



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A criação de histórias na aprendizagem do piano: Possível relação entre elementos musicais e elementos extra-musicais

Mestrado em Ensino de Música – Instrumento Piano e Música de Conjunto

Rita Alexandra Gaspar Pires

Orientadoras

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

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, realizado sob a orientação científica da Professora Coordenadora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa, ambas da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro de 2023

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Elisa Maria Maia da Silva Lessa (Arguente)

Professora Associada do Departamento de Música da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Professora Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa (Orientadora)

Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda a minha família, amigos e professores.

Agradecimentos

Às professoras Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa, pela paciência, pela partilha de conhecimentos, e por toda a ajuda e disponibilidade ao longo da realização deste trabalho.

À professora Evandra Esteves Celis, que me viu crescer ao longo de todos estes anos. Um grande obrigado por tudo. Pelos ensinamentos, por ter acreditado em mim e por me ter apoiado desde o início dos meus estudos. Agradeço também por me ter recebido nas suas aulas durante o estágio profissional e por toda a ajuda ao longo desse período.

À professora Ema Paula Tomás Casteleira, por me ter recebido nas suas aulas, por todo o apoio e pelos conselhos que tanto me ajudaram ao longo do meu estágio profissional.

À minha família e amigos, que me incentivaram a continuar, que me apoiaram em tudo, e que sempre acreditaram em mim. Um grande obrigado por estarem comigo, nos bons e maus momentos.

Por fim, à direção do Conservatório Regional de Castelo Branco por me ter dado a oportunidade de realizar o meu estágio profissional e por me acolher de uma forma tão calorosa.

Resumo

O presente Relatório de Estágio está inserido no âmbito do segundo ano de Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, expomos o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo de 2020/2021 no Conservatório Regional de Castelo Branco. Na segunda parte, apresentamos o Projeto de Investigação. A primeira parte inclui uma contextualização sobre a cidade e o Conservatório, e uma descrição sobre a prática pedagógica realizada nas disciplinas de Piano e Classe de Conjunto (Coro). Contém planificações e reflexões de três aulas de cada uma dessas disciplinas, e uma reflexão final acerca do trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo. A segunda parte descreve o Projeto de Investigação. Este consistiu (i) na criação, por dois alunos de Piano, de histórias baseadas em obras musicais que se encontravam em estudo; e (ii) na procura da relação entre os elementos das obras musicais, e elementos extra-musicais presentes nas histórias. O enquadramento teórico abrangeu os seguintes conceitos: criatividade, expressividade, imaginação, e emoções musicais. Na pesquisa empírica, utilizou-se uma metodologia qualitativa, tendo como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Ao relacionar os elementos extra-musicais das histórias com os elementos musicais das obras, pudemos observar o modo como certas estruturas musicais (como dinâmicas, articulação, entre outros) poderão ter influenciado o pensamento e as emoções dos alunos.

Palavras chave

Piano; criatividade; expressividade; imaginação; emoções musicais.

Abstract

The present Internship Report makes part of the second year of the Master's Degree in Music Teaching at Escola Superior de Artes Aplicadas of Instituto Politécnico de Castelo Branco. It is divided into two parts. In the first part, we expose the work developed at the Supervised Teaching Practice, held in the academic year of 2020/2021 at the Conservatório Regional de Castelo Branco. In the second part, we present the Investigation Project. The first part includes a contextualization about the city and the Conservatory, and a description about the pedagogy practice held in the subjects of Piano and Ensemble (Choir). It contains planning and reports of three classes from each of those subjects, and a final reflection about the work developed throughout this academic year. The second part describes the Investigation Project. It consists in (i) creating, by two Piano students, stories based on musical pieces that were being studied; and (ii) the search of the relations between the elements of the musical pieces and the extra-musical elements of the stories. The theoretical framework covered the following concepts: creativity, expressiveness, imagination and musical emotions. In the investigation project it was used the qualitative methodology, using the case study as a research strategy. By relating the extra-musical elements of the stories with the musical elements of the pieces, we could observe how certain musical structures (such as dynamics, articulation, and others) can influence the thought and emotions of the students.

Keywords

Piano; creativity; expressiveness; imagination; musical emotions.

Índice geral

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	1
1. Introdução.....	3
2. Contextualização escolar.....	5
2.1. Caracterização geográfica e histórica da cidade de Castelo Branco.....	5
2.2. Conservatório Regional de Castelo Branco.....	6
2.2.1. Protocolos e comunidade escolar.....	7
2.2.2. Oferta formativa.....	8
2.2.3. Curso básico de música.....	10
2.2.4. Sistema de avaliação.....	10
3. Prática Pedagógica.....	13
3.2. Disciplina de piano.....	13
3.2.2. Objetivos.....	13
3.2.3. Critérios de avaliação de piano e quantidade mínima de programa apresentado por período.....	13
3.2.4. Comunidade escolar da classe de piano.....	13
3.3. Disciplina de classe de conjunto.....	15
3.4. Prática de Ensino Supervisionada – Instrumento.....	16
3.4.2. Caracterização da aluna de piano.....	16
3.4.3. Plano trimestral do programa da aluna.....	16
3.4.4. Plano anual de estágio.....	18
3.4.5. Interrupções letivas.....	21
3.4.6. Período de avaliação da aluna.....	22
3.4.7. Planificações e reflexões das aulas de piano.....	23
3.5. Prática de Ensino Supervisionada – Classe de Conjunto.....	34
3.5.2. Caracterização da classe de conjunto de coro.....	34
3.5.3. Plano trimestral do programa de classe de conjunto.....	36
3.5.4. Plano anual de estágio.....	36
3.5.5. Interrupções letivas.....	40
3.5.6. Período de avaliação.....	40
3.5.7. Planificações e reflexões das aulas de classe de conjunto.....	40
4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	51
Parte II – Projeto de Investigação: A criação de histórias na aprendizagem do piano: Possível relação entre elementos musicais e elementos extra-musicais	53
1. Introdução.....	55
1.1. Questões e objetivos de investigação.....	55
2. Enquadramento teórico.....	57
2.1. Criatividade.....	57
2.2. Expressividade.....	60
2.2.1. Expressão musical.....	61

2.3.	Imaginação.....	62
2.4.	Música e emoções.....	63
2.4.1.	Emoções	63
2.4.1.1.	Teoria das emoções de James-Lange	65
2.4.1.2.	Teoria das emoções de Wilhelm Wundt.....	66
2.4.1.3.	Teoria das emoções Cannon-Bard	68
2.4.1.4.	Teoria das emoções Schachter-Singer	69
2.4.2.	Estudos sobre a música e as emoções e a relação entre elementos musicais e elementos extra-musicais.....	70
2.5.	Desenvolvimento da interpretação pianística através da criação de histórias.....	76
3.	Metodologia.....	79
3.1.	Tipo de estudo	79
3.2.	Participantes	80
3.3.	Questões éticas.....	80
3.4.	Material	81
3.5.	Procedimentos, técnicas de recolha e análise dos dados.....	81
4.	Apresentação e discussão dos resultados	83
5.	Observações conclusivas.....	99
5.1.	Limitações	101
6.	Referências bibliográficas	103
	Anexos.....	109
	Anexo A – Declaração da autorização de participação do primeiro educando no projeto.....	111
	Anexo B – Declaração da autorização de participação do segundo educando no projeto.....	112
	Anexo C – Inquérito realizado aos alunos do Coro C.....	113
	Anexo D - Partituras das obras para piano apresentadas no relatório de estágio e no projeto de investigação.....	114
	Anexo E – Partituras das obras para coro apresentadas no relatório de estágio.....	121
	Anexo F – História criada pelo aluno A.....	124

Índice de figuras

Figura 1. Brasão de Castelo Branco (imagem retirada do <i>site</i> : https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/heraldica/)	5
Figura 2. Compassos trabalhados no Estudo em dó maior de C. Czerny.....	26
Figura 3. Compassos trabalhados na peça <i>Applicatio</i> de J. S. Bach	27
Figura 4. Compassos trabalhados no Estudo em dó maior de F. le Couppey.....	30
Figura 5. Compassos trabalhados da peça <i>Danse Magyar</i> de F. Farkas.....	30
Figura 6. Compassos trabalhados no Estudo em dó maior de F. le Couppey.....	33
Figura 7. Compassos trabalhados na peça <i>Historinha, historinha...</i> de C. Carneiro.....	33
Figura 8. Compassos trabalhados na peça <i>Banaha</i>	44
Figura 9. Compassos trabalhados na peça <i>Edelweiss</i>	48
Figura 10. Compassos trabalhados na peça <i>Funga Aláfia</i>	50
Figura 11. Estudo em dó maior de L. Schitte.....	83
Figura 12. Secção apontada para o movimento descendente das colcheias.....	84
Figura 13. Secção apontada para a cadência conclusiva.....	85
Figura 14. Peça <i>Cristais de Gelo</i> de M. McHale.....	86
Figura 15. Estudo em dó maior de F. le Couppey	89
Figura 16. Peça <i>Historinha, historinha...</i> de C. Carneiro	95

Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição do número de alunos por cada estabelecimento de ensino..7	
Tabela 2. Distribuição do número de docentes e de alunos por cada oferta de instrumentos	9
Tabela 3. Distribuição do número de alunos por ano de escolaridade (2º e 3º Ciclos).....	10
Tabela 4. Distribuição do número de alunos da classe de piano no Conservatório em Castelo Branco.....	14
Tabela 5. Distribuição do número de alunos da classe de piano no polo do Conservatório em Idanha-a-Nova	14
Tabela 6. Repertório estudado durante este ano letivo, dividido pelos três períodos.....	17
Tabela 7. Planificação anual das aulas	18
Tabela 8. Interrupções letivas, feriados e faltas ao longo do ano letivo	22
Tabela 9. Planificação da aula de piano do dia 17 de novembro de 2020.	24
Tabela 10. Planificação da aula de piano do dia 23 de março de 2021.....	28
Tabela 11. Planificação da aula de piano do dia 15 de junho de 2021.....	31
Tabela 12. Distribuição dos alunos da Escola Básica Cidade de Castelo Branco pelos respetivos instrumentos	35
Tabela 13. Distribuição dos alunos da Escola Básica João Roiz de Castelo Branco pelos respetivos instrumentos	35
Tabela 14. Planificação anual das aulas.....	36
Tabela 15. Interrupções letivas, feriados e faltas ao longo do ano letivo.....	40
Tabela 16. Planificação da aula de Coro C do dia 17 de novembro de 2020.....	42
Tabela 17. Planificação da aula de Coro C do dia 4 de maio de 2021.	45
Tabela 18. Planificação da aula de Coro C do dia 15 de junho de 2021.	49
Tabela 19. Distribuição das peças pelos alunos.....	81
Tabela 20. História criada pelo aluno A a propósito do estudo em dó maior de L. Schitte.....	83
Tabela 21. História criada pelo aluno A a propósito da peça <i>Cristais de Gelo</i> de M. McHale.....	85
Tabela 22. Correspondência das passagens da história com as passagens da obra	86
Tabela 23. História criada pela aluna B a propósito do estudo em dó maior de F. le Couppey.....	89
Tabela 24. Correspondência das passagens da história com as passagens da obra	90
Tabela 25. História criada pela aluna B a propósito da peça <i>Historinha, historinha...</i> de C. Carneiro	95
Tabela 26. Correspondência das passagens da história com as passagens da obra	96

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição de alunos pelos cursos de música: Iniciação, Básico, Secundário e Livre.....	8
Gráfico 2. Distribuição de alunos pelos regimes: Iniciação, Articulado, Supletivo e Livre.....	8

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CTT – Correios, Telégrafos e Telefones

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

EB – Escola Básica

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

Neste Relatório de Estágio está descrita a prática pedagógica inserida na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do segundo ano de Mestrado em Ensino de Música, na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. O estágio realizou-se no ano letivo de 2020/2021, por assistência e lecionação, no Conservatório Regional de Castelo Branco, incluindo algumas aulas lecionadas por mim, professora estagiária. Ao longo deste ano as atividades letivas sofreram algumas alterações, face à pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2), estando expostas, neste relatório, as metodologias e procedimentos adotados perante esta situação.

Como me encontro inserida na especialização de Instrumento – Piano e Classe de Conjunto, o estágio teve a supervisão da professora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa, docente de piano na Escola Superior de Artes Aplicadas, e com a cooperação das professoras Evandra Esteves Celis, docente de piano no Conservatório Regional de Castelo Branco, e Ema Paula Tomás Casteleira, docente da classe de conjunto do estágio, no Conservatório Regional de Castelo Branco.

A prática pedagógica da disciplina de Instrumento (piano) foi realizada com uma aluna do 2º grau do Curso Básico de Música do Conservatório, em regime Articulado, equivalendo ao 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. A prática pedagógica da disciplina de Classe de Conjunto foi realizada com uma turma de coro de alunos do 2º grau do Curso Básico de Música do Conservatório, em regime Articulado, da Escola Básica João Roiz de Castelo Branco e da Escola Básica Cidade de Castelo Branco.

O relatório está dividido por três capítulos principais. O primeiro capítulo diz respeito à contextualização escolar, contendo a caracterização geográfica e histórica da cidade de Castelo Branco e a caracterização do Conservatório Regional de Castelo Branco. Estão também inseridos subcapítulos referentes à comunidade escolar, oferta formativa, e sistema de avaliação.

O segundo capítulo diz respeito à prática pedagógica das disciplinas de piano e classe de conjunto, contendo subcapítulos com os objetivos de cada disciplina e os seus critérios de avaliação, caracterizações dos alunos do estágio, programas curriculares, planos anuais do estágio, interrupções letivas e períodos de avaliação. Estão também incluídas neste capítulo as planificações e reflexões de três aulas assistidas e lecionadas, tanto da classe de piano como da classe de conjunto.

O terceiro e último capítulo aborda uma reflexão crítica à prática pedagógica.

2. Contextualização escolar

2.1. Caracterização geográfica e histórica da cidade de Castelo Branco

Castelo Branco é uma cidade localizada na Beira Baixa, sede de concelho e de distrito. Atualmente o concelho de Castelo Branco possui cerca de 52 300 habitantes distribuídos por 19 freguesias e encontra-se limitado pelos concelhos de Fundão, Idanha-a-Nova, Vila Velha de Ródão, Proença-a-Nova e Oleiros.¹

Em 1165 a região da Beira é doada à Ordem do Templo por D. Afonso Henriques para que seja povoada e que sirva de defesa aos ataques dos infiéis. No séc. XIII os Templários fundaram uma vila e fortaleza à qual deram o nome de Castelo Branco, e é-lhe concedido o primeiro foral por D. Pedro Alvito, então mestre dessa Ordem. A expansão e o desenvolvimento desta vila deveram-se a D. Manuel I, quem concedeu um novo foral em 1510. Em 1535 foi intitulada como Vila Notável e em 1771 é elevada cidade por alvará de D. José I.²

A cidade de Castelo Branco apresenta duas áreas distintas. Uma delas faz parte da antiga vila medieval, com ruas estreitas e íngremes, sendo a outra uma zona mais moderna e requalificada. Castelo Branco possui uma numerosa população escolar, distribuindo-se pelos diversos níveis de ensino, incluindo o superior - Instituto Politécnico (Guedes, 2004).

Do património histórico destacam-se o castelo e as suas muralhas, o Jardim do Paço Episcopal, a Sé Concatedral, o Parque da Cidade, a Torre do Relógio, a Capela de Nossa Senhora da Piedade e o Cruzeiro de São João. Relativamente aos espaços culturais municipais, Castelo Branco possui 14 espaços, sendo alguns dos mais conhecidos o Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco, o Cine-Teatro Avenida, o Museu Cargaleiro e o Museu Francisco Tavares Proença Júnior.³



Figura 1. Brasão de Castelo Branco (imagem retirada do site: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipio/castelo-branco/heraldica/>)

¹ Dados retirados do INE (2021) e do *site* da Câmara Municipal de Castelo Branco, onde se pode encontrar mais informação acerca da cidade: <https://www.cm-castelobranco.pt/> (23 de fevereiro de 2021)

² Dados retirados do *site* da Câmara Municipal de Castelo Branco, onde se pode encontrar mais informação acerca da cidade: <https://www.cm-castelobranco.pt/> (23 de fevereiro de 2021)

³ Dados retirados do *site* da Câmara Municipal de Castelo Branco, onde se pode encontrar mais informação acerca da cidade: <https://www.cm-castelobranco.pt/> (23 de fevereiro de 2021)

2.2. Conservatório Regional de Castelo Branco

O Conservatório Regional de Castelo Branco é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, cuja atividade se iniciou em 1971. Pelo Alvará n.º 2242, de 25 de maio de 1977, atribuído pelo Ministério da Educação, e depois integrado nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80, de 21 de novembro, passou a ser-lhe permitida a realização de exames com programas oficiais. Desde 5 de dezembro de 1986 é formalizado como uma associação cultural sem fins lucrativos. Em 1986 o Conservatório foi promotor das comemorações nacionais do Dia Mundial da Música e, no mesmo ano, foi-lhe atribuída a Medalha de Mérito Cultural pelo Ministério da Educação e Cultura e respetiva Secretaria de Estado e Cultura. Localizado no Largo da Sé, no mesmo edifício que o antigo Tribunal, as instalações do Conservatório sofreram algumas alterações para a requalificação do espaço, com o fim de melhorar as suas condições de funcionamento. As últimas intervenções terminaram no ano de 2008, tendo sido reinaugurado o edifício nessa mesma altura. Atualmente apresenta um maior número de salas de aula e de espaços para os serviços administrativos e pedagógicos. O edifício sede do Conservatório Regional de Castelo Branco conta com três pisos, incluindo 13 salas de aula, dois auditórios, sótão, sala de direção, gabinete de apoio à direção, biblioteca, secretaria, reprografia, sala de professores, bar e sala de arquivo. Para além do edifício central, o Conservatório estende-se com mais sete salas e um auditório no edifício II (antigos CTT), localizado em frente ao edifício central.

De 1993 a 2007, organizou-se o Festival Internacional de Música de Castelo Branco, com o nome de “Primavera Musical”, tendo o apoio da Câmara Municipal de Castelo Branco e dos Ministérios da Educação e da Cultura, entre outras entidades. Este festival permitiu o acesso à arte musical nacional e internacional para o público da região. Juntamente com a Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, o Conservatório organizou o “Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco – Folefest” entre os anos 2007 e 2015. Desde 2012 tem vindo a promover e a organizar anualmente o “Festival de Guitarra de Castelo Branco”, destacando-se como uma referência nacional na área do instrumento da guitarra.

De modo a proporcionar aos alunos oportunidades de enriquecimento artístico e formativo, o Conservatório realiza atividades como cursos e concursos (destacando-se a obtenção de diversos prémios pelos seus alunos), colóquios e conferências, *masterclasses* e *workshops*, seminários e concertos, contando com a colaboração de diversos músicos portugueses e estrangeiros. Tem como principais objetivos contribuir para a formação cívica, cultural e artística do aluno, promover o

desenvolvimento da vida cultural de Castelo Branco e desenvolver projetos de sensibilização para as artes.⁴

2.2.1. Protocolos e comunidade escolar

Com sede na cidade de Castelo Branco, o Conservatório conta com um polo em Idanha-a-Nova e com protocolos estabelecidos entre agrupamentos de escolas de Castelo Branco, Alcains, Idanha-a-Nova, Vila Velha de Ródão e Proença-a-Nova. No ano letivo de 2020/2021, foram registadas 74 novas matrículas e 318 renovações de matrícula, fazendo um total de 392 alunos inscritos. A tabela 1 mostra a distribuição dos alunos do Conservatório pelos diferentes estabelecimentos de ensino⁵.

Tabela 1. Distribuição do número de alunos por cada estabelecimento de ensino

Estabelecimento de Ensino	Número de Alunos
EB Afonso de Paiva, Castelo Branco	127
EB João Roiz de Castelo Branco, Castelo Branco	76
EB Cidade de Castelo Branco	67
EB e Secundária de Alcains, Castelo Branco	30
EB Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos, Castelo Branco	20
Escola Secundária Nuno Álvares, Castelo Branco	19
Sem Escola Atribuída	10
EB e Secundária Pedro da Fonseca, Proença-a-Nova	9
EB e Secundária José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova	9
Escola Secundária Amato Lusitano, Castelo Branco	7
EB de Mina, Castelo Branco	4
EB Nossa Senhora da Piedade, Castelo Branco	3
EB de Vila Velha de Ródão	3
Centro Social Padres Redentoristas, Castelo Branco	2
EB de Quinta da Granja, Castelo Branco	2
Jardim Escola João de Deus, Castelo Branco	1
EB de Idanha-a-Nova	1
EB de Escalos de Cima, Castelo Branco	1

⁴ Dados retirados do *site* do Conservatório Regional de Castelo Branco, onde se pode encontrar mais informação: <https://conservatoriocb.pt/historia/> (23 de fevereiro de 2021)

⁵ Dados cedidos pelo Conservatório Regional de Castelo Branco.

2.2.2. Oferta formativa

O Conservatório possui diversos cursos de música, incluindo o curso de Iniciação Musical (para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico), o curso Básico de Música (nos regimes articulado e supletivo para os alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade), o curso Secundário de Música nas variantes de Instrumento e de Formação Musical ou Composição e o curso Secundário de Canto (ambos os cursos nos regimes articulado e supletivo para os alunos do 10º ao 12º de escolaridade). Para além destes cursos, o Conservatório também possui a oportunidade de frequentar cursos Livres. Os gráficos 1 e 2 mostram o número de alunos por cada curso e regime⁶.

Gráfico 1. Distribuição de alunos pelos cursos de música: Iniciação, Básico, Secundário e Livre

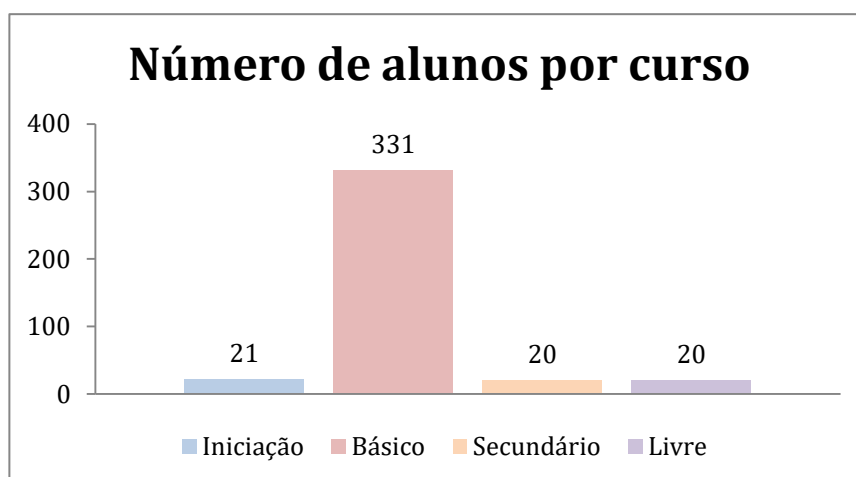
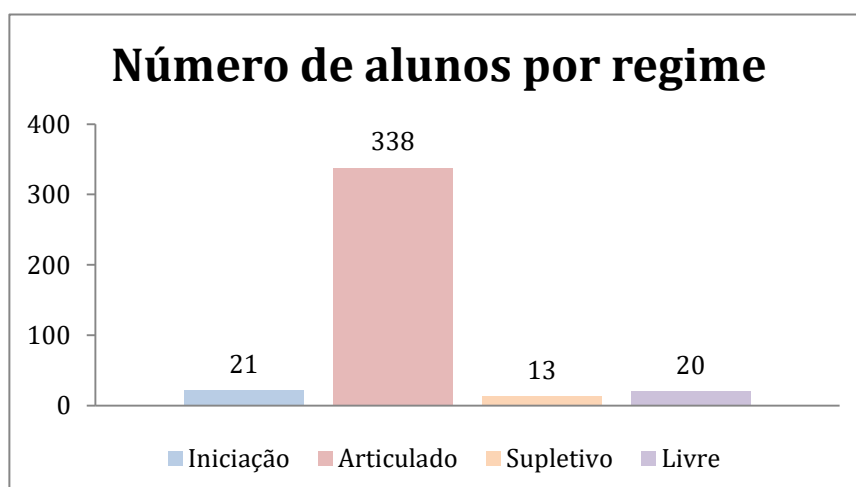


Gráfico 2. Distribuição de alunos pelos regimes: Iniciação, Articulado, Supletivo e Livre



⁶ Dados cedidos pelo Conservatório Regional de Castelo Branco.

Relativamente às opções instrumentais, o Conservatório disponibiliza vagas para acordeão, canto, clarinete, contrabaixo, eufónio/tuba, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, viola d'arco, violino e violoncelo. Dentro do regime de curso livre, para além destes instrumentos, o Conservatório poderá oferecer outras opções, consoante o interesse e a possibilidade de as facultar. Na tabela 2 é possível verificar a distribuição do número de docentes e de alunos por cada oferta de instrumentos⁷.

Tabela 2. Distribuição do número de docentes e de alunos por cada oferta de instrumentos

Instrumento	Número de docentes	Número de alunos
Acordeão	2	24
Canto	1	7
Clarinete	1	20
Contrabaixo	1	3
Eufónio/Tuba	1	1
Fagote	0	0
Flauta de Bisel	0	0
Flauta Transversal	2	22
Guitarra	3	66
Oboé	1	6
Órgão	2	10
Percussão	1	17
Piano	4	77
Saxofone	1	7
Trombone	0	0
Trompa	1	4
Trompete	1	16
Viola d'Arco	1	15
Violino	5	77
Violoncelo	2	10

⁷ Dados cedidos pelo Conservatório Regional de Castelo Branco.

2.2.3. Curso básico de música

O Curso Básico de Música abrange a maioria do número de alunos no Conservatório, estando incluídos alunos do 2º e 3º Ciclos, desde o 5º ano (equivalente ao 1º grau) até ao 9º ano (equivalente ao 5º grau). A tabela seguinte mostra a distribuição do número de alunos por cada ano de escolaridade⁸.

Tabela 3. Distribuição do número de alunos por ano de escolaridade (2º e 3º Ciclos)

Ano de escolaridade	Número de alunos
5º	70
6º	85
7º	83
8º	52
9º	45

Neste curso, os alunos frequentam as disciplinas de instrumento, formação musical e classe de conjunto. No Conservatório Regional de Castelo Branco o horário dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico inclui, semanalmente, um tempo de 45 minutos de aula de instrumento, três tempos de 45 minutos de formação musical e dois tempos de 45 minutos de classe de conjunto. A classe de conjunto base destes alunos é coro, com a duração semanal de 90 minutos. No entanto, os alunos cujo instrumento de estudo se insere na formação de orquestra - guitarra, cordas ou sopros - frequentam 45 minutos de coro e 45 minutos de orquestra.

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos do CRCB têm, por semana, um tempo de 45 minutos de aula de instrumento, dois tempos de 45 minutos de formação musical e três tempos de 45 minutos de classe de conjunto. Neste caso, os alunos cujo instrumento de estudo se insere na formação de orquestra têm 45 minutos semanais de coro e 90 minutos de orquestra de guitarras, cordas, sopros ou sinfónica (a partir do 5.º grau). Os restantes alunos frequentam igualmente 45 minutos de coro, e 90 minutos de Orff.⁹

2.2.4. Sistema de avaliação

O Conservatório possui um sistema de avaliação composto por dois processos de avaliação interna (avaliação formativa e avaliação sumativa), por provas

⁸ Dados cedidos pelo Conservatório Regional de Castelo Branco.

⁹ Refiro apenas o Curso Básico de Música pois é o curso onde se insere o meu estágio pedagógico. Para saber mais informações acerca dos restantes cursos, é possível aceder ao *site* oficial do Conservatório: <https://conservatoriocb.pt/>

trimestrais/semestrais e provas globais. Os registos de avaliação são lançados numa plataforma de gestão pedagógica (MUSa) e são complementados por documentação arquivada.

A Avaliação Formativa é de carácter contínuo e sistemático. O professor tem a responsabilidade de informar o estado de cumprimento dos objetivos programáticos do currículo e de definir o percurso de aprendizagem adequado ao perfil do aluno. A Avaliação Sumativa consiste na apreciação dos elementos de avaliação durante o período ou ano letivo, de onde resultará uma nota no final do ano. Esta avaliação é realizada em conselho de turma com a responsabilidade dos professores integrantes do conselho e dos órgãos de Direção da Escola.

No ano letivo 2020-21 optou-se pela realização de provas trimestrais, efetuando-se uma prova no final de cada período (totalizando três provas ao longo do ano). Compete aos Grupos Disciplinares definir o modelo, conteúdos, critérios de avaliação e constituição dos júris para cada prova. As notas dos alunos são afixadas em pauta, em lugar público, exceto para os alunos dos cursos não oficiais (Livres, Ateliers e Pré-Iniciação), cujas notas são somente lançadas na plataforma MUSa. Para os alunos de Iniciação, a avaliação é feita numa escala em índices alfabéticos (A – Excelente; B-Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente; F – Fraco). Para os alunos de Curso Básico, todas as avaliações são lançadas numa escala numérica de 0 a 20 que é posteriormente convertida para uma escala de 1 a 5 para o Curso Básico (nível 5 – de 18 a 20 valores; nível 4 – de 14 a 17 valores; nível 3 – de 10 a 13 valores; nível 2 – de 5 a 9 valores; nível 1 – de 0 a 4 valores). Para os alunos de Curso Secundário, as avaliações são lançadas na escala de 0 a 20 valores. Estas provas têm um peso de 30% na avaliação final de cada período na disciplina de Instrumento.

As Provas Globais são destinadas aos alunos do 2º grau e 5º grau e aos alunos dos anos terminais das disciplinas de Formação Científica e Técnica-Artística dos Cursos Secundários. De carácter obrigatório na disciplina de Instrumento para os alunos de 2º e 5º graus, estas provas têm um peso de 40% na nota final. Para a disciplina de Formação Musical, são realizadas Provas Globais nos 2º, 5º e 8º graus, as quais têm um peso de 50% na nota final.¹⁰

¹⁰ Informação recolhida no *site* do Conservatório Regional de Castelo Branco: <https://conservatoriocb.pt/instituicao/documentosreguladores/>

3. Prática Pedagógica

3.2. Disciplina de piano

3.2.2. Objetivos

A disciplina de Piano tem como objetivo desenvolver e avaliar a aprendizagem dos conteúdos enquadrados nos domínios técnicos e artísticos e, no âmbito do programa da disciplina, efetuar uma avaliação em prova prática de duração limitada, destacando-se dois objetivos específicos desta prova: correção global de execução do programa e apresentação das peças de memória. O repertório aprendido é adaptado às capacidades de cada aluno, dentro do nível adequado.

3.2.3. Critérios de avaliação de piano e quantidade mínima de programa apresentado por período

Para a avaliação do instrumento de piano, em cada período, são criados critérios de avaliação distribuídos por quatro parâmetros principais: trabalho individual e participação, com um peso de 20% na nota no final do período; quantidade de programa realizado, com um peso de 25%; domínio da partitura e qualidade de execução, com um peso de 25%; e prova trimestral, com um peso de 30%.

Cada prova trimestral do 2º grau consiste na execução de exercícios técnicos, de uma peça e de um estudo. Para os exercícios técnicos, os alunos terão de apresentar, numa extensão de quatro oitavas, uma escala maior e a sua homónima menor harmónica, os respetivos arpejos no estado fundamental, e a escala cromática. Em cada período, os alunos apresentam uma tonalidade diferente para os exercícios técnicos. Relativamente à peça, é obrigatório apresentar uma peça polifónica num dos períodos do ano letivo.

Devido ao curto espaço de tempo que os alunos têm para preparar um programa diferente em cada período, ficou decidido (em Grupo Disciplinar e aprovado em conselho pedagógico) que, caso o professor sinta necessidade de o fazer, é possível repetir uma peça ou um estudo numa prova diferente.

3.2.4. Comunidade escolar da classe de piano

O ano letivo de 2020/2021 contou com 73 alunos inscritos na classe de piano no Conservatório de Castelo Branco e com quatro alunos no polo em Idanha-a-Nova. Os

quadros 4 e 5 mostram a distribuição dos alunos pelos vários regimes e cursos de cada uma destas duas localizações.¹¹

Tabela 4. Distribuição do número de alunos da classe de piano no Conservatório em Castelo Branco

Castelo Branco				
Regime	Número de alunos	Curso		Número de alunos
Iniciação	6	I grau de Iniciação		1
		II grau de Iniciação		1
		III grau de Iniciação		4
Articulado	64	Básico de Música	1º grau	14
			2º grau	16
			3º grau	16
			4º grau	10
			5º grau	6
		Secundário de Música	6º grau	1
			7º grau	0
			8º grau	1
Livre	3	Sem grau atribuído		
Total	73 alunos			

Tabela 5. Distribuição do número de alunos da classe de piano no polo do Conservatório em Idanha-a-Nova

Idanha-a-Nova				
Regime	Número de alunos	Curso		Número de alunos
Articulado	2	Básico de Música	1º grau	2
Supletivo	1	Básico de Música	2º grau	1
Livre	1	Sem grau atribuído		
Total	4 alunos			

¹¹ Dados cedidos pelo Conservatório Regional de Castelo Branco.

3.3. Disciplina de classe de conjunto

O Conservatório Regional de Castelo Branco oferece aos seus alunos um leque considerável de ofertas formativas diversificadas de Classes de Conjunto, diferenciando-as por faixas etárias e tipos de instrumento. Desta forma, cada tipologia de percurso formativo tem um contexto de Classe de Conjunto próprio, sempre obrigatoriamente frequentando, no mínimo, uma classe de conjunto instrumental e uma vocal em cada ano letivo, de maneira a proporcionar uma formação de música e conjunto o mais abrangente possível. As classes existentes são:

- **Orquestra:** Sinfónica (5^o-8^o Grau); Sopros A (1^o Grau); Sopros B (2^o Grau); Sopros C (3^o-8^o Grau); de Cordas A (1^o Grau); Cordas B (2^o Grau); de Cordas C (3^o-4^o Grau); de Guitarras A (1^o Grau); de Guitarras B (2^o-3^o Grau) e de Guitarras C (3^o-8^o Grau);

- **Coro:** A, B, C e D (1^o-2^o Grau); E, F, G (3^o-4^o Grau); coro Misto e de Câmara (5^o-8^o Grau) e coro Infantil (1^o ciclo);

- **Grupos de Música de Câmara:** 6 grupos, entre trios, quartetos e quintetos (alunos do Ensino Secundário);

- **Orff:** A (3^o Grau) e B (4^o-5^o Grau);

- **Ensemble de Acordeões A;**

- **Ensemble de Acordeões B;**

- **Coros** em Idanha-a-Nova e Proença-a-Nova;

- **Orff** em Idanha-a-Nova e Proença-a-Nova.

Tendo em conta esta grande variedade de Classes de Conjunto, e as suas diferentes realidades adaptadas a diferentes percursos e faixas etárias, os programas oficiais de Classe de Conjunto deste Conservatório não podem ter uma especificidade muito aprofundada, centrando-se antes num muito reduzido número de critérios e parâmetros gerais, que permitam englobar todos os percursos de música de conjunto.

3.4. Prática de Ensino Supervisionada - Instrumento

3.4.2. Caracterização da aluna de piano

A aluna A frequentava o 2º grau de Conservatório, no Curso Básico de Música em regime articulado, e estava matriculada no 6º ano de escolaridade na Escola EB 2,3 João Roiz de Castelo Branco. Tinha 12 anos de idade e iniciou a sua aprendizagem do piano no ano letivo anterior de 2019/2020, na classe da professora Evandra Celis, com quem continuou os seus estudos. A aluna possuía um piano digital em casa que lhe permitia estudar ao longo das semanas e conseguia ter salas de estudo no Conservatório consoante a sua disponibilidade.

A sua aula de piano decorria às terças-feiras das 11h50 às 12h35, fazendo um total de 45 minutos por semana de aulas individuais. De 9 de fevereiro a 23 de março as aulas passaram a ser por videoconferência na plataforma *Teams*, devido ao estado de emergência relativamente à pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2). As aulas mantiveram-se às terças-feiras, no entanto, passaram a ser de 30 minutos. A partir do dia 6 de abril, as aulas voltaram a ser presenciais, com a duração de 45 minutos.

Tratava-se de uma aluna responsável e pontual, mostrando sempre vontade em aprender. Conseguia compreender todo o conteúdo trabalhado em aula e mantê-lo no seu estudo em casa, no entanto, não conseguia adquirir autonomia, tendo grandes dificuldades em fazer progressos. Demonstrava dificuldade de expressão musical e projeção sonora, e possuía uma aprendizagem lenta das peças a estudar, devido às suas dificuldades de leitura da partitura. Apesar destas lacunas a melhorar, a aluna era motivada e preocupada em fazer um bom trabalho, possuía uma boa postura e uma boa capacidade de memorização.

3.4.3. Plano trimestral do programa da aluna

Em relação ao repertório estudado ao longo do ano, a aluna conseguiu trabalhar as peças na sua totalidade no primeiro período, concluindo a memorização de ambas. No segundo período, apesar de ter conseguido ler as peças na sua totalidade, apresentou dificuldades em concluir o programa proposto, atrasando a aprendizagem de ambas as peças, não chegando a memorizá-las. No terceiro período, a professora cooperante sentiu necessidade de repetir o estudo do segundo período, de modo a facilitar a aprendizagem da aluna. A tabela 6 mostra todo o programa estudado pela aluna ao longo deste ano letivo.

Tabela 6. Repertório estudado durante este ano letivo, dividido pelos três períodos

1º Período	
Escalas e arpejos (4 oitavas)	- Escala de dó maior - Escala de dó menor harmónica - Escala cromática - Arpejo de dó maior no estado fundamental - Arpejo de dó menor no estado fundamental
Estudo	- Estudo em dó maior de C. Czerny
Peça	- <i>Applicatio</i> , BWV 994, de J. S. Bach.
2º Período	
Escalas e arpejos (4 oitavas)	- Escala de sol maior - Escala de sol menor harmónica - Escala cromática - Arpejo de sol maior no estado fundamental - Arpejo de sol menor no estado fundamental
Estudo	- Estudo em dó maior de F. le Couppey
Peça	- <i>Danse Magyar</i> , de F. Farkas
3º Período	
Escalas e arpejos (4 oitavas)	- Escala de ré maior - Escala de ré menor harmónica - Escala cromática - Arpejo de ré maior no estado fundamental - Arpejo de ré menor no estado fundamental
Estudo	- Estudo em dó maior de F. le Couppey
Peça	- <i>Historinha, historinha...</i> , de C. Carneiro

3.4.4. Plano anual de estágio

Como é possível verificar na tabela 7, durante o estágio houve um total de 24 aulas assistidas e seis aulas lecionadas. No entanto, a aluna já tinha tido uma aula na semana anterior ao começo do estágio. Assim, dentro das 32 aulas que estavam previstas, a aluna teve 28 devido às quatro faltas, justificadas, tanto da aluna como da professora cooperante.¹²

Tabela 7. Planificação anual das aulas

Número da aula	Dias do mês	Tipo de aula	Sumário
1	29 de setembro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach.
2	6 de outubro	-	-
3	13 de outubro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach.
4	20 de outubro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach. Estudo: Estudo em dó maior de C. Czerny.
5	27 de outubro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach. Estudo: Estudo em dó maior de C. Czerny.
6	3 de novembro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach. Estudo: Estudo em dó maior de C. Czerny.

¹² Os espaços que não estão preenchidos representam os dias em que se verificaram faltas por parte da aluna ou da professora cooperante.

7	10 de novembro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach. Estudo: Estudo em dó maior de C. Czerny.
8	17 de novembro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach. Estudo: Estudo em dó maior de C. Czerny. Programa para a avaliação.
9	24 de novembro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach. Estudo: Estudo em dó maior de C. Czerny. Preparação para a avaliação.
10	15 de dezembro	Assistida	Autoavaliação e discussão da nota.
11	5 de janeiro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de sol maior e sol menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Planificação do período.
12	12 de janeiro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de sol maior e sol menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey.
13	19 de janeiro	-	-
14	9 de fevereiro	Assistida	Orientações sobre o ensino à distância. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey.
15	16 de fevereiro	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de sol maior e sol menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey.
16	23 de fevereiro	-	-
17	2 de março	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de sol maior e sol menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey.

18	9 de março	Assistida Lecionada	Exercícios técnicos: escalas de sol maior e sol menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Danse Magyar</i> , de F. Farkas.
19	16 de março	Assistida Lecionada	Exercícios técnicos: escalas de sol maior e sol menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Danse Magyar</i> , de F. Farkas.
20	23 de março	Lecionada	Exercícios técnicos: escalas de sol maior e sol menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Danse Magyar</i> , de F. Farkas.
21	6 de abril	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Planificação do período.
22	13 de abril	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Planificação do estudo autónomo.
23	27 de abril	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey.
24	4 de maio	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça: <i>Historinha, historinha...</i> , de C. Carneiro.
25	11 de maio	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Historinha, historinha...</i> , de C. Carneiro. Programa para a avaliação.
26	18 de maio	Assistida Lecionada	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Historinha, historinha...</i> , de C. Carneiro.

27	25 de maio	-	-
28	1 de junho	Lecionada	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Historinha, historinha...</i> , de C. Carneiro. A aula foi guiada pela estagiária.
29	8 de junho	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Historinha, historinha...</i> , de C. Carneiro. Preparação para a avaliação. Estratégias para melhorar o estudo autónomo.
30	15 de junho	Lecionada	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Historinha, historinha...</i> , de C. Carneiro. Organização do estudo autónomo: estratégias para melhorar o desempenho.
31	22 de junho	Assistida	Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Historinha, historinha...</i> , de C. Carneiro.

3.4.5. Interrupções letivas

No ano letivo de estágio de 2020-21, houve a necessidade de reajustar as pausas letivas devido à evolução da pandemia que obrigou a interromper as aulas durante as duas semanas de 25 de janeiro a 5 de fevereiro. Assim, a pausa prevista para o Carnaval (de 15 a 17 de fevereiro) foi retirada, as férias da Páscoa (previstas para os dias entre 22 de março e 5 de abril) foram reduzidas para uma semana (de 29 de março a 2 de abril) e o terceiro período prolongou-se até dia 8 de julho (para os alunos da pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos). A tabela seguinte mostra estas interrupções de forma mais organizada.

Tabela 8. Interrupções letivas, feriados e faltas ao longo do ano letivo

Datas		Interrupção
21 de dezembro a 1 de janeiro		Férias de Natal
25 de janeiro a 5 de fevereiro		Pausa letiva
29 de março a 2 de abril		Férias da Páscoa
8 de julho		Fim do ano letivo
Feriados		
1 de dezembro		Restauração da Independência
8 de dezembro		Dia da Imaculada Conceição
20 de abril		Nossa Senhora de Mércules (feriado municipal)
Faltas		
6 de outubro		A aluna faltou
19 de janeiro		A professora faltou
23 de fevereiro		A aluna faltou
25 de maio		A aluna faltou

3.4.6. Período de avaliação da aluna

Devido à pandemia, foi decidido, em reunião do conselho pedagógico, que as provas do primeiro e segundo períodos não seriam presenciais, cabendo aos professores decidir a melhor maneira de efetuar a avaliação. Assim, ficou determinado que a aluna teria que mandar gravações, em áudio e vídeo, dos exercícios técnicos e das peças estudadas durante o período, até uma data referida pela professora cooperante. Para além das gravações, a aluna participou numa audição feitas *online* na plataforma *Teams*, no dia 19 de dezembro, onde também foi avaliada. A avaliação do primeiro período decorreu até ao dia 8 de dezembro (data limite da entrega das gravações), a avaliação do segundo período decorreu até ao dia 22 de março e a avaliação do terceiro período decorre em prova presencial no dia 29 de junho.

3.4.7. Planificações e reflexões das aulas de piano

Ao longo do ano letivo foram realizadas planificações e reflexões de todas as aulas assistidas e lecionadas pela professora estagiária, começando a partir da primeira semana de estágio. Demonstram o trabalho desenvolvido com a aluna durante o ano, apresentando os problemas que foram surgindo e as estratégias implementadas para a resolução dessas dificuldades. Nas aulas assistidas, a professora estagiária registava o que acontecia em aula, enquanto a professora cooperante lecionava. Nas aulas lecionadas, a professora estagiária era quem ocupava diretamente o cargo de professora, substituindo a professora cooperante. As aulas eram lecionadas na sala Debussy, constituída por um piano de cauda, onde a aluna tocava, e um piano vertical, que servia de auxílio para qualquer demonstração que a professora eventualmente quisesse fazer.

Apresenta-se em seguida uma seleção de três planificações e reflexões, correspondendo cada uma a cada período letivo, de forma a abranger todo o plano temporal de prática supervisionada.

Tabela 9. Planificação da aula de piano do dia 17 de novembro de 2020

Sumário: Exercícios técnicos: escalas de dó maior e dó menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Peça polifónica: <i>Applicatio</i> de J. S. Bach. Estudo: Estudo em dó maior de C. Czerny. Programa para a avaliação.						
Aula nº: 8	Tempo: 45 min.	Grau: 2º	Dia: 17 de novembro de 2020	Materiais de Recurso	Avaliação	Tempo
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias			
Exercícios técnicos.	<p>Escala de dó maior e menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental, numa extensão de quatro oitavas.</p> <p>Escala cromática numa extensão de quatro oitavas.</p>	<p>Manter uma postura correta ao piano;</p> <p>Estruturar bem a mão;</p> <p>Executar uma dedilhação correta;</p> <p>Coordenar ambas as mãos.</p>	<p>Prestar atenção à posição e postura da aluna e à estrutura das mãos ao longo da execução das escalas e arpejos;</p> <p>Auxiliar a aluna na dedilhação e passagem do polegar;</p> <p>Trabalhar a projeção do som.</p>	Dois pianos.	Observação direta.	10 min.
Estudo em dó maior – C. Czerny	Execução da peça na sua totalidade	<p>Trabalhar de mãos separadas;</p> <p>Verificar a dedilhação de cada mão;</p> <p>Melhorar o sentido rítmico.</p>	<p>Prestar atenção ao ritmo da peça;</p> <p>Verificar a dedilhação de cada mão;</p> <p>Verificar as notas;</p> <p>Trabalhar a projeção do som;</p> <p>Trabalhar de mãos separadas;</p> <p>Insistir e aperfeiçoar os últimos três compassos.</p>	Dois pianos; Partitura.		

<p><i>Applicatio</i>, BWV 994 - J. S. Bach.</p>	<p>Execução da peça na sua totalidade.</p>	<p>Verificar a dedilhação de ambas as mãos; Coordenar as mãos; Executar uma correta articulação.</p>	<p>Trabalhar de mãos separadas; Corrigir dedilhações para ambas as mãos que facilitem a execução da peça; Relembrar a articulação da obra para ambas as mãos. Trabalhar numa velocidade mais lenta.</p>			<p>15 min.</p>
---	--	--	--	--	--	----------------

Reflexão da aula nº8 do dia 17 de novembro de 2020

A aluna demonstrou progressos na execução das escalas, não apresentando qualquer problema na escala de dó maior. Quanto à escala de dó menor harmónica houve apenas uma pequena hesitação devido ainda à insegurança na dedilhação. Para que a aluna conseguisse ter mais projeção de som, a professora pediu-lhe para inclinar o corpo um pouco para a frente para poder ajudar a dar mais peso. Relativamente à escala cromática, a aluna não apresentou quaisquer dificuldades, contudo, a professora alertou para a posição do terceiro dedo nas teclas pretas, referindo que o dedo teria que ser posicionado mais à ponta da tecla, de forma a manter uma estrutura da mão mais arredondada. A aluna apresentou os arpejos de forma mais contínua e sem erros de execução. A professora sugeriu que a aluna se concentrasse bem antes de fazer os exercícios, de modo a executá-los com calma.

Relativamente ao estudo de Czerny, a aluna apresentou melhorias, principalmente no aspeto rítmico da obra. Trabalhou-se essencialmente os últimos três compassos de mãos separadas, verificando-se as notas de cada mão. A professora pediu para a aluna contar bem as notas do sexto compasso (alternância entre sol e fá sustenido na mão esquerda) antes de passar ao lá, para não exceder ou encurtar no tempo. Foi novamente efetuado o uso da gravação em vídeo da professora a demonstrar no piano os últimos quatro compassos, realçando os aspetos que a aluna terá que trabalhar, tais como ritmo, dedilhação e junção das mãos.



Figura 2. Compassos trabalhados no Estudo em dó maior de C. Czerny

Na peça *Applicatio*, a aluna apresentou dificuldades na execução dos primeiros três compassos do segundo sistema, a nível de leitura, ritmo e coordenação, tendo afetado a continuidade da peça. Apesar destes aspetos, notou-se uma grande melhoria dos restantes compassos. A professora alertou para a articulação que a aluna estava a fazer, pois desta vez as notas estavam demasiado curtas, pedindo para a aluna encontrar um meio-termo entre *legato* e *staccato*. Na execução da peça, a aluna ia gradualmente inclinando-se para trás, pelo que a professora insistiu no uso do peso do corpo, contrariando essa inclinação. Adicionou também a sugestão de ouvir e dar importância à mão esquerda, de modo a dar peso e textura à sonoridade. Prosseguiu-se à leitura do último compasso, onde se estabeleceram as dedilhações de ambas as mãos e recorreu-se novamente ao uso da gravação em vídeo da demonstração ao piano deste último compasso pela professora.



Figura 3. Compassos trabalhados na peça *Applicatio* de J. S. Bach

No final da aula, foi feita uma recapitulação de tudo o que foi abordado na aula, para a aluna saber o que fazer no seu estudo em casa. A professora informou acerca da importância do tempo de estudo diário, enfatizando que a aluna tem que trabalhar todos os dias de forma mais organizada.

Tabela 10. Planificação da aula de piano do dia 23 de março de 2021

Sumário: Exercícios técnicos: escalas de sol maior e sol menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Danse Magyar</i> , de F. Farkas.						
Aula nº: 20	Tempo: 30 min.	Grau: 2º	Dia: 23 de março de 2021	Materiais de Recurso	Avaliação	Tempo
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias			
Exercícios técnicos.	Escala de sol maior e menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental, numa extensão de quatro oitavas. Escala cromática numa extensão de duas oitavas.	Manter uma postura correta ao piano; Executar uma dedilhação correta; Coordenar ambas as mãos.	- Prestar atenção à posição e postura da aluna e à estrutura das mãos ao longo da execução das escalas e arpejos; - Auxiliar a aluna na dedilhação e passagem do polegar; - Incentivar para o trabalho de projeção de som.	Dois pianos.	Observação direta.	5 min.
Estudo em dó maior - F. Le Couppey	Execução do estudo na sua totalidade.	Verificar a dedilhação e as notas de cada mão;	- Trabalhar numa velocidade lenta, verificando as notas e dedilhações de cada mão; - Prestar atenção ao fraseado.	Dois pianos; Partitura.		10 min.
<i>Danse Magyar</i> – Ferenc Farkas	Execução da peça na sua totalidade.	Perceber o ritmo e a melodia da obra; Trabalhar a articulação.	- Corrigir erros de execução: ritmo e leitura das notas; - Executar de mãos separadas para perceber a articulação de cada mão; - Coordenar ambas as mãos.			15 min.

Reflexão da aula nº20 do dia 23 de março de 2021

A aula começou com a professora cooperante a informar a aluna que em princípio haveria uma audição na sexta-feira seguinte, sendo que iria tocar o estudo de Le Couppey. Fez uma pequena observação acerca do trabalho que a aluna realizou ao longo do período, apontando que no próximo período a aluna teria que ser mais organizada e mais autónoma no seu trabalho. Apesar de as notas ainda não estarem totalmente definidas, a professora comentou a nota que atribuiu à aluna em relação à gravação enviada na semana passada para a avaliação.

O resto da aula ficou pela minha responsabilidade, tendo prosseguido para as escalas e os arpejos de sol maior e sol menor harmónica. Nas escalas houve algumas hesitações e reapareceram algumas dúvidas nas dedilhações, pelo que lembrei onde ficariam colocados os quartos dedos e incentivei a aluna a respirar fundo antes de tocar, de modo a que conseguisse executar os exercícios com calma e a um tempo que lhe fosse confortável. Em relação aos arpejos e à escala cromática não houve qualquer tipo de problema, tendo encorajado a aluna a continuar o trabalho que tem feito, não esquecendo de prestar atenção ao peso do corpo e dos dedos, de modo a ter uma boa projeção sonora, e de manter uma postura relaxada.

Relativamente ao estudo, notou-se que a aluna estava a apressar o tempo cada vez que trocava de uma mão para a outra. De modo a controlar bem o ritmo, sugeri que dissesse em voz alta a sílaba “ti” para as colcheias e a sílaba “tá-á” para a mínima, tentando manter o mesmo tempo. A aluna apresentou logo melhorias assim que experimentou esse exercício. Para além desta correção, incentivei a aluna a pensar numa grande linha contínua dentro de secções, em vez de pensar compasso a compasso. Dividi o estudo em três grandes secções, sendo que a primeira seria até ao terceiro compasso do segundo sistema, a segunda parte seria até ao quarto compasso do quinto sistema e a terceira secção seria o resto dos compassos até ao fim. Para ajudar a perceber o desenvolvimento da linha melódica, sugeri à aluna para que tocasse as colcheias em acordes, tendo também atenção às dinâmicas.

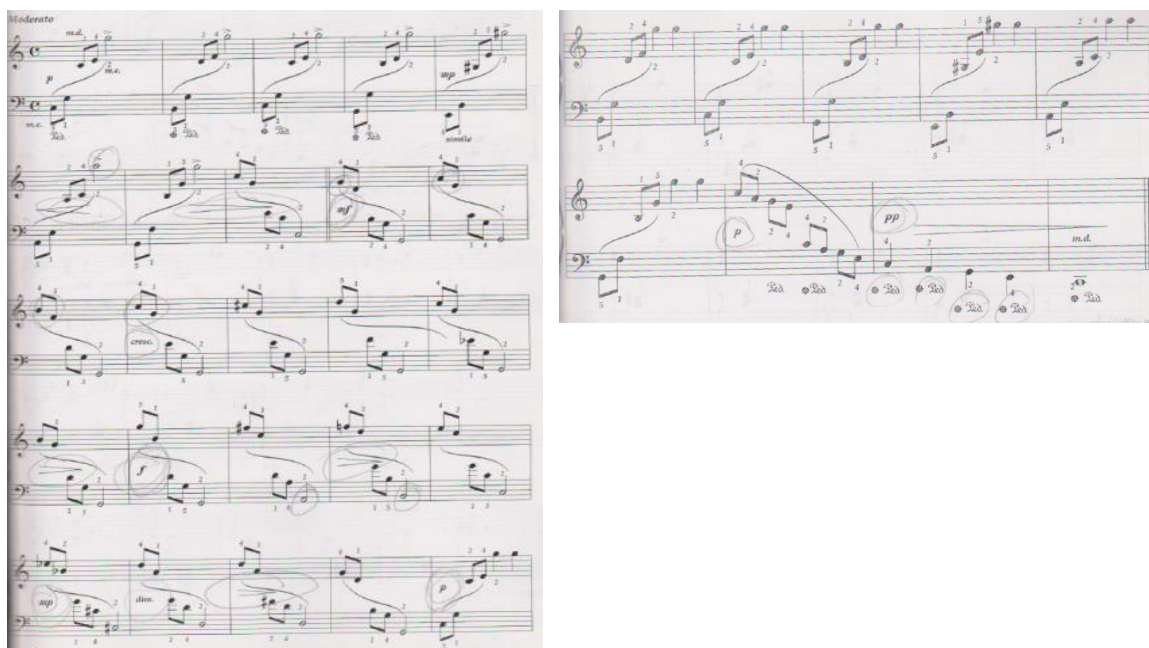


Figura 4. Compassos trabalhados no Estudo em dó maior de F. le Couppey

Em relação à peça, comecei por corrigir o ritmo do último compasso, pois a aluna estava a executar colcheias em vez de semínimas. Para tal, toquei no meu piano e bati o tempo na minha perna para a aluna perceber e sentir melhor a pulsação. Notou-se também que estava a executar as semicolcheias demasiado rápido, pelo que sugeri que trabalhasse de mãos separadas, tocando a mão direita no piano e com a mão esquerda bater o tempo na perna. No início a aluna apresentou alguma dificuldade neste exercício mas depois acabou por conseguir coordenar as duas mãos. Fiz referência à articulação e trabalhei o segundo compasso com a aluna, referindo que o *staccato* no fá suspenso tem que ser mais curto. Este compasso foi trabalhado essencialmente por imitação: eu tocava no piano e a aluna repetia.

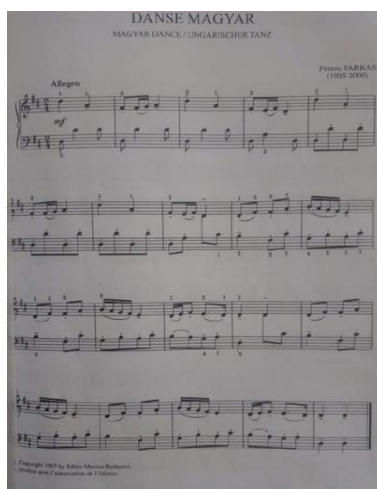


Figura 5. Compassos trabalhados da peça *Danse Magyar* de F. Farkas

Tabela 11. Planificação da aula de piano do dia 15 de junho de 2021

Sumário: Exercícios técnicos: escalas de ré maior e ré menor harmónica; respetivos arpejos no estado fundamental; escala cromática. Estudo: Estudo em dó maior de F. le Couppey. Peça: <i>Historinha, historinha</i> , de C. Carneiro. Organização do estudo autónomo: estratégias para melhorar o desempenho.						
Aula nº: 30	Tempo: 45 min.	Grau: 2º	Dia: 15 de junho de 2021	Materiais de Recurso	Avaliação	Tempo
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias			
Exercícios técnicos.	<p>Escala de ré maior e menor harmónica com os respetivos arpejos no estado fundamental, numa extensão de quatro oitavas.</p> <p>Escala cromática numa extensão de quatro oitavas.</p>	<p>Manter uma postura correta ao piano;</p> <p>Executar uma dedilhação correta;</p> <p>Coordenar ambas as mãos;</p> <p>Manter a velocidade.</p>	<p>Prestar atenção à posição e postura da aluna e à estrutura das mãos ao longo da execução das escalas e arpejos;</p> <p>Auxiliar a aluna na dedilhação.</p>	Dois pianos.	Observação direta.	5 min.
Estudo em dó maior - F. Le Couppey	Execução do estudo na sua totalidade.	<p>Verificar a dedilhação e as notas;</p> <p>Adquirir a ideia do fraseio.</p>	<p>Trabalhar numa velocidade confortável;</p> <p>Prestar atenção ao ritmo;</p> <p>Trabalhar as dinâmicas de modo a frasear a melodia.</p>	Dois pianos; Partitura.		20 min.
<i>Historinha, historinha...</i> - C. Carneyro	Execução da peça na sua totalidade.	<p>Verificar a dedilhação, o ritmo e as notas de cada mão;</p> <p>Adquirir a ideia do fraseio.</p>	<p>- Verificar a dedilhação de cada mão;</p> <p>- Trabalhar numa velocidade confortável;</p> <p>- Prestar atenção ao ritmo e ao fraseio.</p>	Dois pianos; Partitura.		20 min.

Reflexão da aula nº30 do dia 15 de junho de 2021

Fiquei novamente encarregue de lecionar a aula, tendo começado por perguntar à aluna como tinha sido o seu estudo ao longo da semana. Obtive uma resposta positiva da sua parte, referindo que tentou estudar todos os dias, focando-se numa obra de cada vez, dependendo do tempo que tinha disponível.

Prosseguiu-se para a execução da escala de ré maior e de ré menor harmónica, verificando-se melhorias no tempo e na continuidade, apesar de, na escala de ré menor harmónica, ter tocado dó natural numa das oitavas. Alertei para as alterações das notas desta escala e acrescentei que a aluna teria que dar mais peso com o corpo, pois continuava a tocar com pouca projeção de som, ouvindo-se tudo de uma forma muito superficial. Em relação aos arpejos, a aluna demonstrou alguns problemas na dedilhação no arpejo de ré maior, pelo que relembrei o número dos dedos e as notas correspondentes. Na escala cromática houve algumas hesitações devido ao facto de a aluna ter precipitado a sua execução, não tendo dado tempo para pensar na velocidade da escala. Aconselhei a aluna a ter calma antes de realizar os exercícios técnicos (escalas e arpejos), bem como a peça e o estudo, pensando bem no tempo antes de começar a tocar.

De seguida, executou-se o estudo. A aluna continuou a retirar a mão esquerda do teclado, no último compasso, e a apoiá-la no banco assim que a acabava de tocar. Relembrei que as mãos devem permanecer junto do teclado até ao final da peça, mesmo que uma delas termine de tocar. No penúltimo compasso aconselhei a aluna a ter calma nas semínimas, pois estava a correr, acabando por terminar o estudo de uma forma apressada. Notou-se também uma mistura de pedal nos últimos três compassos, pelo que informei que a aluna teria que substituir o pedal a meio das colcheias e em cada semínima. A partir do penúltimo sistema da primeira página do estudo, aconselhei a aluna a realçar as notas da mão esquerda, pois não se estavam a perceber quando esta passagem estava a ser tocada. Por último, mencionei as dinâmicas no estudo, mostrando à aluna o modo como as dinâmicas variam na obra. Enquanto a aluna ia tocando eu ia falando ao mesmo tempo, corrigindo as notas erradas e enfatizando as dinâmicas. Antes de trabalhar a peça, aconselhei a aluna a tocar o estudo com a partitura, apesar de já o ter de memória, de modo a que possa verificar todas as notas e corrigir alguma nota errada.

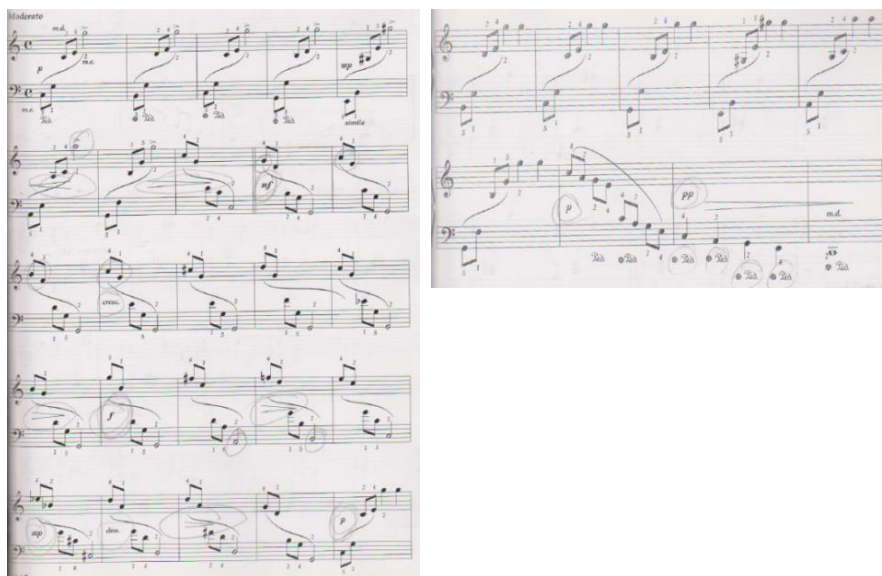


Figura 6. Compassos trabalhados no Estudo em dó maior de F. le Couppey

Na peça *Historinha, historinha...*, comecei por corrigir as notas erradas de ambas as mãos a partir do penúltimo compasso do segundo sistema. Prestei também atenção aos tempos das colcheias dos compassos 11 e 12, batendo a pulsação com as palmas e dizendo as notas em voz alta, para a aluna perceber que deve encaixá-las no tempo e não as dividir em grupos de três. Enquanto a aluna tocava esta secção, eu ia batendo o tempo com as palmas para ela poder encaixar as colcheias de forma correta. Prosegui a trabalhar com a aluna os contrastes de dinâmicas ao longo de toda a peça, prestando atenção às dedilhações e à qualidade sonora ao longo da sua execução.



Figura 7. Compassos trabalhados na peça *Historinha, historinha...* de C. Carneiro

No final da aula a professora cooperante acrescentou alguns comentários e orientou a aluna para o seu estudo, referindo que, em casa, deve apontar tudo o que foi dito na aula, para que possa melhorar, até à próxima semana, todos os aspetos trabalhados.

3.5. Prática de Ensino Supervisionada - Classe de Conjunto

3.5.2. Caraterização da classe de conjunto de coro

A classe de conjunto Coro C é constituída por um total de 39 alunos do 2º grau do Curso Básico de Música, em regime Articulado, com idades entre os 11 e 12 anos. Na turma estão incluídos 19 alunos do 6º ano da Escola Básica Cidade de Castelo Branco e 20 alunos do 6º ano da Escola Básica João Roiz.

No âmbito do gradual desconfinamento face à pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2), foi emitido um conjunto de orientações de organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário e escolas profissionais, de forma a garantir a retoma das atividades letivas em condições de segurança para a comunidade educativa. Desta forma, foi necessário implementar um plano de medidas que aliviem a possibilidade de contágio. Assim, o Coro C foi dividido em dois grupos: a turma da Escola Básica Cidade de Castelo Branco e a turma da Escola Básica João Roiz de Castelo Branco.

As aulas de Coro C realizavam-se às terças-feiras, das 8h30 às 9h15, fazendo um total de 45 minutos. Uma turma tinha aulas com a professora Ema Casteleira, no auditório Liszt do edifício central do Conservatório, e a outra turma tinha aulas com o professor Pedro Martins, no auditório Mahler, no edifício II. Ao longo do ano letivo, as turmas iriam trocando de professor consoante o que ficaria combinado entre os dois professores responsáveis por esta classe de conjunto.

Através de um inquérito realizado às duas turmas desta classe de conjunto, obteve-se algumas informações acerca de cada aluno. A turma da Escola Básica Cidade de Castelo Branco é constituída por dez alunos do sexo masculino e nove alunas do sexo feminino. Todos os alunos entraram no Conservatório no ano de 2019, no entanto, alguns alunos já tinham tido contacto com a música. Consoante os dados do inquérito, oito alunos tiveram contacto com a música no 1º Ciclo do Ensino Básico, três alunos frequentaram a Escola de Música da Orquestra Típica Albicastrense, três alunos não tiveram contacto com a música, um aluno teve aulas numa loja de música no Centro Comercial São Tiago, um aluno teve contacto com música na Banda Filarmónica de Tinalhas, um aluno teve aulas na Banda Filarmónica das Palmeiras e um aluno teve aulas particulares. A tabela 12 mostra o número de alunos desta turma por cada instrumento. No total, 16 alunos colocaram o respetivo instrumento como primeira opção.

Tabela 12. Distribuição dos alunos da Escola Básica Cidade de Castelo Branco pelos respetivos instrumentos

Instrumentos	Número de alunos
Violino	5
Flauta Transversal	3
Guitarra	2
Saxofone	2
Piano	1
Órgão	1
Trompete	1
Acordeão	1
Canto	1
Viola d'Arco	1
Clarinete	1

A turma da Escola Básica João Roiz de Castelo Branco é constituída por seis alunos do sexo masculino e 14 alunas do sexo feminino. À exceção de uma aluna, que entrou no Conservatório no Curso de Iniciação em 2016, os restantes alunos entraram no Conservatório no ano de 2019. Consoante os dados do inquérito, 11 alunos tiveram contacto com a música no 1º Ciclo do Ensino Básico, quatro alunos não tiveram contacto com a música, dois alunos tiveram contacto com a música no Infantário e duas alunas frequentaram a Escola de Música da Orquestra Típica Albicastrense. A tabela 13 mostra o número de alunos desta turma por cada instrumento. No total, 14 alunos colocaram o respetivo instrumento como primeira opção.

Tabela 13. Distribuição dos alunos da Escola Básica João Roiz de Castelo Branco pelos respetivos instrumentos

Instrumentos	Número de alunos
Violino	6
Piano	6
Guitarra	4
Órgão	2
Trompete	1
Acordeão	1

3.5.3. Plano trimestral do programa de classe de conjunto

O repertório estudado ao longo do ano consta de um programa de escolha livre por parte do professor. No primeiro período, trabalharam-se as peças *Chuva Chuvinha*, de autor desconhecido, e *Banaha*, uma canção tradicional congoleza, havendo uma prova de avaliação para cada uma delas. No segundo período trabalhou-se a peça *Onda de Frio*, de Mark Hayes, contudo, não houve uma prova de avaliação para esta obra devido à suspensão das atividades letivas face à pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2) e à impossibilidade de desenvolver competências e conteúdos de classe de conjunto à distância. No terceiro período estudaram-se as peças *Edelweiss*, de Richard Rodgers e Hammerstein II, e *Funga Aláfia*, canção tradicional africana, havendo uma prova de avaliação com esta última obra. Como a peça *Edelweiss* se encontrava pouco consolidada, a prova de avaliação realizou-se novamente com a peça *Banaha*.

3.5.4. Plano anual de estágio

Como é possível verificar na tabela seguinte, durante o estágio houve um total de 16 aulas assistidas e nove aulas lecionadas. No entanto, os alunos já tinham tido uma aula na semana anterior ao começo do estágio. Assim, dentro das 25 aulas que estavam previstas, a turma teve 24 aulas devido a uma falta, justificada, da professora cooperante.¹³ Em relação a faltas dadas pelos alunos, verificaram-se duas faltas no dia 27 de outubro, duas faltas no dia 3 de novembro, uma falta no dia 24 de novembro, uma falta no dia 13 de abril, uma falta no dia 4 de maio, uma falta no dia 18 de maio e uma falta no dia 22 de junho.

Tabela 14. Planificação anual das aulas

Número da aula	Dias do mês	Turma	Tipo de aula	Sumário
1	29 de setembro	EB Cidade de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Vocalizos com vogais.
2	6 de outubro	EB João Roiz de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal.

¹³ O espaço que não está preenchido representa o dia em que se verificou a falta por parte da professora cooperante.

3	13 de outubro	EB João Roiz de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Vocalizos com vogais. Cântone a duas vozes: <i>Chuva Chuvinha</i> .
4	20 de outubro	EB Cidade de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento. Aquecimento vocal. Peça a duas vozes: <i>Chuva Chuvinha</i> .
5	27 de outubro	EB Cidade de Castelo Branco	Assistida	Aquecimento vocal. Prova de avaliação oral: <i>Chuva Chuvinha</i> .
6	3 de novembro	EB João Roiz de Castelo Branco	Lecionada	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Início ao estudo da canção tradicional congoleza no idioma Kiluba: <i>Banaha</i> .
7	10 de novembro	EB João Roiz de Castelo Branco	Lecionada	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Conclusão do estudo da canção tradicional congoleza no idioma Kiluba: <i>Banaha</i> .
8	17 de novembro	EB João Roiz de Castelo Branco	Lecionada	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Consolidação da canção: <i>Banaha</i> . Preparação para a prova de avaliação.
9	24 de novembro	EB João Roiz de Castelo Branco	Lecionada	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Prova de avaliação: <i>Banaha</i> .
10	15 de dezembro	EB João Roiz de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Estudo da peça a duas vozes: <i>É Natal</i> . Autoavaliação.

11	5 de janeiro	EB Cidade de Castelo Branco	Lecionada	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Introdução à peça a duas vozes: <i>Onda de Frio</i> , de Mark Hayes.
12	12 de janeiro	EB Cidade de Castelo Branco	Lecionada	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Continuação do estudo da peça <i>Onda de Frio</i> , de Mark Hayes.
13	19 de janeiro	EB João Roiz de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Continuação do estudo da peça <i>Onda de Frio</i> , de Mark Hayes.
14	6 de abril	EB Cidade de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Estudo da peça a duas vozes: <i>Edelweisse</i> , de Richard Rodgers e Hammerstein II.
15	13 de abril	EB Cidade de Castelo Branco	Lecionada Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Continuação do estudo da peça a duas vozes: <i>Edelweisse</i> , de Richard Rodgers e Hammerstein II.
16	27 de abril	EB João Roiz de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Continuação do estudo da peça a duas vozes: <i>Edelweisse</i> , de Richard Rodgers e Hammerstein II.
17	4 de maio	EB João Roiz de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Trabalho da peça <i>Edelweisse</i> de Richard Rodgers e Hammerstein II.

18	11 de maio	EB João Roiz de Castelo Branco	Lecionada	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Revisão da peça <i>Banaha</i> , canção tradicional congolosa. Preparação para a prova de avaliação.
19	18 de maio	EB João Roiz de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Prova de avaliação: <i>Banaha</i> .
20	25 de maio	EB Cidade de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Início ao estudo da peça a duas vozes: <i>Funga Aláfia</i> , canção tradicional africana.
21	1 de junho	EB Cidade de Castelo Branco	-	-
22	8 de junho	EB Cidade de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Continuação do estudo da peça a duas vozes: <i>Funga Aláfia</i> .
23	15 de junho	EB Cidade de Castelo Branco	Assistida e Lecionada	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Continuação do estudo da peça a duas vozes: <i>Funga Aláfia</i> .
24	22 de junho	EB Cidade de Castelo Branco	Assistida	Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Conclusão do estudo da peça a duas vozes: <i>Funga Aláfia</i> . Preparação para a prova de avaliação.

3.5.5. Interrupções letivas

No ano letivo de estágio 2020-21, as atividades da classe de conjunto foram interrompidas desde o dia 25 de janeiro de 2021 até ao dia 2 de abril, retomando-se as aulas em regime presencial a partir do dia 5 de abril até ao dia 8 de julho. A tabela seguinte mostra estas interrupções de forma mais organizada.

Tabela 15. Interrupções letivas, feriados e faltas ao longo do ano letivo

Datas		Interrupção
21 de dezembro a 1 de janeiro		Férias de Natal
25 de janeiro a 2 de abril		Pausa letiva
8 de julho		Fim do ano letivo
Feriados		
1 de dezembro		Restauração da Independência
8 de dezembro		Dia da Imaculada Conceição
20 de abril		Nossa Senhora de Mércoles (feriado municipal)
Faltas		
1 de junho		A professora faltou

3.5.6. Período de avaliação

A avaliação desta classe de conjunto decorreu em regime presencial durante o decurso das atividades letivas. A primeira prova de avaliação do primeiro período ocorreu no dia 27 de outubro e a segunda prova no dia 24 de novembro. A primeira prova do terceiro período ocorreu no dia 18 de maio e a segunda prova no dia 29 de junho.

3.5.7. Planificações e reflexões das aulas de classe de conjunto

Tal como na disciplina de piano, ao longo do ano letivo foram realizadas planificações e reflexões de todas as aulas assistidas e lecionadas pela professora estagiária, começando a partir da primeira semana de estágio. Demonstram o trabalho desenvolvido com a classe durante este ano, apresentando os problemas que iriam surgindo e as estratégias implementadas para a resolução dessas dificuldades.

Nas aulas assistidas, a professora estagiária registava o que acontecia em aula, enquanto a professora cooperante lecionava. Nas aulas lecionadas, a professora estagiária era quem ocupava diretamente o cargo de professora, substituindo a professora cooperante. As aulas ocorreram no auditório Liszt, constituído por um quadro de giz, um piano de cauda, que não foi usado nas aulas, e um piano digital, que serviu de auxílio para acompanhar os alunos nos exercícios e na execução das peças. Cada aluno tinha uma cadeira para se sentar.

Apresenta-se em seguida uma seleção de três planificações e reflexões, correspondendo cada uma a cada período letivo, de forma a abranger todo o plano temporal de prática supervisionada.

Tabela 16. Planificação da aula de Coro C do dia 17 de novembro de 2020

Sumário: Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Consolidação da canção: <i>Banaha</i> . Preparação para a prova de avaliação.						
Aula nº: 8	Tempo: 45 min.	Grau: 2º	Dia: 17 de novembro de 2020	Materiais de Recurso	Avaliação	Tempo
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias			
Exercícios de aquecimento, relaxamento e respiração.	Relaxamento corporal; Alargamento do diafragma.	Relaxar o corpo; Manter uma postura correta; Ativar o diafragma.	<p>Espreguiçar;</p> <p>Rodar lentamente a cabeça para um lado e para o outro;</p> <p>Deixar cair a cabeça lentamente para a frente e para trás;</p> <p>Rodar lentamente os ombros para a frente e para trás;</p> <p>Levantar e suspender os ombros e aliviar;</p> <p>Rodar a cintura;</p> <p>Mover os joelhos alternadamente para cima e manter a posição durante alguns segundos;</p> <p>Abanar as mãos e os pés;</p> <p>Inspirar e levantar os braços para cima e expirar deixando cair lentamente os braços;</p> <p>Respiração de cão;</p> <p>Trabalho com os vocábulos ft e tch.</p>	Piano	Observação direta.	10 min.

Exercícios de técnica vocal.	Aquecimento vocal.		Vibrar os lábios ou a língua fazendo um <i>glissando</i> a partir de uma nota aguda para uma nota grave e vice-versa; Com as sílabas bi-bé-bá-bó-bu, seguir a sequência de graus das escalas maiores I-iii-ii-IV-iii-V-IV-ii-I e ir subindo meio-tom. Efetuar o movimento descendente com a sequência de graus das escalas maiores V-iii-IV-ii-iii-I-ii-vii ^o -I e ir descendo meio-tom.			10 min.
<i>Banaha</i> - canção tradicional congoleza em ré maior.	Texto; Melodia de cada voz; Trabalho da peça na sua totalidade.	Conhecer a letra e a melodia.	Trabalho de vozes juntas e separadas em cada secção da peça; Execução da peça do princípio ao fim.	Piano Partituras	Observação direta.	25 min.

Reflexão da aula nº8 do dia 17 de novembro de 2020

A aula começou com os mesmos exercícios de aquecimento, relaxamento e respiração das aulas passadas, dos quais ainda incluí um outro exercício de relaxamento que consiste em deixar cair lentamente a cabeça para trás e manter a posição durante dez segundos, fazendo o mesmo movimento para a frente, mantendo durante mais dez segundos. Para o aquecimento vocal, foram feitos os mesmos exercícios do *glissando* e das sequências de graus das escalas maiores.

Depois de os alunos se sentarem, deu-se início à revisão da peça, tendo cada secção sido trabalhada de vozes separadas e de vozes juntas. As maiores dificuldades encontravam-se na segunda voz quando cantavam em conjunto com a primeira, continuando a haver problemas de projeção de som, afinação e coordenação. Para melhorar a afinação foi feito o exercício de manter cada nota das duas vozes em conjunto durante algum tempo, de modo a que os alunos pudessem ouvir a harmonia. A peça foi trabalhada na sua totalidade nesta aula, pelo que todos os objetivos da planificação foram cumpridos.

Banaha
Canção tradicional congoleza no idioma Kiluba

j = 120

Voz 1
Si - si, si - si, do-la-da, ya-ku si-ne la-du... ba-na - ha. Si - si, si - si,
do-la-da, ya-ku si-ne la-du... ba-na - ha. Ba-na - ha, ba-na - ha, ya-ku
do, ya-ku si-ne la-du... ba-na - ha. Ba-na - ha, ba-na - ha, ya-ku
si-ne la-du... ba-na - ha. Ba-na - ha, ba-na - ha, ya-ku si-ne la-du... ba-na - ha.
si-ne la-du... ba-na - ha. Ba-na - ha, ba-na - ha, ya-ku si-ne la-du... ba-na - ha.
Ha, ba-na - ha, ya-ku si-ne la-du... ba-na - ha. Ha, ba-na - ha, ya-ku
si-ne la-du... ba-na - ha. Si - si, si - si, do-la-da, ya-ku si-ne la-du... ba-na - ha.
si-ne la-du... ba-na - ha. Si, si, do, ya si-ne la-du... ba-na

Voz 2
Si, si,
do,
si-ne la-du... ba-na - ha.
si-ne la-du... ba-na - ha.
si-ne la-du... ba-na - ha.
si-ne la-du... ba-na - ha.
si-ne la-du... ba-na - ha.

VI
VI
VI
VI
VI

V2
V2
V2
V2
V2

Figura 8. Compassos trabalhados na peça *Banaha*

Tabela 17. Planificação da aula de Coro C do dia 4 de maio de 2021

Sumário: Exercícios de relaxamento e de respiração. Trabalho da peça <i>Edelweisse</i> , de Richard Rodgers e Hammerstein II.						
Aula nº: 17	Tempo: 45 min.	Grau: 2º	Dia: 4 de maio de 2021	Materiais de Recurso	Avaliação	Tempo
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias			
Exercícios de aquecimento, relaxamento e respiração.	Relaxamento corporal; Alargamento do diafragma.	Relaxar o corpo; Manter uma postura correta; Ativar o diafragma.	Rodar a cabeça num movimento lento para ambos os lados; Rodar os ombros para ambos os lados; Esticar os braços e fazer o movimento de levantar e baixar; Rodar os braços para ambos os lados; Inclinar o tronco para um lado e para o outro; Descontrair o tronco para a frente; Rodar a cintura; Rodar os joelhos; Rodar os pés; Elevar em bicos dos pés; Massajar a face; Fazer o exercício de mastigar; Executar os exercícios em conjunto com o processo de respiração: inspiração e expiração.	Piano	Observação direta.	20 min.

Exercícios de técnica vocal.	Aquecimento vocal.	Preparar as cordas vocais.	Com a sequência de vogais i-ú-à-ú-i entoar a tónica de cada tonalidade maior, subindo por meios-tons até sol maior e posteriormente descer por meios-tons até lá maior.			5 min.
<i>Edelweiss</i> - Richard Rogers e Hammerstein II.	Texto; Melodia de cada voz; Trabalho até ao compasso 24.	Perceber a letra e a melodia de cada voz.	Trabalhar o texto e a melodia de cada voz do terceiro sistema começando pela segunda voz; Tocar no piano e cantar ao mesmo tempo; Juntar as duas vozes por secções; Executar a peça do princípio até compasso 24.			20 min.

Reflexão da aula nº17 do dia 4 de maio de 2021

Depois de pedir aos alunos para encontrarem uma posição de equilíbrio e para relaxarem os braços, a professora cooperante deu início aos exercícios de aquecimento. O primeiro exercício consistiu na rotação da cabeça num movimento muito lento, três vezes para um lado e três vezes para o outro. Este exercício foi conciliado com a respiração, inspirando antes de rodar a cabeça e expirando no movimento da rotação. De seguida, executou-se a rotação dos ombros três vezes para a frente e três vezes para trás, inspirando no movimento para cima e expirando no movimento para baixo. Prosseguiu-se para o exercício de levantar os braços à frente, mantendo-os bem esticados enquanto se realiza a inspiração ao mesmo tempo, expirando, posteriormente, voltando a baixar os braços. Depois deste exercício efetuou-se a rotação dos braços três vezes para a frente e três vezes para trás, inspirando no movimento ascendente e expirando no movimento descendente. De mãos apoiadas na cintura, inclinou-se o tronco três vezes para um lado e três vezes para o outro, expirando na inclinação e inspirando voltando à posição inicial. De seguida, executou-se o exercício de levantar os braços para cima, juntamente com a inspiração, e deixar cair o tronco para a frente juntamente com os braços na expiração, descontraindo toda a parte superior do corpo. Este movimento repetiu-se três vezes. Prosseguiu-se para a rotação da cintura, dos joelhos e dos pés, três vezes para um lado e três vezes para o outro. O último exercício de respiração consistiu em efetuar um movimento rápido da elevação do corpo, inspirando ao mesmo tempo, até ficar em bicos dos pés. Manter esta posição enquanto se sustém a respiração e posteriormente expirar voltando à posição inicial. Este exercício foi também repetido três vezes. De seguida massajou-se a face com as pontas dos dedos, começando pela cana do nariz, passando pela testa, fontes da cabeça, à volta dos lábios e queixo, voltando novamente em movimento contrário até à testa. Por último, realizou-se o exercício de mastigar em círculos, para um lado e para o outro, exagerando no movimento da boca. Depois dos exercícios de aquecimento corporais, deu-se início ao exercício de aquecimento vocal, que consistiu na entoação da tónica de cada tonalidade maior com as vogais i-ú-à-ú-i, começando no dó central e subindo por meios-tons até sol maior, descendo posteriormente por meios-tons até lá, terceira abaixo do dó central.

Em relação à peça *Edelweiss*, o trabalho foi feito a partir do compasso 17 até ao compasso 24. A professora começou por tocar no piano e cantar ao mesmo tempo a melodia da primeira voz, de modo a demonstrar aos alunos esta parte nova. Os alunos repetiram esta mesma secção duas vezes para ficarem familiarizados com a melodia. A professora prosseguiu para a demonstração da segunda voz, tocando novamente no piano e cantando a harmonia. Depois dos alunos da segunda voz repetirem três vezes esta secção, juntou-se as duas vozes. A professora cantou juntamente com os alunos os primeiros quatro compassos desta parte, deixando o coro a cantar sozinho os próximos 12 compassos. Todos os alunos do coro revelaram-se inseguros em relação

às suas vozes, não havendo projeção de som e acabando por não se ouvir bem a primeira voz. A professora pediu para os alunos da primeira voz cantarem mais forte, mas, apesar de se ter notado algumas melhorias, alguns alunos ainda tinham dificuldades em seguir a melodia. A professora decidiu posteriormente experimentar executar a peça do princípio até ao compasso 24 com as duas vozes juntas. Os alunos mostraram mais confiança nos primeiros dois sistemas, pois já era uma secção trabalhada desde o início do período. A partir do compasso 17 tiveram dificuldades em acompanhar as suas partes (primeira voz e segunda voz), pelo que a professora, antes de acabar a aula, insistiu novamente do compasso 17 ao compasso 24, tocando ao mesmo tempo no piano em conjunto com o coro.

The image displays a musical score for the piece 'Edelweiss'. It features two soprano parts and piano accompaniment. The score is divided into systems, with measures 9, 17, 25, and 33 marked. The lyrics are in English and German. The first system shows the two soprano parts with the lyrics 'E - del-weiss, E - del-weiss Ev' - ry mor-ning you greet me,'. The second system shows the piano accompaniment with the lyrics 'Small and white, clean and bright, You look Hap-py to meet me.' The third system shows the two soprano parts with the lyrics 'Blos - som of snow may you bloom and grow, bloom and grow for - e - ver.' The fourth system shows the two soprano parts with the lyrics 'E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver.'

Figura 9. Compassos trabalhados na peça *Edelweiss*

Tabela 18. Planificação da aula de Coro C do dia 15 de junho de 2021

Sumário: Exercícios de relaxamento e de respiração. Aquecimento vocal. Continuação do estudo da peça a duas vozes: <i>Funga Aláfia</i> .						
Aula nº: 23	Tempo: 45 min.	Grau: 2º	Dia: 15 de junho de 2021	Materiais de Recurso	Avaliação	Tempo
Recurso Pedagógico	Conteúdos	Objetivos	Estratégias			
Exercícios de aquecimento, relaxamento e respiração.	Relaxamento corporal; Alargamento do diafragma.	Relaxar o corpo; Manter uma postura correta; Ativar o diafragma.	Rodar lentamente a cabeça para um lado e para o outro; Rodar lentamente os ombros para a frente e para trás; Rodar a cintura; Rodar os joelhos; Trabalhar com o vocábulo st.	Piano	Observação direta.	10 min.
<i>Funga Aláfia</i> – Canção tradicional africana.	Execução da peça na sua totalidade.	Consolidar o texto e melodia de cada voz.	Dominar o texto com o ritmo; Aplicar a melodia ao texto; Trabalhar de vozes separadas; Juntar as duas vozes.	Piano; Partituras.	Observação direta.	25 min.

Reflexão da aula nº23 do dia 15 de junho de 2021

A professora cooperante começou a aula com alguns exercícios de relaxamento e de respiração. Pediu para os alunos se levantarem e encontrarem uma posição de equilíbrio, mantendo os braços livres e a cabeça relaxada para a frente, de modo a poderem executar a rotação da cabeça e do pescoço num movimento lento três vezes para um lado e três vezes para o outro. De seguida efetuou-se a rotação dos ombros três vezes para a frente e três vezes para trás. Depois de abanar as mãos e os pés, prosseguiu-se para a rotação da cintura e posteriormente dos joelhos, três vezes para um lado e três vezes para o outro. A professora terminou os exercícios de aquecimento com a execução do vocábulo “st”, pedindo aos alunos para sentirem a zona do diafragma a movimentar. Para este exercício, a professora fez um gesto com a mão e os alunos seguiram a ordem para efetuar o vocábulo.

Eu, professora estagiária, fiquei encarregue de trabalhar a peça, começando por dividir a turma pelas duas vozes. Dei início à aprendizagem do primeiro sistema, começando pela primeira voz e seguindo para a segunda voz. Para esta parte, bati palmas para marcar a pulsação e executei o ritmo com o texto em conjunto com os alunos, para perceberem bem a entrada de cada voz. Depois de ambas as metades aprenderem cada uma a sua parte, troquei as vozes. A metade que estava a fazer a primeira voz passou a fazer a segunda voz, e a metade que estava a fazer a segunda voz passou a fazer a primeira voz. Assim, todos os alunos aprenderam ambas as vozes para a avaliação. Prossegui a trabalhar a peça com a primeira voz, insistindo do compasso 12 ao compasso 16, pois os alunos mostraram algumas dificuldades em perceber o ritmo. Assim que esta parte ficou mais consolidada, continuei com o trabalho da peça até ao compasso 27. Depois de trabalhar a primeira voz até ao fim, passei para a segunda voz, começando no compasso nove. Houve a necessidade de insistir novamente no ritmo do compasso 12 ao compasso 16 e do compasso 25. Os alunos acabaram por conseguir cantar ambas as vozes, em separado, com uma maior segurança.

The image displays a musical score for the piece "Funga Aláfia" by Traditional African. It is marked "Allegro" with a tempo of 100. The score is written for two voices, Voz 1 and Voz 2, in a 4/4 time signature. The lyrics are in Portuguese. The score is divided into systems, with the first system starting at measure 1 and the second system starting at measure 20. The lyrics for the first system are: "Fun-ga A-lá-fi-a a-ché a-ché Fun-ga A-lá-fi-a a-ché a-ché". The lyrics for the second system are: "Fun-ga A-lá-fi-a a-ché a-ché Fun-ga A-lá-fi-a a-ché a-ché". The lyrics for the third system are: "a-ché a-ché Que haia-ai-pai Que vai-oi-Tei-oi-oi-pai-oi-oi-oi". The lyrics for the fourth system are: "a-ché a-ché Que haia-ai-pai Que vai-oi-Tei-oi-oi-pai-oi-oi-oi". The lyrics for the fifth system are: "a-ché a-ché Que haia-ai-pai Que vai-oi-Tei-oi-oi-pai-oi-oi-oi". The lyrics for the sixth system are: "a-ché a-ché Que haia-ai-pai Que vai-oi-Tei-oi-oi-pai-oi-oi-oi". The lyrics for the seventh system are: "a-ché a-ché Que haia-ai-pai Que vai-oi-Tei-oi-oi-pai-oi-oi-oi". The lyrics for the eighth system are: "a-ché a-ché Que haia-ai-pai Que vai-oi-Tei-oi-oi-pai-oi-oi-oi". The lyrics for the ninth system are: "a-ché a-ché Que haia-ai-pai Que vai-oi-Tei-oi-oi-pai-oi-oi-oi". The lyrics for the tenth system are: "a-ché a-ché Que haia-ai-pai Que vai-oi-Tei-oi-oi-pai-oi-oi-oi".

Figura 10. Compassos trabalhados na peça *Funga Aláfia*

4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

O estágio inserido na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Ensino da Música permitiu aprofundar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso na área da música, tanto da licenciatura como do mestrado. O facto de ter assistido e lecionado as aulas, tanto de piano como de classe de conjunto, permitiu-me conhecer métodos e estratégias de ensino e adquirir uma abordagem de proximidade com os alunos, potenciando um ensino mais dinâmico e construtivo.

As professoras cooperantes de ambas as disciplinas tiveram um papel fundamental durante este estágio, pois ajudaram-me a adquirir e a aperfeiçoar competências no âmbito do ensino. Estas competências são mais uma ferramenta para a minha construção como pessoa e como profissional, abrangendo outros conhecimentos para além da *performance* e abrindo outros caminhos para o meu futuro na área da música.

No contacto com os jovens se, por um lado, há a dificuldade de os manter concentrados, empenhados e interessados no estudo em casa e no brio naquilo que fazem, por outro, quando se destacam pela positiva, os resultados aparecem, e é gratificante, não só para os professores como para eles próprios, vê-los desenvolverem-se como músicos, ainda que possam não querer sê-lo profissionalmente. Acredito que a música e a prática instrumental sejam essenciais para o crescimento e concentração, desenvolvendo uma nova forma de comunicação e expressão de emoções e de personalidades.

A prática pedagógica levou-me a reconhecer que existe a necessidade de adotar abordagens diferentes para cada tipo de aluno, ou até para o mesmo aluno. Como docente, tentei manter um espírito positivo e amigo, mas mantendo um carácter assertivo e trabalhador para conseguir cumprir com os meus objetivos, sempre acreditando nas capacidades de cada aluno, de modo a conseguirem superar as suas dificuldades.

Parte II - Projeto de Investigação: *A criação de histórias na aprendizagem do piano: Possível relação entre elementos musicais e elementos extra-musicais*

1. Introdução

A relação da música com as emoções tem sido amplamente estudada, em particular ao longo das últimas duas décadas. Na nossa atividade como docente de piano, tem-se-nos afigurado útil procurar estratégias que contribuam para um maior envolvimento emocional dos alunos nas suas interpretações. Esta investigação surgiu da procura de estratégias que incentivem os alunos de piano, em particular os mais novos, a relacionar o conteúdo musical das obras que estudam com elementos extra-musicais provenientes da sua imaginação. Assim, a estratégia aplicada nesta investigação foi a criação de histórias, pelos alunos, a partir de obras estudadas ao longo do terceiro período.

Apresentaremos um enquadramento teórico seguido de uma investigação empírica. O enquadramento teórico foca-se em matérias diretamente relevantes para o tema em estudo, nomeadamente: (i) o conceito de criatividade e a sua importância para o desenvolvimento das crianças, (ii) o conceito de expressividade, onde está também incluída a expressão musical, de forma a compreender a sua importância para a interpretação de uma obra musical, (iii) o conceito de imaginação, de maneira a perceber o seu fenómeno na mente das crianças, (iv) o conceito de emoção, desenvolvido, de forma breve, por quatro teorias diferentes. Sobre este conceito é apresentada uma descrição de estudos sobre a música e as emoções. Por último, (v) é exposta a possibilidade de desenvolvimento da interpretação pianística através da criação de histórias, bem como a possível relação entre elementos musicais e elementos extra-musicais.

No trabalho empírico é apresentado o estudo realizado em maio e junho de 2021. Nesta parte estão expostos os vários parâmetros essenciais para a realização de uma investigação: a metodologia (participantes, material, técnicas e instrumentos de recolha de dados e procedimento de recolha de dados), a análise e discussão dos resultados, observações conclusivas e, por fim, referências bibliográficas e anexos.

1.1. Questões e objetivos de investigação

O ponto de partida deste projeto foi o conjunto das três seguintes questões:

- 1) Qual a relação entre a imaginação do músico e as emoções?
- 2) Qual a utilidade da criação de histórias para a aprendizagem do piano?
- 3) A partir de histórias criadas pelos alunos para as obras que tocam, que correspondências podemos identificar entre os elementos musicais e os elementos extra-musicais?

No seguimento destas questões de partida, desenvolvemos o objetivo da investigação: perceber de que maneira os elementos musicais de obras tocadas pelos

alunos se relacionam com elementos não-musicais de histórias criadas pelos mesmos alunos, a partir dessas obras em estudo.

2. Enquadramento teórico

Criatividade, imaginação, expressividade e emoções são conceitos de grande complexidade que têm sido alvo de várias investigações na procura do seu significado, tanto na área da psicologia, como na área da filosofia e das ciências da educação. Nos seguintes subcapítulos pretende-se apresentar diferentes perspetivas destes quatro conceitos.

2.1. Criatividade

Baseando-nos na etimologia da própria palavra (derivada do latim *creatus*, do verbo *creare*), a criatividade é a capacidade humana de inovar, criar ou produzir novas ideias (Roger & Formella, 2016). Sobre a origem deste conceito, Niu e Sternberg (2006) apresentaram o contexto cultural como uma variável na concepção de criatividade, referindo que as pessoas do Ocidente e do Oriente possuem concepções semelhantes, mas ao mesmo tempo diferentes, acerca da criatividade. Sobre a perspetiva ocidental, os dois autores elaboraram dois tipos de respostas para a pergunta “de onde vem a criatividade?”. Uma delas tem a ver com a criatividade proveniente de inspiração divina (ou de origem divina), baseada na crença de que a criatividade emana de um Deus, ou da inspiração de vários deuses, e que todas as coisas existem independentemente da atividade humana¹⁴. A outra resposta diz respeito à crença de que os humanos são responsáveis pela existência das coisas. Este conceito está relacionado com a criatividade individual “[...] baseado na noção de que a criatividade tem origem na mente humana e na habilidade humana de trazer algo novo à existência”¹⁵ (Niu & Sternberg, 2006, p. 20). A criatividade individual emergiu durante o período do Iluminismo (séc. XVIII), quando as pessoas “[...] começaram a exaltar os direitos e poderes individuais para entender o universo e para orientarem o seu próprio destino”¹⁶ (Niu & Sternberg, 2006, p. 23). Esta ideia foi reforçada com o surgimento de vários sucessos na área das ciências e tecnologias, inclusive novas invenções e descobertas. A criatividade começou a ser uma competência aplicada a mais áreas como a poesia, arte, literatura, política, entre outras, surgindo duas componentes centrais da criatividade: utilidade e novidade (Niu & Sternberg, 2006).

¹⁴ Niu e Sternberg (2006) fizeram referência à ideia bíblica sobre as criações de Deus e as expressões da Grécia Antiga tal como “a inspiração das Musas”. Apontaram que, em ambas as culturas, se acreditava que a criatividade provinha de uma entidade exterior aos humanos.

¹⁵ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] based on the notion that creativity originates in the human mind and in the human’s ability to bring something new into being”. Esta ideia também existia na Grécia Antiga, no entanto, estava limitada a algumas pessoas como os poetas. Para além da origem divina da criatividade, alguns pensadores também acreditavam que os poetas teriam alguma responsabilidade nos seus trabalhos (Niu & Sternberg, 2006).

¹⁶ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...]which people began to exalt individual rights and powers to under stand the universe and to direct their own destiny”

Pode então dizer-se que, numa perspetiva ocidental moderna, a criatividade incide numa relação com um produto observável, podendo ser definida como uma habilidade de produzir obras novas e apropriadas: as obras novas terão que ser distintas das obras anteriores, e apropriadas se cumprirem uma determinada necessidade (Roger & Formella, 2016).

Sobre a perspetiva oriental, Niu e Sternberg (2006) mencionaram que, no contexto chinês, em vez de se aplicar o termo “criatividade divina” (como descrita na perspetiva ocidental), é mais apropriado aplicar o termo “criatividade natural”. Esta ideia tem como origem a filosofia do Taoísmo, que envolve a crença de que o *tao* é a natureza de tudo o que existe (semelhante à ideia bíblica de que Deus é a criação de todas as coisas). Juntamente com a escola de pensamento naturalista *yin-yang*, o *tao* passa a fazer parte do sistema de fé chinês (Niu & Sternberg, 2006).

A principal diferença entre a criatividade divina da perspetiva ocidental e a criatividade natural da perspetiva oriental é o conceito da “novidade” da obra. Ao contrário da perspetiva ocidental, na perspetiva oriental a obra não tem que ser necessariamente uma novidade ou uma inovação, mas sim uma renovação e um desenvolvimento daquilo que seja velho ou novo (Niu & Sternberg, 2006). Na perspetiva oriental é mais complicado distinguir a criatividade natural da criatividade individual, pois a criatividade individual pode ser alcançada através da interação com a criatividade natural.

Segundo Niu e Sternberg (2006), “[...] o Taoísmo teve provavelmente o maior impacto na atividade criativa do povo chinês, especialmente nas áreas da literatura e das artes”¹⁷ (p. 31). Para atingir o estado mais elevado da criatividade, na ideia do Taoísmo, o indivíduo não deve limitar a sua visão do universo ao seu conhecimento, mas sim ter a capacidade de olhar para o universo como um todo (ignorando todas as regras que limitam o conhecimento). Assim, atinge-se uma criatividade superior porque tudo é possível¹⁸. A meditação é um exemplo de uma prática importante para desenvolver esta capacidade, pois ajuda na concentração e no entendimento da natureza e essência das coisas (Niu & Syernberg, 2006; Roger & Formella, 2016). Ao contrário do Taoísmo, o Confucionismo afirma que os humanos nascem com o potencial de aprender e de determinar livremente o seu futuro, sendo o processo criativo um processo de aprendizagem gradual e de desenvolvimento próprio, o que implica uma constante atualização do conhecimento e por sua vez uma reinterpretação de ideias tradicionais (Niu & Syernberg, 2006; Roger & Formella, 2016).

¹⁷ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] Taoism has probably had the greatest impact on Chinese people’s creative activity, especially in the domains of literature and arts”

¹⁸ Para esta ideia podemos dar o seguinte exemplo atual: um astrofísico pode não conseguir imaginar uma coisa que não obedeça às leis da física, enquanto um leigo pode imaginar o que quiser e não perceber porque não é possível. O leigo acaba por ser mais criativo por poder imaginar algo fora do seu conhecimento.

Atualmente, a criatividade apresenta-se como uma fusão de algumas destas concepções, destacando-se principalmente a ideia da produção de algo novo e útil. Elliot (1989) apresentou uma noção de criatividade como uma família de conceitos, passando por quatro dimensões, que consistem no criador, no processo da criação, no produto e no contexto em que o produto foi criado. Referiu que o conceito de criatividade depende essencialmente da qualidade do que é criado, e que a originalidade é uma condição necessária para categorizar algo como criativo. No entanto, não se pode encarar a originalidade de forma isolada, pois um produto não basta ser original, “[...] tem que ser também significativo dentro do seu próprio contexto ou tradição”¹⁹ (Elliot, 1989, p. 21).

Seabra (2007) apresentou um conceito de criatividade como uma construção de novas ideias e descobertas aceites como recursos úteis e importantes nas diferentes áreas do conhecimento. Segundo este autor, a criatividade tem um papel fundamental na resolução de problemas, existindo quatro estádios do pensamento criativo²⁰: preparação (informações são recolhidas), incubação (informações são armazenadas), iluminação (solução é apresentada) e verificação (a ideia criativa é produzida). Por outro lado, Sakamoto (2008) referiu-se a Winnicott (1975) sobre a criatividade como constituição e desenvolvimento humano, apresentando a ideia de que “[...] o desenvolvimento humano está associado ao desenvolvimento do potencial criativo e a criatividade desenvolve-se em paralelo ao desenvolvimento emocional do indivíduo” (Sakamoto, 2008, p. 270). Ainda no contexto desta ideia, Fonseca (2003) apresentou o conceito de criatividade defendido por Guilford (1950) que se inclui numa teoria “[...] sobre a estrutura do intelecto, falando do pensamento criador como uma operação mental comum, acessível a todos os seres humanos e aplicável em todos os domínios” (Fonseca, 2003, p. 31). Assim, a criatividade é uma competência presente em todos os indivíduos, passando por várias fases de desenvolvimento, desde os tempos de criança até à idade mais idosa. Esta competência depende, segundo Bucho (2016), da forma como é trabalhada e mantida pelo indivíduo criador de maneira a poder manifestar-se.

O desenvolvimento da expressão criativa encontra-se sob a influência de vários fatores de natureza social, histórica, pessoal e cultural. Em geral, acredita-se que o ambiente tem grande relevância para o pensamento criativo, quer numa forma positiva quer numa forma negativa (Alencar & Martinez, 1998). De modo a que seja possível concretizar a criatividade “O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas.” (Sternberg & Lubart, como citado em Alencar & Fleith, 2006, p. 514). Martins (2004) encarou a criatividade como uma característica essencial no desenvolvimento das crianças e jovens, apontando para a necessidade de uma escola mais criativa e inovadora. Este autor defendeu que, em contexto de sala de aula, é extremamente importante que o professor incentive o processo criativo.

¹⁹ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] it must also be significant within its own context or tradition.”

²⁰ Defendidos por Graham Wallas no seu livro *The Art of Thought* (1926).

Alencar e Fleith (2006) apresentaram algumas estratégias para que o professor possa proporcionar um ambiente favorável à criatividade: (i) dar ao aluno tempo e oportunidade de refletir, questionar e interpretar o assunto abordado, (ii) promover o respeito entre colegas e professores, (iii) perceber o interesse do aluno e despertar a sua curiosidade, (iv) desenvolver uma independência de pensamentos e ideias, (v) estimular a imaginação do aluno, e (vi) motivar o aluno a ter mais confiança e autoestima. Segundo estes autores é importante desenvolver uma boa personalidade criativa para conseguir encontrar soluções e para dar forma às ideias, pois “[...] ser criativo implica ter características como autonomia, autoconfiança, tolerância à ambiguidade ou persistência” (Morais, 2015, p. 4).

2.2. Expressividade

A expressividade está diretamente ligada ao conceito de expressão, sendo, na perspectiva de Braga (2013), uma “[...] forma de consciência elevada do amplo espectro da expressão.” (p. 69). Na revisão da literatura feita para este capítulo notou-se que o conceito de expressividade não é vulgarmente abordado, sendo muitas vezes substituído pelo conceito de expressão. No entanto, é importante distinguir estes dois conceitos.

Para caracterizar a expressividade, Carijó e Kastrup (2014) apresentaram a ideia de um conjunto de aspetos que formam o carácter estético de uma obra de arte, sendo a expressividade esta qualidade intrínseca do objeto. O conceito de expressividade não está relacionado com o sentimento ou a emoção transmitida através da criação/interpretação da obra, mas sim com a “[...] qualidade expressiva dos objetos que é apreendida pela percepção [...]” (Carijó & Kastrup, 2014, p. 237)²¹. Estas autoras estudaram a relação entre expressividade e experiências/afetos de vitalidade²² defendidos por Daniel Stern (1992, 2010). As experiências de vitalidade consistem em formas dinâmicas essenciais para o entendimento da vitalidade do objeto ou da pessoa. Para exemplificar este termo, Carijó e Kastrup (2014) referiram-se ao modo como alguém sorri, à velocidade e força de um gesto e aos acentos que se fazem numa frase ou numa palavra quando se fala. De modo a perceber melhor as experiências de vitalidade, estas autoras abordaram o conceito de afetos de vitalidade, que fazem parte das experiências de vitalidade, consistindo no modo como percebemos estas experiências de uma forma dinâmica. Stern (1985) comparou estes afetos de vitalidade com um espetáculo de fantoches. Os fantoches não têm a capacidade de efetuar expressões faciais nem gestuais, mas é pela forma como eles se

²¹ As emoções sentidas dizem respeito às emoções por nós experienciadas e as emoções percebidas consistem nas emoções que percebemos ou reconhecemos objetivamente (Gabrielsson, 2002; Kawakami, A. & Furukawa, K., 2012; Kawakami et al., 2014)

²² Definida como “[...] uma espécie de força, de energia vital que percebemos na ação das pessoas e em certas coisas ao nosso redor.” (Carijó & Kastrup, 2014, p.244)

movimentam e pela maneira como eles falam que se pode inferir os afetos de vitalidade. Realça-se que os afetos de vitalidade não são equivalentes a emoções nem sentimentos.

O movimento é a componente física dos afetos de vitalidade, e ao movimento é atribuído um período de tempo, um espaço, uma força e uma orientação. Stern (2010) incorporou estes cinco aspetos (movimento, tempo, espaço, força e orientação) na percepção de vitalidade, sendo que todos eles se manifestam simultaneamente (Carijó & Kastrup, 2014). Deste modo, as autoras apontaram que os afetos de vitalidade são fundamentais para a percepção de expressividade, ou mais concretamente, no nosso caso, da expressividade artística: “[...] podemos entender de que modo as obras de arte encarnam sua expressividade, identificando nelas as qualidades amodais dinâmicas que as tornam expressivas” (Carijó & Kastrup, 2014, p. 247).

Relacionando os afetos de vitalidade com o modo como tocamos piano, Carijó e Kastrup (2014) deram alguns exemplos para perceber melhor a relação dos afetos de vitalidade e a expressividade: a intensidade com que se pressiona a tecla conforme as dinâmicas e conforme a altura do som (relacionada com a qualidade da força dos afetos de vitalidade); a velocidade e variação de tempo ao longo da peça marcado por indicações como *allegro* e *andante*; as articulações; entre outros exemplos. Estes aspetos irão ajudar na percepção da vitalidade da obra que é expressa para o ouvinte. É desta forma que se constrói o conceito de expressividade, compreendida “[...] pelo carácter dinâmico das próprias obras, [...] pelo modo como exibem as formas, cores, movimentos, e assim por diante, certos afetos de vitalidade que lhes dão um carácter expressivo único” (Carijó & Kastrup, 2014, p. 251).

2.2.1. Expressão musical

A expressão musical está direcionada para a conexão da música com a expressão e transmissão de emoções. Juslin (2003) definiu o conceito de expressão musical como uma entidade singular e natural, que consiste na reflexão de relações psicológicas entre as propriedades objetivas da música e as impressões subjetivas do ouvinte, destacando que o intérprete ocupa o lugar mais importante para que este efeito possa acontecer. Na perspetiva de Berman (2017), é através da expressão musical que se pode observar a criatividade do intérprete em encontrar formas de transmitir a “[...] verdadeira essência emocional de uma composição musical”²³ (p. 150). Assim, cabe ao intérprete projetar as suas emoções na obra, cumprindo com os aspetos expressivos marcados pelo compositor (no caso de se tratar de uma interpretação de um trabalho de outrem), de modo a revelar a sua identidade musical, definida pela sua expressão musical.

²³ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] the true emotional essence of a musical composition.”

Tal como Juslin (2003) refere:

É a expressão que faz com que as pessoas deem um pouco do seu tempo para assistir a recitais ao vivo, ao invés de sons inexpressivos de um computador; é a expressão que torna possível haver interpretações novas e perspicazes de obras familiares; e é com base nos aspetos expressivos que preferimos mais um intérprete do que outro intérprete²⁴ (Juslin, 2003, p. 274).

O autor apontou alguns fatores que poderão influenciar a expressão musical, sendo eles a obra (notações, notas do compositor, género), o instrumento (acústica, timbre, peso das teclas), o intérprete (a sua interpretação, perceção, técnica, expressão emocional), o ouvinte (preferência, personalidade, disposição, atenção) e o contexto da performance (tempo e espaço).

2.3. Imaginação

A imaginação é um conceito bastante complexo e abrangente, sendo difícil chegar a um acordo sobre a sua definição exata. De toda a pesquisa realizada para este capítulo do trabalho, a perspectiva de Paul Ricoeur apresentada por Castro (2002) é uma das quais mais se relaciona para o conceito de imaginação. Este filósofo defende que a imaginação “[...] vai ganhando conteúdo, num caminhar intelectual progressivo da simples reprodução para a posição de sustentação absoluta no domínio da criatividade” (Castro, 2002, p. 114). Deste modo, a imaginação não é uma capacidade humana exata e concreta. Vai-se moldando consoante a realidade e a experiência do sujeito e, como está em parte ligada à criatividade, está igualmente dependente da forma como é mantida pelo indivíduo. Castro (2002) apresenta também a ideia de imaginação como uma maneira de ver o mundo, e é por esta razão que a sua definição está muitas vezes relacionada com a perceção.

O estado mental da perceção em conjunto com outros tais como a crença, o desejo e as alucinações, podem partilhar os mesmos conteúdos que a imaginação. O que os distingue da imaginação, segundo Salis (2014), “[...] é a atitude ou o modo de apresentação que caracteriza a forma na qual pensamos nestes conteúdos” (p. 2). Ou seja, pode-se acreditar na existência de um objeto e também imaginá-lo, assim como se pode observar um objeto no mundo real e imaginá-lo, depende é da forma como se pensa nesses conteúdos (Salis, 2014). Esta autora apresenta dois tipos de imaginação, sendo estes a imaginação não-proposicional e a imaginação proposicional. A primeira

²⁴ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “It is expression that makes people go through all sorts of trouble to hear human performances rather than the ‘dead-pan’ renditions of computers; it is expression that makes possible new and insightful interpretations of familiar works; and it is on the basis of expressive features that we prefer one performer rather than another.”

está relacionada com um sujeito e um conteúdo não-proposicional, podendo este conteúdo ser imagístico, relacionado com a capacidade de produzir imagens mentais da realidade em qualquer modalidade sensorial. No entanto, realça que nem todos os casos de imaginação não-proposicional são casos de imagética. Segundo Salis (2014) “Alguns casos de imagética serão casos de imaginação se não se estiver comprometido com a existência dos objetos imaginados” (p. 6). A imaginação proposicional está relacionada com a capacidade de reconhecer, supor, considerar e avaliar diferentes alternativas do real ou do imaginário. A este tipo de imaginação está relacionada um estado mental que funciona de maneira semelhante, a crença. Podemos acreditar em certos acontecimentos e nas suas consequências, assim como podemos imaginá-los. A diferença está no facto de que não conseguimos ter a liberdade de acreditar naquilo que queremos, mas conseguimos controlar por nós próprios aquilo que imaginamos (Salis, 2014).

A imaginação encontra-se bastante presente na mente das crianças, servindo como “[...] uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis” (Girardello, 2011, p. 76). A criança molda a sua própria realidade e personalidade através da emoção imaginativa construída a partir dos jogos, de narração de histórias, da arte e da natureza (Girardello, 2011). O ambiente aparece novamente aqui como um fator favorável para o desenvolvimento da imaginação, sendo fundamental as crianças terem o apoio de adultos para o despertar da sua curiosidade e da sua criatividade. Revela-se uma grande importância para a introdução da imaginação na educação das crianças. É necessário salientar que “[...] uma pedagogia imaginativa requer também dos educadores uma reinvenção de si próprios, para que abram espaço e tempo em suas vidas para as experiências da imaginação” (Girardello, 2011, p. 81).

Relativamente à introdução da imaginação no ensino, Egan (2005) destaca a importância do desenvolvimento emocional das crianças, fazendo uma relação entre as emoções e a imaginação. Correlaciona as emoções com a imaginação, que posteriormente está ligada ao intelecto, concluindo que a aprendizagem imaginativa envolve as emoções. Faz também referência à mente narrativa como um aspeto a ter em conta na educação, destacando que a habilidade de acompanhar histórias “[...] estimula e desenvolve o modo narrativo da mente, e sua capacidade de criar sentido e significado.” (Egan, 2005, p. 12).

2.4. Música e emoções

2.4.1. Emoções

As emoções são um importante elemento da vida humana e até da de outros animais. Ao longo da História, foram desenvolvidas várias teorias de diversas áreas – de entre as quais a Filosofia e a Psicologia – que se dedicaram ao estudo das emoções,

de modo a poderem encontrar uma explicação acerca da sua função e da sua natureza.

Desde a Grécia Antiga, surgiram paradigmas filosóficos e psicológicos sobre as emoções, questionando-se sobre o seu conceito e o modo como influenciam o comportamento humano. Aristóteles²⁵ apresentou o conceito de emoção “[...] como uma maneira mais ou menos inteligente de conceber uma determinada situação, dominada por um desejo (por exemplo, com raiva, o desejo por vingança).”²⁶ (Solomon, 2003, pág. 1). Na visão de Aristóteles, as emoções têm que ser sentidas de forma equilibrada e proporcional a uma dada circunstância, de modo a influenciarem positivamente o nosso bem-estar. Caso contrário, tornam-se patológicas, causando sentimentos negativos como a depressão, raiva e ansiedade. Tal como Platão²⁷, Aristóteles considerava a alma humana como tendo partes racionais e irracionais (Solomon, 2003). No entanto, ao contrário de Platão, Aristóteles defendia que estas duas partes de encontravam necessariamente unidas, principalmente nas emoções que envolvem um elemento cognitivo (Casanova et al., 2009; Goleman, 1995; Motta & Schimel, 2014; Robinson, 2018; Solomon, 2003). Com base nestas ideias iniciais dos antigos filósofos, surgiram outros pensamentos acerca das emoções, como os de Descartes²⁸ (1596-1650), Spinoza²⁹ (1632-1677) e Kant³⁰ (1724-1804).

A partir do século XIX a ideia de emoção foi amplamente discutida, surgindo as primeiras abordagens científicas das emoções. Darwin (1872) apresentou o primeiro

²⁵ A sua teoria está dividida pelas suas obras *Retórica*, *Da Alma (De Anima)* e *Ética a Nicómaco* (séc. IV a.C.).

²⁶ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] as a more or less intelligent way of conceiving of a certain situation, dominated by a desire (for example, in anger, the desire for revenge).”

²⁷ Na sua obra *República* (séc. IV a.C.), Platão apresentou a sua ideia inicial da divisão tripartida da alma humana (alma racional, alma irascível e alma concupiscente), onde a razão e a emoção se encontram separadas, sendo a razão o elemento controlador da alma (Robinson, 2018; Solomon, 2003).

²⁸ Pela visão de Descartes, as emoções estão relacionadas com a interação entre a mente e o corpo. Para este filósofo, o sujeito está ativo e o objeto passivo, ou seja, a mente é ativa e o corpo é passivo. O mesmo se aplica para as emoções (chamadas paixões, na sua obra *As paixões da Alma*, 1649), consideradas como percepções passivas do desejo ativo da vontade, e a mente deve dominar sobre elas. Descartes associa as emoções a sensações ou sentimentos de agitação física e entusiasmo, e tenta explicar o que acontece com o corpo quando se experimenta uma emoção. Descartes chegou a distinguir 6 emoções básicas: admiração, amor, ódio, desejo, alegria e tristeza (Grandjean, Sander & Scherer, 2005; Silvestre, 2011; Solomon, 2003).

²⁹ Spinoza, na sua obra *Ética* (1677), referiu que a mente e o corpo são um só. Entende como emoções as modificações que ocorrem no corpo dependendo de uma determinada ação. Esta ação pode gerar mudanças de energia no corpo e, deste modo, pode-se identificar as diferenças entre “alegria” (energia aumenta) e “tristeza” (energia diminui). Estes acontecimentos mostram que a decisão da mente e a determinação do corpo estão em sintonia, acabando por ser um só (Brown & Stenner, 2001; Solomon 2003).

³⁰ Kant explorou o papel das emoções na sua obra *A Metafísica dos Costumes* (1797), onde analisou os sentimentos de simpatia e moral. Constrói a ideia de que a moralidade não depende das emoções, defendendo que os julgamentos morais (do certo e do errado) só são bem avaliados se as emoções forem ignoradas. Defende que as emoções são precognitivas, percepções não diferenciadas do sistema nervoso simpático, não sendo mais do que estimulações nervosas, desconectadas dos valores e da razão (Borges, 2019).

estudo extensivo sobre o comportamento emocional, inserido na sua ideia evolucionista, no seu livro *A Expressão das Emoções nos Homens e nos Animais* (1872). Segundo Dalglish (2004), Darwin apresenta, neste livro, a noção de que as emoções dos animais têm muitos aspetos em comum com as emoções humanas. Foi através da análise de esboços e fotografias de animais e de pessoas que Darwin observou as semelhanças nas representações de diferentes estados emocionais expressos em diferentes espécies, especulando que a diferença entre as emoções humanas e as emoções animais reside no grau de emoção, e não no tipo. Apresentou também este conceito de emoção como sendo um padrão vestigial de ação, que foi selecionado ao longo da evolução da espécie (contendo funções adaptativas) e é transmitido hereditariamente, estabelecendo um papel importante para a sobrevivência da mesma espécie. Darwin também propôs a ideia de que “[...] um conjunto limitado de emoções fundamentais, ou básicas³¹, está presente entre as espécies e entre as culturas (incluindo raiva, medo, surpresa e tristeza)”³² (Dalglish, 2004, p. 582). As suas ideias influenciaram os futuros investigadores, promovendo a possibilidade de entender as emoções através de estudos em animais (Casanova *et al.* 2009; Cornelius, 2000; Dalglish, 2004; Solomon, 2003).

Simultaneamente à época da publicação dos escritos de Darwin, a Psicologia emergiu como área de estudo autónoma, destacando-se investigadores como Wilhelm Wundt (1832-1920), Carl Lange (1834-1900), William James (1842-1910), Walter Cannon (1871-1945), Stanley Schachter (1922-1997) e Jerome Singer (1934-2010). Todos eles contribuíram para o estudo das emoções, expondo teorias que têm sido tidas em conta até aos dias de hoje. Visto que o presente trabalho não se insere na área da Psicologia, apresentar-se-á apenas muito sucintamente cada uma destas ideias nos subcapítulos seguintes, de modo a enquadrar teoricamente o conceito de emoção.

2.4.1.1. Teoria das emoções de James-Lange

William James (1842-1910), no seu artigo *What is an emotion* (1884), mostrou um foco nas emoções que possuem expressões corporais distintas. Afirmou que as alterações corporais são chamadas de manifestações ou expressões de certas emoções. A ideia anterior à de James era a de que a perceção mental de um acontecimento provocasse um estado de espírito chamado de emoção, e de que este

³¹ Também podem ser chamadas de emoções primárias. Estas emoções são inatas e, tal como foi apontado na nota de referência número 24, foram expostas pela primeira vez num dos trabalhos de Descartes. No entanto, Darwin foi quem começou a aprofundar este conceito (Kowalska & Wróbel, 2017). Hoje em dia esta ideia ainda é amplamente discutida, não havendo consenso quanto à constituição de uma lista concisa de emoções primárias. Para informações mais detalhadas acerca deste tipo de emoções ver Ortony e Turner (1990), e Kowalska e Wróbel (2017).

³² Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] a limited set of fundamental or ‘basic’ emotions are present across species and across cultures (including anger, fear, surprise and sadness)”.

estado mental provocasse uma expressão ou mudança corporal. James apresentou, deste modo, uma ideia contraditória, referindo que “[...] as mudanças corporais seguem diretamente a percepção de um acontecimento, e o que sentimos durante a ocorrência dessas mesmas mudanças é a emoção”³³ (James, 1884, p. 189-190). Ou seja, as emoções são experiências derivadas de um conjunto de mudanças corporais que se manifestaram através de um estímulo exterior, e as diferentes manifestações corporais representam diferentes emoções (Cannon, 1927; Coleman & Snarey, 2011; Dalgleish, 2004; James 1884; Solomon, 2003).

Um ano depois de James apresentar a sua ideia, em 1885, Carl Lange (1834-1900), de forma independente, apresentou uma ideia semelhante à de James. Lange expôs a hipótese de que, se as impressões não estimulassem as mudanças corporais, viveríamos de uma forma insensível, não demonstrando qualquer tipo de estado emocional, mesmo que essas impressões ainda enriquecessem o nosso conhecimento e a nossa experiência (Cannon, 1927). No entanto, enquanto James (1884) se focava numa ideia ampla de respostas somáticas e viscerais que levam à experiência emocional consciente, Lange (1885) apresentava uma ideia mais específica, referindo que o problema está na determinação da reação emocional no sistema vasomotor (Cruz & Júnior, 2011; Lang, 1994).

Surgiu, assim, a teoria das emoções James-Lange, que defende que a emoção provoca um comportamento, sendo a experiência emocional uma consequência de processos ou alterações corporais causadas por estímulos externos. Segundo esta teoria, identificam-se três estágios no desenvolvimento da emoção: origem de alterações corporais derivadas de um estímulo; recetores sensoriais transmitem para o cérebro estas alterações; o cérebro processa a informação e desenvolve uma resposta para o sentimento da emoção. As ideias de James e de Lange inovaram a visão desta área da psicologia, influenciando futuras investigações (Coleman & Snarey, 2011; Cruz & Júnior, 2011; Dalgleish, 2004; Freitas-Magalhães, 2013).

2.4.1.2. Teoria das emoções de Wilhelm Wundt

Enquanto William James e Carl Lange se focaram na importância das mudanças corporais como estruturas básicas para o processamento mental das emoções, Wilhelm Wundt (1832-1920) focou-se na contraparte mental dessas mesmas mudanças corporais, destacando dois elementos psíquicos aos quais lhes chamou de “sentimentos afetivos” (ou sentimentos simples) e “sensações” (Gendron & Barrett, 2009; Reisenzein, 1992; Titchener, 1998; Wundt, 1897).

Dentro dos dois tipos de elementos psíquicos, na ideia de Wundt, as sensações representam os elementos objetivos, sendo a consciência dos efeitos fisiológicos

³³ Traduzido para português pela autora a partir da citação: [...] the bodily changes follow directly the perception of the exciting fact, and that our feeling of the same changes as they occur is the emotion”

originados a partir de certos estímulos, como o frio e o calor. Os sentimentos afetivos apresentam-se como elementos subjetivos, sendo sentimentos que acompanham as sensações, sentimentos originados pela visão de um objeto agradável/desagradável, ou sentimentos que surgem no momento de um ato volitivo. As sensações e os sentimentos afetivos apresentam duas propriedades em comum: qualidade e intensidade. Todas estas sensações e sentimentos simples possuem um caráter qualitativo que os distingue, e esta qualidade tem sempre um grau de intensidade (Marcellos & Araujo, 2011; Reizenzein, 1992; Titchener, 1998; Wundt, 1897).

Wundt (1897) apresentou três tipos de processos afetivos, sendo que as emoções são um desses tipos. Refere que a emoção é uma sucessão de sentimentos com um efeito mais intenso do que um sentimento simples. Ou seja, um sentimento é mais apropriado para processos relativamente lentos, que não passam de um grau médio de intensidade, e a emoção é uma sucessão unitária de sentimentos com um grau elevado de intensidade. Para este autor “Todo o sentimento de grande intensidade passa para uma emoção, e a separação destes dois depende de uma abstração mais ou menos arbitrária”³⁴ (Wundt, 1897, p. 169). Consoante a intensidade da emoção derivada de estímulos afetivos, poderão ocorrer mudanças físicas, ou mudanças corporais, tais como intensificação na respiração, movimentos musculares, movimentos corporais, entre outros.³⁵

O autor mencionou um tipo de sentimentos extensivos³⁶ denominados “sentimentos de ritmo”. Estão relacionados com a audição e são uma transição direta para as emoções quando estes sentimentos são produzidos por impressões rítmicas mais intensas, especialmente quando o ritmo está conectado com conteúdos sensoriais que despertam muito os sentimentos. Deu o exemplo da relação entre a respiração e o metrônomo, referindo que a respiração tende a alterar-se consoante as batidas do metrônomo, tornando-se mais rápida quando se aumenta o tempo do metrônomo. Nas palavras do autor, “Sentimentos de ritmo são [...] um importante auxílio tanto na música como na poesia para retratar emoções e despertá-las no ouvinte”³⁷ (Wundt, 1897, p. 170).

³⁴ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] Every feeling of greater intensity passes into an emotion, and the separation between the two depends on a more or less arbitrary abstraction”.

³⁵ Atualmente existem distinções mais modernas sobre os sentimentos e emoções, principalmente na área da neurociência. António Damásio, na sua obra *O mistério da consciência – do corpo e das emoções ao conhecimento de si* (2000), defende que as emoções e os sentimentos estão relacionados com a consciência, sendo as emoções um conjunto complexo de reações químicas e neurais (processos determinados biologicamente), e os sentimentos são experiências mentais privadas das emoções. Para o autor, não existe um estado de sentimento sem antes ocorrer a respetiva emoção, e o processo de sentir é um incentivo para o organismo estar atento ao resultado das emoções (Damásio, 2000).

³⁶ Visto ser um assunto de um ramo que não nos é familiar, aconselhamos a conhecerem a obra de Wilhelm Wundt (1832-1920) *Outlines of Psychology* (1897) de modo a que estes termos possam ser esclarecidos da melhor maneira.

³⁷ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “Feelings of rhythm are [...] important aids both in music and poetry for portraying emotions and arousing them in the auditor”.

Tal como foi referido anteriormente, a qualidade é uma propriedade que faz parte de um dos princípios psicológicos de classificação que podem ser a base para a distinção das emoções. Dentro desta propriedade, Wundt (1897) apresenta três dimensões ou direções afetivas das formas emocionais (onde se insere a sua abordagem tridimensional das emoções): agradável-desagradável, entusiasmo-inibição, e tensão-relaxamento. Para cada uma destas dimensões ele faz referência ao que chama “expressões qualitativas de sentimentos”, que consistem nas reações dos músculos faciais, dando alguns exemplos dos reflexos relativos ao paladar:

[...] a reação ao doce corresponde a emoções agradáveis, as reações ao azedo e amargo corresponde a emoções desagradáveis, enquanto as outras modificações de sentimento, tais como o entusiasmo e a depressão, a tensão e o relaxamento, são expressas por uma tensão dos músculos³⁸ (Wundt, 1897, p. 172).

2.4.1.3. Teoria das emoções Cannon-Bard

A teoria de Cannon-Bard, conhecida também como a “Teoria Talâmica das Emoções” (Dror, 2014), foi formulada como uma reação à teoria de James-Lange por Walter Cannon³⁹ (1871-1945) e posteriormente desenvolvida por Philip Bard⁴⁰ (1898-1977). Cannon (1927) expôs algumas contradições com base em investigações realizadas previamente por ele⁴¹ e por outros cientistas da época. As afirmações que Cannon apresentou assentaram nos fatores viscerais e nos fatores do sistema nervoso central: a separação das vísceras do sistema nervoso central nos animais não altera o comportamento emocional⁴²; as mesmas mudanças viscerais ocorrem em diferentes estados emocionais e estados não-emocionais⁴³; as vísceras são estruturas relativamente insensíveis⁴⁴; as mudanças viscerais são demasiado lentas para

³⁸ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...]the reaction for sweet corresponds to pleasurable emotions, those for sour and bitter to unpleasurable, while the other modifications of feeling, such as excitement and depression, strain and relief, are expressed by a tension of the muscles”.

³⁹ No seu artigo de 1927 intitulado *The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory*.

⁴⁰ No seu artigo de 1928 intitulado *A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system*.

⁴¹ Cannon apresentou os resultados das suas investigações no seu livro *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*, em 1915.

⁴² Depois de analisar o resultado das investigações, Cannon admite que “[...] não temos bases reais para que possamos concordar ou discordar sobre a presença de ‘emoção sentida’ neste número reduzido de animais. No entanto, temos bases para julgar a sua relação com a teoria James-Lange.” (Cannon, 1927, p. 109).

⁴³ Por exemplo, o acelerar do coração acontece tanto na emoção de entusiasmo e na emoção do medo (dois estados de emoção distintas) como acontece quando estamos com febre (estado não-emocional). A teoria de James-Lange defende que as emoções são derivadas de impulsos das mudanças corporais/viscerais, o que significa que as emoções do medo e do entusiasmo seriam iguais, e os estados não-emocionais, como por exemplo a febre e a hipoglicemia, seriam sentidos da mesma forma que as emoções, o que não acontece segundo a teoria de Cannon (1927).

⁴⁴ Está relacionada com a distribuição das fibras nervosas no corpo, havendo, por exemplo, uma maior quantidade de fibras nervosas na medula espinhal do que nos órgãos viscerais (Cannon, 1927).

gerarem emoções⁴⁵; e a ativação hormonal artificial nas atividades corporais é insuficiente para gerar emoção⁴⁶.

Assim, a teoria de Cannon-Bard, ao contrário da teoria de James-Lange, defendia que, após a experiência de um acontecimento (estímulo), ocorrem simultaneamente, e de forma independente, determinações de emoções e alterações fisiológicas (Freitas-Magalhães, 2013; Friedman, 2009; Šimic *et al.*, 2021). Esta teoria destaca a importância do sistema nervoso central, especificamente o tálamo, no processamento de um determinado estímulo e posteriormente no desencadeamento de uma determinada emoção e respetivas mudanças corporais. Como tal, as alterações fisiológicas não são consideradas como sendo a causa da emoção (Coppin & Sander, 2013).

2.4.1.4. Teoria das emoções Schachter-Singer

Stanley Schachter (1922-1997) e Jerome Singer (1924-2019) formularam uma teoria denominada “Teoria Bifactorial” ou “Teoria Cognitiva-Fisiológica” das emoções (Coppin & Sander, 2013; Reisenzein, 1983). De acordo com esta teoria, uma emoção é determinada pela relação e interação entre dois fatores, sendo estes um estado de ativação fisiológica e uma cognição⁴⁷ apropriada a esse mesmo estado (Coppin & Sander, 2013; Reisenzein, 1983; Schachter & Singer, 1962). Segundo Schachter e Singer (1962), a ativação fisiológica não é suficiente para induzir ou perceber as emoções, sendo os sentimentos compreendidos por um indivíduo através de uma avaliação cognitiva de uma situação experienciada no passado. Essa cognição é quem “[...] determina se o estado de ativação fisiológica será rotulado de ‘raiva’, ‘alegria’ ou outra coisa” (Schachter & Singer, 1962, p. 380). Assim, esta teoria concorda que para o mesmo estado de ativação fisiológica podem ser formadas diferentes emoções, dependendo dos aspetos cognitivos.

Comparando com as teorias apresentadas anteriormente, a teoria de Schachter e Singer não só partilha a mesma ideia da teoria de James-Lange na medida em que é preciso uma ativação fisiológica para gerar uma emoção, como também partilha a ideia apresentada na teoria de Cannon-Bard sobre o facto de que as mudanças fisiológicas não são exclusivas para uma emoção apenas (Coppin & Sander, 2013). No entanto, esta teoria destaca-se pela introdução da “[...] existência de um componente cognitivo associado a uma ativação fisiológica como determinante da qualidade da emoção [...]” (Coppin & Sander, 2013, p. 3).

⁴⁵ A teoria de James-Lange afirmava que as reações afetivas eram resultado de reverberações causadas pelas vísceras. Segundo Cannon (1927), tal não pode ser possível, visto que as mudanças corporais “[...] não podem ocorrer suficientemente cedo para serem a razão da origem dos estados afetivos [...]” (Cannon, 1927, p. 112).

⁴⁶ Observou-se, numa experiência com estudantes, que a injeção de adrenalina numa quantidade elevada produziu algumas mudanças corporais, no entanto, não foram experienciadas quaisquer tipos de emoções específicas (Cannon, 1927).

⁴⁷ Segundo Reisenzein (1983), Schachter não clarifica o conceito de cognição, mas tendo por base os estudos e as suas ideias, o conceito de cognição neste contexto consiste numa avaliação e interpretação de um evento ou uma situação que suscita emoções e comportamentos.

2.4.2. Estudos sobre a música e as emoções e a relação entre elementos musicais e elementos extra-musicais

Antes de aprofundar este subcapítulo, sentimos necessidade de distinguir emoções sentidas de emoções percebidas. Kawakami e Furukawa (2012) referiram que as emoções musicais abrangem tanto as emoções sentidas como as emoções percebidas. Segundo os autores, a forma como podemos distinguir estes dois tipos de emoções é através do cognitivismo (quando a música apenas representa emoções) e do emotivismo (quando a música realmente evoca emoções no ouvinte). A percepção da emoção pode ocorrer sem que o ouvinte seja envolvido emocionalmente, sendo a percepção emocional um processo sensorial e cognitivo. Ou seja, o ouvinte é capaz de avaliar que uma peça é triste sem que realmente se sinta triste (Coutinho & Cangelosi, 2011; Gabrielsson, 2002; Juslin & Västfjäll, 2008; Sloboda, 1991). Por outro lado, tal como o nome indica, as emoções sentidas são aquelas experienciadas pelo próprio indivíduo (Gabrielsson, 2002). Os autores Juslin e Västfjäll (2008) fazem referência ao termo “contágio emocional”, que consiste num processo em que o ouvinte acaba por sentir as emoções que foram percebidas através da audição de uma música. É importante notar que a percepção da expressão emocional depende não só da estrutura composicional da obra como também da performance do intérprete, podendo a mesma peça ser interpretada de maneiras diferentes pelo executante e pelo ouvinte (Gabrielsson & Lindstrom, 2010).

Nos tempos de hoje tem-se prestado uma grande atenção ao papel da emoção nas diferentes experiências musicais da vida do ser humano. O modo como a música influencia as emoções tem fascinado especialistas surgindo várias investigações sobre este assunto (Juslin & Västfjäll, 2008). Estas investigações já são recorrentes desde há mais de cem anos, destacando-se dois autores dos primeiros estudos psicológicos: Benjamin Gilman (1852-1933) e June Downey (1875-1932). Tanto Gilman (1892) como Downey (1897) puderam observar e mostrar que podemos ser emocionalmente movidos pela música. Nas suas investigações, os autores deram a ouvir várias peças musicais a diversos sujeitos que tiveram que descrever o modo como se sentiam ao ouvir as músicas. Alguns indivíduos mencionaram que a música não causara alguma impressão. Outros, por outro lado, foram mais detalhados com a descrição:

Vi um jardim iluminado pelo luar, cercado um castelo antigo. Um grupo de monges marchava para a sua igreja ao longe, onde o órgão tocava baixinho. Uma mãe implorava para que o seu filho não se juntasse a eles. Depois de muitas súplicas da parte dela e de resmungos da parte dele, ele ainda insiste em seguir o seu próprio caminho⁴⁸ (Downey, 1897, p. 64).

⁴⁸ Descrição acerca da Marcha Fúnebre (Sonata op. 35) de Frederic Chopin (1810-1849). Traduzido para português pela autora a partir da citação: “Saw a moon-lighted garden surrounding all ancient castle. A band of monks was marching to their church in the distance, where the organ was softly

Hevner (1935) deu a ouvir dez excertos de música clássica, com duas versões de cada peça: uma versão em modo maior e uma versão em modo menor. Através de uma lista de emoções, os participantes iam escolhendo a emoção que melhor descrevesse aquele excerto musical. Segundo a maioria dos participantes, o modo maior ficou associado a um caráter mais alegre, animado, gracioso e leve, enquanto o modo menor ficou associado a um caráter triste, melancólico, sério, sonhador e solene. No entanto, a autora refere que é impossível extrair apenas um elemento de toda a composição e estudá-lo de forma isolada. Esse elemento faz parte de uma sequência, e é influenciado, em termos auditivos, pelo que já foi apresentado anteriormente. O efeito de um minueto num ouvinte pode ser alegre e vivo, mesmo que maior parte esteja escrito em modo menor. O efeito de uma marcha fúnebre, com acordes pesados em tempo lento, pode despertar o sentimento de pesado e depressivo, mesmo que a peça esteja escrita em modo maior (Hevner, 1935).

No ano seguinte, Hevner (1936) realçou que a presença e a qualidade do significado musical estão dependentes de uma série de fatores. Estes fatores englobam a forma e estrutura musical (representadas por elementos da notação convencional, tais como ritmo, harmonia, modos, tonalidade, dinâmicas, entre outros), a atitude dos ouvintes e a sua experiência prévia, o seu temperamento, o seu humor momentâneo e a sua condição fisiológica. No seu artigo⁴⁹, a autora avaliou a forma como os modos, ritmo, harmonia e linha melódica se associam a diferentes tipos de emoções. Tal como no seu artigo anterior, criou uma lista de adjetivos dos quais os participantes do estudo iam escolhendo a emoção percebida na audição de cada um dos cinco excertos musicais. Novamente, o modo maior foi associado a alegria e graciosidade, enquanto o modo menor foi relacionado com a tristeza e a um caráter mais sentimental. Ritmos mais marcados e firmes e harmonias complexas e dissonantes foram caracterizados como vigorosos, e os ritmos mais fluidos e harmonias simples e consonantes foram associados a algo mais feliz, sereno e gracioso. Contudo, a subida ou descida da linha melódica não gerou resultados consistentes, podendo haver “[...] tendências tanto para a expressão de alegria como de serenidade pelas melodias descendentes, e para a expressão de dignidade e solenidade pelas melodias ascendentes”⁵⁰ (Hevner, 1936, p. 268).

Mais tarde, pelo mesmo método, Hevner (1937) apresentou oito excertos de forma a avaliar outras duas variáveis: o tempo e tom. A autora observou que os excertos mais lentos foram associados a um caráter mais sereno e sonhador, enquanto os excertos de andamento mais rápido foram associados a um caráter mais alegre e entusiasmante. Os tons mais agudos foram associados a um caráter

playing. A mother was pleading with her son not to join them. After much pleading on her part and grumbling answers on his, he still insists on his own way.”

⁴⁹ *Experimental studies of the elements of expression in music* (Hevner, 1936)

⁵⁰ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] tendencies toward the expression of both exhilaration and serenity by the descending melodies, and toward dignity and solemnity by the ascending.”

humoroso, gracioso e alegre, e os tons mais graves associados a um caráter mais majestoso, triste, sério e vigoroso. Segundo a autora, o tempo e os modos das peças são as propriedades mais importantes na distinção entre as emoções de felicidade e tristeza. Peretz et al. (1998), com base nos trabalhos de Hevner (1935 e 1937), também puderam comprovar que o tempo lento é associado a emoções mais tristes, enquanto o tempo rápido é associado a emoções mais alegres. O mesmo aconteceu com os modos: o modo menor foi associado a tonalidades mais tristes e o modo maior a tonalidades mais alegres.

Kastner e Crowder (1990) realizaram um estudo com crianças dos 3 aos 12 anos, a quem apresentaram frases melódicas e harmónicas, menores e maiores. Pediram para que as crianças escolhessem, dentro dos quatro desenhos de expressões faciais positivas (alegre e satisfeito) e negativas (triste e zangado), aquele que mais se associava com a música que estivessem a ouvir. Os autores referiram que apenas uma criança associou sempre o desenho feliz/satisfeito para o modo maior e o desenho triste/zangado para o modo menor. Tal como foi referido em Hevner (1935), o modo de uma peça é um dos muitos fatores que contribuem para a perceção de uma emoção. Todos os outros fatores, como o tempo, dinâmicas, registo, entre outros, vão também ter alguma influência (Kastner & Crowder, 1990). Por isso, os autores apontaram que as músicas em modo menor num tempo mais rápido e as músicas em modo maior num tempo mais lento confundiam as decisões dos participantes. Para além destes resultados, os autores afirmaram que crianças dos 8 aos 10 anos de idade conseguem discriminar e registar reações emocionais culturalmente apropriadas para os modos maiores e menores.

Straehley e Loebach (2014) efetuaram um estudo com 34 participantes, de idades entre os 18 e 22 anos. Os participantes foram divididos em dois grupos: um grupo de indivíduos com menos experiência musical e um grupo de indivíduos com mais experiência musical. O estudo tinha como objetivo analisar a relação entre os modos musicais e a atribuição emocional a esses modos. Os participantes ouviram duas escalas e nove melodias, cada uma delas tocada nos sete modos diatónicos (jónio, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio e lócrio). Depois da audição destas melodias, os participantes relacionaram o que ouviram com uma emoção, usando um diagrama de Plutchik⁵¹. Analisando os resultados, os autores puderam reparar que a valência espanto-surpresa-distração foi mais relacionada com os modos lídio e dórico; a valência admiração-confiança-aceitação foi escolhida pela maioria dos participantes para as melodias em modo mixolídio e jónio; a valência êxtase-alegria-tranquilidade para os modos jónio, mixolídio e lídio; a valência desgosto-tristeza-amargura para os

⁵¹ Neste diagrama estão incluídas oito emoções básicas (alegria, tristeza, confiança, aversão, medo, raiva, surpresa e expectativa). Estas emoções encontram-se num nível médio de intensidade, havendo ainda mais dois níveis: o alto nível de intensidade e o baixo nível de intensidade. Por exemplo, para a emoção “alegria”, seguindo o esquema alto-médio-baixo de intensidade, Plutchik apresenta, respetivamente, as seguintes valências: êxtase-alegria-tranquilidade. Assim, são apresentadas no total 24 emoções (Straehley & Loebach, 2014).

modos eólio e frígio; a valência repugnância-aversão-tédio para o modo lícrio; a valência fúria-raiva-arrelia para os modos lícrio, frígio, eólio e lídio; a valência terror-medo-apreensão para os modos frígio, lícrio e eólio; a relação da valência vigilância-expectativa-interesse com os modos não teve grande significância, pelo que os autores não a corresponderam a nenhum modo. Caracterizando cada um dos modos (à exceção do modo lícrio), os autores referiram que o modo jônio foi identificado como sendo doce, contente; o modo lídio teve associações contraditórias, tendo sido caracterizado como sendo um modo simples, modesto, severo, arrogante e vivo; o modo dórico foi associado a seriedade, esplendor, firmeza, alegria e virtuosidade; o modo frígio foi associado a crueldade, raiva, indignação e lamentação; o modo mixolídio foi caracterizado como sendo queixoso, prazeroso, emocionante, calmo, modesto e alegre; e o modo eólio foi associado com tristeza, suavidade, calma, pesado e doce.

Fernández-Sotos et al. (2016) investigaram o modo como o tempo das peças e o padrão rítmico podem induzir diferentes emoções nos ouvintes, selecionando excertos apenas em modo maior. No primeiro teste, os ouvintes ouviram a mesma melodia sendo tocada em três tempos diferentes, em ordem crescente do mais lento para o mais rápido. Os autores puderam observar que ao aumentar o tempo aumenta também o valor das emoções “alegria” e “surpresa” e diminui o valor da emoção de “tristeza”. Sobre a influência dos padrões rítmicos, Fernández-Sotos et al. (2016) apresentaram uma melodia e três variações rítmicas dessa melodia. A melodia é apresentada num ritmo constituído por semínimas e mínimas. Na primeira variação prevalece o ritmo de colcheias e semínimas. A segunda variação é constituída maioritariamente por semicolcheias e colcheias. A terceira variação é apresentada num ritmo sincopado conjugado com tercinas. À medida que foram apresentadas as variações, foi observado um aumento no valor das emoções “alegria” e “surpresa” bem como nos parâmetros de “tensão”, “expressividade” e “diversão”. Foram observados valores mais elevados na última variação.

Gabrielsson e Lindström (2010) apresentaram um artigo com uma revisão de mais de cem estudos sobre o modo como os fatores musicais influenciam as emoções, através da audição de excertos musicais. Sobre os intervalos harmónicos, os intervalos mais agudos foram considerados mais alegres do que os intervalos mais graves, e os intervalos de segunda, sétima e nona menor foram considerados os mais desagradáveis (Maher, 1980; Maher & Berlyne, 1982). Posteriormente a estas investigações, Smith e Williams (1999) realizaram um estudo com várias crianças de várias escolas. Pediram para que desenhassem o que sentiam ao ouvir os intervalos entre duas notas tocadas por uma flauta. Os intervalos consoantes estiveram relacionados com casa e família, enquanto os intervalos dissonantes foram relacionados a eventos mais desagradáveis. Os intervalos de sétima maior e quarta aumentada foram associados a tristeza, violência e perigo. Para os intervalos de quinta perfeita, foram representadas cenas da natureza e atividades físicas,

aparecendo por vezes membros da família. Para o intervalo de quarta perfeita foi representada a tristeza através de desenhos de funerais e morte.

Sobre a articulação, Gabrielsson e Lindström (2010) referem que o *staccato* pode ser associado tanto a alegria e energia, como medo e raiva. O *legato* foi associado a tristeza, ternura e suavidade. Acerca da forma musical, estes dois autores referem que a alta complexidade melódica, harmónica e rítmica, podem estar associados a tensão ou tristeza, enquanto a baixa complexidade pode estar associada ao relaxamento e à alegria. Por outro lado, a alta complexidade quando combinada com o baixo dinamismo pode expressar melancolia ou depressão; quando combinada com alto dinamismo pode expressar ansiedade e agressividade. Segundo os autores, a repetição, pausas e desenvolvimento sequencial podem estar associados a um aumento de tensão. As dinâmicas, ou intensidade sonora, também têm efeito na perceção de emoções. Segundo Gabrielsson e Lindström (2010) a música com maior intensidade (dinâmica *forte*) pode ser associada a alegria, tensão, entusiasmo, poder e raiva. A música com menor intensidade (dinâmica *piano*) pode ser associada com paz, medo, solenidade e tristeza. As rápidas mudanças de intensidade podem estar associadas com medo ou brincadeira, enquanto a inexistência de mudanças de intensidade pode remeter para a tristeza, a paz e a dignidade.

Smit et al. (2020) referem que a sensação de tensão e relaxamento que se tem ao ouvir uma determinada música é devido principalmente às cadências harmónicas. Os autores realizaram um estudo sobre a perceção de emoções de 16 cadências harmónicas (plagal, perfeita, suspensiva e interrompida), analisando os níveis de ativação⁵² e de valência⁵³ emocionais. Metade destas cadências estava em modo menor e a outra metade em modo maior. Através de dois eixos representados num ecrã, os participantes teriam que registar os níveis de ativação e de valência enquanto percecionavam a progressão de acordes. Os níveis de ativação mais elevados encontravam-se no topo do eixo vertical, enquanto os níveis mais baixos encontravam-se na base do eixo. Os níveis de valência mais elevados encontravam-se no extremo direito do eixo horizontal, enquanto os níveis mais baixos encontravam-se no extremo esquerdo. Antes de realizarem a experiência, foi esclarecido aos participantes que uma cadência triste e depressiva poderá encontrar-se na parte inferior do eixo de ativação e na parte esquerda do eixo de valência. Uma cadência alegre e entusiasmante pode encontrar-se na parte superior do eixo de ativação e na parte direita do eixo de valência. Ao analisarem os resultados, os autores afirmaram que a cadência suspensiva teve níveis mais elevados de ativação do que a cadência perfeita; a cadência em modo menor teve níveis mais inferiores de ativação do que as

⁵² Em inglês corresponde à palavra *arousal*. Consiste numa ativação fisiológica do sistema nervoso autónomo e é uma das componentes de resposta emocional, podendo, no entanto, ocorrer na ausência de uma emoção (Juslin & Sloboda, 2010)

⁵³ Corresponde a um estado afetivo, como o prazer, que é avaliado como negativo (menos prazeroso) ou positivo (mais prazeroso). É uma das principais dimensões da emoção (Oliveira, Janczura & Castilho, 2013).

cadências em modo maior; e se o acorde final da cadência for menor, os níveis de ativação são mais inferiores do que se o acorde for maior. A cadência plagal teve níveis de valência inferiores aos níveis da cadência perfeita; os níveis de valência das cadências menores são inferiores aos níveis das cadências maiores; e se o acorde final da cadência for menor, os níveis de valência são inferiores aos níveis de valência do acorde maior.

Juslin (2019) mencionou o facto de o ouvinte poder percecionar qualquer emoção de uma peça musical sem ter que ser considerada errada. Deu um exemplo com a audição do segundo andamento da sonata para piano op. 13 nº 8 de Beethoven: “Poderás responder que percecionas a peça como melancólica em vez de afetuosa [...] mas não podes rejeitar a minha afirmação de que eu a perceciono como afetuosa”⁵⁴ (p. 80). Assim, o autor afirmou que não se pode refutar a impressão subjetiva de um ouvinte. Um modo de “medir” a expressão emocional de uma peça é começar por “[...] aceitar as impressões únicas de ouvintes individuais: o que quer que o ouvinte perceciona numa peça musical é o que a música expressa [...]”⁵⁵ (p. 81). Realçou o facto de alguns especialistas na área da música conseguirem analisar as peças de forma informada e sofisticada, podendo ajudar outros a ter uma melhor perceção da música que estão a ouvir. Mas maior parte dos ouvintes que não são instruídos não são capazes de percecionar a música da mesma forma. De forma a chegar a resultados mais concisos na relação entre emoção e música, Juslin (2019) referiu que “[...] a maioria dos psicólogos adota uma visão mais restrita que considera que a música expressa uma emoção específica apenas na medida em que existe um certo nível de *concordância* entre diferentes ouvintes sobre a emoção expressa [...]”⁵⁶ (p. 82). Segundo o mesmo autor, o alto nível de concordância entre ouvintes implica que há algo na música no qual podemos chegar a um consenso. Uma outra maneira de avaliar o fenómeno da expressão emocional a partir da música é através da “precisão de comunicação”, na medida em que todos os ouvintes são capazes de reconhecer as emoções que o compositor ou o intérprete pretende expressar (Juslin, 2019). Sobre este ponto, o autor referiu que “O grau pelo qual o intérprete e o ouvinte concordam sobre o resultado da expressão musical pode ser visto pragmaticamente como uma medição para avaliar se a comunicação foi bem-sucedida ou não”⁵⁷ (p. 82). No entanto, é importante notar que a emoção que os ouvintes concordam ouvir pode ser diferente da intenção do compositor ou intérprete (Juslin, 2019).

⁵⁴ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “You may respond that *you* perceive it as “melancholic” rather than “tender” [...] but you cannot reject my claim that *I* perceive tenderness.”

⁵⁵ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] accept the unique impressions of individual listeners: whatever a listener perceives in a piece of music is what this music is expressing [...]”

⁵⁶ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “[...] most psychologists adopt a more restrictive view which holds that music is expressive of a specific emotion only to the extent that there is a certain level of *agreement* among different listeners about the emotion expressed [...]”

⁵⁷ Traduzido para português pela autora a partir da citação: “The degree to which performer and listeners agree about the resulting emotional expression might pragmatically be seen as a measure of whether the communication was successful or not”

2.5. Desenvolvimento da interpretação pianística através da criação de histórias

Encontra-se pouca literatura acerca da relação entre a prática pianística e a criação de histórias de forma a servir de incentivo para a interpretação. No entanto, podem ser referidas algumas abordagens divergentes. Hevner (1935) não concorda que os elementos musicais possam ter alguma relação com imagens ou histórias. A autora nega qualquer explicação de um carácter musical que envolva um simbolismo fixo para um determinado som. Referiu que os saltos melódicos ascendentes de sétimas não estão, por exemplo, relacionados com a ideia de saudade, assim como um ritmo mais “fluido” não determina uma entidade feminina ou masculina. Sobre a condução de frase, a autora não acredita que “[...] um final de frase de sétima dominante resolvida para a tónica irá indicar que a heroína tem sido infeliz no amor mas que no fim se tornou resignada”⁵⁸ (Hevner, 1935, p. 200). A autora mencionou três pontos que justificam a sua opinião: I) a música apenas produz efeitos nos estados de humor, II) elementos musicais, como ritmo e intervalos, não são ouvidos como entidades individualizadas e não sustentam um conceito idealizado porque todos esses elementos estão interligados para formar a obra musical, e podem ser modificados pela influência que têm entre si, III) como a música é uma arte temporal cuja estrutura e eficácia dependem de uma sucessão de estímulos, os elementos da expressividade musical consistem nas repetições e sequências e sucessões harmónicas.

Por outro lado, Berman (2017) referiu que o professor pode modificar o seu método de ensino fazendo associações com literatura, cinema ou recorrer a imagens visuais de forma a obter os resultados esperados do aluno. O autor considera o método de criar histórias sobre as obras um método efetivo para despertar a imaginação, mesmo para um aluno mais velho. No entanto, prefere que essa criação de histórias seja iniciada pelo aluno, estando o professor limitado apenas a direcioná-lo para o caminho correto. Destacou a importância de os alunos fazerem a relação das suas ideias com a música e tentarem não divagar nas suas fantasias. Sobre um aluno seu, que mencionou que a obra lhe lembrava um helicóptero ou um jogo de futebol, o autor comentou que “(...) tentaria não estranhar mas perguntaria quais os aspetos na partitura que o levaram a sentir dessa maneira”⁵⁹ (Berman, 2017, p. 222). De modo a que o intérprete se relacione emocionalmente com a obra, por vezes existe a necessidade de “(...) criar uma história para justificarem por eles próprios o mundo emocional da obra”⁶⁰ (Berman, 2017, p. 186). O autor acrescenta que o único

⁵⁸ Tradução feita pela autora para português a partir da citação: “[...] an end phrase of dominant seventh resolved to tonic will indicate that the heroine has been unhappy in her love but has become at the end, resigned.”

⁵⁹ Tradução feita pela autora para português a partir da citação: “I would try not to cringe but rather would ask him what aspects of the score made him feel this way”.

⁶⁰ Tradução feita pela autora para português a partir da citação: “[...] creating a whole story to justify for themselves the emotional world of the work”

problema deste método consiste no facto de que nem todas peças musicais servem para uma história.

Neuhaus (1993), apesar de não referir uma relação direta entre a criação de histórias e as obras musicais, revela-se um apologista do uso de metáforas e imagens para despertar a imaginação do aluno e para melhor definir as várias formas de produzir um bom som no piano. Tal como o autor refere, “Falamos dos dedos fundirem nas teclas [...] como se o teclado fosse resiliente e nos pudéssemos afundar nele à vontade”⁶¹ (p. 62). Estas definições, quando acompanhadas de exemplificações ao piano, vão ajudar o aluno a “[...] desenvolver o seu ouvido e o seu mecanismo sensório-motor, ao que chamamos de toque”⁶² (Neuhaus, 1993, p. 62). Menciona que a interpretação de um grande pianista por vezes faz-nos lembrar uma imagem, descrevendo-a como um quadro com vários planos, em que as “[...] figuras em primeiro plano quase saltam para fora da moldura enquanto no fundo as montanhas e nuvens se perdem numa névoa azul.”⁶³ (p. 63). O autor incentiva a procura de inspiração através de pinturas dos grandes artistas da História, de modo a que as suas obras possam influenciar a maneira de tocar/interpretar uma obra musical (Neuhaus, 1993).

Sobre este tema da imagem visual, Juslin e Västfjäll (2008) referem que consiste num processo em que o ouvinte cria uma imagem da música que está a ouvir e sente a emoção através dessa imagem. Este tema é alvo de estudos na área da psicologia e musicoterapia (Juslin & Västfjäll, 2008). No entanto, apesar de já se contar com algumas investigações, falta determinar quais as músicas que melhor resultam para este processo e para quem a música pode ser mais apropriada ou menos apropriada para que o método seja eficaz (McKinney & Tims, 1995). Segundo Juslin e Västfjäll (2008), “[...] tem sido sugerido que certas características musicais, como a repetição, previsibilidade dos elementos melódicos, harmónicos e rítmicos, e o tempo lento, são especialmente eficazes na estimulação de imagens vívidas”⁶⁴ (p. 567). Os autores referem que as imagens tanto podem ser espontâneas como também manipuladas pelo ouvinte, podendo estar conectadas com uma experiência já vivida pelo ouvinte. A experiência musical pode também “[...] evocar emoções quando o ouvinte reproduz

⁶¹ Tradução feita pela autora para português a partir da citação: “We speak of the fingers fusing with the keyboard [...] as if the keyboard were resilient and one could ‘sink’ into it at will”

⁶² Tradução feita pela autora para português a partir da citação: “[...] develop his ear and his motor-sensory mechanism, what we call the ‘touch’.”

⁶³ Tradução feita pela autora para português a partir da citação: “[...] figures in the foreground almost leap out of the frame whereas in the background the mountains and clouds are lost in a blue haze”.

⁶⁴ Tradução feita pela autora para português a partir da citação: “[...] it has been suggested that certain musical characteristics, such as repetition, predictability in melodic, harmonic, and rhythmic elements, and slow tempo, are especially effective in stimulating vivid imagery”

imagens de coisas e eventos que nunca ocorreram antes, na ausência de qualquer memória episódica de eventos passados”⁶⁵ (Juslin & Västfjäll, 2008, p. 567).

⁶⁵ Tradução feita pela autora para português a partir da citação: “[...] evoke emotions when a listener conjures up images of things and events that have never occurred, in the absence of any episodic memory from a previous event in time.”

3. Metodologia

A escolha do tema da investigação surgiu a partir das aulas lecionadas e observadas durante o percurso na prática pedagógica, inserida na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, e durante o nosso percurso como docente de piano.

Devido ao curto espaço de tempo dos períodos escolares e à demora que os alunos demonstram na leitura das obras, torna-se difícil alcançar a fase da musicalidade, onde o envolvimento emocional é importante para a interpretação. Esta situação acontece principalmente nos primeiros anos de aprendizagem do piano. Por outro lado, para poderem envolver-se emocionalmente, pode ser preciso alguma inspiração. Na arte, a inspiração é algo pessoal, variando de pessoa para pessoa, onde vários fatores contribuem para o seu surgimento. A natureza, os acontecimentos e experiências de vida, ou até mesmo a interligação com outras artes, como a pintura e literatura, são alguns dos fatores que contribuem para o desenvolvimento de estados emocionais que irão influenciar, neste preciso caso, a interpretação musical.

Todos usamos as nossas próprias experiências de vida e emoções para nos ajudar no nosso trabalho criativo [...] todo o artista deve reter da infância qualidades como espontaneidade, imaginação, e a habilidade de descobrir novas coisas [...]. Claramente, as crianças têm um número limitado de experiências da sua própria vida para se basearem. [...] Os artistas jovens podem enriquecer a sua insuficiente experiência de vida lendo um bom livro e poesia, vendo um bom teatro e cinema, e observando trabalhos de arte visual. Ao fazer isto, os jovens intérpretes irão expandir o seu leque de respostas que irão servir como um reservatório de emoções para a sua produção musical (Berman, 2017, p. 183)

Assim, ocorreu-nos a ideia da criação de histórias como uma possível estratégia para despertar a imaginação nos jovens e contribuir, de certo modo, como uma inspiração para a interpretação musical durante a sua aprendizagem do piano. A partir desta estratégia, iremos investigar o modo como os elementos das histórias criadas pelos alunos estão relacionados com os elementos das obras para piano estudadas por eles mesmos.

Neste capítulo pretende-se apresentar os diferentes componentes do processo de investigação, dando a esclarecer o tipo de estudo, os participantes, o material, as técnicas e métodos de recolha e análise dos dados e o procedimento da investigação.

3.1. Tipo de estudo

Como estratégia de pesquisa para a presente investigação, utilizou-se o estudo de caso, de modo a poder ir ao encontro do problema e responder adequadamente às perguntas de investigação. Segundo Yin (2001), “[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando

o investigador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.” (p. 19). O estudo de caso é aplicado em investigações onde se procura estudar um caso singular, onde a intenção do investigador é “[...] conceptualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar [...]” (Amado & Freire, 2014, p. 124).

Este tipo de estudo é usado maioritariamente para problemas que são estudados num curto espaço de tempo, situações que Brewerton e Millward (2001) designaram de “aqui-e-agora”. Estes apontaram algumas vantagens e desvantagens acerca deste tipo de estudo, destacando-se o facto de que o estudo pode gerar algumas dificuldades de interpretação dos resultados⁶⁶, e os seus participantes podem sentir-se pressionados se souberem que estão a ser investigados. No entanto, proporciona uma análise mais aprofundada de uma situação particular e as informações recolhidas podem gerar novas questões nunca antes pensadas (Brewerton & Millward, 2001).

O presente trabalho insere-se numa metodologia de natureza qualitativa, muito usada em estudos na área da educação. Bogdan e Bibklen (1994) referiram que, neste tipo de metodologia, os dados recolhidos são “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16). Centra-se em contextos singulares e usa procedimentos que geram e interrelacionam conceitos que permitem interpretar uma realidade social (Afonso, 2014). No processo de recolha dos dados não se recorre a questionários previamente estruturados, apesar de o investigador poder formular pequenas entrevistas que orientem o seu estudo, pois é comum os participantes do estudo serem livres de se expressar sobre um determinado assunto (Bogdan & Bibklen, 1994).

3.2. Participantes

Participaram no estudo dois alunos de piano (alunos A e B). Os alunos eram da mesma idade (doze anos), sendo um do sexo masculino (A) e o outro do sexo feminino (B). O Aluno A frequentava aulas particulares com a mestrande e a Aluna B estava inscrita no segundo grau do Conservatório Regional de Castelo Branco. Para o Aluno A, o ano letivo de 2020/2021 era o seu primeiro ano de aprendizagem do piano, enquanto para a Aluna B era o seu segundo ano.

3.3. Questões éticas

Após ter sido esclarecido o objetivo da investigação, foi entregue, a cada um dos alunos, uma declaração de autorização de participação, de modo a ter o consentimento dos seus encarregados de educação.

⁶⁶ Brewerton e Millward (2001) referiram que uma das maneiras para ultrapassar esta dificuldade é comparar os resultados com outros estudos que foram bem sucedidos.

3.4. Material

Para a realização da investigação, utilizou-se como material de estudo um piano e como material pedagógico quatro obras musicais: dois estudos, *Estudo*, em dó maior de Ludvig Schitte (1848-1909) e *Estudo*, em dó maior, de Félix le Couppey(1811-1887); e duas peças, *Cristais de Gelo* de Margery McHale (19--) e *Historinha, historinha...* de Cláudio Carneiro(1895-1963). A tabela 19 mostra o repertório estudado por cada aluno.

Tabela 19. Distribuição das peças pelos alunos

Alunos	Peças
A	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo em dó maior de Ludvig Schitte • <i>Cristais de Gelo</i> de Margery McHale
B	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo em dó maior de Félix le Couppey • <i>Historinha, historinha...</i> de Cláudio Carneiro.

3.5. Procedimentos, técnicas de recolha e análise dos dados

Como técnica de recolha de dados foi utilizada a criação de histórias, pelos alunos, a partir das obras que estavam a estudar. Os alunos escreveram as histórias num papel que foram, posteriormente, passadas para o computador pela investigadora. Para a análise dos dados, foram selecionadas partes específicas das histórias, de modo a averiguar a sua possível relação com a obra musical. De seguida, efetuou-se uma análise qualitativa da informação recolhida através de conversas com os alunos acerca da correspondência de elementos musicais com os elementos extra-musicais selecionados.

No final de uma aula regular com cerca de 45 minutos de duração, pedimos aos alunos, como trabalho de casa, para criarem uma história escrita com extensão livre a propósito das obras que estavam a ser trabalhadas. Foi mencionado aos alunos a importância de prestarem atenção aos aspetos musicais das obras, de modo a que certos elementos das histórias possam fazer sentido com o que estão a tocar. Para os ajudar neste aspeto, foram realizadas algumas perguntas simples como por exemplo: “esta passagem soa diferente da anterior?”, “o que sentes em relação a esta passagem? O carácter é o mesmo?” e “tendo em conta a articulação, o que poderá agora acontecer aqui?”. No entanto, a imaginação podia ficar totalmente encarregue do enredo da história. As histórias deveriam ser-nos entregues por via eletrónica, ou em papel, até à aula seguinte.

Antes da aula que se seguiu à entrega das histórias, lemos as histórias, selecionando, em cada uma, elementos extra-musicais que ocupassem um papel importante na história. Na sala de aula, com o auxílio do piano, pedimos aos alunos para explicarem, no que respeita a cada elemento extra-musical previamente selecionado, qual a sua relação com os elementos concretos da escrita musical. Ao longo da conversa, fomos tocando no piano e registando as respostas dos alunos diretamente nas histórias criadas por eles.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo pretendemos apresentar e analisar os resultados obtidos através da experiência desta investigação. Os resultados irão ser apresentados por aluno e obra. Os retângulos incluídos nas imagens correspondem às secções que foram selecionadas por nós e às secções apontadas pelos alunos na aula.

Aluno A

Em relação ao aluno A, o estudo apresentado foi um estudo em dó maior de Ludvig Schitte (1848-1909) presente no livro *Manual de Piano* (peça nº 66). O aluno apresentou algumas dificuldades em imaginar uma história a partir deste estudo, visto que a obra não apresenta um grande desenvolvimento ou grandes contrastes de certos aspetos musicais como dinâmicas e articulações. Na sala de aula, depois de ter sido realçado o carácter da obra, o aluno acabou por escrever uma pequena história, relacionando o carácter alegre da história ao carácter da obra. Será, assim, apresentada a história, juntamente com a partitura, para se poder mostrar esta mesma associação.

Tabela 20. História criada pelo aluno A a propósito do estudo em dó maior de L. Schitte

História do estudo do aluno A: Era uma vez um lenhador, a passear pela floresta, para cortar árvores e fazer uma fogueira, ele cortou e cortou, depois voltou para casa.

The image shows a handwritten musical score for '66. Estudo' by Ludvig Schitte. The score is in D major and 4/4 time, marked 'Moderato'. It consists of two systems of music. The first system has four measures, and the second system has four measures. The music features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. Handwritten annotations include '25 cm' in the top right and 'f' in the first measure of the first system. The score is marked with fingering numbers (1-5) and includes a dynamic marking 'f'.

Figura 11. Estudo em dó maior de L. Schitte

O estudo encontra-se na tonalidade de dó maior. O modo maior tem sido associado a emoções positivas (Gabrielsson & Lindström, 2010; Hevner, 1935; Kastner & Crowder, 1990; Peretz et al., 1998). As emoções positivas poderão estar presentes na história, quando se refere que o lenhador foi “(...) passear pela floresta (...)”. Ao perguntar ao aluno se o ato de passear é um aspeto positivo, ele respondeu que sim, referindo que o lenhador se encontrava bem-disposto. O aluno acabou por relacionar esta boa disposição com a forma como se sentia ao tocar o estudo.

Para além deste aspeto, não foi apontado mais nenhuma ligação evidente entre elementos musicais e extra-musicais. O aluno referiu que, enquanto tocava, não pensava detalhadamente em cada elemento da obra musical⁶⁷, mas tinha uma emoção (positiva) que se mantinha ao longo da peça. Assim surgiu esta história de carácter alegre. No entanto, mesmo que o aluno não tenha conseguido relacionar diretamente os elementos musicais com os elementos extra-musicais, não pudemos deixar de apontar algumas possíveis relações entre a história e a obra (para além do carácter anteriormente indicado) que achámos serem bastante interessantes. Durante o ato de “cortar”, a “árvore” vai caindo, fazendo um movimento descendente. O mesmo acontece com o movimento descendente das colcheias no primeiro sistema, tal como podemos observar na figura 12:



Figura 12. Secção apontada para o movimento descendente das colcheias

Quando, na história, o aluno mencionou “(...) ele cortou e cortou (...)”, remete para um ato repetitivo. O mesmo se pode notar na repetição sucessiva do movimento descendente das colcheias, em diferentes graus da escala, ao longo do primeiro sistema. Por fim, na história é referido que o lenhador “(...) voltou para casa”, dando uma conclusão à sua história, tendo o lenhador regressado ao seu ponto de partida (casa). Este aspeto pode ser associado à cadência conclusiva presente nos últimos três compassos do estudo, terminando no grau que foi ponto de partida do estudo (grau I), tal como mostra a figura 13:

⁶⁷ Tal como Berman (2017) referiu, é compreensível que nem todas as obras sejam acessíveis para criar uma história.



Figura 13. Secção apontada para a cadência conclusiva

Segundo Wisnik (2007), “tensão e repouso não se encontram somente na frase melódica (horizontal) mas na estrutura harmónica (vertical)” (p. 114). À sequência de graus que vão resolvendo as tensões provocadas pelos graus dominantes, num movimento de repouso até à tónica (I), dá-se o nome de cadência (Wisnik, 2007). É muito comum os músicos fazerem a referência de um descanso ou de uma chegada relativamente a uma cadência conclusiva, sendo que o grau I (tónica), funciona como uma “(...) via de entrada e saída das melodias (...)” (Wisnik, 2007, p. 79).

A peça estudada pelo aluno A foi *Cristais de Gelo* de Margery McHale, também do livro *Manual de Piano* (nº 68). O aluno apresentou mais ideias em comparação com as que apresentou para o estudo anteriormente referido. Tal poderá resultar do facto de, em comparação com o estudo, esta peça ter bastante variedade nos diferentes parâmetros musicais. No entanto, necessitou da nossa ajuda para prestar atenção a detalhes como articulação, modos musicais e variação de dinâmicas. Caso tivesse alguma dificuldade técnica, ajudávamos o aluno tocando também no piano, para este perceber melhor como devem soar certas passagens. Depois deste tipo de trabalho com o aluno, este criou a história apresentada na tabela 21:

Tabela 21. História criada pelo aluno A a propósito da peça *Cristais de Gelo* de M. McHale


História da peça do aluno A: Um urso estava a passear num lugar cheio de cristais de gelo e teve uma ideia. Ele decidiu fazer um piquenique no gelo. Ele levou maçãs, sandes, sumo, uma toalha, pizza, tarte, água, bolachas e leite. Mas chegou a noite e ele quis acampar. Mais tarde apareceu uma raposa e o urso ficou desconfiado, mas depois de conversarem percebeu que ela era bondosa e deixou-a ficar na tenda. No dia seguinte foram juntos pelos cristais de gelo para a casa do urso.




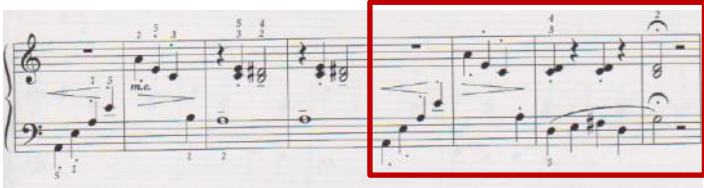



Figura 14. Peça *Cristais de Gelo* de M. McHale

Apresentamos na tabela 22 a correspondência das passagens da história com as passagens da obra. Esta correspondência foi determinada pelo aluno, durante a conversa da aula que se seguiu à entrega da história.

Tabela 22. Correspondência das passagens da história com as passagens da obra

Passagens da história	Passagens da obra musical
<p>“Um urso estava a passear num lugar cheio de cristais de gelo e teve uma ideia. Ele decidiu fazer um piquenique no gelo. Ele levou maçãs, sandes, sumo, uma toalha, pizza, tarte, água, bolachas e leite.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 1-6 

<p>“Mas chegou a noite e ele quis acampar.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 7 e 8 
<p>“Mais tarde apareceu uma raposa (...)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 9 e 10 
<p>“(...) e o urso ficou desconfiado (...)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 11 e 12 
<p>“(...) mas depois de conversarem percebeu que ela era bondosa e deixou-a ficar na tenda.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 13-16 
<p>“No dia seguinte foram juntos pelos cristais de gelo para a casa do urso.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 17-24 

De acordo com a conversa que tivemos com o aluno, e após analisarmos os resultados, pudemos observar algumas relações diretas entre os elementos extra-musicais e os elementos musicais. A primeira relação a apontar é o facto de o título *Cristais de gelo* ter influência no cenário da história. O aluno também mencionou que a articulação *staccato* lhe fazia lembrar os próprios cristais de gelo, que vão caindo, tal como o movimento descendente das notas. Assim como foi apontado em Hevner (1936), os ritmos mais fluidos com harmonias simples são muitas vezes associados a algo feliz e gracioso, um carácter que, segundo as sensações do aluno, é sugerido pelos “cristais de gelo”. Foi notado que o carácter da obra influencia o carácter da história, na medida em que o urso⁶⁸, ao ir passear e fazer um piquenique, se encontra feliz e descontraído. Ao analisar a obra podemos relacionar este carácter com o modo maior da peça e as dinâmicas *forte* e *mezzoforte* (Gabrielsson & Lindström, 2010; Hevner, 1935; Hevner, 1936; Kastner & Crowder, 1990; Peretz et al., 1998). O momento em que, na história, é mencionada a chegada da noite coincide com uma cadência conclusiva. Novamente, apresenta-se aqui a sensação de repouso mencionada anteriormente (Smit et al., 2020; Wisnik, 2007). De seguida, a história inclui menção ao aparecimento de uma raposa, que deixa o urso desconfiado. Esta passagem da história deve-se ao facto de o aluno notar uma mudança na obra, quando comparado com o primeiro sistema. Foi assim apontado que a harmonia desta vez é diferente, passando para um modo menor, algo que o aluno concordou ter um som mais “escuro” (Gabrielsson & Lindström, 2010; Hevner, 1935; Hevner, 1936; Kastner & Crowder, 1990; Peretz et al., 1998). Esta mudança de harmonia é de facto um acontecimento inesperado na obra, algo que pode estar relacionado com o aparecimento de uma personagem inesperada (elemento novo ou inesperado é mencionado em Sloboda, 1991). Acrescenta-se também o facto de algumas notas se encontrarem num registo mais grave, que, segundo Hevner (1937), é um registo associado a um carácter majestoso e sério. As dinâmicas *crescendo* e *diminuendo* também têm influência na mudança de carácter da história, pois reforçam a ideia de que algo misterioso acontece (Gabrielsson & Lindström, 2010). O aluno referiu na história que o urso fica desconfiado nos compassos 11 e 12 da obra devido à articulação (principalmente a ligeira acentuação que acontece no segundo acorde da mão direita, devido ao “salto” do *staccato* para o *tenuto*) e à nova harmonia. Sobre este assunto, e tal como foi apontado no enquadramento teórico, Hevner (1936) referiu que os ritmos mais marcados com harmonias dissonantes são associados a um carácter vigoroso. Na seguinte passagem da história, quando o urso se apercebe da bondade da raposa, é devido ao facto de, na obra, voltarmos novamente para o modo maior, no compasso 16, contribuindo para o alívio do ambiente que a raposa proporcionou (quando se encontrava em modo menor). O último sistema é uma recapitulação do tema apresentado no primeiro sistema, algo que foi apontado como se tudo voltasse ao ambiente tranquilo e alegre do início da história. Novamente encontramos-nos numa dinâmica *forte*, e o *staccato*, juntamente com o movimento

⁶⁸ Importante realçar que o urso pode ser um animal que vive no gelo, como por exemplo os ursos polares

descendente das semínimas, representa o cenário de cristais de gelo que foi apresentado no início da história. O regresso do urso a casa (a quem a raposa se juntou) corresponde ao carácter conclusivo da cadência final da obra e ao *ritardando* que se encontra no penúltimo compasso.

Aluna B

O estudo trabalhado pela aluna B foi o Estudo em dó maior de Félix le Couppey, presente no *Manual de Piano* (nº 147). A aluna demorou algum tempo para compreender o objetivo deste trabalho. Houve a necessidade de a ajudar a ter atenção aos vários aspetos musicais da obra, enquanto tocávamos no piano. Após este tipo de trabalho, a aluna sentiu-se mais confiante para escrever a sua história, tal como mostra a tabela 23:

Tabela 23. História criada pela aluna B a propósito do estudo em dó maior de F. le Couppey

História do estudo da aluna B: Encontrava-me no cimo de uma montanha quando uma menina chamada Lara decidiu também subir esta mesma montanha até ao topo. Deparei-me com ela a dançar como se fosse uma bailarina e fiquei sobressaltada, pois não me tinha apercebido da sua presença. Por estar assustada, comecei a correr, encontrando alguns obstáculos pelo meu caminho, como ramos e pedras. Entretanto parei, acalmei-me e apercebi-me que afinal a Lara poderia ser uma pessoa amiga sem más intenções. Com um microfone, chamei-a para vir ao meu encontro e a Lara começou a descer a montanha, acabando por se juntar a mim.

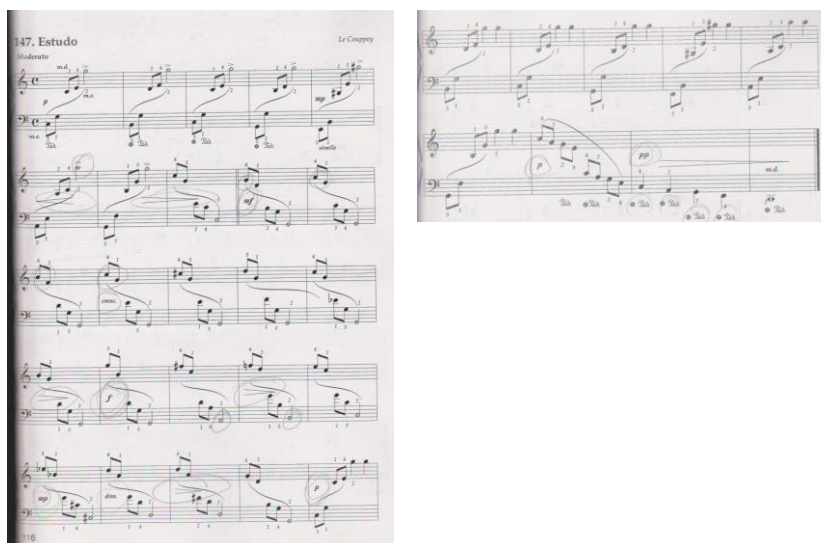
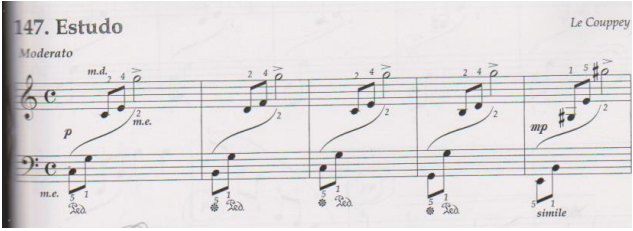




Figura 15. Estudo em dó maior de F. le Couppey

Apresentamos na tabela 24 a correspondência das passagens da história com as passagens da obra. Esta correspondência foi determinada pela aluna, durante a conversa da aula que se seguiu à entrega da história.

Tabela 24. Correspondência das passagens da história com as passagens da obra

Passagens da história	Passagens da obra musical
<p>“(…) uma menina chamada Lara decidiu também subir esta mesma montanha (…)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 1-5 
<p>“(…) até ao topo.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compasso 6 
<p>“Deparei-me com ela a dançar como se fosse uma bailarina (…)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 7-8 

“(…) e fiquei sobressaltada, pois não me tinha apercebido da sua presença.”

- Compassos 9-11



“Por estar assustada, comecei a correr (…).”

- Compassos 12-24



“(…) encontrando alguns obstáculos pelo meu caminho, como ramos e pedras.”

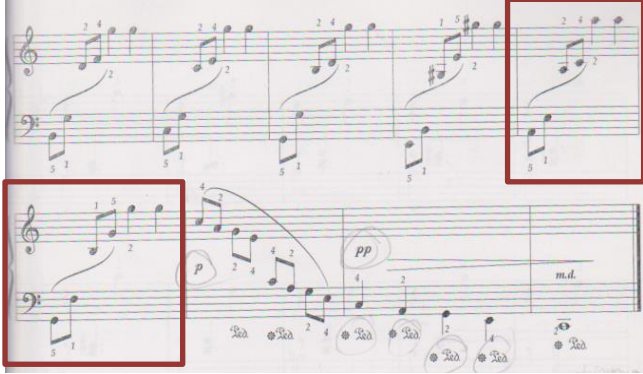
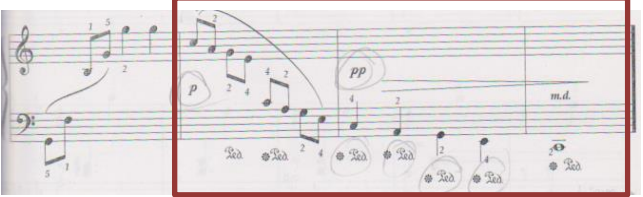
- Compasso 21



“Entretanto parei, acalmei-me e apercebi-me que afinal a Lara poderia ser uma pessoa amiga sem más intenções.”

- Compassos 22-29



<p>“Com um microfone, chamei-a para vir ao meu encontro (...)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 30-31 
<p>“(...) e a Lara começou a descer a montanha, acabando por se juntar a mim.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 32-34 

Após a conversa que tivemos com a aluna, estabeleceu-se a relação entre os elementos extra-musicais e os elementos musicais. Sobre a primeira frase, a aluna associou o “subir a montanha” ao movimento ascendente das colcheias e ao movimento da mão esquerda, que passa por cima da mão direita, como se estivesse a subir o teclado. A aluna considerou a nota lá (do compasso seis) como a chegada ao topo da montanha por ser a nota mais aguda desta secção. O movimento ascendente e descendente das colcheias dos últimos dois compassos da primeira parte fez-lhe lembrar os movimentos de uma bailarina. Hevner (1936) mencionou que as melodias ascendentes e as melodias descendentes podem expressar dignidade e serenidade, respetivamente. Esta ideia de uma personagem delicada e graciosa foi também influenciada pelo *decrescendo* nos compassos sete e oito, que parece dar uma emoção de alívio e suavidade (Gabrielsson & Lindström, 2010). O sobressalto da personagem principal, devido à presença da menina, poderá estar relacionado com a mudança de dinâmica para *mezzoforte* (Gabrielsson & Lindström, 2010). Este é seguido de um *crescendo*, com movimento descendente das colcheias e com cromatismo nas primeiras notas de cada compasso, o que faz com que a personagem na história comece a correr assustada. Esta emoção de medo, para além de poder estar relacionada com o crescente desenvolvimento desta passagem, também pode estar relacionada com a dinâmica *forte* presente no compasso 17. A presença do *forte* nesta passagem, no entanto, contradiz o que foi apresentado em Gabrielsson e Lindström

(2010), que referiram que o medo está relacionado com menor intensidade na música. Por outro lado, ao analisarmos esta parte da obra na sua complexidade, observamos que fica gradualmente mais complexa. Este aspeto vai de encontro aos estudos de Gabrielsson e Lindström (2010), na medida em que o aumento da complexidade da música pode aumentar a sensação de tensão. A aluna associou as alterações do compasso 21 (bemóis e sustenidos) a obstáculos presentes no caminho da personagem, dando o exemplo de ramos e pedras. O ato de parar e acalmar pode estar relacionado com os compassos 22 a 24, com um *diminuendo* e um *decrecendo*. Esta passagem é seguida de alguns compassos em *piano* onde é invertido o sentido das colcheias para um movimento ascendente. Esta parte corresponde ao momento em que a personagem se apercebe de que Lara poderia ser uma boa amiga. Esta percepção pode ser interpretada como uma sensação de paz, que é mencionada em Gabrielsson e Lindström (2010) para a dinâmica *piano*. Segundo a aluna, o objeto do microfone não tem qualquer relação com os elementos da obra. O momento em que a personagem chama Lara para o seu encontro corresponde aos compassos 30 e 31. No entanto, a aluna referiu que o compasso 30 tem mais relevância para esta passagem, pois está relacionado com a nota mais aguda (nota lá). Curiosamente, apesar de não ter sido referido pela aluna, reparámos que a primeira sílaba do nome “Lara” inclui precisamente esta mesma nota musical. Seguidamente, Lara começou a descer a montanha, o que, tal como podemos visualizar na partitura, poderá corresponder ao movimento descendente das colcheias. Por fim, Lara juntou-se à personagem. Este momento é representado pelo *ritardando* criado pela mudança das figuras rítmicas, pelo *diminuendo*, e pela cadência conclusiva, acabando em modo maior. Todos estes aspetos dão uma sensação de um final feliz, tal como acontece na história (Fernández-Sotos et al., 2016; Gabrielsson & Lindström, 2010; Hevner, 1935; Hevner, 1936; Hevner 1937; Kastner & Crowder, 1990; Smit et al., 2020; Wisnik, 2007).

A peça estudada pela aluna B foi *Historinha, historinha...* de Cláudio Carneiro, do livro *Manual de Piano* (nº137). Para esta peça a aluna conseguiu desenvolver uma história de forma independente, sem precisar da nossa ajuda, estando esta apresentada tabela 25:


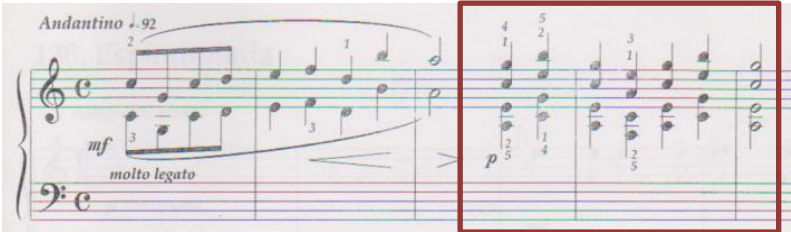

Tabela 25. História criada pela aluna B a propósito da peça *Historinha, historinha...* de C. Carneiro



História da peça da aluna B: Encontrava-me num jardim, cheio de flores, ramos e coisas muito bonitas. De repente uma coisa estranha aparece à minha frente e eu tenho que saltar 2 a 2. Ao fim de saltar, apercebi-me que esse mesmo obstáculo não era negativo, mas sim positivo, e comecei a saltar novamente 2 a 2. Depois de tanto me cansar, começo a sentir-me mais aberta, mais livre, sentia-me uma bailarina naquele momento e deixei adormecer-me no jardim.

Figura 16. Peça *Historinha, historinha...* de C. Carneiro

Tal como podemos observar pela história, a aluna decidiu incluir-se novamente como personagem. Após lermos a história, questionámos a aluna sobre se iria conseguir relacionar os elementos desta com os elementos da obra. A aluna respondeu que a história descreve o modo como se sentia ao tocar a peça no piano. A correspondência das passagens da história com as passagens da obra, conforme indicada pela aluna, apresenta-se na tabela 26.

Tabela 26. Correspondência das passagens da história com as passagens da obra

Passagens da história	Passagens da obra musical
<p>“Encontrava-me num jardim, cheio de flores e coisas muito bonitas”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 1-3 
<p>“De repente uma coisa estranha aparece à minha frente e eu tenho que saltar 2 a 2”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compasso 3-5 
<p>“Ao fim de saltar, apercebi-me que esse mesmo obstáculo não era negativo, mas sim positivo, e comecei a saltar novamente 2 a 2.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 5-9 

<p>“Depois de tanto me cansar, começo a sentir-me mais aberta, mais livre, sentia-me uma bailarina naquele momento (...)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 9-12 
<p>“(...) e deixei adormecer-me no jardim.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos 12-13 

Relativamente à primeira frase da história, a aluna associou-a aos primeiros três compassos da obra. Para esta passagem, a aluna não relacionou elementos específicos da história com elementos musicais da obra. Apenas referiu que, ao tocar, tinha a sensação de algo positivo e bonito, daí o jardim estar “cheio de flores e coisas muito bonitas”. Trata-se de uma passagem em modo maior, modo jónio, que está muitas vezes relacionado com algo positivo. Encontra-se na dinâmica *mezzoforte*, com um movimento ascendente das notas para um registo mais agudo, que, tal como mencionado em Hevner (1937), é associado a caracteres mais alegres e graciosos (Gabrielsson & Lindström, 2010; Hevner, 1935; Hevner, 1936; Hevner 1937; Kastner & Crowder, 1990; Straehley & Loebach, 2014). A frase seguinte “De repente uma coisa estranha aparece à minha frente e eu tenho que saltar 2 a 2” foi associada aos compassos três, quatro e cinco, correspondentes a um modo menor (modo eólio). Ficámos um pouco confusos sobre a parte de “saltar 2 a 2”, pelo que perguntámos à aluna para especificar a sua ideia. A aluna referiu que a personagem estava a saltar numas pedras. De modo a não interferir com os resultados, decidimos não aprofundar demasiado este assunto. A “coisa estranha” referida na história foi associada ao facto de, na obra, passarmos para uma parte diferente da anterior, para um ambiente mais misterioso. Nesta nova passagem, encontra-se uma mudança de dinâmica para *piano*,

e acordes com sétima, que se agrupam de dois em dois: lá-dó e lá-fá. Esta formação de pares de acordes levou à ideia de a personagem “saltar 2 a 2”. De seguida, na história, é mencionado que o obstáculo (presença estranha referida anteriormente), era algo positivo. A personagem começa a saltar novamente de 2 em 2 (de volta à passagem com os pares de acordes). A aluna não relacionou a positividade com algum aspeto da obra, apenas referiu que era a maneira como se sentia nesta passagem. Analisando os compassos, reparamos que a melodia cresce para um registo mais agudo que os compassos anteriores. E, ao contrário do segundo compasso (cuja melodia se desenvolvia por alternância de intervalo crescente e intervalo decrescente), o compasso seis mostra um desenvolvimento crescente da melodia até ao dó agudo. Talvez esta diferença tenha alguma relação com o sentimento de positividade ou de esperança (Hevner, 1936; Hevner, 1937). A frase “Depois de tanto me cansar, começo a sentir-me mais aberta, mais livre, sentia-me uma bailarina naquele momento” corresponde aos compassos nove, dez e doze. Esta passagem mostra uma sequenciação com dois grupos de colcheias (compassos 9 e 10), em *mezzoforte*, que se movimentam de igual forma, apenas com a diferença de que o segundo grupo de colcheias se encontra uma quarta descendente em relação ao primeiro grupo. Cada conjunto de colcheias finaliza com um acorde a resolver para a tónica. Para a aluna, o movimento ascendente e descendente das colcheias, juntamente com a finalização do acorde, fez lembrar novamente os movimentos de uma bailarina, e a dinâmica *mezzoforte* contribuiu para a sensação de liberdade.

Antes de discutirmos os próximos resultados, informamos que apenas trabalhámos a primeira parte da peça, não executando a repetição, nem passando para a segunda vez da peça. Os últimos dois compassos correspondem ao momento em que a personagem se deixa adormecer no jardim. Aqui podemos identificar um *ritardando*, um *diminuendo*, e uma cadência suspensiva. A ideia de acalmar, relacionada com o abrandar do tempo (*ritardando*) e com o *diminuendo*, vai de encontro aos estudos de Fernández-Sotos et al. (2016), que verificaram menor tensão para a variação rítmica mais lenta, e aos estudos de Gabrielsson e Lindström (2010), que mostraram que a música com menor intensidade pode estar associada a uma sensação de paz. Hevner (1937) também mencionou que os andamentos mais lentos podem estar relacionados com um carácter mais sereno e sonhador. A cadência suspensiva, tal como aconteceu com as cadências conclusivas das histórias anteriores, foi relacionada com o adormecer da personagem. Este aspeto, no entanto, difere dos estudos de Smit et al. (2020), que referiram que as cadências suspensivas tinham níveis de ativação mais elevados do que as cadências conclusivas.

5. Observações conclusivas

A criatividade e a imaginação revelam-se essenciais para um bom desenvolvimento musical. A procura e aplicação de estratégias que servem como solução para problemas técnicos e musicais requerem não só algum conhecimento como também uma mente criativa. Ao longo do nosso percurso profissional temo-nos deparado com alguma falta de envolvimento emocional dos alunos. Assim, surgiu a ideia da criação de histórias como uma possível estratégia para incentivar os alunos a prestarem atenção a certos elementos musicais essenciais para a interpretação de uma obra. No entanto, o nosso estudo foi apenas focado na observação da relação entre elementos extra-musicais das histórias criadas pelos alunos com os elementos musicais das obras estudadas por eles mesmos.

Após a realização deste estudo, e tendo por base as questões de investigação e a análise e discussão dos resultados, retirámos algumas conclusões que considerámos pertinente apresentar. Pudemos observar que os alunos apresentaram algumas dificuldades em criar uma história por base nas obras, tendo sido necessária a intervenção do investigador para orientar a construção de algumas histórias (sem manipular os resultados). No entanto, não deixámos de notar que, apesar de alguma ajuda, os alunos foram capazes de sentir algo na música que lhes fizesse imaginar as histórias por eles apresentadas. Afinal, a imaginação do músico pode estar relacionada com as emoções (quer sejam sentidas, quer sejam percebidas). Tal como pudemos ver em Neuhaus (1993), o uso de metáforas e imagens são usadas para despertar a imaginação e conseqüentemente influenciar emotivamente a maneira de tocar uma obra. Também Berman (2017) referiu que o intérprete arranja formas criativas de transmitir as emoções pretendidas de uma obra musical.

A criação de histórias revelou-se um método criativo e divertido, que permitiu desenvolver a capacidade imaginativa e criativa dos alunos. Esta capacidade é essencial, como referimos no ponto anterior, para projetar as emoções de uma certa obra musical. Ao mesmo tempo, a criação de histórias serve como uma inspiração para os alunos na interpretação de uma obra. Muitos professores recorrem essencialmente a curtas referências como “imagina um coelhinho a saltar quando executas o *staccato*” de modo a ajudar o aluno a perceber as suas intenções. No entanto, é importante apontar o facto de que, após algumas semanas de termos aplicado esta estratégia, perguntámos aos alunos se se lembravam das histórias quando tocavam as peças, e obtivemos uma resposta negativa por parte dos dois participantes. Contudo, para além do número de participantes, achamos que este facto possa ser mudado consoante a idade, a disposição, a personalidade, e o conhecimento de cada aluno.

A partir das histórias criadas pelos alunos sobre as obras por eles estudadas, pudemos identificar algumas correspondências entre elementos musicais e elementos extra-musicais. Os elementos musicais que tiveram mais relevância para a criação das histórias foram os modos musicais, as dinâmicas e as cadências.

- Modo maior: foi muitas vezes associado a emoções positivas, destacando-se um lenhador bem-disposto (primeira história), um urso feliz e descontraído (segunda história), uma raposa bondosa (segunda história), ambiente tranquilo e alegre (segunda história), um jardim cheio de flores e coisas bonitas (quarta história), e finais felizes (todas as histórias).

- Modo menor: foi associado a um som mais escuro (aluno A) e a emoções mais negativas, como um urso desconfiado (segunda história), e o aparecimento de algo inesperado (segunda e quarta histórias) e coisas estranhas (quarta história).

- *Forte/mezzoforte*: foi relacionado com o caráter feliz e descontraído do urso (segunda história), com um ambiente tranquilo, alegre e gracioso (segunda e quarta histórias), com o sobressalto da personagem (terceira história), medo (terceira história), e com uma sensação de liberdade (quarta história).

- *Piano*: correspondeu a um momento de paz entre as personagens (terceira história) e a uma mudança para um ambiente diferente, mais misterioso (quarta história).

- *Crescendo e diminuendo*: juntos tiveram influência em transmitir um caráter misterioso na segunda história.

- *Crescendo*: transmitiu medo (terceira história).

- *Diminuendo/decrescendo*: transmitiu alívio, suavidade, calma e felicidade (terceira e quarta histórias).

- Cadências conclusivas: foram associadas ao momento de regresso a casa (primeira e segunda histórias) e ao encontro feliz das personagens (terceira história).

- Cadência suspensiva: foi associada ao adormecer da personagem (quarta história).

Para além destes três elementos musicais (modos, dinâmicas e cadências), destacaram-se outros que mostraram também ter influência nas histórias.

- *Staccato*: foi associado a cristais de gelo (segunda história) e o salto do *staccato* para o *tenuto* presente na obra da segunda história foi correspondido ao urso desconfiado.

- Movimento descendente das notas: foi associado à queda da árvore (primeira história), à queda dos cristais de gelo (segunda história), ao ato de correr da personagem da terceira história e de descer a montanha (terceira história).

- Movimento ascendente das notas: foi associado ao subir uma montanha (terceira história), à sensação de paz da personagem (terceira história), ao ambiente florido e

bonito da quarta história, e a algo estranho que passou a ter uma sensação positiva (quarta história).

- Movimento ascendente e descendente das notas presentes nas obras da terceira e quarta história foram associados aos movimentos de uma bailarina.

- *Ritardando*: foi associado ao regresso do urso a casa (segunda história), a um final feliz (segunda, terceira e quarta histórias) e a uma sensação de acalmar (quarta história).

- Registo grave: foi associado a um carácter mais escuro, mudando o ambiente da história (segunda história).

- Registo agudo: foi associado à chegada ao topo da montanha (terceira história), ao ato de chamar a personagem (terceira história) e a um carácter belo, gracioso e positivo (quarta história).

- Cromatismo: foi mencionado no momento em que a personagem começa a correr assustada (terceira história).

- Alterações (sustenidos e bemóis): foram associadas a obstáculos no caminho da personagem da terceira história.

- Pares de acordes presentes na obra da quarta história foram associados ao saltar da personagem.

5.1. Limitações

Ao longo do estudo deparámo-nos com algumas limitações que achamos relevante serem mencionadas. Os dois alunos atrasaram-se na entrega das histórias, tendo estas sido entregues algumas semanas depois de terem sido solicitadas. Para além deste atraso, um dos alunos (aluna B) não ficou totalmente esclarecido, e apresentou algumas dúvidas sobre o modo como podia construir a história. Foram precisas duas tentativas (equivalentes a mais duas semanas) até a aluna conseguir apresentar um resultado mais conciso.

Nos últimos dois anos, devido à pandemia, os alunos não tiveram possibilidade de fazer audições e provas, ou outros eventos necessários para atingirem o nível estabelecido pelos programas. Notou-se algum atraso no estudo dos alunos e no desenvolvimento da técnica. Este fator afetou a fluidez do presente estudo, visto que coincidiu com uma altura em que os alunos ainda não se sentiam à vontade com o instrumento.

O nível de criatividade e imaginação é diferente de aluno para aluno. Este fator poderá ser uma das grandes limitações para este tipo de estudo, pois o perfil do aluno pode revelar-se não ser o adequado. Isto pode ser por falta de apoio e motivação parental, por falta de interesse exploratório por parte do aluno, pelo meio em que o aluno se insere, e/ou pelo modo como convive entre os familiares e pares.

Devido ao horário que tínhamos disponível, apenas foi possível realizar o estudo com dois participantes, o que levou a um número de resultados bastante limitado. Sugerimos que, em futuros estudos do mesmo tipo, sejam recolhidos resultados de um maior grupo de participantes, podendo abranger alunos de outros ciclos e até mesmo de secundário e superior. Para além da observação da relação entre os elementos musicais e elementos extra-musicais, pode ser também possível avaliar os diferentes níveis de criatividade de cada faixa etária e o modo como esta estratégia ajuda no desenvolvimento da interpretação musical de cada um dos participantes.

6. Referências bibliográficas

- Alencar, E., & Fleith, D. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, vol. 11, nº 3, pp. 513-521.
- Alencar, E., & Martinez, A. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 2, nº 1, pp. 23-32.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 121-143.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, vol. 84, pp. 490-515.
- Berman, B. (2017). *Notes from the pianist's bench* (2ª ed.). Yale University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, M. (2019). *Emotion, reason, and action in Kant*. Bloomsbury Academic.
- Braga, J. (2013). Expressão e expressividade pictórica. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, vol. 4, pp. 63-86.
- Brewerton, P., & Millward, L. (2001). *Organizational research methods: A guide for students and researchers*. Sage Publications.
- Brown, S. D., & Stenner, P. (2001). Being affected: Spinoza and the psychology of emotion. *International Journal of Group Tensions*, vol. 30, nº 1, pp. 81-105.
- Bucho, J. L. C. (2016). Relação entre yin-yang e a criatividade. *Psicologia.pt*, 12 pp. Página consultada no dia 11 de março de 2021. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0971
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, vol. 39, nº 1/4, pp. 106-124.
- Carijó, M. C. A., & Kastrup, V. (2014). Expressividade como qualidade dinâmica: uma discussão sobre percepção na arte. *Revista Polis e Psique*, vol. 4, nº 3, pp. 234-255.
- Casanova, N., Sequeira, S., & Silva, V. M. (2009). Emoções. *Psicologia.pt*, 27 pp. Página consultada no dia 16 de julho de 2021. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0132
- Castro, G. (2002). Para uma tentativa de fundamentação da imaginação. In J. M. Santos, P. M. S. Alves & A. Barata (Coords.), *A fenomenologia hoje: Atas do I congresso internacional da AFFEN*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp. 113-121.
- Coleman, A., & Snarey, J. (2011). James-Lange theory of emotions. In S. Goldstein, & J. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, vol. 2, pp. 844-846.
- Coppin, G., & Sander, D. (2013). Contemporary theories and concepts in psychology of emotions (Cap. 1, pp. 1-31). *Emotion-Oriented Systems*.

- Cornelius, R. R. (2000). Theoretical approaches to emotion. *ISCA*, 8 pp.
- Coutinho, E. & Cangelosi, A. (2011). Musical emotions: Predicting second-by-second subjective feelings of emotion from low-level psychoacoustic features and physiological measurements. *Emotion*, vol. 11, nº 4, pp. 921-937.
- Cruz, M. Z., & Júnior, A. P. (2011). Corpo, mente e emoções: Referenciais teóricos da psicossomática. *Revista Simbio-Logias*, vol. 4, nº 6, pp. 46-66.
- Dalgleish, T. (2004). The emotional brain. *Nature reviews: neuroscience*, vol. 5, pp. 582-589.
- Damáσιο, A. (2000). *O mistério da consciência – Do corpo e das emoções ao conhecimento de si* (L. T. Motta, Trad.). Companhia das letras.
- Downey, J. E. (1897). A musical experiment. *The American Journal of Psychology*, vol. 9, nº 1, pp. 63-69.
- Dror, O. E. (2014). The Cannon-Bard thalamic theory of emotions: A brief genealogy and reappraisal. *Emotion Review*, vol. 6, nº 1, pp. 13-20.
- Egan, K. (2005). *Por que a imaginação é importante na educação?*. I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 25 pp. Página consultada no dia 14 de março de 2021. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12545423/por-que-a-imaginacao-e-importante-na-educacao-gedest>
- Elliot, D. J. (1989). *The concept of creativity: Implications for music education*. Suncoast Music Education Forum, 28 pp.
- Fernández-Sotos, A., Fernández-Caballero, A., & Latorre, J. M. (2016). Influence of tempo and rhythmic unit in musical emotion regulation. *Frontiers in Computational Neuroscience*, vol. 10, nº 80, 13 pp.
- Fonseca, M. T. O. (2003). *Criatividade e interpretação musical*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 175 pp.
- Friedman, B. H. (2009) Feelings and the body: The Jamesian perspective on autonomic specificity of emotion. *Biological Psychology*, vol. 84, pp. 383-393.
- Freitas-Magalhães, A. (2013). *A psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano*. FEELab Science Books.
- Gabrielsson, A. (2002). Perceived emotion and felt emotion: Same or different?. *Musicae Scientiae, Spec. Issue 2001-2001*, pp. 123-147.
- Gabrielsson, A., & Lindstrom, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. In P. Juslin, & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (Cap. 14, pp. 367-400).
- Gendron, M., & Barrett, L. F. (2009). Reconstructing the past: A century of ideas about emotion in psychology. *Emotion Review*, vol. 1, nº 4, pp. 316-339.
- Gilman, B. I. (1892). Report of an experimental test of musical expressiveness (Continued). *The American Journal of Psychology*, vol. 5, nº 1, pp. 42-73.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: Arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, vol. 22, nº 2, pp. 75-92.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente* (M. Santarrita, Trad.). Objetiva.

- Grandjean, D., Sander, D., & Scherer K. R. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*, vol. 18, pp. 317-352.
- Guedes, F. (Dir.) (2004). Castelo Branco. In *A Enciclopédia*. (vol. 5, pp. 1791-1792). Editorial Verbo.
- Hevner, K. (1935). Expression in music: A discussion of experimental studies and theories. *Psychological Review*, vol. 42, nº 2, pp. 186-204.
- Hevner, K. (1936). Experimental Studies of the elements of expression in music. *The American Journal of Psychology*, vol. 48, nº 2, pp. 246-268.
- Hevner, K. (1937). The affective value of pitch and tempo in music. *The American Journal of Psychology*, vol. 49, nº 4, pp. 621-630.
- James, W. (1884). What is an emotion?. *Mind*, vol. 9, nº 34, pp. 188-205.
- Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: A psychologist's perspective on music performance. *Psychology Of Music*. Society for Education, Music and Psychology Research, vol. 31, nº 3, pp. 273-302.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and brain sciences*, vol. 31, pp. 559-621.
- Juslin, P., & Sloboda, J. (Eds) (2010). Introduction: aims, organization, and terminology. *Handbook of music and emotion*. Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2019). *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.
- Kastner, M. P., & Crowder, R. G. (1990) Perception of the major/minor distinction: IV. Emotional connotations in young children. *Music Perception: An interdisciplinary journal*, vol. 8, nº 2, pp. 189-201.
- Kawakami, A. & Furukawa, K. (2012). Relations between musical structures and perceived and felt emotions. *Music Perception*, vol. 30, nº 4, pp. 407-417.
- Kawakami, A., Furukawa, K., & Okanoya, K. (2014). Music evokes vicarious emotions in listeners. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, nº 431, 7 pp.
- Kowalska, M., & Wróbel, M. (2017). Basic emotions. *Springer International Publishing AG*, 6 pp.
- Lang, P. J. (1994). The varieties of emotional experience: A meditation on James-Lange theory. *Psychological Review*, vol. 101, nº 2, pp. 211-221.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions (B. Rand, Trad.). In B. Rand (Ed.) *The Classical Psychologists*, pp. 672-684. (Trabalho original publicado em 1885, em *Om Sindsbevaegelser*)
- Lopes, A. T., & Dotsenko, V. (1994). *Manual de Piano*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Maher, T. F. (1980). A rigorous test of the proposition that musical intervals have different psychological effects. *The American Journal of Psychology*, vol. 93, nº 2, pp. 309-327.
- Maher, T. F., & Berlyne, D. E. (1982). Verbal and exploratory responses to melodic musical intervals. *Psychology of Music*, vol. 10, nº 1, pp. 11-27.
- Marcellos, C. F., & Araujo, S. F. (2011). A questão da consciência na Psicologia de Wilhelm Wundt. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 11, nº 1, pp. 311-332.

- Martins, V. M. T. (2004). *A qualidade da criatividade como mais valia para a educação*. Instituto Politécnico de Viseu, 18 pp.
- McKinney, C. H., & Tims, F. C. (1995). Differential effects of selected classical music on the imagery of high versus low imagers: Two studies. *Journal of Music Therapy*, vol. 32, nº 1, pp. 22-45.
- Morais, M. F. (2015). Criatividade: conceitos e desafios. *Educação e Matemática*, vol. 18, nº 135, pp. 3-7.
- Motta, G. D., & Schimel, A. (2014). Educação e persuasão na República de Platão. *Synesis*, vol. 6, nº 1, pp. 128-141.
- Neuhaus, H. (1993). *The art of piano playing* (Leibovitch, K. A., Trad.). Kahn & Averill.
- Niu, W., & Sternberg, R. J. (2006). The philosophical roots of western and eastern conceptions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, vol. 26, pp. 18-38.
- Oliveira, N. R., Janczura, G. A., & Castilho, G. M. (2013). Normas de alerta e valência para 908 palavras da Língua Portuguesa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 29, nº 2, pp. 185-200
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions?. *Psychological Review*, vol. 97, nº 3, pp. 315-331.
- Peretz, I., Gagnon, L., & Bouchard, B. (1998). Music and emotion: Perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage. *Cognition*, vol. 68, pp. 111-141.
- Ramos, D., Bueno, J.L.O., & Bigand, E. (2011). Manipulating Greek musical modes and tempo affects perceived musical emotion in musicians and nonmusicians. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, vol. 44, nº 2, pp. 165-172.
- Reisenzein, R. (1983). The Schachter theory of emotion: Two decades later. *Psychological Bulletin*, vol. 94, nº 2, pp. 239-264.
- Reisenzein, R. (1992). A structuralist reconstruction of Wundt's three-dimensional theory of emotion. In H. Westmeyer (Ed.), *The structuralist program in psychology: Foundations and applications*, pp. 141-189.
- Robinson, T. (2018). Psicologia. In G. Cornelli, & R. Lopes (Coords), *Platão* (pp. 295-309). Coimbra Companions.
- Roger, A. C., & Formella, Z. (2016). *The concept of creativity: Towards an integrative vision of creativity in the psychoeducational application*. Seminário, vol. 37, nº 4, pp. 97-113.
- Sakamoto, C. K. (2008). O brincar da criança – criatividade e saúde. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, vol. 28, nº 2, pp. 267-277.
- Salis, F. (2014). *Imaginação*. Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 19 pp.
- Sander, D., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*, vol. 18, pp. 317-352.
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, vol. 69, nº 5, pp. 379-399.
- Schubert, E. (2013). Emotion felt by the listener and expressed by the music: Literature review and theoretical perspectives. *Frontiers in Psychology*, vol. 4, nº 837, 18 pp.
- Seabra, J. M. (2007). Criatividade. *Psicologia.pt*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, 42 pp. Página consultada no dia 11 de março de 2021. Disponível em

https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?criatividade&codigo=TL0104&area=d3

Silvestre, A. C. F. (2011). As emoções racionais e a realização prática do direito à luz da proposta de Martha Nussbaum; o papel das obras literárias e das emoções racionais no processo de tomada de decisão judicial. *Revista de Estudos Jurídicos*, vol. 15, nº 22, pp. 285-307.

Šimic, G., Tkalcic, M., Vukic, V., Mulc, D., Španic, E., Šagud, M., Olucha-Bordonau, F. E., Vukšic, M., Hof, P. R. (2021). Understanding Emotions: Origins and Roles of the Amygdala. *Biomolecules*, vol. 11, nº 823, 58 pp.

Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, vol. 19, nº 2, pp. 110-120.

Smith, L. D., & Williams, R. N. (1999). Children's artistic responses to musical intervals. *The American Journal of Psychology*, vol. 112, nº 3, pp. 383-410.

Smit, E. A., Dobrowohl, F. A., Schaal, N. K., Milne, A. J., & Herff, S. A. (2020). Perceived emotions of harmonic cadences. *Music & Science*, vol. 3, 13 pp.

Solomon, R. C. (2003). *What is an emotion?: Classic and contemporary readings* (2ª ed.). Oxford University Press.

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Karnac Books.

Stern, D. N. (1992). *O mundo interpessoal do bebê*. Artes Médicas.

Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. Oxford University Press.

Straehley, I. C., & Loebach, J. L. (2014). The influence of mode and musical experience on the attribution of emotions to melodic sequences. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, vol. 24, nº 1, pp. 21-34.

Titchener, E. B. (1998). The tridimensional theory of feeling. *The American Journal of Psychology*, vol. 19, nº 2, pp. 213-231.

Wisnik, J. M. (2007). *O som e o sentido: Uma outra história das músicas* (2ª ed.). Companhia das Letras.

Wundt, W. (1910). *Principles of physiological psychology* (E. B. Titchener, Trad., 2ª ed., vol. 1). London: Swan Sonnenschein & Co., Lim., New York: The Macmillan Co.

Wundt, W. (1897). *Outlines of psychology* (C. H. Judd, Trad.). London: Williams & Norgate, New York: Gustav E. Stechert.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

Legislação

Decreto-Lei 553/80 do Ministério da Educação e Ciência. (1980). Diário da República nº 270/1980, Série I de 1980-11-21.

Anexos

Anexo A - Declaração da autorização de participação do primeiro educando no projeto



Declaração da autorização da participação do educando no projeto

Eu _____, encarregado(a)
de educação do(a) aluno(a) _____, do ____°
ano de escolaridade e ____° ano de piano, declaro que autorizo a participação do meu
educando no projeto integrado no relatório de estágio de Rita Alexandra Gaspar Pires,
aluna de mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do
Instituto Politécnico de Castelo Branco.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura

Anexo B - Declaração da autorização de participação do segundo educando no projeto



Declaração da autorização de participação do educando no projeto

Eu _____, encarregado(a)
de educação do(a) aluno(a) _____, do ____º
grau de piano do Conservatório Regional de Castelo Branco, autorizo a participação do
meu educando no projeto integrado no relatório de estágio de Rita Alexandra Gaspar
Pires, aluna de mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas
do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura

Anexo C - Inquérito realizado aos alunos do Coro C

Questionário aos alunos de Coro C

Nome:	Idade:
Escola:	Ano de escolaridade:
Género: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	Grau de Conservatório:

1. Em que ano entraste para o Conservatório?

- 2015 2016 2017
 2018 2019 2020

2. Qual é o regime que frequentas no Conservatório?

- Articulado
 Supletivo
 Outro: _____

3. Qual é o instrumento que tocas?

4. Este instrumento foi a tua primeira opção?

- Sim Não

5. Antes de entrares para o Conservatório, já tinhas tido contacto com a música?

- Sim: Não

- Conservatório: Iniciação
 Escola: 1º Ciclo

Anexo D - Partituras das obras para piano apresentadas no relatório de estágio e no projeto de investigação

Estudo em dó maior de C. Czerny

129. Estudo C. Czerny

Allegro

f

mf

sf

Peça *Applicatio* de J. S. Bach

J. S. Bach - *Short preludes for keyboard*

Applicatio

Clavier-Büchlein vor Wilhelm Friedemann Bach, Nr. 1

All fingerings are original.

BWV 994

The musical score for 'Applicatio' (BWV 994) is presented in two systems. The first system contains four measures, and the second system contains four measures. The right hand (treble clef) features a melodic line with various ornaments and fingerings, while the left hand (bass clef) provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. The piece concludes with a repeat sign and a fermata over the final note.

Estudo em dó maior de Le Couppey

147. Estudo Le Couppey

Moderato

The musical score is written for a single melodic line, likely for a violin or flute, in G major and 4/4 time. The tempo is marked 'Moderato'. The score is divided into two systems. The first system contains five pairs of staves (treble and bass clef). The second system contains three pairs of staves. The music features various dynamics (p, mp, mf, f, pp) and articulations (accents, slurs). Fingerings and bowings are indicated throughout. The piece concludes with a final measure marked 'm.d.'.

Peça *Danse Magyar* de F. Farkas

DANSE MAGYAR
MAGYAR DANCE / UNGARISCHER TANZ

Ferenc FARKAS
(1905-2000)

Allegro

mf

Copyright 1967 by Editio Musica Budapest
produit avec l'autorisation de l'éditeur.

29 443 H.L.

Peça *Historinha, historinha...* de C. Carneiro

137. *Historinha, historinha...* C. Carneiro

Andantino $\text{♩} = 92$

mf *molto legato* *p* *mf* *p* *mf* *rit.* 1. 2.

© Strauss, Música e Vídeo, S.A.

Estudo em dó maior de L. Schitte

66. Estudo *Moderato* *f* L. Schitte

The image shows a handwritten musical score for '66. Estudo' by L. Schitte. The score is in 4/4 time and consists of two systems of two staves each. The first system shows a treble staff with a melody of eighth notes and a bass staff with a simple accompaniment. The second system continues the melody and accompaniment. Handwritten annotations include '25 au' in the top left and various fingering numbers (1-5) throughout the score.

Peça Cristais de gelo Margery McHale

68. Cristais de gelo Margery McHale

Moderato

© 1999 G. Schirmer, Inc., New York

Anexo E - Partituras das obras para coro apresentadas no relatório de estágio

Peça *Banaha*, canção tradicional congoleza

Banaha

Canção tradicional congoleza no idioma Kiluba

$\text{♩} = 120$

Voz 1
Si - si, si - si, do-la-da, ya-ku si-ne la-du__ba-na - ha. Si - si, si - si,

Voz 2
Si, si,

V1
do-la-da, ya-ku si-ne la-du__ba-na - ha. Ba - na - ha, ba-na - ha, ya-ku

V2
do, ya-ku si-ne la-du__ba-na - ha. Ba - na - ha, ba-na - ha, ya-ku

V1
si-ne la-du__ba-na - ha. Ba - na - ha, ba-na - ha, ya-ku si-ne la-du__ba-na - ha.

V2
si-ne la-du__ba-na - ha. Ba - na - ha, ba-na - ha, ya-ku si-ne la-du__ba-na - ha.

V1
Ha, ba-na - ha, ya-ku si-ne la-du__ba-na - ha. Ha, ba-na - ha, ya-ku

V2
Ha, ba-na - ha, ya-ku si-ne la-du__ba-na - ha. Ha, ba-na - ha, ya-ku

V1
si-ne la-du__ba-na - ha. Si - si, si - si, do-la-da, ya-ku si-ne la-du__ba-na - ha.

V2
si-ne la-du__ba-na - ha. Si, si, do, ya si-ne la-du__ba-na

Peça *Edelweiss*, de Richard Rodgers e Hammerstein II

The image shows a page of a musical score for the song "Edelweiss". At the top left, there are logos for "CRCB" and "GOVERNO DE PORTUGAL". The title "Edelweiss" is centered at the top, with "Richard Rodgers e Hammerstein II" written below it. The score is written for two soprano voices and piano accompaniment. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. The lyrics are: "E - del-weiss, E - del-weiss Ev' - ry mor-ning you greet me, Small and white, clean and bright, You look Hap-py to meet me. Small and white, clean and bright, You look Hap-py to meet me. Blossom of snow may you bloom and grow, bloom and grow for - e - ver. Blossom of snow may you bloom and grow, bloom and grow for - e - ver. 1. E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver. E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver. 2. E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver. E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver." The score includes measure numbers 9, 17, 25, and 33. The copyright notice "EPC © 2016" is located at the bottom right of the page.

CRCB GOVERNO DE PORTUGAL

Edelweiss

Richard Rodgers e Hammerstein II

Soprano 1
E - del-weiss, E - del-weiss Ev' - ry mor-ning you greet me,

Soprano 2
E - del-weiss, E - del-weiss Ev' - ry mor-ning you greet me,

9
Small and white, clean and bright, You look Hap-py to meet me.
Small and white, clean and bright, You look Hap-py to meet me.

17
Blos - som of snow may you bloom and grow, bloom and grow for - e - ver.
Blos - som of snow may you bloom and grow, bloom and grow for - e - ver.

25
1.
E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver.
E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver.

33
2.
E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver.
E - del-weiss, E - del-weiss, bless our home-land for - e - ver.

EPC © 2016

Peça *Funga Aláfia*, canção tradicional africana

Funga Aláfia Tradicional Africana

Alegre ♩ = 108

Voz 1
f Fun-ga A - lá - fi - a Fun-ga A - lá - fi - a

Voz 2
 Fun - gá!
mp = sfz Fun - gá!

Voz 1
f Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché

Voz 2
f Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché

Voz 1
 Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché Fun-ga A - lá - fi - a

Voz 2
f Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché Fun-ga A - lá - fi - a

Voz 1
 a - ché a - ché Our hearts are pure Our voic - es True with o - pen arms we

Voz 2
 a - ché a - ché Our hearts are pure Our voic - es true With o - pen arms we

Voz 1
 1. wel - come you! Fun - ga A - wel - come you! *f* Fun - ga A - lá - fi - a a - ché a - ché

Voz 2
 wel - come you! wel - come you! *f* Fun - ga A - lá - fi - a a - ché a - ché

Voz 1
 Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché

Voz 2
 Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché

Voz 1
 Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché *mp < sfz ff* Fun - ga Fun - ga

Voz 2
 Fun-ga A - lá - fi - a a - ché a - ché *mp < sfz ff* Fun - ga Fun - ga

Anexo F - História criada pelo aluno A

