pelo intérprete, reforçando a ligação entre a intenção emocional do músico e a perceção do ouvinte. Este aspeto destaca a relevância de explorar métodos que auxiliem os intérpretes na expressão emocional, contribuindo para uma comunicação mais eficaz com o público.

Por fim, esta investigação reforça a relevância de abordar as emoções, explorando a ligação que estas têm com o aluno, o público e o próprio repertório. A integração e o desenvolvimento de ferramentas específicas no ensino podem não apenas melhorar o processo de aprendizagem dos discentes, mas também contribuir para uma performance musical mais envolvente entre o intérprete e os ouvintes. Assim, acreditamos que esta pesquisa representa uma etapa importante na compreensão de como as emoções podem ser transmitidas numa performance musical e de como o público as percebe.

Com base nos resultados obtidos e nas reflexões suscitadas ao longo deste Projeto de Investigação, entendemos que a temática abordada tem potencial para ser aprofundada em investigações futuras. Verificou-se que a interação emocional entre o intérprete e o público durante a performance demonstrou ser uma área promissora à exploração de novas abordagens, especialmente no que se refere à utilização do telemóvel como meio de interação e mediação. Seria particularmente interessante aprofundar esta linha de investigação num futuro estudo de doutoramento, alargando a amostra a alunos de diferentes níveis de ensino e promovendo a utilização desta prática. Uma das possibilidades a considerar seria a criação de uma plataforma interativa que envolvesse ativamente o público, permitindo-lhe participar de forma mais consciente na performance, expressando a sua perceção emocional ou crítica em tempo real. Este tipo de intervenção não só reforçaria o sentimento de pertença do público à performance, como também contribuiria para explorar novas perspetivas sobre o papel do próprio ouvinte enquanto agente ativo na construção do momento performativo.

## Bibliografia

Arruda, B. B. (2015). *Emoções e perturbação emocional: reconhecimento de expressões faciais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4741>

Arruda, M. J. F. C. (2014). *O ABC das emoções básicas: Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores].

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3365/2/DisserMestradoMarleneJesusFerreiraCarvalhoArruda2015.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Câmara Municipal de Castelo Branco. (2022a). *Caracterização*. <https://www.cm-castelobranco.pt/investcb/territorio-dinamico-e-inovador/caracterizacao/>

Câmara Municipal de Castelo Branco. (2022b). *História da Fundação de Castelo Branco*. <https://www.cm-castelobranco.pt/municepe/castelo-branco/historia-da-fundacao-de-castelo-branco/>

Câmara Municipal de Castelo Branco. (2022c). *Mapa Territorial*. <https://www.cm-castelobranco.pt/municepe/castelo-branco/mapa-territorial/>

Conservatório Regional de Castelo Branco. (2022a). *História*. <https://conservatoriocb.pt/historia/>

Conservatório Regional de Castelo Branco. (2022b). *Projeto Educativo 2022-2025*. Documentos Reguladores. <https://www.dropbox.com/s/e4jqwrqjfi6lnd9/Projecto%20Educativo%202022-2025.pdf?dl=0>

Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*, 436-448 [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE\\_Clara\\_Coutinho.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE_Clara_Coutinho.pdf)

Damas, J. D. (2019). *Relatório de Projecto Artístico: Música que se vê*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. RCIPL. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/e097e7df-b35a-40d5-a919-8145ae3d576d>

Duarte, J. V. (n.d.). Música e emoção: sensibilidade e sentidos. *Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*. [https://www.academia.edu/2049560/M%C3%BAsica\\_e\\_emo%C3%A7%C3%A3o\\_sensibilidades\\_e\\_sentidos](https://www.academia.edu/2049560/M%C3%BAsica_e_emo%C3%A7%C3%A3o_sensibilidades_e_sentidos)

Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco. (2025). <https://profissionalccb.conservatoriocb.pt/>

Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165 – 195). Edições Afrontamento.

Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16–31.

Gabrielsson A. (2003). Music performance research at the Millennium. *Psychology of Music*, 31(3), 221-272. [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Gabrielson-Music\\_Performance\\_Research\\_Millennium.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Gabrielson-Music_Performance_Research_Millennium.pdf)

Gonçalves, M. C. P. (2008). *O reconhecimento das emoções básicas através da análise da expressão facial: A influência da toxicodependência*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3567/1/11130.pdf>

Guy-Evans, O. (2023, outubro 9). Primary and Secondary Emotions: Recognizing the Difference. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/primary-and-secondary-emotions.html>

Junta de Freguesia de Castelo Branco. (2022). *História*. <https://jf-castelobranco.pt/freguesia/castelo-branco/historia/>

Juslin, P. N. & Laukka P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/0929821042000317813?needAccess=true>

Juslin, P. N. (2013). What does music express? Basic emotions and beyond. *Frontiers in Psychology*, 4 (Artigo 596). <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2013.00596/full>

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (Eds.). (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.

Lima, W., Santana, L. & Marx, B. (2018). Subjetividade e emoção na música: a cultura e o afeto relacional. *Idealogando*, 2(1), 206-220.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/idealizando/article/view/237499/SANTOSLIMA>

Lisboa, C. A. & Santiago, D. (2006). A utilização das emoções como guia para a performance musical. *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*.  
[https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/POSTERES/13\\_Pos\\_Perf/13POS\\_Perf\\_09-145.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/13_Pos_Perf/13POS_Perf_09-145.pdf)

Machado, C. (2016). Observar, pensar e agir: a estratégia de investigação-ação no contexto de um estudo para a formação de professores em TIC. *Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional*, 31, 43-52.  
[https://www.academia.edu/27224642/Observar\\_pensar\\_e\\_agir\\_a\\_estrategia\\_de\\_investigacao\\_o\\_ac\\_o\\_no\\_contexto\\_de\\_um\\_estudo\\_para\\_a\\_formacao\\_de\\_professores\\_em\\_TIC](https://www.academia.edu/27224642/Observar_pensar_e_agir_a_estrategia_de_investigacao_o_ac_o_no_contexto_de_um_estudo_para_a_formacao_de_professores_em_TIC)

Marques, H. T. (2019). *Música, Razão e/ou Emoção*. [Tese de Doutorado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/126795>

Martins, S. (n.d.). *O papel das emoções na nossa vida*.  
<https://www.psiquilibrios.pt/artigos/AsEmocoosNossaVida.pdf>

Melo, D. A. L. V. & Piermartiri L. (2022). A transmissão da emoção na performance musical: Uma revisão bibliográfica. *32º Seminário de Iniciação Científica da Universidade do Estado de Santa Catarina*.  
[https://www.researchgate.net/publication/375445257\\_A\\_TRANSMISSAO\\_DA\\_EMOCAO\\_NA\\_PERFORMANCE\\_MUSICAL\\_UMA\\_REVISAO\\_BIBLIOGRAFICA](https://www.researchgate.net/publication/375445257_A_TRANSMISSAO_DA_EMOCAO_NA_PERFORMANCE_MUSICAL_UMA_REVISAO_BIBLIOGRAFICA)

Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Métodos* (1ª ed., Vol. 1). UA Editora.

Panesse, A., Rappaz, M. A. & Grandjean, D. M. (2016). Metaphor and music emotion: Ancient views and future directions. *Consciousness and Cognition*, 44, 61-71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.concog.2016.06.015>

Picado, M. B. (2021). *A inteligência emocional e a autorregulação no processo de ensino e aprendizagem da música de conjunto com canto*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Artes Aplicadas]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.  
<https://repositorio.ipcb.pt/entities/publication/c8cec58d-4a4c-4984-ba6c-1e09a87e2ad4>

Ramos, D. & Santos, R. (2010). A comunicação emocional na performance pianística. *Música em perspectiva*, 3(2), 34-49.  
<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/21981/28644>

Rodrigues, P. M. C. (2007). *O reconhecimento das emoções básicas através da expressão facial: estudo comparativo*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/17419>

Scherer, K. R. (2004). Which Emotions Can be Induced by Music? What Are the Underlying Mechanisms? And How Can We Measure Them?. *Journal of New Music Research*, 33(3), 239-251. <https://typeset.io/pdf/which-emotions-can-be-induced-by-music-what-are-the-tqfdc72s23.pdf>

Silva, M. J. M. R. da. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais: Emoções, expressões corporais e tomadas de decisão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstreams/2aee9d33-5cf9-41bf-9d53-7f0ac7625b96/download>

Song, Y. (2016). *The role of emotion and context in musical preference*. [Tese de Doutoramento, Universidade Queen Mary de Londres]. <https://www.eecs.qmul.ac.uk/~simond/phd/YadingSong-PhD-Thesis.pdf>

Woody, R. H. (2003). Explaining Expressive Performance: Component Cognitive Skills in an Aural Modeling Task. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 51-63. [https://www.researchgate.net/publication/249808953\\_Explaining\\_Expressive\\_Performance\\_Component\\_Cognitive\\_Skills\\_in\\_an\\_Aural\\_Modeling\\_Task](https://www.researchgate.net/publication/249808953_Explaining_Expressive_Performance_Component_Cognitive_Skills_in_an_Aural_Modeling_Task)

## **Anexos**

## Anexo A – Questionário de Caracterização da Turma de Classe de Conjunto

### *Questionário - Turma de Classe de Conjunto*

---

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Género:

Masculino

Feminino

3. Que idade tens? \_\_\_\_\_

4. Qual é a tua data de nascimento?

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

5. Moras onde? \_\_\_\_\_

6. Para além do CRCB, frequentas que escola?

\_\_\_\_\_

7. Que tipo de regime de ensino frequentas?

Regime Articulado

Regime Supletivo

Regime Livre

Outro: \_\_\_\_\_

8. Que grau frequentas? \_\_\_\_\_

9. Há quanto tempo estudas guitarra? \_\_\_\_\_

10. Pretendes seguir a carreira de músico a nível profissional?

Sim

Não

Talvez

## **Anexo B – Autorização dos Encarregados de Educação para a realização do Projeto de Investigação**

### **Autorização para a realização do Projeto de Investigação**

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação,

Eu, Raquel Alexandra Landeiro Afonso Cabeças, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco estou, no presente ano, a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional de Castelo Branco.

A elaboração da minha dissertação de mestrado inclui um Projeto de Investigação que implicará a colaboração do seu educando. A investigação envolve duas entrevistas e uma audição, com data a marcar.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização, para que o seu educando possa participar no meu Projeto de Investigação para a realização da minha dissertação de mestrado, cujo o tema é “A Emoção na Performance Musical”.

Por favor, assinale com X numa das seguintes opções:

Autorizo

Não autorizo

---

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

## **Anexo C – Autorização dos Encarregados de Educação para a Gravação de Som**

### **DECLARAÇÃO**

#### **Autorização para Gravação de Som**

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da realização da minha dissertação de mestrado, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização do meu Projeto de Investigação. O Projeto de Investigação implicará duas entrevistas com o seu educando, que incluem gravação em formato de áudio.

O objetivo destas entrevistas é perceber de que maneira os alunos transmitem as emoções ao público durante a sua performance musical. A gravação permitirá garantir a precisão das informações fornecidas pelo educando e facilitar a análise dos dados recolhidos.

Este comunicado visa solicitar a sua autorização para a captação de gravação em áudio das entrevistas a serem realizadas com o seu educando, através do preenchimento do documento abaixo. As gravações serão utilizadas exclusivamente para efeitos de investigação e as identidades dos alunos serão confidenciais.

Com os melhores cumprimentos,

Raquel Cabeças

---

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a captação e utilização de gravações de som do/a meu/minha educando/a, para a realização do projeto de investigação.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

## **Anexo D – Autorização dos Encarregados de Educação para a realização da audição**

### **Declaração**

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação,

Eu, Raquel Alexandra Landeiro Afonso Cabeças, aluna do curso de Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas estou, no presente ano, a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Este comunicado tem como objetivo solicitar a sua autorização para a participação do/a seu/sua educando/a, numa audição que será realizada dia XXX, pelas XXX, no Conservatório Regional de Castelo Branco. A audição faz parte do Projeto de Investigação que me encontro a desenvolver e tem como objetivo perceber se o público entende as emoções que estão a ser transmitidas pelo intérprete.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização, para que o seu educando possa participar, como intérprete, nesta audição.

Por favor, coloque um X numa das seguintes opções:

- Autorizo  
 Não autorizo

---

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Com os melhores cumprimentos,

Raquel Cabeças

## **Anexo E – Transcrição da Entrevista Pré-Performance do Aluno A**

Mestranda – Já estou a gravar nos dois sítios. Estás pronto?

Aluno A – (Aluno acena com a cabeça que sim)

M. – Primeira pergunta: costumas ter em conta as emoções que queres transmitir ao estudar e interpretar uma peça?

A. – Não.

M. – Não. Nunca?

A. – Nunca.

M. – Nunca pensaste nisso?

A. – Não.

M. – Nem pensas agora?

A. – Não, nem agora.

M. – Ok. Segunda pergunta: que cor ou cores associas à obra que irás interpretar?

A. – Laranja.

M. – Laranja na peça toda ou em secções?

A. – Não, na peça toda.

M. – No geral, só laranja?

A. – Sim.

M. – Ok. Terceira pergunta: qual ou quais as emoções predominantes que estás a tentar transmitir e que vais transmitir ao público?

A. – Alegria.

M. – E que emoção é que vais transmitir?

A. – Felicidade e isso.

M. – Felicidade na peça toda ou em alguma secção específica?

A. – Em toda. Vou tentar fazer em toda.

M. – Ok. E só felicidade?

A. – (Aluna acena que “sim” com a cabeça)

M. – Quarta pergunta: de que maneira vais tentar transmitir a emoção da obra?

A. – Fazendo expressões enquanto toco.

M. – Expressões faciais ou do corpo?

A. – Sim! Expressões faciais, corporais...

M. – Só isso ou mais alguma coisa?

A. – Mais nada. Só isso.

M. – E de que maneira é que as expressões faciais e corporais te transmitem emoção?

A. – Então, estar com um sorriso na cara. Pronto, acho que é só isso.

M. – O sorriso na cara transmite-te emoção?

A. – O quê, o quê?

M. – O sorriso na cara transmite-te emoção?

A. – Sim!

M. – De felicidade, no caso.

A. – Sim.

M. – Depois ainda um pouco relacionado com esta pergunta. Qual ou quais dos quatro elementos da música utilizas com mais frequência? Portanto, entre a altura, a intensidade, a duração e o timbre, qual é que utilizas com mais frequência? (Silêncio) Para transmitires a emoção.

A. – Se calhar é a duração.

M. – A duração. Portanto, se calhar mais relacionado com o ritmo.

A. – Sim, sim.

M. – E de que maneira é que isso te transmite emoção, o ritmo?

A. – Acho que fica bonita a peça.

M. – Ok, mas o ritmo mais rápido ou mais lento, o que é que te transmite? Se for mais rápido achas que está mais relacionado com o quê?

A. – Com assim uma coisa que... uma coisa especial. E lento é assim uma coisa que é assim mesmo triste. Não sei.

M. – Já te perguntei de que maneira é que o ritmo de transmite emoção?

A. – Já, já!

M. – Ok. Quinta pergunta: existe alguma secção da obra que te desperta uma emoção mais intensa?

A. – Não.

M. – Não? Não há nenhuma secção que te transmite? Pela melodia ou pela dinâmica, não sei.

A. – Não, não.

M. – Não há nenhuma? Transmite-te tudo felicidade no mesmo nível digamos assim?

A. – Sim.

M. – Ok. E, para terminar a entrevista, faço-te uma última pergunta que é: o título da obra influenciou, de alguma maneira, a emoção que sentes ao tocar e que vais transmitir ao público?

A. – Não.

M. – Não? Não pensaste nisso?

A. – (Aluno acena com a cabeça que “não”)

M. – Mas olhaste para o título antes de começar a obra e pensaste se podias interpretar de maneira diferente?

A. – Não, por acaso...sempre quando eu toco esta obra acho que não é de acordo com o título.

M. – Não ligaste o título?

A. – Não, não liguei.

M. – Nem mesmo depois de teres estudado a obra?

A. – Nunca liguei ao título.

M. – Isso não influenciou a maneira como a tocaste e a vais tocar?

A. – Sim, não... nunca influenciou.

M. – Ok, tens alguma pergunta?

A. – Não.

M. – Ou alguma dúvida? Queres dizer mais alguma coisa?

A. – Não, não.

## **Anexo F – Transcrição da Entrevista Pós-Performance do Aluno A**

Mestranda – Em primeiro lugar, parabéns pela audição e obrigada por estares aqui.

Aluno A – Ok.

M. – Portanto, gostava de saber quais é que foram os pontos fortes e os pontos fracos da tua performance.

A. – Não sei. Não tive assim nenhum ponto forte, mas foi assim lá mais para o início, quando começou a música.

M. – Foi o teu ponto forte?

A. – Sim.

M. – E ponto fraco?

A. – Foi ali numa parte para o meio que me enganei.

M. – Ok, o que é que terias feito diferente?

A. – Sinceramente, nada.

M. – Em termos gerais qual é que foi a reação do público?

A. – Normal.

M. – Não pareciam felizes...?

A. – Não, não. Normal, normal.

M. – Normal. Sentes que a reação foi adequada ao que tentaste transmitir?

A. – Mais ou menos, sim.

M. – Portanto, disseste que querias transmitir alegria e felicidade e achaste que eles transmitiram isso na reação deles ou...

A. – Mais ou menos, mais ou menos.

M. – Mais ou menos, como assim?

A. – Então, alguns... houve mesmo algumas partes felizes e consegui ver, as noutros a pessoa assim mesmo cara...

M. – Houve pessoas que mostraram felicidades e outras pessoas com um pouco indiferença.

A. – Sim, sim.

M. – Ok. Como é que descreves a reação do público?

A. – Normal.

M. – Normal. Mais alguma palavra?

A. – Não.

M. – Quais é que foram as emoções manifestadas?

A. – Não reparei muito, mas acho que...eu queria transmitir alegria, não é!? Felicidade, mas acho que foi assim um bocado mais de...naturalismo, não sei.

M. – Não sentiste que não houve nenhuma pessoa...

A. – Não senti nada... nada, nada.

M. – Não foi neutro no fundo?

A. – Sim, sim, foi neutro.

M. – Mas eles bateram palmas, certo?

A. – Sim.

M. – Não achaste que as palmas transmitiram...

A. – Não, não.

M. – Não? Não sentiste isso deles?

A. – Não.

M. – Quais é que foram os aspetos que desenvolveste ao pensar e trabalhar as emoções?

A. – Quis sempre...fazer as pessoas felizes. Foi esse o meu objetivo.

M. – Com a música, ao pensar nas emoções, pensaste em transmitir mais alegria na música. E achas que seria importante abordar este tema das emoções com mais frequência, por exemplo, nas aulas de guitarra, ou achas que já é abordado o suficiente?

A. – Acho que devia ser mais.

M. – Costumas abordar isso nas aulas de guitarra ou de formação musical ou de classe de conjunto, ou não?

A. – Normalmente não, mas cá está, às vezes as expressões podem fazer a diferença. Um sorriso pode fazer mais...pode fazer mais sentido à peça. Assim expressões...diversas expressões.

M. – E achas que os professores deviam abordar mais isso?

A. – Sim, sim.

M. – Não sei se tens algum comentário a fazer...

A. – Não.

M. – Não? Então está tudo, obrigada!

A. – Obrigado eu.

## Anexo G – Transcrição da Entrevista Pré-Performance do Aluno B

Mestranda – Vamos começar. Alguma dúvida, diz. Primeira pergunta: costumás ter em conta as emoções que queres transmitir ao estudar e interpretar uma peça?

Aluno B – Sim.

M. – Sim, sempre?

B – Eu foco-me mais na parte... não na parte emocional, que é para transmitir às pessoas, mas não facto de a peça estar... não é estar a tocar exactamente como lá diz, portanto eu preocupo-me mais com essa parte.

M. – Ok. E pensas de começar a tocar a peça ou já quando a peça está estudada?

B – Já quando a peça está estudada.

M. – Ok. Segunda pergunta: (entrevista interrompida). Continuando, segunda pergunta: que cor ou que cores associas à obra que vais interpretar?

B – Azul e verde, acho eu.

M. – Azul e verde?

B – Sim.

M. – Azul e verde no geral ou azul e verde em secções específicas?

B – Acho que os mais escuros, se calhar.

M. – Mais escuros, mas azul e verde na peça toda ou... na primeira página uma cor, na segunda outra, ou é tudo azul e verde?

B – Não, eu acho que a primeira parte é mais azul e na segunda verde. Acho que são diferentes!

M. – Boa! Terceira pergunta: qual ou quais as emoções predominantes que estás a tentar transmitir? (Silêncio) O que é que a música te transmite a ti? Quando a ouvés o que é que...

B – Calma, se calhar.

M. – Ok, e é isso que estás a tentar transmitir ao público também?

B – Sim, acho que sim!

M. – De uma forma geral?

B – Sim.

M. – Só calma ou mais alguma emoção?

B – Não, acho que não.

M. – Só calma?

B – (aluna acena com a cabeça que “sim”)

M. – Ok. Quarta pergunta: de que maneira vais tentar transmitir a emoção, neste caso, da obra? Como pensas transmitir a emoção ao público?

B – Se calhar ir aumentando e diminuindo o som.

M. – Dinâmicas, portanto?

B – Sim. E também a velocidade e acentuando algumas partes da música.

M. – Acentuando como assim?

B – Algumas notas.

M. – Ok! Portanto, a articulação?

B – Sim!

M. – Ok. E de que maneira é que a dinâmica te transmite emoção?

B – Por exemplo, se eu tocar mais baixo e mais devagar isso vai-me transmitir mais calma do que se eu tocar mais depressa e mais forte.

M. – Ok. E a articulação, como é que isso te transmite emoção? No caso, esses marcatos... acentuações, no caso, como é que isso te transmite emoção? (Entrevista interrompida) De que maneira é que as acentuações da peça te transmitem emoção?

B – Eu uso as acentuações para uma nota que precisa de ser destacada... provavelmente para mostrar, normalmente, mais importância nesta nota do que nas outras.

M. – Porque a nota te transmite mais emoção que as outras?

B – Sim, sim!

M. – Agora ainda um pouco relacionado com isto. Qual ou quais dos quatro elementos da música utilizas com mais frequência? Sabes quais é que são os quatro elementos da música? A altura, ou seja, se é mais grave ou mais agudo; a intensidade, que falaste já há pouco das dinâmicas; a duração; e, o timbre. Qual é que utilizas com mais frequências? Qual ou quais... podes utilizar mais que um!

B – É a dinâmica?

M. – É altura, intensidade, duração e timbre.

B – É a intensidade.

M. – Intensidade?

B – Sim!

M. – Quinta pergunta: existe alguma secção da obra que te desperta uma emoção ou emoções mais intensas?

B – Sim. A parte mais aguda.

M. – É a segunda secção da obra, não é?

B – Acho que sim. Sim, é.

M. – Ok, e porque é que te transmite mais emoção?

B – Eu acho que é melodicamente mais bonita. Acho que também é por isso, também ajuda!

M. – Para terminar a entrevista, faço-te uma última pergunta que é a seguinte: o título da obra influenciou, de alguma maneira, a emoção que sentes ao tocar e que vais transmitir ao público?

B – Sim. Eu acho que sim!

M. – E pensaste nisso depois de já teres estudado a obra ou antes de começares a ver o título e pensaste “vou tocar de determinada maneira”?

B – Sim, acho que foi antes de começar a estudar a peça.

M. – E como é que isso te influenciou? (Silêncio). Disseste que querias transmitir calma...

B – Sim, ao saber o nome da peça tentava transmitir às pessoas uma ideia também do que é o título, é o (imperceptível) aquele título.

M. – Ok, é isso! Tens alguma questão ou alguma dúvida?

B – Não!

M. – Não? É só isso, então!

## **Anexo H – Transcrição da Entrevista Pós-Performance do Aluno B**

Mestranda – Primeiro de tudo, obrigada por teres aceito fazer parte do projeto e parabéns pela audição!

Aluno B – Obrigada!

M. – Em primeiro lugar, gostava de saber quais foram os pontos fortes e os pontos fracos da tua performance.

B – Eu acho que toquei as notas acho que todas bem, mas o volume estava muito...acho que também é por causa um bocado do sítio, mas o volume estava muito mau.

M. – Achas que não se ouvia bem a guitarra?

B – Sim!

M. – O que é que terias feito diferente?

B – É assim, eu também estava um bocado mais nervosa, portanto quando eu estou nervosa também toco mais baixo, mas as minhas unhas estão um bocado grandes, então isso também...desta mão! Portanto, também algumas notas não ficaram totalmente bem.

M. – Terias cortado as unhas...?

B – Sim! E tentado tocar mais alto. Foi mesmo porque eu não toquei mais alto.

M. – Mais forte.

B – Sim, mais forte.

M. – Em termos gerais, qual foi a reação do público?

B – Não sei, não olhei para o público.

M. – Mas ouviste palmas?

B – Sim!

M. – E achas que foram muitas palmas ou...

B – Sim, eu acho que gostaram!

M. – Ok! Então no geral, se calhar, foi positiva.

B – Sim.

M. – Sentes que a reação foi adequada ao que tentaste transmitir?

B – Acho que sim!

M. – Portanto, disseste que querias transmitir calma, achas que... não olhaste para eles, mas sentiste que eles estavam, se calhar, mais calmos, que a energia da sala estava mais calma ou...

B – Sim.

M. – Como descreves a reação deles, geral.

B – Eu acho que eles gostaram e lhes deu prazer ouvir o que eu estava a tocar.

M. – Foi uma boa reação. Portanto, foi positiva?

B – Sim!

M. – Quais é que foram as reações manifestadas?

B – Da parte do público?

M. – Sim. Tiveste algum comentário depois ou assim?

B – Sim, uma senhora passou por mim e disse que eu toquei muito bem!

M. – Boa!

B – Sim, eu acho que o público, em geral, gostou!

M. – Foi uma boa reação. Achas que eles se sentiram felizes?

B – Sim!

M. – No geral? Ou achas que houve ali outra emoção?

B – Não, é assim, eu não olhei muito para o público, acho que foi só mesmo aquela senhora que que passei há bocado.

M. – Pronto! Quais os aspetos que desenvolveste ao pensar e trabalhar as emoções? Portanto, na primeira entrevista disseste que querias transmitir a emoção a partir das dinâmicas, da velocidade e acentuar algumas notas, achas que desenvolveste um pouco mais esses elementos?

B – Sim, eu acho que sim! Principalmente a dinâmica, eu acho que sim!

M. – Apesar da sala não ter ajudado?

B – Sim, mas acho que sim!

M. – E achas que seria importante abordar mais este tema das emoções na performance durante as aulas, nas salas de aulas?

B – Sim, eu acho que sim. Acho que é importante, acho que abordar este tema faz também com que os alunos tenham uma melhor performance musical.

M. – Costumas abordar em alguma aula, seja de guitarra, ou de classe de conjunto, ou de formação musical?

B – Não, não.

M. – Então devia ser mais abordado?

B – Sim, acho que sim.

M. – E achas que te sentirias mais preparada para as avaliações se fosse abordado?

B – Sim!

M. – Sim. Não sei se tens algum comentário a fazer...ou alguma pergunta.

B – Não.

M. – Então está tudo! Obrigada!

## Anexo I – Transcrição da Entrevista Pré-Performance do Aluno C

Mestranda – Está a gravar. Estás pronta? Posso começar?

Aluno C – Estou pronta!

M. – Primeira pergunta: costumas ter em conta as emoções que queres transmitir ao estudar e interpretar uma peça?

C – eu acho que algumas das peças, sim. Outras não. Porque há algumas com mais emoção e outras são mais (imperceptível).

M. – Ok. E qual é que é a diferença entre as que têm mais emoção e as que têm menos emoção?

C – São mais mexidas, normalmente. E acho que toco mais as mais mexidas com mais emoção.

M. – Ok, portanto com um andamento mais rápido?

C – Sim.

M. – Relativamente a esta peça, que cor ou cores associas à obra que irás interpretar?

C – Laranja, se calhar.

M. – Laranja na peça toda ou só numa secção específica?

C – Nas primeiras duas frases, aqui. (Aluna aponta para secção)

M. – Associas a cor laranja?

C – Sim.

M. – E nas últimas?

C – Azul. Estas aqui a azul.

M. – Ok, laranja e azul, portanto! Terceira pergunta: qual ou quais as emoções predominantes que estás a tentar transmitir com a peça?

C – Eu acho que energia e felicidade, se calhar.

M. – Energia e felicidade. Na peça toda ou também em secções específicas?

C – Eu acho que é na peça toda.

M. – E de que maneira vais tentar transmitir as emoções da obra? Como pensas transmitir essas emoções ao público?

C – Eu acho que às vezes tocando algumas partes mais forte ou com mais intensidade.

M. – Ok, dinâmica?

C – Sim! E a rapidez também.

M. – O andamento. E de que maneira é que a dinâmica te transmite emoção?

C – Eu acho que a tocar certas partes mais forte ou mais piano, eu acho que transmite assim mais um contraste.

M. – Mas transmite-te a tal ideia da... disseste felicidade e energia?

C – Sim, sim.

M. – Ok, portanto mais fortes associas a uma coisa mais alegre?

C – Sim!

M. – Ok. E o andamento, como é que isso te transmite emoção?

C – Eu acho que, por exemplo, se é mais rápido fica mais alegre do que se (inaudível)... se se toca uma peça mais devagar acho que é mais calmo, mais triste.

M. – Qual ou quais dos quatro elementos da música utilizas com mais frequência? Portanto, entre a altura, a intensidade, a duração e o timbre, o que é que utilizas com mais frequência?

C – Intensidade.

M. – Só? Ou utilizas outra também?

C – A altura acho que também.

M. – Existe alguma secção da obra que te desperta uma emoção ou emoções mais intensas?

C – Esta parte aqui. (aluna aponta para secção) É mais...por exemplo, nós aqui temos tudo mais agudo e esta parte aqui é mais grave e acho que faz mais...realça-se um bocado.

M. – Ok, o final da primeira frase. E é porque é mais grave que te transmite uma emoção mais intensa?

C – Sim. Toda a peça é mais aguda e temos um acompanhamento por baixo e acho que aqui, a parte que se destaca mais, é a parte de baixo.

M. – Ok, e é só essa secção final ou também é o final da obra?

C – Sim, esta parte aqui, acho que sim.

M. – São só esses dois compassos?

C – Acho que sim.

M. – Para terminar a entrevista faço-te uma última pergunta que é: o título da obra influenciou, de alguma maneira, a emoção que sentes ao tocar e que vais transmitir ao público?

C – Não. Acho que não.

M. – Mas pensas no título antes de tocar? Achas que o título influencia a maneira como vais tocar?

C – Acho que sim!

M. – Neste caso não?

C – Neste caso não.

M. – Ok, e pensas nisso depois de ter estudado a obra...

C – Depois.

M. – Ou antes de começares a estudar?

C – Depois. Acho.

M. – Ok, é isso.

C – Pronto!

## **Anexo J – Transcrição da Entrevista Pós-Performance do Aluno C**

Mestranda – Em primeiro lugar, obrigada por teres aceito fazer parte do meu projeto e parabéns pela audição.

Aluno C – Obrigada!

M. – Primeira pergunta, gostava de saber quais é que achas que foram os pontos fortes e os pontos fracos da tua performance.

C – Eu acho que me enganei um bocado. Às vezes não tocava as notas certas e, às vezes, como era muito rápida a peça, às vezes esquecia-me de tocar notas, principalmente as mais agudas.

M. – Ok, como pontos fracos tiveste alguns erros de notas.

C – Sim.

M. – E pontos fortes?

C – Pontos fortes? Eu acho que toquei alto. Acho que deu para ouvir a peça!

M. – Tiveste uma boa projeção?

C – Sim.

M. – O que é que terias feito diferente?

C – Se calhar teria tocado um bocadinho mais devagar, para perceber mais as coisas e para ter mais tempo para pensar.

M. – Em termos gerais, qual foi a reação do público?

C – Eu acho que ficou um bocado chocado no início, porque eu estava a ajeitar as coisas e depois comecei a tocar logo e a primeira nota foi muito forte. Pronto, acho que foi aí um bocado de...pronto.

M. – E depois da performance? Como é que eles reagiram?

C – Acho que se sentiram bem. Que aquilo da alegria e...pronto.

M. – Sentiste que a reação foi adequada ao que tentaste transmitir?

C – Sim.

M. – Sim. Portanto, disseste que querias transmitir felicidade, achas que eles demonstraram isso depois?

C – Acho que sim.

M. – Como é que descreves a reação do público, de uma maneira geral?

C – Acho que eles estavam alegres, a sorrir e essas coisas.

M. – Portanto, achas que se refletiu na emoção que querias transmitir.

C – Exatamente.

M. – Quais foram as emoções manifestadas?

C – Por eu a tocar a peça?

M. – Sim.

C – Felicidade. Um bocado de suspense.

M. – Felicidade e suspense. Quais foram os aspetos que desenvolveste ao pensar e trabalhar as emoções.

C – Eu acho que tentei fazer com que as pessoas sentissem mais o que eu estava a tocar, as emoções que eu sentia quando estava a tocar, tentar transmiti-las melhor.

M. – Portanto, musicalmente achas que estavas mais atenta ao que querias transmitir?

C – Sim.

M. – Na entrevista que fizemos anteriormente, disseste que querias tocar algumas partes mais forte, querias fazer dinâmicas...

C – Sim.

M. – E também que querias estar mais atenta ao andamento. Achas que conseguiste trabalhar melhor esses aspetos?

C – Acho que sim! Naquelas partes em que me queria concentrar melhor, acho que sim.

M. – Achas que seria importante abordar este tema das emoções com mais frequência nas aulas ou achas que já é abordado o suficiente?

C – Não, nós normalmente não falamos muito disso nas aulas. E acho que é muito importante para quando um músico está a tentar tocar as peças para se entender melhor e pronto, para se perceber melhor a peça.

M. – E sentir-te-ias mais preparada se abordasses as emoções nas aulas?

C – Acho que sim, acho que sim.

M. – Achas que sim?

C – Sim.

M. – Pronto, não sei se tens algum comentário...

C – Acho que não!

M. – Então é isso, obrigada!

## **Anexo K – Transcrição da Entrevista Pré-Performance do Aluno D**

Mestranda – Portanto, a entrevista está a ser gravada já, ok?

Aluno D – Eu reparei!

M. – Boa! Também está a ser gravada no computador, para o caso de perder nalgum sítio ter no outro sítio.

D – Está “fixe”.

M. – São seis perguntas, não há resposta certa, nem há resposta errada, ok?

D – Ainda bem!

M. – É o que tu achares. Estás pronto?

D – Estou.

M. – Primeira pergunta: costumas ter em conta as emoções que queres transmitir ao estudar e interpretar uma peça?

D – Às vezes.

M. – Às vezes?

D – Sim, depende.

M. – Depende do quê?

D – Se a peça... tipo, se fazer-me sentir que é para tocar mais forte, devagar, assim como melodias precisem de ser mais alegres e isso, eu toco! E isso deve transmitir algum sentimento depois.

M. – Ok. Que cor ou cores associas à obra que irás interpretar?

D – Castanho.

M. – Só castanho? Na peça toda, no geral?

D – Sim.

M. – Terceira pergunta: qual ou quais as emoções predominantes, ou seja, principais, que estás a tentar transmitir?

D – Alegria.?

M. – Alegria. Só alegria no geral?

D – Sim!

M. – Ok.

D – Também depende de pessoa para pessoa, porque para uns pode ser alegria, para outros pode ser seca.

M. – Sim, mas o que é que vais transmitir?

D – Então, vou transmitir que as pessoas se sintam bem ao ver-me a tocar.

M. – Quarta pergunta: de que maneira vais tentar transmitir a emoção ou as emoções da obra? Como pensas transmitir as emoções?

D – A tocar.

M. – Tocar, certo. Mas a obra pode ter outras coisas, pode ter dinâmica, timbre, uma determinada articulação ou andamento. Como é que vais transmitir isso na obra que vais tocar?

D – Então, normalmente a tocar a peça costumo a primeira parte entoar mais forte e depois (imperceptível) a tonalidade.

M. – Portanto, através da dinâmica?

D – Sim! E depois no final o ritardando.

M. – Ok. Qual ou quais dos quatro elementos da música utilizas com mais frequência? Sabes quais é que são os quatro elementos na música?

D – Acho aquilo só tem um.

M. – Não, mas temos quatro elementos da música: a altura, a intensidade, a duração e o timbre. Qual dos quatro é que usas com mais frequência?

D – Dinâmica? A dinâmica, então.

M. – Então, a intensidade. Ok, e a duração?

D – Não, a duração é rápido.

M. – Timbre, também não?

D – Não.

M. – E a altura?

D – Altura? Como assim, altura?

M. – Se é mais agudo ou mais grave...

D – Não, é tudo mais ou menos médio.

M. – E como é que a dinâmica te transmite emoção?

D – Isso não sei.

M. – Mas disseste que transmite....

D – Sim, soa bem ao ouvido. É agradável.

M. – Mas como é que te transmite? O forte transmite-te que emoção, por exemplo?

D – Tipo, inspiração... para continuar a música.

M. – Inspiração. E o piano?

D – O piano não sei. É uma passagem para depois voltar para forte.

M. – Certo, mas como é que esse crescendo...estás a falar de um crescendo no fundo.

D – Sim.

M. – Como é que isso te transmite emoção?

D – Não sei.

M. – Disseste que querias transmitir alegria, como é que esse crescendo...esse crescendo transmite-te alegria?

D – Não...não sei!

M. – Não sabes. Também falaste num rallentando, acho eu. Como é que o rallentando te transmite emoção?

D – Primeiro fico feliz porque acabei a peça.

M. – Ok.

D – Para as pessoas se calhar também que já estão fartos de me ouvir.

M. – Ok. Portanto, quinta pergunta, existe alguma secção da obra que te desperta uma emoção ou emoções mais intensas?

D – A obra é quase toda a mesma coisa, portanto...é só alegria!

M. – Então não há outra secção que te transmite outra emoção?

D – Não. Não, há lá uma parte que é uma sensação fria, tipo de inverno. Há lá uma parte que é quando está a acabar.

M. – No final da peça?

D – Sim.

M. – E porque é que te transmite isso?

D – Então, porque é com agudos.

M. – É o quê?

D – É mais na tonalidade aguda. E depois o ritmo também.

M. – Então, isso quer dizer que ser mais agudo te transmite outra emoção também.

D – Sim!

M. – Ok, e porque é que te transmite outra emoção? Só por ser mais agudo?

D – Sim!

M. – E dá-te uma sensação de frieza, é isso?

D – Não, dá-me só a sensação de que é inverno.

M. – Inverno. Ok, e se for mais grave, verão?

D – Depende.

M. – Depende da peça?

D – Sim.

M. – Ok! Para terminar a entrevista, faço-te uma última pergunta que é a seguinte: o título da obra influenciou de alguma maneira a emoção que sentes ao tocar e que vais transmitir ao público?

D – Não.

M. – Não? Não olhaste para o título da obra antes de começar a tocar?

D – Não, só toquei. O título também não é grande coisa.

M. – Não influenciou de maneira nenhuma?

D – Não.

M. – Nem depois de teres lido a peça toda?

D – Não.

M. – Não. Ok. E pronto, terminámos assim a nossa entrevista!

## **Anexo L – Transcrição da Entrevista Pós-Performance do Aluno D**

Mestranda – Primeiro de tudo, parabéns pela audição!

Aluno D – Obrigado!

M. – Obrigada por estares a participar no projeto. Em primeiro lugar, gostava de saber quais é que foram os pontos fortes e os pontos fracos da tua performance.

D – Então, o ponto forte foi que ainda me lembrava da peça o ponto fraco é que só errei assim numa parte que (impercetível).

M. – Há mais algum ponto forte?

D – Não.

M. – Não? Só te lembravas da peça de cor, é isso?

D – Sim.

M. – O que é que terias feito diferente?

D – Oh! Se estudasse era diferente. Se tivesse tocado antes.

M. – Faltou-te aquecer ou estudar?

D – Estudar. Eu não toquei muito aquela peça depois de acabar a escola.

M. – Ok, e terias estudado o quê mais?

D – Podia ter estudado outra peça.

M. – Outra peça?

D – Sim.

M. – Mas em relação a esta peça, o que é que poderias ter estudado melhor? O que é que poderia ter corrido melhor?

D – Aquela peça também já a sabia à algum tempo.

M. – Em termos gerais, qual é que foi a reação do público?

D – Foi boa.

M. – Foi boa. Sentes que a reação foi adequada ao que tentaste transmitir?

D – Sim!

M. – Portanto, disseste que querias transmitir alegria, na primeira entrevista que fizemos, achas que a reação do público foi adequada?

D – Sim!

M. – Como é que descreves a reação deles?

D – Felizes.

M. – Felizes. Todos felizes ou sentiste que havia uma parte que estava, de facto, alegre e a outra parte estava...?

D – Não, pelo que eu vi estavam felizes.

M. – Quais é que foram as reações manifestadas?

D – Como assim?

M. – Pelo público. Quais é que foram as reações manifestadas? Bateram muitas palmas? Tiveste algum comentário depois da atuação?

D – Não, ninguém me disse nada. Acho que só bateram palmas mais nada. Eu também depois fui-me embora.

M. – Quais os aspetos que desenvolveste ao pensar e trabalhar as emoções?

D – Não sei.

M. – Quando trabalhaste a peça e pensaste que querias transmitir alegria o que é que desenvolveste mais?

D – Não desenvolvi muito. Só a dinâmica e pouco mais.

M. – A dinâmica?

D – Sim.

M. – Em que sentido? Achas que fizeste mais dinâmica ou mais contrastes dinâmicos?

D – Mais contrastes dinâmicos.

(Interrupção de entrevista)

M. – Mais alguma coisa?

D – Não.

M. – Ok. Na entrevista que fizemos, disseste que também ias fazer um ritardando no final, não achas que trabalhaste mais o ritardando? Achas que desenvolveste mais a agógica ad peça?

D – Não.

M. – Então, só as dinâmicas?

D – Sim.

M. – Achas que seria importante abordar mais este tema das emoções nas salas de aula, nas aulas de guitarra, ou achas que já é abordado o suficiente?

D – Só para perceberem o que podem fazer dinamicamente.

M. – Mas achas que devia ser mais abordado, então? Pode ser nas aulas de guitarra, como nas aulas de formação musical, ou de classe de conjunto. Achas que devia ser mais abordado?

D – Sim, porque se calhar tocávamos as peças de outra forma.

M. – Preparava-te melhor para a performance?

D – Sim.

M. – Ok. De que maneira é que te preparava melhor?

D – Então, em vez de fazer aquilo... a que saber a peça, podíamos saber a peça e depois darmos assim outro estilo.

M. – Dar mais sentido à peça?

D – Sim!

M. – Não sei se tens algum comentário a fazer. Ou alguma pergunta.

D – Não!

M. – Não!? Então é tudo. Obrigada!

## Anexo M – Questionário destinado ao público

1. Idade? \*

- Menos de 18
- 18-24
- 25-34
- 35-44
- 45-54
- 55-64
- Mais de 65

2. Tem algum conhecimento musical? \*

- Sim
- Não

2.1. Qual o seu nível de conhecimento musical? \*

- Ensino Superior
- Ensino Secundário (6º grau ao 8º grau)
- Ensino Básico (1º grau ao 5º grau)
- Outro

3. Qual o título da obra que acabou de ouvir? \*



- The Firth of Lorn
- Estudo VI
- Exercício 11
- Un dia de noviembre

4. Que cor(es) associa à obra que acabou de ouvir? \*

- Azul
- Verde
- Vermelho
- Laranja
- Amarelo
- Roxo
- Rosa
- Castanho
- Cinzento
- Branco
- Preto

5. Na lista de emoções apresentada abaixo, assinale o nível de frequência com que sentiu a <sup>\*</sup>emoção.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequente	Muito Frequente
Alegria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tristeza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ternura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Repulsa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surpresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Felicidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

⋮

6. Existiu alguma secção da obra que lhe despertou uma emoção/emoções mais intensa(s)? <sup>\*</sup>

- Sim
- Não

7. Que elementos musicais contribuíram mais para as emoções que sentiu? \*

- Melodia
- Harmonia
- Ritmo
- Timbre
- Dinâmica
- Andamento
- Agógica
- Articulação
- Pausas/Momentos de silêncio
- Expressão facial
- Expressão corporal

8. O título da obra influenciou a emoção que sentiu? \*

- Sim
- Não
- Talvez

⋮

9. A atuação a que assistiu alterou o seu estado de espírito? \*

- Sim
- Não

⋮

10. Como descreve as mudanças das emoções após a performance? \*

- De neutro para positivo
- De neutro para negativo
- De negativo para positivo
- De positivo para negativo
- De positivo para mais positivo
- De negativo para mais negativo
- Permaneceu neutro

⋮

11. Assinale de 1 a 5 o seu nível que atenção durante a performance musical. \*

- 1 - Não estive atento
- 2 - Pouco atento
- 3 - Nem atento, nem desatento
- 4 - Atento
- 5 - Muito atento

	1	2	3	4	5	
Não estive atento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Atento

## Anexo N – Modelo das Notas de Programa

### AUDIÇÃO DE GUITARRA

---

# Programa

24 de junho | 17h00

---

*The Firth of Lorn* de Gary Ryan

**Aluno A**

*Estudo VI* de Leo Brouwer

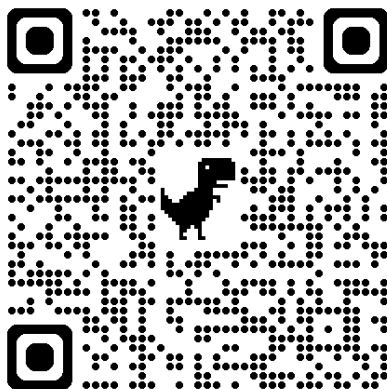
**Aluno D**

*Exercício 11* de Dionisio Aguado

**Aluno C**

*Un dia de noviembre* de Leo Brouwer

**Aluno B**



(Código QR para aceder ao questionário)