



**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada na  
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional:  
Paradigmas da Técnica da Mão Direita no Ensino de Guitarra**

João Menano Vaz de Mascarenhas

Orientador(es) | Dejan Ivanović

Évora 2023

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada na  
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional:  
Paradigmas da Técnica da Mão Direita no Ensino de Guitarra**

João Menano Vaz de Mascarenhas

Orientador(es) | Dejan Ivanović

Évora 2023

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Mário Marques (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Damas (Universidade de Évora) (Arguente)  
Dejan Ivanović (Universidade de Évora) (Orientador)

## Agradecimentos

*A Dejan Ivanović, pela orientação, ensinamentos, apoio, gentileza e inspiração.*

*A Júlio Guerreiro, pela orientação, ensinamentos, disponibilidade e toda a ajuda.*

*À classe de Júlio Guerreiro e aos Encarregados de Educação, pela disponibilidade, cooperação e paciência.*

*A Susana Baeta, por toda a ajuda na edição e paciência.*

*Aos meus colegas, amigos e família, pelo apoio.*

## **Resumo**

### **Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: Paradigmas da Técnica da Mão Direita no Ensino de Guitarra**

Este relatório é referente à disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, sob orientação do Prof. Dr. Dejan Ivanović e do orientador cooperante Prof. Júlio Guerreiro. O trabalho possui duas partes, nas quais serão realizadas a contextualização do universo escolar e o relato da realização do estágio, incluindo a descrição das práticas pedagógicas adotadas ao longo deste (Parte A), e a investigação relacionada com a Prática de Ensino Supervisionada, relacionada com os paradigmas da mão direita: posição, ataque e digitação (Parte B). Nesta última secção (Parte B), serão exploradas várias vertentes deste assunto, como o posicionamento da mão direita, pontos de apoio, o ataque, coordenação, vários tipos de digitação e condicionantes para a perda de orientação, que se refletem numa interpretação insegura. Aqui proponho modelos de referência a adoptar para aumentar a funcionalidade e, conseqüentemente, melhorar a performance do aluno.

**Palavras-chave:** Guitarra, Ensino, Técnica, Mão direita, Didática

## **Abstract**

### **Report of Prática de Ensino Supervisionada held at Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: Paradigms of Right Hand Technique in Guitar Teaching**

This report refers to the discipline of Prática de Ensino Supervisionada, held at Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, under the guidance of Prof. Dr. Dejan Ivanović and the cooperating advisor Prof. Júlio Guerreiro. The work has two parts in which a contextualisation of the school universe and the report of the internship will be carried out, including the description of the pedagogical practices adopted throughout (Part A), and the investigation related to the Prática de Ensino Supervisionada, related to the paradigms of the right hand: position, stroking and fingering (Part B). In this last section (Part B) we will explore several aspects of this subject such as the positioning of the right hand, points of support, attack, coordination, various types of fingering and conditioning for loss of orientation, reflected in an insecure interpretation. Here I propose what referential model to adopt to increase functionality and therefore improve student performance.

**Keywords:** Guitar, Teaching, Technique, Right-hand, Didactics

## Abreviaturas

#: sustenido (por exemplo: Sol# = Sol sustenido)

b: bemol (por exemplo: Sib = Si bemol)

M: Maior (por exemplo: Dó M = Dó Maior)

m: menor (por exemplo: Lá m = Lá menor)

m.d.: mão direita

m.e.: mão esquerda

EAMCN: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PES: Prática de Ensino Supervisionada

## Índice

<b>PARTE A — PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b>	<b>1</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Caracterização da Escola.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Classe de Guitarra do Orientador Cooperante.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Caracterização do Professor.....</b>	<b>6</b>
<b>2.2. Caracterização da Classe .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3. Abordagem pedagógica .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4. Funcionamento da Classe .....</b>	<b>16</b>
<b>2.5. Estudo do repertório .....</b>	<b>18</b>
<b>3. Aulas assistidas.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1. Aluno A.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. Aluno B.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3. Aluno C.....</b>	<b>24</b>
<b>3.4. Aluno D .....</b>	<b>26</b>
<b>3.5. Aluno E .....</b>	<b>29</b>
<b>3.6. Aluno F .....</b>	<b>31</b>
<b>3.7. Aluno G .....</b>	<b>33</b>
<b>3.8. Aluno H .....</b>	<b>36</b>
<b>3.9. Aluno I.....</b>	<b>39</b>
<b>3.10. Aluno J.....</b>	<b>41</b>
<b>3.11. Aluno K.....</b>	<b>42</b>
<b>3.12. Duo de Flauta &amp; Guitarra .....</b>	<b>51</b>
<b>4. Aulas lecionadas .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1. Aluno D .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1.1. 1.ª Aula.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1.2. 2.ª Aula.....</b>	<b>55</b>
<b>4.2. Aluno H .....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.1. 1.ª Aula.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.2. 2.ª Aula.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3. Aluno I.....</b>	<b>60</b>
<b>4.3.1. 1.ª Aula.....</b>	<b>60</b>
<b>4.3.2. 2.ª Aula.....</b>	<b>61</b>
<b>4.4. Aluno K.....</b>	<b>63</b>
<b>4.4.1. 1.ª Aula.....</b>	<b>63</b>

4.4.2. 2.ª Aula.....	64
5. Avaliações e apresentações públicas .....	65
Considerações Finais .....	71
PARTE B – INVESTIGAÇÃO .....	73
Introdução .....	74
6. Estado da arte .....	78
6.1. Métodos e Livros de técnica.....	83
6.2. Posição .....	87
6.2.1. Posicionamento da mão direita .....	87
6.2.2. Utilização do 5.º ponto de apoio.....	95
6.2.3. Alteração da posição.....	96
6.2.4. Transição entre <i>tirando</i> e <i>apoyando</i> .....	98
6.3. Ataque.....	102
6.3.1. Antecipação.....	103
6.3.2. Ação do dedo e movimento de continuação .....	107
6.3.3. Vibração da corda .....	113
6.3.4. Movimento de recuperação.....	114
6.4. Dedilhação .....	117
6.4.1. Mão direita.....	117
6.4.2. Independência de dedos.....	119
7. Aplicação de exercícios na investigação .....	121
7.1. Influência da técnica do Orientador Cooperante .....	121
7.2. Descrição dos exercícios .....	127
7.2.1. Identificação de cordas .....	127
7.2.2. Independência entre dedos análogos de ambas as mãos .....	129
7.2.3. Cruzamento .....	130
7.2.4. Arpejos .....	131
7.3. Prestações dos alunos.....	134
7.3.1. Aluno C .....	134
7.3.2. Aluno D.....	136
7.3.3. Aluno F .....	138
7.3.4. Aluno G.....	140
7.3.5. Aluno H.....	142
7.3.6. Aluno I .....	144
7.3.7. Aluno K.....	146
7.3.8. Comentário Final .....	148
7.4. Resultados.....	149



7.4.1. Exercício n.º 1 (Identificação de cordas) .....	149
7.4.2. Exercício n.º 2 (Independência entre dedos análogos de ambas as mãos) .....	151
7.4.3. Exercício n.º 3 (Cruzamento) .....	153
7.4.4. Exercício n.º 4 (Arpejos) .....	155
8. Discussão .....	159
8.1. Posicionamento .....	159
8.2. Utilização do 5.º ponto de apoio .....	162
8.3. Alteração da posição .....	163
8.4. Transição entre <i>apoyando</i> e <i>tirando</i> .....	164
8.5. Antecipação .....	166
8.6. Ação do dedo e movimento de continuação .....	169
8.7. Vibração da corda .....	173
8.8. Movimento de recuperação .....	174
8.9. Dedilhação .....	176
8.10. Independência de dedos .....	180
9. Exercícios adicionais .....	181
9.1. Desenvolvimento da coordenação bimanual .....	181
9.2. Melhoria do sentido de orientação da mão direita .....	182
CONCLUSÃO .....	183
Bibliografia .....	186
Referências Bibliográficas .....	186
APÊNDICES .....	189
Apêndice I: Entrevista a Júlio Guerreiro .....	190
Apêndice II: Audição de dia 3 de Dezembro de 2018 .....	233
Apêndice III: Audição de dia 18 de Março de 2019 .....	234
Apêndice IV: Realização dos exercícios n.º 2,3, e 4 .....	235
Apêndice V: Resultados do Exercício 1 .....	236
Apêndice VI: Resultados do Exercício 2 .....	237
Apêndice VII: Resultados do Exercício n.º 3 .....	238
Apêndice VIII: Resultados do Exercício n.º 4 .....	239

## Índice de Figuras

Figura n.º 1: Excerto de <i>Lullaby</i> de M. Linnemann. ....	57
Figura n.º 2: Excerto de <i>Andantino Op. 241 n.º 20</i> de F. Carulli. ....	61
Figura n.º 3: Excerto de <i>Finger Independence #1</i> . ....	62
Figura n.º 4: Posição da m.d. segundo A. Shearer (1.º Método). ....	89
Figura n.º 5: Posição da m.d. de acordo com A. Shearer (do livro <i>Classic Guitar Technique</i> ). ....	89
Figura n.º 6: Ângulo da mão direita segundo A. Shearer (do livro <i>Classic Guitar Technique</i> ). ....	89
Figura n.º 7: Posição do pulso segundo A. Shearer (do livro <i>Classic Guitar Technique</i> ). ....	90
Figura n.º 8: Posição da mão direita segundo A. Carlevaro. ....	91
Figura n.º 9: Posição segundo H. Quine (1.ª versão). ....	92
Figura n.º 10: Posição do braço e m.d. de Segovia. ....	92
Figura n.º 11: Polegar como o 5.º ponto de apoio segundo S. Tennant. ....	96
Figura n.º 12: Mão direita do Orientador Cooperante (perspetiva do executante). ....	125
Figura n.º 13: Mão direita do Orientador Cooperante (perspetiva da frente). ....	125
Figura n.º 14: Mão direita do Orientador Cooperante (perspetiva do lado direito). ....	126
Figura n.º 15: Preparação antecipada para a realização do exercício. ....	128
Figura n.º 16: Exercícios n.ºs 2.1. e 2.2. ....	130
Figura n.º 17: Exercícios n.ºs 3.1. e 3.2. ....	130
Figura n.º 18: Exercícios n.ºs 3.3. e 3.4. ....	131
Figura n.º 19: Exercício n.º 4.1. ....	131
Figura n.º 20: Exercício n.º 4.2. ....	132
Figura n.º 21: Exercício n.º 4.3. ....	132
Figura n.º 22: Exercício n.º 4.4. ....	132
Figura n.º 23: Mão direita do aluno C (perspetiva do aluno). ....	134
Figura n.º 24: Mão direita do aluno C (perspetiva de baixo/frente). ....	134
Figura n.º 25: Mão direita do aluno C (perspetiva do lado direito). ....	134
Figura n.º 26: Mão direita do aluno D (perspetiva do aluno). ....	136
Figura n.º 27: Mão direita do aluno D (perspetiva de baixo/frente). ....	136
Figura n.º 28: Mão direita do aluno D (perspetiva do lado direito). ....	136
Figura n.º 29: Mão direita do aluno F (perspetiva do aluno). ....	138
Figura n.º 30: Mão direita do aluno F (perspetiva de baixo/frente). ....	138
Figura n.º 31: Mão direita do aluno F (perspetiva do lado direito). ....	138
Figura n.º 32: Mão direita do aluno G (perspetiva do aluno). ....	140
Figura n.º 33: Mão direita do aluno G (perspetiva de baixo/frente). ....	140
Figura n.º 34: Mão direita do aluno G (perspetiva do lado direito). ....	140
Figura n.º 35: Mão direita do aluno H (perspetiva do aluno). ....	142
Figura n.º 36: Mão direita do aluno H (perspetiva de baixo/frente). ....	142
Figura n.º 37: Mão direita do aluno H (perspetiva do lado direito). ....	142
Figura n.º 38: Mão direita do aluno I (perspetiva do aluno). ....	144
Figura n.º 39: Mão direita do aluno I (perspetiva de baixo/frente). ....	144
Figura n.º 40: Mão direita do aluno I (perspetiva do lado direito). ....	144
Figura n.º 41: Mão direita do aluno K (perspetiva do aluno). ....	146
Figura n.º 42: Mão direita do aluno K (perspetiva de baixo/frente). ....	146
Figura n.º 43: Mão direita do aluno K (perspetiva do lado direito). ....	146
Figura n.º 44: Realização do exercício de coordenação bimanual proposto por Glise (1997). ....	181

## Índice de Tabelas

Tabela n.º 1: Horário do Orientador Cooperante. ....	11
Tabela n.º 2: Programa do aluno A. ....	21
Tabela n.º 3: Programa do aluno B.....	23
Tabela n.º 4: Programa do aluno C.....	25
Tabela n.º 5: Programa do aluno D. ....	28
Tabela n.º 6: Programa do aluno E.....	30
Tabela n.º 7: Programa do aluno F.....	32
Tabela n.º 8: Programa do aluno G. ....	35
Tabela n.º 9: Programa do aluno H. ....	38
Tabela n.º 10: Programa do aluno I.....	40
Tabela n.º 11: Programa do aluno J.....	41
Tabela n.º 12: Programa do aluno K.....	46
Tabela n.º 13: Programa do Duo de Canto & Guitarra. ....	50
Tabela n.º 14: Programa do Duo de Flauta & Guitarra.....	53

## **PARTE A — PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Esta Parte diz respeito ao estágio das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II do Mestrado na EAMCN, entre 3 de outubro de 2018 e 1 de julho de 2019. Para preservar a privacidade dos alunos que participaram nas aulas, avaliações ou outras atividades da escola observada pelo mestrando, estes serão designados por letras ao longo do Relatório de Estágio.

## Introdução

Este Relatório foi realizado no contexto do estágio das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II do Mestrado em Ensino de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora, durante o ano letivo de 2018/2019. O estabelecimento de ensino que foi atribuído ao mestrando para realizar o seu estágio foi a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), instituição com a qual a Universidade de Évora tem protocolo celebrado para a realização destas duas unidades curriculares. O estágio foi iniciado a 3 de outubro de 2018 e terminado a 1 de julho de 2019. A PES foi realizada com os alunos da Classe de guitarra do Orientador Cooperante Júlio Guerreiro, designadamente seis alunos do Curso de Iniciação, quatro alunos do Curso Básico (dos quais três alunos do segundo ciclo e um aluno do terceiro ciclo) e um aluno do Curso Secundário. Não foi possível ao mestrando estar presente nas aulas dos dois alunos de terça-feira, uma vez que o horário destas entravam em conflito com o seu horário de trabalho. Para compensar o número reduzido de alunos de guitarra, foi ainda definido que o mestrando assistiria também às aulas de grupos de música de câmara que incluíam guitarra ministradas pelo Orientador Cooperante, designadamente, dois duos de alunos do curso secundário. Durante o 1.º Período, um aluno do Curso de Iniciação mudou de instrumento e, durante o 2.º Período, o aluno do terceiro ciclo foi transferido de escola, causando alterações no horário do Orientador Cooperante. Este Relatório está dividido em duas partes. Na Parte A, é realizada a contextualização do universo escolar, caracterização do Orientador Cooperante e dos seus alunos, bem como a descrição crítica das práticas pedagógicas adotadas pelo Orientador Cooperante e pelo mestrando durante a PES. Na Parte B, o mestrando expõe a sua investigação relacionada com a PES: definição de paradigmas da técnica de mão direita (m.d.). Neste contexto foram explorados os seguintes âmbitos:

- Posicionamento da m.d.;
- Utilização de pontos de apoio com os dedos nas cordas;
- Preparação antecipada;
- Movimento para realizar um ataque;
- Digitação da m.d.;
- Independência de dedos.

Os referidos elementos foram correlacionados com a capacidade de coordenação e orientação. Aqui o mestrando resumiu e contrapôs a informação encontrada na pesquisa sobre estes conceitos, na entrevista realizada ao Orientador Cooperante e nos exercícios realizados com os alunos da disciplina de Guitarra do Orientador Cooperante (no contexto da sua investigação), e apresentou, justificando, que modelos referenciais adotar para aumentar a segurança e melhorar a técnica dos alunos.

## 1. Caracterização da Escola

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) é a mais antiga escola de música erudita de Portugal ainda em funcionamento. Antes da sua criação, o ensino musical público foi proporcionado pelo Real Seminário da Sé Patriarcal, instituição direcionada para o ensino de música religiosa, extinta em 1833. Em 1835, é fundado em Lisboa o Conservatório de Música da Casa Pia, sob a direção de João Domingos Bomtempo (1775-1842), com um modelo de ensino laico e tendo como ambição a formação de músicos profissionais portugueses, evitando a frequente necessidade de contratar músicos estrangeiros. Esta Escola é anexada ao Conservatório Geral de Arte Dramática em 1836, passando a chamar-se Colégio do Conservatório. O Conservatório, que também possuía uma escola de Dança e uma escola Dramática, para além da de Música, instala-se no Convento dos Caetanos no ano seguinte. Como medida para combater dificuldades financeiras, D. Fernando é nomeado presidente honorário do Conservatório em 1840, passando este a chamar-se Conservatório Real de Lisboa. Após a Implantação da República, em 1910, a instituição perdeu consequentemente o título *Real*, passando a chamar-se Conservatório Nacional de Lisboa.

Destacam-se duas principais reformas no ensino: a de 1919, graças a Vianna da Mota (1868-1948) e Luís de Freitas Branco (1890-1955), que alargou a oferta de disciplinas e aumentou a população escolar; e a de 1930, sob a mesma direção, consequência de cortes orçamentais, resultando num recuo na evolução do ensino musical e na diminuição da população escolar. A partir de então passa a chamar-se apenas Conservatório Nacional, sendo constituído por uma secção de Música, outra de Teatro e uma subsecção de Dança, sem autonomia administrativa. Entre 1938 e 1972, o Conservatório Nacional teve como diretor o maestro e compositor Ivo Cruz (1901-1986). Sob a sua direção, o edifício sofre intervenções de remodelação e modernização a partir de 1946, nomeadamente no salão nobre, biblioteca e no espaço para o Museu Instrumental, mais tarde extinto. A partir de 1983, pelo Decreto-lei n.º 310/83, a estrutura tripartida do Conservatório Nacional é substituída por cinco escolas: duas de música, duas de dança e uma de teatro e cinema, reconfigurando o ensino destas em Portugal. No que diz respeito às escolas de música, estas são inseridas nos moldes gerais do ensino em vigor: Escola Básica e Secundária (o que é hoje a EAMCN), e é criada paralelamente a Escola Superior de Música de Lisboa, que integra o Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional [EAMCN], s.d) (Borges, s.d).

No ano letivo de 2002/2003, de acordo com uma política de descentralização da iniciação musical, os Polos da Amadora e de Sacavém entram em funcionamento e, em 2008, introduz-se o projeto de inclusão social Orquestra Geração, em colaboração com o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela. A EAMCN é atualmente dirigida por Lilian Kopke e tem a seguinte oferta educativa: Cursos de Iniciação (em quatro níveis, correspondentes ao 1.º ciclo do ensino regular);

Cursos Básicos (1.º e 2.º graus, correspondentes ao 2.º ciclo do ensino regular, e 3.º, 4.º e 5.º graus, correspondentes ao 3.º ciclo do ensino regular); Cursos Secundários de Música (6.º, 7.º e 8.º graus, nas variantes de Instrumento e Composição) e de Canto; e Cursos profissionais de nível IV. Os Cursos Básicos e Secundários têm as seguintes possibilidades de regime de frequência: Integrado, Articulado ou Supletivo. No regime Integrado, os alunos frequentam todas as componentes do currículo nas instalações da EAMCN. No regime Articulado os alunos do Curso Básico frequentam apenas as disciplinas da componente de formação vocacional na EAMCN, ao passo que os alunos do Curso Secundário frequentam também as disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística na EAMCN. No regime Supletivo, os cursos são constituídos apenas pelas disciplinas que constam da componente de formação vocacional, no nível básico, e pelas disciplinas que constam das componentes de formação científica e técnica-artística, no nível secundário. No ano letivo de 2018/2019 registaram-se 804 alunos na Sede e um total de 1023 alunos, contando com os dos Polos da Amadora, Loures e Seixal. Conta com um total de 241 professores e um total de 32 assistentes técnicos e operacionais (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional [EAMCN], 2018a). A EAMCN tem os seguintes órgãos de direção, administração e gestão, determinados por lei: Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional [EAMCN], 2016).

A EAMCN encontra-se, desde o início do ano letivo de 2018/2019, instalada provisoriamente na Escola Secundária Marquês de Pombal, uma vez que as antigas instalações, no Convento dos Caetanos, entraram em processo de requalificação, pois acumulavam problemas logísticos e de segurança. Segundo a diretora, a EAMCN ficará instalada no atual espaço durante mais dois anos, pelo menos. Esta mudança foi inicialmente encarada com insegurança pela comunidade escolar, uma vez que o aumento de distância de deslocação poderia impossibilitar a continuação da frequência de alguns alunos (Lusa, 2017). Entretanto, os pavilhões da Escola Secundária Marquês de Pombal utilizados pela EAMCN foram “[...] adaptados à pressa, em quatro meses [...]” (Marques, 2019), segundo a diretora Lilian Kopke, obras que foram insuficientes e não permitiram o correto isolamento sonoro nem o controlo da temperatura das salas de aula. Para além destas questões, foram comunicados, por Encarregados de Educação e professores, problemas nas casas de banho, falta de balneário para os alunos, pavimentos desadequados ou danificados, falta de assistentes operacionais e um quadro elétrico com potência insuficiente, tendo em conta a quantidade de aquecedores e desumidificadores necessários. A EAMCN teve ainda um corte orçamental para restaurações e afinações, sendo os pianos, harpas e órgão os instrumentos mais afetados (Marques, 2019). Comparando com as instalações antigas, o Orientador Cooperante comentou:

É tudo diferente. Em termos de espaço, viemos do Convento dos Caetanos, que são 3 andares, em que nos cruzamos constantemente todos uns com os outros pelas duas escadas, que dão acesso aos pisos. Aqui na Escola Secundária Marquês de Pombal estamos divididos por vários pavilhões com entradas múltiplas na Escola: a do CENJOR [Centro Protocolar de Formação Profissional de Jornalistas], a entrada principal e a entrada exclusiva do Conservatório. Só esta dispersão de espaços e pontos de entrada faz com que se tenha perdido [...] a noção de grupo: [...]. Por outro lado, há um espaço em determinado tipo de salas a que eu não estava habituado e até é agradável. (Apêndice 1)

O Orientador Cooperante relatou também problemas de controlo de temperatura no inverno e no início do verão, de ventilação e de insonorização das salas. No que diz respeito ao isolamento sonoro, houve raras situações em que a falta de insonorização das salas ao lado da utilizada pelo Orientador Cooperante causou problemas no seguimento das aulas. No entanto, outros colegas relataram problemas mais frequentemente (Apêndice 1). Apesar da presença de várias entidades a funcionar no mesmo edifício, o Orientador Cooperante afirmou que não houve nenhuma incompatibilidade, especialmente no uso da biblioteca, frequentemente utilizada para audições, para a qual o Conservatório Nacional tinha exclusividade de utilização em determinados dias de semana fixos, a partir das 17h30. No sentido de compensar a perda do Salão Nobre, a diretora Lilian Kopke estabeleceu protocolos com várias entidades, com o objetivo de proporcionar mais espaços para apresentações de alunos ao vivo. Algumas destas entidades foram: o Museu da Marinha (para o acesso ao Pavilhão das Galeotas), o novo Museu dos Coches (para o acesso ao auditório), o antigo Museu dos Coches (para o acesso ao Picadeiro), o Palácio Nacional da Ajuda, entre outros (Apêndice 1). Em relação ao ambiente escolar, o Orientador Cooperante comentou:

[...] o ambiente na Escola não podia ser mais diferente. [...] estávamos todos muito habituados ao Bairro Alto e àquele envolvimento, de repente viemos para uma escola onde há problemas de criminalidade com uma determinada faixa de alunos, é a casa de vários organismos [...], há assim várias assimetrias sociais que se sentem dentro dos alunos que, ao fim e ao cabo, fazem aquilo que é o ambiente dentro da nossa Escola, porque estamos todos dentro do mesmo edifício. (Apêndice 1)

Salienta-se que, até à data do término da PES do mestrando, não houve registos de desacatos entre as várias comunidades de alunos da Escola Secundária Marquês de Pombal.



## 2. Classe de Guitarra do Orientador Cooperante

De seguida, irei descrever a Classe do Orientador Cooperante, a sua abordagem pedagógica, observada nas aulas assistidas e descrita pelo próprio em entrevista, e caracterizar os alunos cujas aulas foram assistidas. Para cada aluno será feita uma caracterização da relação do Orientador Cooperante com este e com o seu Encarregado de Educação, caracterização da sua personalidade em traços gerais, um resumo do decurso das aulas assistidas, e será enunciado o seu percurso estudantil, instrumento utilizado, repertório lecionado e avaliação.

### 2.1. Caracterização do Professor

Júlio Guerreiro é um dos mais conceituados guitarristas portugueses. Formou-se no curso profissional da Escola Profissional de Música de Almada em 1994. Começou a frequentar *masterclasses* desde 1995, nas quais foi aluno de diversos professores, entre os quais António Jorge Gonçalves, David Russell, Alberto Ponce e Joaquín Clerch. É Licenciado em Guitarra pela Escola Superior de Música de Lisboa desde 2001, onde estudou nas classes de Piñeiro Nagy (instrumento) e Olga Prats (música de câmara). Entre 2002 e 2004, como bolsheiro do Centro Nacional de Cultura, frequentou a Pós-Graduação em Interpretação Musical na *Escuela Luthier de Artes Musicales* de Barcelona, onde estudou com o Ricardo Gallén. Recebeu o 1.º Prémio (Ex aequo) no I Concurso Internacional de Guitarra de Sernancelhe em 1999, o 1º Prémio (Ex aequo) e o Prémio Cultura *Carla Minen* no XXIX *Concorso Internazionale di Chitarra Fernando Sor* em 2000, e o 2.º Prémio no *I Encuentro de Guitarra Norba Caesarina* em Cáceres, Espanha, em 2005. Realizou recitais em vários festivais, destacando-se: o Festival Internacional de Música da Costa do Estoril, o Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, o Festival Internacional de Guitarra de Sernancelhe e o Festival Internacional de Guitarra de Barcelona. Tocou como solista com a Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras dirigida por Nikolay Lalov, com a Orquestra Filarmonia das Beiras dirigida por Vasco Pearce de Azevedo, e com a Orquestra Sinfónica Portuguesa dirigida por Julia Jones. Integrou o grupo de Solistas da Camerata *Lysy Gstaad*, a convite do Maestro Alberto Lysy, tendo realizado concertos no Festival Açoreano *MúsicAtlântica*, XXX Festival Internacional de Música da Costa do Estoril e na *International Menuhin Academy for Young Soloists* em Blonay, Suíça. Para além da sua atividade como solista, tem também uma vasta experiência em música de câmara em múltiplas formações, em ensembles de música contemporânea e como integrante de orquestra. Participou em vários recitais comentados pelo compositor e maestro António Vitorino d'Almeida, de onde se destaca um concerto dedicado à obra deste de música de câmara no *Musikverein* de Viena de Áustria e a gravação das suas obras para ensemble para a editora Numérica.

Integrou a *Orchestrutópica*, na qual já foi dirigido pelos maestros Odaline de la Martinez, Cesário Costa e Jean-Sébastien Béreau. É guitarrista convidado do *Remix Ensemble* (Casa da Música), desde 2005, e já trabalhou diretamente com compositores como James Dillon e Helmut Lachenmann, e sob a direção de Peter Rundel, Rolf Gupta, Baldur Bronnimann e Brad Lubman, entre outros. Integrou também a Orquestra do Teatro Mariinsky de S. Petersburgo sob a direção de Valery Gergiev, a Orquestra Nacional do Porto – Casa da Música, sob a direção de John Storgards e Christian Baldini, e colaborou com o Coro Casa da Música dirigido por Paul Hillier. É editor-convidado da AVA Musical Editions e dedicatário de várias obras de Sérgio Azevedo, destacando-se o *Concertino para guitarra e pequena orquestra*, estreado e gravado com a Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras sob direção de Nikolay Lalov e editado em 2015 pelo MPMP (Antena 2, 2020).

Paralelamente à atividade como guitarrista, Júlio Guerreiro cantou em grupos corais, como no grupo *a capella Syntagma Musicum*, dirigido por Jorge Alves, e no octeto vocal *Edmea Tetua*, dirigido por Hugo Maia, e foi ator-cantor-marionetista na peça de teatro de marionetas *Cid*, com música de Paulo Ferreira-Lopes (Apêndice 1). A sua carreira pedagógica, como professor de guitarra, iniciou-se ainda antes de completar a Licenciatura, em 1997, na Escola de Música do *Choral Phydellius* de Torres Novas. Em 1999, passou a lecionar na Escola Profissional de Música de Almada e mais tarde no Conservatório Regional de Música de Almada. Entretanto, foi também professor no Conservatório Regional de Música de Palmela e na Escola de Música de Cascais. Finalmente, em 2003, começou a lecionar no Conservatório Nacional, onde se encontra desde então. A sua entrada no Conservatório foi feita através de concurso público, com recurso a provas, aulas assistidas a alunos de Curso Básico e Secundário e recital. Paralelamente, lecionou ainda na Fundação Musical dos Amigos das Crianças até 2009. Nesse mesmo ano realizou a sua profissionalização em serviço, na Escola Superior de Música de Lisboa (Apêndice 1). Desde o ano letivo de 2012/2013, na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, é também professor de dois grupos de música de câmara com a presença da guitarra, normalmente um duo flauta e guitarra, violino e guitarra, ou canto e guitarra, segundo o próprio (Apêndice 1). De acordo com o Orientador Cooperante, as aulas de música de câmara são uma componente enriquecedora do seu horário e um desafio profissional, permitindo-lhe lecionar a um leque de alunos mais abrangente (Apêndice 1). Atualmente, Júlio Guerreiro faz parte do Conselho Pedagógico da EAMCN como coordenador do Departamento Curricular FOCCA, cuja constituição abarca as áreas disciplinares de flauta de bisel, órgão, viola dedilhada, guitarra portuguesa, harpa, cravo, acompanhamento e improvisação, baixo contínuo, instrumento de tecla (cravo/órgão), e acordeão (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional [EAMCN], 2016). Além de Conselheiro no Conselho Pedagógico, o Orientador Cooperante pertence também à Comissão para o Desempenho de Avaliação Docente (Apêndice 1). Sazonalmente, Júlio Guerreiro ministra *masterclasses* fora do

Conservatório Nacional, como aconteceu no ano letivo em que se realizou este estágio. O Orientador Cooperante comenta que:

[...] é ótimo para tomar pulso do nível noutras escolas. É sempre interessante para mim poder fazer isso, mas também para os alunos, que veem outro professor, com uma experiência diferente (nem melhor, nem pior), até com um discurso que os pode surpreender. E provavelmente o discurso está pejado de coisas que os seus próprios professores estão sempre a dizer. Às vezes é a diferença na forma de dizer que marca e causa alterações. É um trabalho que gosto muito e, claro, é uma distinção. Ter colegas noutra escola que convidam para falarmos um bocado, para estarmos a trabalhar com os seus próprios alunos, é no fundo uma distinção. (Apêndice 1)

## 2.2. Caracterização da Classe

A Classe de Guitarra do Orientador Cooperante era constituída por:

- um aluno no nível 2 do Curso de Iniciação, cujas aulas não puderam ser assistidas pelo mestrando, que será doravante identificado como aluno X;
- três alunos no nível 3 do Curso de Iniciação, que serão doravante identificados como aluno A, aluno B e aluno C;
- três alunos no nível 4 do Curso de Iniciação, que serão doravante identificados como aluno D, aluno E e aluno F;
- um aluno do 5.º ano do Curso Básico no regime integrado (equivalente ao 1.º Grau), que será doravante identificado como aluno G;
- um aluno do 6.º ano do Curso Básico no regime integrado (equivalente ao 2.º Grau), que será doravante identificado como aluno H;
- um aluno do 3.º Grau do Curso Básico no regime supletivo, que será doravante identificado como aluno I;
- um aluno do 8.º ano do Curso Básico no regime integrado (equivalente ao 4.º Grau), que será doravante identificado como aluno J;
- um aluno do 9.º ano do Curso Básico no regime articulado (equivalente ao 5.º Grau), cujas aulas não puderam ser assistidas pelo mestrando, que será doravante identificado como aluno Y;
- um aluno do 12.º ano do Curso Secundário no regime integrado (equivalente ao 8.º Grau), que será doravante identificado como aluno K.

A Classe de Música de Câmara do Orientador Cooperante era constituída por dois duos que incluíam guitarra:

- um duo de canto e guitarra, constituído por um aluno de canto, que será doravante identificado como aluno L, e um aluno de guitarra, que será doravante identificado

como aluno M, ambos no 10.º ano do Curso Secundário no regime integrado (equivalente ao 6.º Grau);

- um duo de flauta e guitarra, constituído por um aluno de flauta no 2.º ano do Curso Profissional de Instrumentista (equivalente ao 11.º ano do Curso Secundário / 7.º Grau), que será doravante identificado como aluno N, e um aluno de guitarra no 12.º ano do Curso Secundário no regime integrado (equivalente ao 8.º Grau), que será doravante identificado como aluno O.

No ano letivo durante o qual este estágio foi realizado, fez parte da Classe de Iniciação 4 do Orientador Cooperante um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE): o aluno D. Foi possível observar, nas aulas assistidas, como o tipo de ensino levado a cabo nas aulas não era inclusivo para estes casos e o currículo progressivamente menos adequado. Não se quer com isto dizer que o Orientador Cooperante não cumpriu com as suas funções, mas assinalar como a inclusão de crianças com NEE é difícil num curso de ensino vocacional. Para além disso, este caso levanta importantes questões como o facto de os professores deste tipo de ensino não terem formação para tais situações, nem, porventura, o currículo do ensino vocacional poder ser adequado para incluir estas crianças. De acordo com o Orientador Cooperante:

[a EAMCN] não tem a função de fazer terapia ou de tentar melhorar um bocadinho a vida dos meninos que têm problemas psíquicos. [...] É uma escola vocacional. [...] Há outras escolas, com outro tipo de estrutura, que podem ser muito boas para fazer esse tipo de formação, esse tipo de acompanhamento [...]. (Apêndice 1)

Acrescentou ainda:

O Conservatório não está definitivamente preparado nem o corpo docente está preparado para que [a inclusão de crianças com NEE] seja uma vertente da escola. Quando digo vocacional, é vocacional e especializado. Nesse sentido[,] quase que excluiu situações especiais e apenas está preparado para lidar com miúdos que tenham os membros todos, que as funções cerebrais e cognitivas estejam a funcionar normalmente e que queiram muito estudar o instrumento. A Escola está feita para esses miúdos, não para outros. (Apêndice 1)

Aquando da realização deste estágio, o Orientador Cooperante tinha um horário completo com a redução de dois tempos letivos devido a pertencer ao Conselho Pedagógico. O horário do Orientador Cooperante estava inicialmente definido da seguinte forma:

**Tabela n.º 1: Horário do Orientador Cooperante.**

	2ª	3ª	4ª	5ª
10h05 - 10h50	alunos N e O			
10h50 - 11h35	alunos Ne O			
11h45 - 12h30	alunos L e M			
12h30 - 13h15	aluno K			
13h30 - 14h15				
14h15 - 15h00	aluno G /aluno H		aluno G	alunos L e M
15h15 - 16h00	aluno J		aluno H	aluno K
16h00 - 16h45	aluno J /aluno I	aluno X	aluno D	aluno C
16h55 - 17h40	aluno I	aluno Y	aluno A	aluno B
17h40 - 18h25	[vaga por preencher]	aluno Y	aluno E	[vaga por preencher]
18h30 - 19h15		[vaga por preencher]	aluno F	[vaga por preencher]
19h20 - 20h05			[vaga por preencher]	[vaga por preencher]
20h05 - 20h50				[vaga por preencher]

No início do ano letivo, o horário de quarta-feira das 16h00 às 16h45 era uma vaga por preencher, mas, aquando o início da PES do mestrando, a vaga ficou preenchida. Segundo o Orientador Cooperante:

Em relação ao horário, de facto, às vezes acontece começarmos o ano com um determinado número de alunos e haver desistências. Que foi o que aconteceu este ano. [...] Às vezes há uma 'bolsa de alunos' onde se ir buscar e voltar a preencher vagas e outras vezes não há, que foi o caso. (Apêndice 1)

Os alunos G e H, que partilhavam o mesmo tempo letivo na segunda-feira às 14h15, tinham a aula separadamente, 22m30s cada (ou seja, o aluno G saía às 14h37 e o aluno H entrava a essa hora). Da mesma forma, os alunos J e I, que partilhavam o mesmo tempo letivo na segunda-feira às 16h00, tinham a aula separadamente, 22m30s cada (ou seja, o aluno J saía às 16h22 e o aluno I entrava a essa hora). Sucederam-se as seguintes alterações: no 1.º Período, o aluno A, com horário na quarta-feira,

mudou de instrumento, e o Orientador Cooperante alterou o horário do aluno F, que tinha a última aula nesse dia e passou para o horário desocupado pelo aluno A. Uma vez que o aluno J, com horário na segunda-feira, foi transferido de escola no início do 2.º Período, o Orientador Cooperante criou um tempo extra para o aluno finalista (aluno K) às 15h15 e aumentou o horário da aula do aluno I no tempo letivo das 16h00 (inicialmente o aluno só tinha 22m30s nesse tempo letivo partilhado com o aluno J e passou então a ter 45min de aula).

### 2.3. Abordagem pedagógica

Sobre a sua abordagem pedagógica, Orientador Cooperante comenta: “[...] tive bons professores, acho que tenho bons instintos, nunca deixei de pensar sobre ‘como o fazer’, e tenho tido a oportunidade de ter experiências muito boas e formativas dentro do campo de ensino” (Apêndice 1). Tem uma abordagem ao ensino própria, ligada à análise do texto musical e rigor interpretativo, incentivando os seus alunos a superar as dificuldades técnicas para obter resultados de interpretação musical interessantes e refletidos. Considera que a motivação de um aluno está diretamente ligada com os seus hábitos de estudo. Comenta: “Se [o aluno] não estuda, é muito difícil vir a sentir-se motivado. Quanto mais estuda, mais retorno tem desse estudo, mais motivado se sente” (Apêndice 1). No contexto da profissionalização em serviço, estudou com Francisco Cardoso, que considera uma das suas maiores influências ao nível da pedagogia. Outra influência maior nas suas linhas de ação e rigor na abordagem de partituras é a obra *A arte de tocar piano* de Heinrich Neuhaus, assim como a abordagem ao ensino de Ricardo Gallén, seu professor na Pós-Graduação. Teve contactos esporádicos com a *Técnica Alexander*, apesar de não se considerar um *praticante* desta técnica, e, ocasionalmente, faz determinados alertas aos seus alunos (sobretudo os mais velhos) e “[...] trabalha no sentido de ir à ausência de dificuldade [...]” (Apêndice 1). Identifica ainda como influências as suas experiências artísticas paralelas ao universo da guitarra, como por exemplo a sua experiência em canto coral. No contexto do ensino vocacional da música, o Orientador Cooperante considera que há questões que são transversais a qualquer instrumento e, excetuando as particularidades mecânicas de cada um, não faz uma diferenciação entre o ensino da guitarra e dos outros instrumentos. Defende que, para lá dos elementos incontornáveis no tratamento da música, devemos adaptar as linhas de ação à individualidade de cada aluno. Considera a leitura um componente importante no ensino do instrumento, mas dá uma importância acrescida à compreensão do funcionamento das mãos e à capacidade de o aluno controlar a produção sonora, ou seja, qualidade do som, dinâmica, entre outros elementos.

O Orientador Cooperante aconselha instrumentos e cadeiras de tamanhos mais pequenos para alunos mais pequenos, para que estes tenham um ângulo do braço da guitarra em relação à mão esquerda correto. Aconselha acrescentar pontos de referência no V.º e no VII.º trastos do braço da guitarra a partir do momento em que o aluno começa a mover mais a mão esquerda (m.e.) para lá da I.ª posição. No que diz respeito aos acessórios dos seus alunos aconselha um banco de apoio para o pé e, caso o instrumento escorregue, um pano antiderrapante. O Orientador admite ser “[...] pouco disciplinado [...]” na escolha de repertório (Apêndice 1). Não organizou uma lista de repertório para cada grau e tem preferência por procurar peças novas de ano para ano e evitar reincidir nas mesmas, apesar de poder repetir obras que considera importantes. Na sua opinião, a introdução da música



contemporânea de compositores portugueses no repertório dos seus alunos é interessante, mas apenas inclui peças desse repertório oportunamente. De acordo com a sua experiência, os alunos mais novos não se relacionam facilmente com algo que não tenha “[...] um leve teor de tonalismo [...]” (Apêndice 1). Neste sentido, praticamente todas as peças que os seus alunos estudaram têm uma linguagem tonal ou modal. Não costuma investir no repertório Barroco muito frequentemente e tem preferência pelo repertório do Classicismo, que considera a melhor escolha para ajudar o aluno a desenvolver capacidades. Não costuma conceder a escolha das peças aos alunos, mas, ocasionalmente, pode dar a um aluno a opção de escolha de uma peça entre duas possíveis. Em relação ao número de peças que dá aos seus alunos por período, o Orientador Cooperante considera que esse número depende do aluno e do grau. Tem preferência por lecionar 3 ou 4 peças no 1.º Período e um mínimo de 4 peças no 2.º Período (normalmente maior que o 1.º). No entanto, considera mais importante que os alunos aprendam as peças com segurança e pormenorizadamente mesmo que sejam menos que as previstas. Normalmente, no final de cada período, define e dá uma introdução a uma parte do repertório do período seguinte. Depois, a meio do período, acrescenta o resto do repertório. Considera ainda que pode vir a mudar este modelo no futuro e passar a definir todo o repertório do período seguinte no final do período anterior (Apêndice 1).

O Orientador admite não estar muito atualizado em relação a métodos recentes, como por exemplo o Método Suzuki. Apesar de não se identificar exclusivamente com um método ou escola de pedagogia em específico, costuma recomendar estudos do 2.º e 3.º volumes da *Escuela Razonada de la Guitarra* de Emilio Pujol e o 2.º volume da *Serie didáctica para guitarra* de Abel Carlevaro (os quais aborda com mais perspetivas do que as definidas nos textos iniciais), que considera referencial para o seu método de ensino, principalmente nos alunos de graus mais elevados. Para os alunos da Iniciação, segue o livro *Basic Guitar Tutor* de Juan Antonio Muro e, ocasionalmente, a sua edição antiga, *Basic Pieces*. Em relação ao livro *Basic Guitar Tutor*, o Orientador Cooperante comenta:

Acho que, para a infância da aprendizagem do instrumento, são peças agradáveis, com títulos sugestivos. A qualidade dos acompanhamentos melhorou [em relação à edição antiga]. Acho que existe uma aproximação maior a sonoridades contemporâneas e isso é interessante. Ou seja, continua a ser algo agradável ao ouvido, do ponto de vista tonal, mas já existem muitos elementos pequeninos de dissonância que vão saindo. E acho que é por aqui que se conquistam os miúdos, com este tipo de sonoridade. (Apêndice 1).

O Orientador Cooperante tem por hábito estabelecer proximidade com os Encarregados de Educação dos alunos de instrumento, principalmente nos dos alunos da Iniciação. Embora tenha alunos que estejam à vontade sem o apoio do Encarregado de Educação (ou familiar), acredita que esse apoio é sempre bom. Convida, então, os Encarregados de Educação dos alunos a assistir às aulas e acompanhar o desenvolvimento do seu Educando, sobretudo quando não há resultados positivos a serem desenvolvidos durante as primeiras aulas, pois considera que surpreender Encarregados de

Educação com uma avaliação negativa inesperada deve ser evitado. No caso dos alunos do Curso Básico (do 2.º e 3.º ciclos), defende que estes precisam de ganhar alguma autonomia, por isso não considera positivo ter a assistência do Encarregado de Educação em todas as aulas. No entanto, lança também o convite aos Encarregados de Educação destes alunos, para virem, de forma cadenciada, e assim terem noção da evolução do aluno. Já com os Encarregados de Educação dos alunos de música de câmara, tem normalmente menos comunicação (Apêndice 1). Por hábito, organiza uma audição por período, ou seja, três num ano letivo, para as quais os Encarregados de Educação e/ou familiares dos alunos são convidados. No caso dos alunos mais avançados (incluindo os grupos de câmara), tenta fazer com que estes façam apresentações fora EAMCN (Apêndice 1).

## 2.4. Funcionamento da Classe

Foi observada a seguinte abordagem ao dar a primeira aula a um aluno da Iniciação sem contacto prévio com o instrumento. O Orientador Cooperante referiu inicialmente a lista de material escolar à Encarregada de Educação, que inclui, para além da guitarra, uma estante de música articulada para o aluno poder estudar em casa, um suporte de pé (também designado banco de apoio), um afinador com metrónomo (ou um afinador e um metrónomo) e o livro de *Basic Guitar Tutor* de Juan António Muro. De seguida, o Orientador Cooperante demonstra como o aluno deve posicionar o corpo na cadeira: deve sentar-se na ponta da cadeira, colocar o pé direito no chão e o pé esquerdo em cima do suporte; deve ter a perna esquerda alinhada com o peito e a perna direita afastada. De acordo com o Orientador Cooperante, o peso do corpo deve ser *descarregado* na parte traseira e nos dois pés, e o tronco deve estar relaxado (comunicação pessoal, outubro 3, 2018). O Orientador Cooperante referiu à Encarregada de Educação que não deve ser permitido ao aluno estudar sentado num colchão, pois é algo que causa problemas à coluna. O aluno deveria, então, estudar sentado numa superfície plana. A seguir, foi introduzida a posição e as bases da técnica da m.d., usando sempre *apoyando*<sup>1</sup> e mantendo o polegar como 5.º apoio<sup>2</sup> na 5.ª corda. O Orientador Cooperante transmitiu ao aluno a posição da m.d. para uma série de três exercícios: os dedos indicador, médio e anelar devem ser colocados em cima das 3.ª, 2.ª e 1.ª cordas respetivamente, com a forma de uma *concha*, e o polegar deve ser colocado em cima da 5.ª corda<sup>3</sup>. O primeiro exercício consistia simplesmente em tocar com o dedo indicador na 1.ª corda. O segundo exercício consistia em tocar com o dedo médio na mesma corda. O terceiro exercício consistia em alternar os dedos indicador e médio na 1.ª corda. Para este terceiro exercício, o Orientador Cooperante referiu que o aluno devia “[...] imitar um boneco a andar [...]” (comunicação pessoal, outubro 3, 2018). Após a realização destes exercícios, o Orientador Cooperante escreveu no caderno do aluno informações essenciais para compreensão das partituras que iam estudar posteriormente. Primeiro identificou as notas das cordas soltas na pauta, escrevendo também o nome de cada nota por cima. Depois, o Orientador Cooperante fez o contorno das mãos do aluno em papel para escrever as letras e números que identificarão apontamentos de digitação: letras *p*, *i*, *m* e *a* para identificar os dedos da m.d.; números 1, 2, 3, e 4 para identificar os dedos da m.e.; números

---

<sup>1</sup> Apelida-se *apoyando* um ataque no qual, após atacada a corda, a ponta do dedo da m.d.usado[,] irá repousar na corda adjacente superior (ou entrar em contacto com essa corda momentaneamente). É[,] por vezes[,] intitulado de ataque “com apoio” (*rest stroke* em inglês) (Souza Barros, 2008, p. 9)

<sup>2</sup> Nota do Editor (N.E.): Designarei como 5.º *apoio* o apoio de um ou mais dedos da m.d. em cima das cordas por questões de estabilidade da mão, não obrigatoriamente para a preparação antecipada de um ataque. Na maioria das vezes, o polegar é o dedo mais conveniente para ser utilizado como 5.º apoio, mas também é comum o uso dos dedos indicador médio e/ou anelar, dependendo das circunstâncias. A escolha do nome relaciona-se com a associação deste aos outros pontos de apoio do corpo no instrumento, sendo estes: (1.) o esterno encostado num vértice superior das costas da guitarra e da ilharga; (2.) o antebraço direito encostado por cima de um vértice inferior do tampo da guitarra e da ilharga; (3.) a parte interna da coxa direita encostada num vértice inferior das costas da guitarra e da ilharga; (4.) a coxa esquerda por baixo da curva da ilharga.

<sup>3</sup> N.E.: As características da posição da m.d. serão abordadas em pormenor no capítulo Influência da técnica do Orientador Cooperante, a partir dos dados recolhidos na Entrevista.

de 1 a 6 dentro de um círculo para identificar as cordas da guitarra. Depois destas informações, o Orientador Cooperante escreveu o primeiro trabalho de casa do aluno: tocar, alternando os dedos indicador e médio, nas três primeiras cordas soltas, repetindo oito vezes cada corda, iniciando o movimento com o indicador e mantendo uma pulsação regular, “[...] como o *tic-tac* de um relógio [...]” (comunicação pessoal, outubro 3, 2018), independentemente da velocidade. Para ajudar a manter a regularidade, o aluno poderia usar um metrónomo, marcando 60 batimentos por minuto. O Orientador Cooperante chamou ainda a atenção para alguns pormenores: o polegar deve ficar sempre na 5.<sup>a</sup> corda (como 5.<sup>o</sup> apoio) e ao usar *apoyando*, o aluno deve, depois de um movimento com um dedo, colocar o outro dedo à frente da corda que vai tocar a seguir, evitando ter dois dedos em cima da mesma corda. Por fim, o Orientador Cooperante transmitiu à Encarregada de Educação que o aluno deveria ter uma prática regular em casa. O Orientador Cooperante aconselhou que o aluno estudasse todos os dias entre 10 a 15 minutos de forma concentrada. Poderia, eventualmente, não estudar na véspera ou dois dias antes, mas referiu ser muito importante que o aluno estudasse no dia da aula. No caso dos alunos dos Cursos Básico e Secundário, o Orientador Cooperante defende que estes devem estudar todos os dias, e nos dias nos quais têm a disponibilidade muito reduzida devem tocar cerca de 15 minutos.

Numa primeira aula de um aluno de Iniciação que revelou maior aptidão, o Orientador Cooperante introduziu dois exercícios de arpejo, utilizando o polegar nas cordas graves, o dedo indicador na 2.<sup>a</sup> corda e dedo médio na 1.<sup>a</sup> corda, sempre em *tirando*<sup>4</sup>. No primeiro exercício, o aluno deveria realizar um arpejo com a seguinte ordem de dedos: polegar—indicador—médio. O aluno deveria ter especial atenção à preparação do movimento do polegar, e esse movimento foi também trabalho em separado com o Orientador Cooperante. No segundo exercício, o aluno teve de realizar um arpejo com a seguinte ordem de dedos: polegar—indicador—médio—indicador.

A introdução da base da técnica da m.e. era feita, normalmente, na segunda ou terceira aula dos alunos da Iniciação. O primeiro dedo a ser usado era o dedo n.º 2, na peça n.º 5, *The Uploaded Wagon*. O Orientador Cooperante referiu numa aula que este dedo deveria ser posicionado a 90º com a escala da guitarra, como se tratasse do “[...] chão e parede de uma casa [...]” (comunicação pessoal, outubro 3, 2018). O Orientador Cooperante tinha uma abordagem tradicional em relação à posição e técnica da m.e. que não será relatada extensivamente neste trabalho, uma vez que este se foca na técnica e posição da m.d.

---

<sup>4</sup> Apelida-se *tirando* um ataque no qual, após atacada a corda, a ponta do dedo da m.d. usado não entra em contacto com a corda adjacente superior, terminando o seu movimento flexor no ar. É por vezes intitulado de ataque [*sem apoio*] (*free stroke* em inglês) (Souza Barros, 2008, p.10).

## 2.5. Estudo do repertório

Foi observado que, nas aulas onde se iniciava o estudo de uma peça, o Orientador Cooperante costumava começar por tocar a peça do início ao fim, para o aluno a ouvir e observar as suas mãos ou a partitura. No caso de peças de duo de alunos da Iniciação e do 1.º ano, o Orientador Cooperante tocava só a parte do aluno ou só a parte do professor enquanto cantava a do aluno em simultâneo. Depois, definia e escrevia na partitura a digitação mais essencial, demonstrando ao aluno momentos particulares. De seguida, pedia ao aluno para fazer uma primeira leitura, tocando em conjunto consigo e interrompendo a leitura ao terminar uma primeira secção ou se o aluno revelasse dificuldade em manter a pulsação até ao fim dessa secção. A leitura da peça era depois recomeçada e o aluno tocava, normalmente acompanhado pelo Orientador Cooperante, até ao fim da peça ou até se desconcentrar. Após cada paragem, foi observado que o Orientador Cooperante complementava a escrita da digitação na partitura e acrescentava mais informações técnicas, as quais o aluno devia tomar especial atenção. Na maioria das aulas onde se iniciava o estudo de uma peça, após cerca de três leituras, o Orientador Cooperante decidia passar para outra peça nova ou uma já introduzida numa aula anterior. Em momentos da aula onde se abordou uma peça já iniciada numa aula anterior, o aluno começaria por tocar a peça sozinho, até onde conseguia manter a regularidade da interpretação, ou até onde tinha conseguido estudar em casa. Posteriormente, o Orientador Cooperante explicava o que tinha corrido mal na *performance* do aluno ou como este poderia melhorar, exemplificando. De seguida, o aluno recomeçava a interpretação da peça, desta vez em conjunto com o Orientador Cooperante. Durante esta segunda interpretação, o Orientador Cooperante guiava a execução do aluno, dizendo algumas noções de digitação, antecipação, dinâmica e/ou indicando o sítio onde o aluno devia colocar o polegar da m.d. Se o aluno incorresse num erro, o Orientador Cooperante pedia-lhe para parar, comentava o que o aluno tinha executado e explicava como corrigir o que falhou. A seguir a estes momentos, foram observadas diferentes linhas de ação de acordo com os objetivos específicos do Orientador Cooperante:

- Aluno recomeça a partir do momento onde tinha interrompido, caso o Orientador Cooperante considerasse que o aluno não necessitava de rever o executado;
- Aluno começa a tocar a partir de outro momento que não o início, caso o Orientador Cooperante considerasse que o aluno devia rever o executado, tendo em conta as suas advertências, não sendo necessário rever desde o início;

- Aluno toca segmentos da peça em conjunto com o Orientador Cooperante, caso esses segmentos tivessem dificuldades acrescidas;
- Aluno toca sozinho a partir de um determinado momento da peça, enquanto o Orientador Cooperante conta oralmente os tempos, marca a pulsação, ou faz solfejo cantado ou rezado, caso o aluno tivesse alguma dificuldade em manter a pulsação, executar o ritmo ou tendência para tocar notas erradas.

Ao executar trechos tecnicamente ou musicalmente mais complexos, o aluno era instruído a tocar numa pulsação mais lenta e, por vezes, de forma simplificada, por exemplo: tocar só com a m.d. para prestar atenção à digitação desta mão; ou tocar só a melodia ou só o acompanhamento, numa peça com melodia acompanhada. Antes de passarem a abordar uma peça diferente, o Orientador tocava a peça na sua totalidade e fazia um último comentário relativo à sua interpretação. Se fosse necessário, o Orientador Cooperante escrevia na partitura do aluno mais apontamentos técnicos ou musicais discutidos.

O Professor não concorda com uma abordagem ao ensino na qual cada elemento da interpretação (projectão de som, qualidade sonora, capacidade para realizar dinâmica ou agógica, entre outros) é introduzido no currículo um após o outro. Prefere então introduzir e trabalhar vários elementos desde o início, como forma de habituar os alunos a pensar nesses vários elementos em simultâneo enquanto tocam. O Orientador Cooperante não costuma realizar exercícios de leitura à primeira vista com os seus alunos [apenas “[...] sazonalmente [...]”, segundo o próprio, (Apêndice 1)]. No entanto, foi observado em aulas de alunos da Iniciação que, pontualmente, o Orientador Cooperante passava como trabalho de casa a leitura de peças que estes alunos ainda não tinham tocado em aula, tendo como objectivo a estimulação das capacidades de leitura e de independência destes alunos. Por outro lado, não aconselha que os alunos solfejsem enquanto tocam, pois considera que estes precisam de ouvir com muita atenção o que estão a executar, nem realiza exercícios de memorização musical, pois considera que é algo que advém naturalmente do estudo das peças (Apêndice 1). De igual forma, não costuma realizar com os seus alunos exercícios que interliguem a disciplina de formação musical com a de guitarra, nem costuma realizar exercícios de *técnica pura* (exercícios de mecânica, escalas, *ligados*, arpejos) nos alunos da Iniciação e do Curso Básico, excetuando as escalas, arpejos e a sequência de acordes praticada para a prova técnica destes últimos. Revela, no entanto, investir neste tipo de exercícios em alunos que tenham desenvolvido uma técnica problemática (Apêndice 1).

### 3. Aulas assistidas

#### 3.1. Aluno A

O aluno A tinha 7 anos e encontrava-se no 3.º ano da Iniciação. Tocava numa guitarra de estudo, tamanho  $\frac{1}{2}$ <sup>5</sup>, e usava dois apoios de pé (um em cada pé) devido à sua estatura. Iniciou a aprendizagem do instrumento no ano anterior na EAMCN e esteve um ano e um período na Unidade Curricular antes de mudar de instrumento (teve a última aula de guitarra no dia 21 de novembro de 2018). O Orientador Cooperante tinha uma relação cordial com o aluno, apesar deste ser pouco interessado na Unidade Curricular, e teve poucos contactos com a Encarregada de Educação (a mãe), para lá dos relacionados com a mudança de instrumento no primeiro período. A Encarregada de Educação costumava assistir às aulas. O aluno era relativamente introvertido, pouco concentrado e não tinha motivação. De acordo com o Orientador Cooperante: “[...] o aluno não se estava a adaptar bem ao instrumento” (Apêndice 1). Na aula de 24 de outubro de 2018, a Encarregada de Educação transmitiu ao Orientador Cooperante que o aluno não estava muito interessado em aprender música, particularmente o instrumento. O Orientador Cooperante e a mãe do aluno conversaram sobre a situação do aluno e, na aula seguinte, o professor transmitiu ao mestrando que o aluno iria iniciar o processo de mudança de instrumento. Estudou em casa muito raramente. Quando estudou, fê-lo apenas um dia por semana, uma dessas vezes na véspera da aula.

O aluno mostrou em várias aulas ter pouca energia e concentração. As aulas tinham um rendimento muito reduzido e mais do que uma vez terminaram antes do previsto devido a esse fraco rendimento. O aluno tinha uma má postura corporal e, por vezes, encostava a cabeça à guitarra enquanto tocava. Tinha problemas na leitura musical e confundia noções básicas de digitação. Evitava olhar para a partitura e tentava sempre tocar de memória e/ou intuitivamente, com a ajuda do Orientador Cooperante, que costumava cantar a sua parte nas peças de duo. Posicionava erradamente a m.e. e, praticamente, não evoluiu ao longo das poucas aulas que teve. De acordo com o Orientador Cooperante, no ano anterior teve um rendimento apenas ligeiramente superior, mas igualmente muito lento. O aluno não foi avaliado na disciplina de Guitarra devido a ter feito uma mudança de instrumento (para Percussão) ainda no 1.º período escolar. Na tabela n.º 2, pode ser observado o programa do aluno A:

---

<sup>5</sup> As guitarras com tamanhos  $\frac{3}{4}$  e  $\frac{1}{2}$ , entre outros modelos com dimensões do corpo e braço reduzidos, são instrumentos produzidos especificamente para melhor se adaptarem à estatura e tamanho de mãos de crianças. A título de exemplo, a marca Yamaha refere que o seu modelo de tamanho  $\frac{3}{4}$  tem uma dimensão da escala de 580 mm e é apropriado a crianças com uma altura entre os 135 e os 150 cm; o modelo de tamanho  $\frac{1}{2}$  tem, por sua vez, uma dimensão da escala de 535 mm e é apropriado a crianças com uma altura entre os 115 e os 135 cm (Yamaha Corporation, 2022).

**Tabela n.º 2: Programa do aluno A.**

1.º Período:	24. <i>The Dawn of the Samurai</i> , 25. <i>The Bailarina</i> , 26. <i>In a Hurry</i> e 27. <i>The Basketball Player</i> do Livro <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J.; Excerto da melodia de <i>Jingle Bells</i> (na tonalidade de Dó M) e Melodia de <i>Parabéns a você</i> (na tonalidade de Dó M).
--------------	--



### 3.2. Aluno B

O aluno B tinha 8 anos e encontrava-se no 3.º ano da Iniciação. Tocava numa guitarra de estudo, tamanho ½. Iniciou a aprendizagem do instrumento no ano anterior na EAMCN. De acordo com o Orientador Cooperante: “Fez Iniciação 2 com outro professor [...] depois transitou para [a Classe] por uma questão de [compatibilidade do] horário” (Apêndice 1). O Orientador Cooperante tinha uma relação cordial com o aluno, mas sem investimento emocional. De acordo com o próprio:

A comunicação com os pais [o Encarregado de Educação era o pai] foi sempre a mínima essencial e sempre ligada à justificação de faltas ou de coisas que ele não trazia ou que não fazia. [...] Uma aula foi assistida pela mãe ao longo do ano, o pai assistiu poucas mais. (Apêndice 1)

Foi difícil interpretar o aluno, em termos de personalidade. Tinha pouca concentração e era mais interessado nas suas outras atividades extra-escolares lúdicas e/ou de natureza desportiva. Apesar de não ter interesse em estudar instrumento, gostava da “[...] circunstância da audição [da Classe] [...]” e de “[...] fazer parte [...]” destes momentos de apresentação (Apêndice 1). Praticamente nunca estudou em casa (com alguma eventual exceção).

O seu rendimento era de extremamente reduzido. Frequentemente, teve faltas de atraso e de material. Tinha pouca concentração e pouca energia. Devido às suas dificuldades e falta de dedicação, o aluno B demonstrou frustração em algumas aulas. Não conseguia ler música autonomamente e tinha aversão à leitura, para além de confundir símbolos de digitação (confusão entre os números que indicam dedos com números que indicam cordas). Tentava tocar imitando os gestos do Orientador Cooperante e, ao trocar, olhava maioritariamente para a m.e., por vezes para a m.d. e evitava olhar para a partitura. Tinha dificuldade em tocar em sincronia com o Orientador Cooperante (principalmente no que diz respeito ao controlo da pulsação) e por vezes parecia que tocava notas ao acaso. Ao longo das aulas, era necessário corrigir a posição corporal várias vezes devido à demasiada tensão. Na m.d. tinha, por hábito, o pulso muito baixo e o polegar atrás dos dedos indicador e médio – uma posição desaconselhada pelo Orientador Cooperante. Normalmente, colocava a m.d. demasiado próxima da boca da guitarra, o que dificultava a obtenção de volume. Ao tocar com o polegar, modificava a posição da m.d. e por vezes repetia dedos<sup>6</sup>. A colocação de dedos da m.e. era disfuncional e o aluno tinha relutância em melhorar. Não apresentou evolução na aprendizagem. De acordo com o Orientador Cooperante, apesar da mudança de Classe, teve um rendimento praticamente igual ao ano letivo anterior. As avaliações obtidas por parte do aluno B foram *satisfaz* (1.º Período), *insatisfaz* (2.º Período) e *insatisfaz* (3.º Período). O aluno reprovou e desistiu do curso no final do ano letivo. Na tabela n.º 3, pode ser analisado o programa do aluno B:

---

<sup>6</sup> Nota de Autor: No que diz respeito à técnica de m.d., entende-se por repetição de dedos a “[...] repetição de um mesmo dedo no toque [ataque] sucessivo de duas ou mais notas [...]” (Alípio, 2014, p. 81).

**Tabela n.º 3: Programa do aluno B.**

1.º Período:	4. <i>Headache I</i> , 5. <i>The Uploaded Wagon</i> , 6. <i>Headache II</i> , 8. <i>A Chorale</i> , 10. <i>The Funny Guard</i> , 11. <i>The Swimmer</i> e 25. <i>The Ballerina</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.; 19. <i>A Spring Waltz</i> de <i>Basic Pieces</i> – Muro, J. A.
2.º Período:	29. <i>The Irish Sailor</i> , 31. <i>Call</i> , 34. <i>It's Raining</i> , 35. <i>The Stairs</i> , 36. <i>The Secret Corridor</i> , 40. <i>The Thunder</i> e 41. <i>Midnight</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.; <i>The Rag Doll</i> de <i>Basic Pieces</i> – Muro, J. A.
3.º Período:	35. <i>The Stairs</i> , 41. <i>Midnight</i> , 36. <i>The Secret Corridor</i> e 46. <i>The Butterfly</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.

### 3.3. Aluno C

O aluno C tinha 8 anos e encontrava-se no 3.º ano do Curso de Iniciação. Tocava numa guitarra de estudo, tamanho 1/2 e passou no final do ano letivo a tocar com uma guitarra de tamanho 3/4. Iniciou a aprendizagem do instrumento na EAMCN há dois anos com o Orientador Cooperante, com quem tinha uma boa relação. A mãe incentivava o estudo de ambos os irmãos (os alunos C e H). Apesar do envolvimento na aprendizagem dos filhos, a Encarregada de Educação não assistiu às aulas deles, algo que não se revelou problemático para o decorrer das mesmas. Apesar de ter interesse na aprendizagem e ser motivado, o aluno não tinha uma rotina de estudo que acompanhasse esse interesse e motivação. Costumava estudar entre cada aula, mas poucas vezes. De acordo com o Orientador Cooperante teve um rendimento fraco neste ano letivo (Apêndice 1). Segundo o Orientador Cooperante:

Houve um falecimento acidental de um parente próximo a meio do 1.º período. Aconteceu uma fatalidade que eu acho que os deve ter perturbado [tanto ao aluno C como ao irmão, o aluno H]. Isto precipitou uma série de viagens a meio do período. Eu acho que os perturbou, mas parecem estar a recuperar. No caso do aluno H, que é mais velho talvez tenha mais, digamos, argumentos para conseguir ultrapassar isso. O mais pequenino ainda não percebi bem. (Apêndice 1)

O aluno tinha pouca capacidade de concentração e mostrava insegurança na retenção de conteúdos aprendidos e na leitura musical. No entanto, em algumas peças, revelou facilidade técnica e capacidade de concentração. Ao tocar, tinha tendência para não olhar à partitura e várias vezes olhava para a m.d. Foram também observadas algumas confusões com a digitação. No que diz respeito à m.d., o aluno C tinha tendência para esticar os dedos (uma posição desaconselhada pelo Orientador Cooperante). No que diz respeito à m.e., tinha alguma tendência para uma posição incorreta (com os dedos mal dobrados ou mal colocados nas cordas), tendo demonstrado ainda não ter muita força e, conseqüentemente, produzindo alguns ruídos por falta de pressão. Por vezes, colocava o polegar da m.e. em sítios pouco convenientes do braço da guitarra. Para além de correções na posição das mãos e na leitura, o Orientador Cooperante fez algumas advertências em relação à interpretação correta da dinâmica, preparação antecipada de dedos da m.d. e manutenção de *legato* e *tenuto* (dificuldades relacionadas com a tendência para não manter os dedos da m.e. nas cordas durante todo o tempo necessário). A mudança de instrumento na última aula apresentou novos desafios, sendo o mais relevante a obtenção de volume sonoro. Em comparação com anos anteriores, o Orientador Cooperante referiu que o aluno:

[t]eve um bom rendimento no primeiro e no segundo ano. No final do ano passado[,] já se tinha sentido uma certa estagnação e, este ano, acho que ligada à tal fatalidade na família (mas posso estar enganado), houve um decréscimo de capacidade de concentração, até de segurança nas coisas que já sabia. Em termos de leitura houve uma queda. (Apêndice 1)

O aluno foi avaliado com as classificações Bom no 1.º Período, Bom no 2.º Período e Satisfaz no 3.º Período, tendo transitado para o 4.º ano do Curso de Iniciação. Segue-se a Tabela n.º 4:

**Tabela n.º 4: Programa do aluno C.**

1.º Período:	51. <i>Street Fight</i> , 58. <i>The Teacher Needs A Holiday</i> , 59. <i>The Teacher Gets A Holiday</i> , 61. <i>Happy-go-lucky</i> e 56. <i>The Beggar of Granada</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.
2.º Período:	65. <i>The Wooden Horse</i> ; 68. <i>A Great Day</i> , 66. <i>I have dream</i> , 73. <i>Easy-going</i> , 75. <i>The Answer</i> , 72. <i>The Path</i> , 77. <i>I Love, I Hate</i> , 78. <i>Night Bird II</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.; <i>Torito</i> de <i>Epigramme I</i> – Zenamon, J. M.
3.º Período:	69. <i>Night Bird I</i> , 77. <i>I Love, I Hate</i> , 76. <i>The Smile</i> , 78. <i>Night Bird II</i> , 80. <i>Do you remember?</i> e 82. <i>Learn to Fly</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.

### 3.4. Aluno D

O aluno D tinha 9 anos, encontrava-se no 4.º ano do Curso de Iniciação e apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tocava numa guitarra de estudo, tamanho  $\frac{3}{4}$ . Iniciou a aprendizagem do instrumento no presente ano letivo. O Orientador Cooperante tinha uma boa relação com o aluno. Tinha também uma boa relação com a Encarregada de Educação. O Orientador Cooperante afirmou: “Depois de o aluno já ter entrado e estar a ter aulas é que me falam que havia limitações cognitivas” (Apêndice 1). O Orientador Cooperante falou com a Encarregada de Educação em várias alturas ao longo do ano sobre o défice cognitivo do aluno (cuja designação não foi revelada ao mestrando) e o impacto que estava a ter na sua aprendizagem. A Encarregada de Educação referiu na primeira aula que poderia assistir às aulas do aluno, mas que este se sentia mais à vontade quando a mãe não estava presente – de facto, foi observado que quando a mãe estava presente o aluno tinha tendência para se distrair. Foi difícil interpretar o aluno, em termos de personalidade. De acordo com o Orientador Cooperante: “É um menino um bocadinho enigmático” (Apêndice 1). Durante as aulas observou-se que tinha pouca concentração. No entanto, a Encarregada de Educação explicou na primeira aula que o aluno tinha hipersonolência diurna e pouca concentração, mas era concentrado na música. O aluno demonstrava motivação moderada durante as aulas e parecia ter satisfação ao tocar. Praticava em casa, mas o seu défice cognitivo dificultou-lhe muito a evolução. Nesse sentido, o Orientador Cooperante indica o seguinte:

No caso do aluno D, há dificuldades cognitivas evidentes. Até[,] relatadas pela Encarregada de Educação. O aluno nunca conseguiu propriamente avançar muito, só conseguiu aprender coisas realmente muito básicas. Foi fazendo o mesmo tipo de coisas que requeriam os mesmos processos durante demasiado tempo. Se eu avançasse mais, ele podia perceber na aula e até fazer, mas não conseguia reter informação de forma que eu sentisse, com confiança, que ele iria trabalhar em casa para conseguir realizar o pretendido. Era daqueles alunos que o que se consegue avançar, avança-se dentro da aula, muito pouco, garantindo que existe um domínio e uma perceção para a semana de trabalho [...], para conseguir agarrar propriamente esse trabalho e trazer a obra mais limpa, com um bocadinho mais de segurança. Nunca senti que pudéssemos fazer grandes saltos a nível de dificuldade das peças. (Apêndice 1)

Apesar das grandes dificuldades, o aluno teve alguns pequenos sucessos ao longo do ano letivo. Tinha dificuldade na memorização musical e de conceitos e aprendia mais com estímulos visuais e por imitação. Foi observado que o aluno confundia frequentemente noções da digitação (i.e., dificuldade em diferenciar entre digitações de m.d. e digitações de m.e., confundir número relativo a corda e número de trasto, dificuldade em compreender o número dos dedos). O aluno demonstrou dificuldade em seguir a partitura enquanto tocava e em compreender a leitura musical, tanto a identificar notas como a compreender os valores das figuras e a manter a pulsação (por exemplo: dificuldade em associar o símbolo da nota ao movimento para a tocar e ao som que deve ter). Tinha ainda dificuldade em manter a concentração quando tinha de tocar em conjunto com o Orientador Cooperante e era

difícil obter sincronia quando se pretendia fazer agógica. Nesta área, notaram-se, ao longo do ano letivo, evoluções tímidas, resultado do acumular de experiências e das intervenções do Orientador Cooperante. O próprio raramente introduziu nas peças lecionadas pormenores de dinâmica (o aluno tinha dificuldade em aumentar o volume, derivado da posição da m.d.) e articulação. Ao longo de todo o ano letivo, o aluno teve dificuldade em tocar *legato*, pois tinha tendência para preparar os dedos da m.d. com demasiada antecedência. Em algumas aulas, o Orientador Cooperante trabalhou esta questão com o aluno, usando secções das peças que estavam a abordar, tocando lentamente e focando toda a atenção nos movimentos da m.d. e na continuidade do som. Pudemos observar no 2.º Período que o aluno conseguiu executar corretamente duas articulações diferentes numa peça, demonstrando mais uma aprendizagem positiva. Foi, também, observado que no início do ano letivo o aluno tinha uma postura corporal muito tensa e curvada e o Orientador Cooperante, frequentemente, advertia o aluno a melhorar. No final do ano letivo, a sua postura corporal estava mais relaxada.

A posição da m.d. foi difícil de interiorizar, e, ao longo do ano letivo, o aluno foi inconstante nesta questão. Por vezes, o aluno deixava escorregar o pulso direito para a lombo da ilhargá. Observou-se que, em dias distintos, tencionava demasiado, encaracolava ou esticava demasiado os dedos da m.d. No início do ano letivo, o aluno posicionava o polegar da m.d. incorretamente, quase dentro da caixa (no final do ano letivo notou-se que conseguiu melhorar um pouco este aspeto). Nas primeiras aulas, o aluno apresentou alguma dificuldade em tocar *apoyando* e em manter o polegar como 5.º apoio. Tinha também dificuldades em fazer mudanças de cordas sem parar a pulsação e sempre teve dificuldade em evitar a repetição de dedos da m.d. Em algumas ocasiões, observou-se que associava um movimento do indicador (m.d.) com um movimento do dedo n.º 1 (m.e.). Não foi claro se conseguiu evoluir nestes parâmetros, apesar das intervenções do Orientador Cooperante. Em relação à posição da m.e., o aluno demonstrou dificuldade em colocar o polegar num sítio estável do braço da guitarra (por vezes, encostava a palma da mão ao braço da guitarra). Relativamente aos dedos da m.e., tinha dificuldade em realizar movimentos curtos, acertar com a ponta dos dedos nas cordas, colocar os dedos próximos dos trastos, usar os dedos independentemente, usar força suficiente num só dedo ao prepará-lo e a manter os dedos nas cordas durante o tempo necessário. Ao longo do ano letivo, estas questões tiveram pequenas melhorias, mas o aluno nunca chegou a conseguir tocar com conforto e segurança. O aluno recebeu as classificações Satisfaz no 1.º Período e Insatisfaz no 2.º e 3.º Período. Apesar de ter tido, eventualmente, uma experiência boa e agradável na EAMCN, o aluno não conseguiu cumprir com o currículo e com os objetivos gerais definidos para o nível 4 do Curso de Iniciação. Desta forma, reprovou e irá mudar de escola. Pode ser analisado o programa do aluno D na tabela n.º 5:

**Tabela n.º 5: Programa do aluno D.**

1.º Período:	1. <i>The First Note</i> , 2. <i>The Harp</i> , 3. <i>Renaissance Dance</i> , 5. <i>The Uploaded Wagon</i> e 7. <i>The Happy Vagabond</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.; 1. <i>Bed-time Story</i> , 2. <i>Wake up!</i> , 6. <i>The Fisherman's Tale</i> , 7. <i>The Parade Trumpets</i> , 3. <i>A Mountain Brook</i> , 5. <i>A Chorale</i> , 9. <i>A Rhyme</i> , 8. <i>The Chicken</i> e 13. <i>The Cuckoo</i> de <i>Basic Pieces</i> – Muro, J. A.
2.º Período:	25. <i>The Ballerina</i> , 26. <i>In a Hurry</i> , 27. <i>The Basketball Player</i> , 28. <i>The Express Train</i> e 29. <i>The Irish Sailor</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.
3.º Período:	29. <i>The Irish Sailor</i> ; 30. <i>Light and Heavy</i> , 31. <i>Call</i> , 33. <i>Clouds</i> , 35. <i>The Stairs</i> , 36. <i>Secret Corridor</i> , 32. <i>Ruins</i> e 34. <i>It's Raining</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.; Melodia de <i>Parabéns a você</i> (na tonalidade de Dó M).

### 3.5. Aluno E

O aluno E tinha 9 anos e encontrava-se no 4.º ano do Curso de Iniciação. Tocava numa guitarra de estudo, tamanho standard. Iniciou a aprendizagem do instrumento neste ano letivo. O Orientador Cooperante tinha uma boa relação com o aluno e a comunicação com o Encarregado de Educação foi sempre fluída. O pai ou a mãe assistiram sempre à aula e revelaram interesse que o aluno entrasse no regime integrado no 5.º ano (Apêndice 1). O aluno demonstrou ter ansiedade, era inquieto e tinha pouca capacidade para manter a concentração. Demonstrou ter interesse e motivação durante as aulas e para apresentações públicas. O seu estudo em casa era, nas palavras do o Orientador Cooperante,

[...] pouco. Em casa o trabalho foi tão pouco que eu acho que, inclusive neste último período, antes das provas de acesso, houve um decréscimo tão grande, devido a uma viagem, que simplesmente deixou de tocar às portas das provas. (Apêndice 1)

Relativamente às aulas assistidas, o Orientador Cooperante faz a seguinte constatação:

Ele e o aluno F entraram exatamente na mesma altura e são da mesma turma. O início foi auspicioso, mas rapidamente se começaram a separar no tipo de rendimento. [...] Em termos de trabalho, deixou de conseguir corresponder às coisas que lhe estavam a ser pedidas, o que fez com que, ao fazer a prova, não tenha ficado com uma avaliação para entrar direto no regime integrado. Entra na Escola, claro que sim, vai para o 1.º grau, mas será sempre como aluno de regime articulado ou supletivo. (Apêndice 1)

O aluno revelou potencial no início da aprendizagem, e desde o início do ano letivo o Orientador Cooperante sensibilizou-o para a interpretação de diferentes dinâmicas e alertou-o para o estudo em casa com metrónomo, para não perder a noção da pulsação. No entanto, dominar o nervosismo sempre foi uma tarefa complicada. O aluno tinha tendência para não executar as indicações de timbre e dinâmica, a não ser que o Orientador Cooperante o lembrasse. Em ocasiões em que associou, não intencionalmente, um *diminuendo* a um *rallentando*, a dissociação foi relativamente fácil de compreender por parte do aluno, ao executar as passagens em questão com mais atenção. O Orientador Cooperante também insistiu para que o aluno procurasse o melhor *legato* possível, desde o início da aprendizagem. O aluno começou a desenvolver alguma dificuldade em seguir a partitura enquanto tocava. Esta dificuldade não chegou a ser combatida por sua parte, passando a evitar a olhar para a mesma e a aprender peças por imitação, tentando sempre tocar de memória. Observou-se que, por vezes, preparou ou tocou notas aleatoriamente, por nervosismo. Em várias aulas, o aluno demonstrou dificuldade em perceber e executar ritmos de forma rigorosa e em fazer agógica. Apesar dos problemas de leitura, o aluno evoluiu tecnicamente. Ao longo do ano letivo, o Orientador Cooperante advertiu o aluno para corrigir a postura corporal, por vezes em várias ocasiões da mesma



aula. Por exemplo, várias vezes o ponto de apoio do braço direito estava quase no cotovelo – desaconselhado pelo Orientador Cooperante. Enquanto o aluno tocava, a posição de ambas as mãos era instável. Ao tocar a dinâmica *forte*, o aluno mexia muito o pulso da m.d., deslocando a mão da posição inicial e perdendo a orientação. Tinha tendência para ter a m.d. na zona da boca da guitarra, sem usar o polegar como 5.º apoio, o que por vezes lhe dificultava a realização correta das indicações de dinâmica. No início do ano letivo, o aluno tinha um bom controlo da m.d. para evitar tocar sempre *staccato*. Mais tarde, regrediu neste aspeto por falta de prudência. Foi também observado, no início do ano letivo, que o aluno tinha tendência de procurar o contacto dos dedos da m.d. com o tampo. Consequentemente, tocava somente com o dedo indicador. Apesar de ter deixado de apoiar os dedos no tampo posteriormente, por correção Orientador Cooperante, o aluno continuou a ter dificuldades em evitar a repetição de dedos na m.d.. Em várias aulas, o Orientador Cooperante fez exercícios com o aluno onde este tinha de praticar apenas a digitação da m.d. (sem a m.e.) para evitar a repetição de dedos. Apesar de quase só olhar para a m.e. enquanto tocava, a posição desta mão também era instável. O aluno alterava muito o local onde apoiava o polegar no braço da guitarra e tinha pouco controlo da força que precisava para preparar dedos. Foi observado que, por vezes, o aluno E apoiava a falange proximal do dedo n.º 1 no braço da guitarra ou pisava as cordas muito longe dos trastos. O dedo n.º 3 era particularmente maleável, tendo tendência de dobrar a última articulação ao contrário. O Orientador Cooperante realizou exercícios técnicos simples de musculatura que ajudaram o aluno neste aspeto: na 1.ª corda, alternar entre a corda solta e corda pisada com o dedo n.º 3, tendo atenção para o colocar com a curvatura correta; posteriormente alternar entre uma nota tocada com o dedo n.º 1 e outra com o dedo n.º 3, sem remover o dedo n.º 1 da corda. O aluno foi avaliado com a classificação Bom no 1.º e 2.º Períodos e com a classificação Satisfaz no 3.º Período, tendo transitado para o 1.º Grau do Curso de Instrumento, no regime articulado. Pode ser observado o programa do aluno E na tabela n.º 6:

**Tabela n.º 6: Programa do aluno E.**

1.º Período:	1. <i>The First Note</i> , 2. <i>The Harp</i> , 3. <i>Renaissance Dance</i> , 4. <i>Headache I</i> , 6. <i>Headache II</i> , 7. <i>The Happy Vagabond</i> , 8. <i>A Chorale</i> , 10. <i>The Funny Guard</i> , 11. <i>The Swimmer</i> , 13. <i>Sunday Bells</i> , 14. <i>It Hurts</i> , 15. <i>The Andalousian</i> , 16. <i>My Friend</i> , 18. <i>The Gazelle</i> , 19. <i>The Trumpet Players</i> , 20. <i>Game for Two</i> , 21. <i>Hymn</i> , 23. <i>The Lorry Driver</i> , 24. <i>The Dawn of the Samurai</i> , 25. <i>The Ballerina</i> e 26. <i>In a Hurry</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.
2.º Período:	44. <i>A Court Dance</i> , 47. <i>Dialogue</i> , 39. <i>Police, Ambulance and Firemen</i> e 50. <i>Post Card</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.
3.º Período:	51. <i>Street Fight</i> ; 50. <i>Post Card</i> , 44. <i>A Court Dance</i> , 47. <i>Dialogue</i> , 57. <i>The Swamp</i> , 65. <i>The Wooden Horse</i> , 61. <i>Happy-go-lucky</i> e 72. <i>The Path</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.

### 3.6. Aluno F

O aluno F tinha 9 anos e encontrava-se no 4.º ano do Curso de Iniciação. Tocava uma guitarra de estudo, tamanho  $\frac{3}{4}$ . Iniciou a aprendizagem do instrumento neste ano letivo. O Orientador Cooperante tinha uma boa relação com o aluno e com o Encarregado de Educação. Foi observado que o pai, que esteve presente em todas as aulas, apontava as indicações que o Orientador Cooperante transmitia durante as aulas, tendo como objetivo auxiliar o estudo do aluno em casa. O Encarregado de Educação transmitiu interesse que o aluno fosse admitido no ensino integrado a partir do 5.º ano. O aluno F era bem-disposto e muito motivado, mas um pouco nervoso. Segundo o Orientador Cooperante:

É um menino brilhante, muito inteligente. [...] Tem todo o interesse e trabalho continuado. [...] Como é um miúdo trabalhador e inteligente [...], fez uma excelente prova de admissão que, à partida, lhe dará acesso a entrar nas turmas de ensino integrado no próximo ano. (Apêndice 1)

O aluno tinha boas práticas de trabalho em casa, com acompanhamento do Encarregado de Educação. As aulas assistidas tiveram um bom rendimento. Relativamente a isso, o Orientador Cooperante adiciona:

[...] É um miúdo com capacidades, com grande sensibilidade. Ainda não consegui extrair um som muito desenvolvido dele, mas já tem agógica, já faz *ritenutos* [sic], *pianos* [sic], *crescendos* [sic]. Ainda não numa amplitude muito expressiva, mas já está a lidar com estes elementos todos de uma forma sólida, transparente para quem a esteja a ouvir e, claro, é um elemento que eu antevejo como valiosíssimo para as turmas de [Regime] Integrado do Conservatório Nacional. (Apêndice 1)

Ao longo do ano letivo, foi observada uma grande evolução técnica por parte do aluno F. De acordo com o aluno, em auto-avaliação, a sua maior dificuldade era a manutenção da articulação de *legato*. Ao longo do ano letivo, o aluno trabalhou esta questão com o Orientador Cooperante, tocando excertos das peças que estavam a abordar com lentidão e especial atenção para não apoiar os dedos da m.d. cedo de mais. Realizaram ainda exercícios onde o aluno deveria fazer *staccato* intencionalmente, para compreender a diferença técnica e sonora. Até ao fim do ano letivo, esta questão não ficou completamente superada apesar de se notarem melhorias. As suas já referidas capacidades de concentração e sensibilidade auditiva deram-lhe uma grande vantagem em relação aos outros colegas do mesmo nível escolar. Algumas vezes, o aluno teve capacidade de interpretar as peças com a dinâmica correta sem precisar de apoio. Ao tocar em duo com o Orientador Cooperante, o aluno demonstrou capacidade de corresponder à dinâmica do professor sem dificuldade. O Orientador Cooperante advertiu o aluno várias vezes ao longo do ano letivo para que este interpretasse as peças com o máximo rigor possível neste parâmetro (após um aviso do Orientador Cooperante, o aluno conseguia sempre executar as dinâmicas corretamente). O aluno teve também uma introdução à mudança de timbre como complemento à execução da dinâmica e fraseado. A agógica também foi, desde o início da aprendizagem, realizada com naturalidade. O aluno tinha

facilidade para realizar *ritenuti* nos finais das peças e apenas teve ligeiras dificuldades pontuais para fazer *accelerando*. O aluno F conseguiu atingir autonomia na leitura, apesar de ter sempre pequenas imperfeições. No 1.º Período, o mesmo teve algumas dúvidas sobre a interpretação do ritmo e na leitura sem anotações de digitação, mas notou-se uma evolução positiva. No início do ano letivo, o aluno tinha uma postura corporal instável relativamente à curvatura das costas. A posição da m.d. também tinha alguns problemas: pulso inclinado para o lado direito ou com uma curvatura inconveniente, m.d. colocada ora demasiado perto da boca da guitarra ora do cavalete. Estas questões foram superadas ao longo do ano letivo graças às advertências do Orientador Cooperante. A utilização de um dedo da m.d. (polegar ou anelar) como 5.º apoio não foi difícil de interiorizar e o aluno tocava *apoyando* com naturalidade, apesar de, por vezes, dobrar a última articulação do indicador ao contrário. Nas primeiras aulas, demonstrou dificuldade em evitar a repetição de dedos da m.d., por vezes relacionado com uma mudança para uma corda mais grave (repetia o indicador ou o médio arrastando-o para a corda seguinte). Para esta questão, o Orientador Cooperante realizou um exercício simples de notas repetidas, em *apoyando*, nas três primeiras cordas soltas, lentamente e com concentração. No 3.º Período, a execução de notas simultâneas com os dedos indicador e médio trouxe mais desafios: não modificar a posição do pulso ao tocar e contrariar a tendência para tocar com o médio mais cedo que o indicador (Orientador Cooperante advertiu o aluno para exercer mais pressão no médio ao tocar, e o aluno foi capaz de controlar a força de ambos os dedos). No início do ano letivo, foram também observadas algumas dificuldades relacionadas com o controlo para manter o polegar da m.e. sempre no mesmo local, o controlo da tensão na m.e., posição e força do dedo n.º 3 – os mesmos problemas do aluno E, para os quais o Orientador Cooperante realizou os mesmos exercícios de musculatura. No final do ano letivo, estas questões foram raras e as dificuldades foram praticamente superadas. O aluno foi avaliado com as classificações Bom no 1.º Período e Muito Bom no 2.º e 3.º Períodos, tendo transitado para o 1.º Grau do Curso de Instrumento, no regime integrado. Na tabela n.º 7, pode ser observado o programa do aluno F:

**Tabela n.º 7: Programa do aluno F.**

1.º Período:	1. <i>The First Note</i> , 2. <i>The Harp</i> , 3. <i>Renaissance Dance</i> , 4. <i>Headache I</i> , 5. <i>The Uploaded Wagon</i> , 6. <i>Headache II</i> , 7. <i>The Happy Vagabond</i> , 8. <i>A Chorale</i> , 10. <i>The Funny Guard</i> , 11. <i>The Swimmer</i> , 14. <i>It Hurts</i> , 15. <i>The Andalousian</i> , 16. <i>My Friend</i> , 17. <i>The Water Droplet</i> , 18. <i>The Gazelle</i> , 19. <i>The Trumpet Players</i> , 20. <i>Game for Two</i> , 21. <i>Hymn</i> , 22. <i>Headache V</i> , 23. <i>The Lorry Driver</i> , 24. <i>The Dawn of the Samourai</i> , 25. <i>The Ballerina</i> , 26. <i>In a Hurry</i> e 27. <i>The Basketball Player</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.
2.º Período:	51. <i>Street Fight</i> , 57. <i>The Swamp</i> , 50. <i>Post Card</i> , 58. <i>The Teacher Needs A Holiday</i> , 59. <i>The Teacher Gets A Holiday</i> , 60. <i>Highway</i> , 62. <i>The Blue Planet</i> , 63. <i>Little Melody</i> , 65. <i>The Wooden Horse</i> ; 70. <i>Total Eclipse</i> e 72. <i>The Path</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.
3.º Período:	83. <i>Almond Trees</i> , 77. <i>I Love, I Hate</i> , 70. <i>Total Eclipse</i> , 57. <i>The Swamp</i> , 80. <i>Do you remember?</i> , 66. <i>I Have A Dream</i> ; 76. <i>The Smile</i> e 79. <i>The Crocodile's Jaws</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.; <i>Iberian Dance</i> – Connor, M.; <i>Dans les bois</i> de <i>Recreacoreds</i> – Billet, J. P.

### 3.7. Aluno G

O aluno G tinha 11 anos e encontrava-se no 5.º ano do Regime Integrado (1.º Grau). Tocava numa guitarra de estudo de tamanho  $\frac{3}{4}$  (é um aluno de baixa estatura). A meio do 2.º Período, o Orientador Cooperante considerou que a guitarra do aluno estava a começar a ficar pequena demais e recomendou ao Encarregado de Educação que o aluno mudasse para uma guitarra de tamanho *standard* a partir do ano letivo seguinte. O mesmo entrou para a EAMCN a meio do ano letivo anterior, num concurso extraordinário. Já tinha alguns conhecimentos técnicos, mas sem noções de leitura. Segundo o Orientador Cooperante, “[...] ele sabia tocar alguma coisa quando fez as provas para a Iniciação [n.º] 4. Mas não sabia ler. Já tinha alguma experiência de pressão nas cordas [...]” (Apêndice 1). O Orientador Cooperante tinha uma relação muito boa com o aluno bem como com o Encarregado de Educação. De acordo com o próprio, “[o]s pais são pessoas presentes e interessadas” (Apêndice 1). Foi observado que era um aluno um pouco nervoso, com alguma falta de concentração, mas bem-disposto e com motivação para progredir:

Acho que o aluno G é um miúdo interessado, sem dúvida, mas ainda numa fase de adaptação à Escola. Sei que já passou um ano, mas há uma adaptação ao espaço e à população de alunos da escola. Precisa de um bocadinho mais de tempo. [...] O 5.º ano aqui é sempre um ano de adaptação. Apesar de ele já ter tido um ano de Iniciação, não neste espaço provisório, mas noutra. (Apêndice 1)

Ao longo do ano letivo, foi observada alguma irregularidade no estudo em casa e, segundo relatou o próprio, por vezes a sua mãe auxiliava-o no estudo. Em relação ao ano anterior, o Orientador Cooperante indica:

[O aluno] fez uma prova de passagem que os meus colegas resolveram avaliar com um 4. Para mim, não era um 4, houve muitas imprecisões, todas ligadas a esta questão de falta de rigor: não pisar junto aos trastos, tensão na mão esquerda, com aquele polegar sempre torto, a pisar com a ponta do polegar. Isto é mesmo uma coisa que lhe vai trazer problemas graves no futuro. (Apêndice 1)

No entanto, segundo o Orientador Cooperante, o aluno G está com um nível de leitura equivalente à “[...] de um aluno que tivesse feito mais anos de Iniciação [do que ele] [...]” e “[...] está a melhorar [...]” (Apêndice 1). O próprio acrescenta o seguinte:

Há dificuldades que ele tem ainda, do ponto de vista físico, há demasiadas tensões que estão a ser um bocadinho difíceis de repetir. Ele ainda é muito criança também, não tem uma visão sobre o quão importante é estar atento a esses elementos aquando os momentos de estudo. Ele está ligado ao som, ao texto, à ordem das notas e tudo mais. E isso não é nada mau porque também é necessário. Mas, ainda não percebeu que o tipo de trabalho dentro das peças que está a fazer tem de ser mais pautado por esta questão de relaxamento em ambas as mãos, principalmente na esquerda, que pode vir a representar um problema com alguma dimensão num futuro próximo se ele não der atenção a isso. (Apêndice 1)

Durante o ano letivo, foi observado que o aluno continuava com dificuldade na leitura de partituras. O seu trabalho baseava-se na memória auditiva e visual, tocando “[...] de ouvido [...]” (Apêndice 1) e imitando os movimentos do Orientador Cooperante. Está habituado a decorar rapidamente e não a ler a partitura. Em momentos em que o Orientador Cooperante pediu para trabalhar uma secção, em particular, frequentemente o aluno não se orientou bem e tocou com menos segurança, pois costuma praticar apenas tocando as peças do início ao fim. Foi identificado como ponto positivo o facto de o aluno seguir a música mentalmente, quando tem pequenas falhas não interrompe a execução e, apesar da dificuldade em ler, o aluno, por vezes, consegue perceber intuitivamente o que está escrito na partitura. As advertências do Orientador Cooperante foram maioritariamente de ordem técnica, manutenção de pulsação, dinâmica (diferenciar a melodia principal de acompanhamento, tocar mais com dinâmica de *piano* secções mais complicadas, respeitar o fraseado), *legato* (maioritariamente por causa de falta de força da m.e.) bem como a correção na leitura (notas erradas e figuras erradas). O aluno teve também problemas na execução de agógica, mas com menos frequência do que as questões anteriores. O Orientador Cooperante pediu, por vezes, ao aluno para se auto-avaliar, indicando nas partituras aquilo que ele próprio identificou que devia melhorar.

Foi observado que, no início do estágio, o aluno tinha uma posição de m.d. desaconselhada pelo Orientador Cooperante: colocava o polegar muito à frente do indicador, o pulso demasiado próximo das cordas, tinha o ombro direito muito elevado, tinha tendência para encaracolar os dedos indicador, médio e anelar, e tendência para alterar o ângulo do pulso quando realizava arpejos. Quando advertido pelo Orientador Cooperante, o aluno seguia as indicações e compreendia, apesar de não dominar a técnica completamente. Ao longo do ano letivo, o aluno foi melhorando vários aspetos da posição da m.d.. Durante o 3.º Período, notou-se que a postura corporal do aluno melhorou bastante, mas a posição das mãos não foi completamente interiorizada. No início do ano letivo, foi observado que, quando o aluno estava a tocar uma peça pouco estudada e/ou na qual estava inseguro, tinha necessidade de olhar frequentemente para a m.d.. Durante as aulas, o Orientador Cooperante advertiu-o de forma constante para cumprir com a digitação definida (em relação a ambas as mãos), antecipar dedos (em relação a ambas as mãos), melhorar a posição do polegar da m.d. e utilizar o polegar da m.d. para abafar cordas, para apoio ou antecipação. Na m.e., o aluno G tinha frequentemente tendência para encostar um pouco a palma da mão ao braço da guitarra – algo que o Orientador Cooperante também desaconselha – para além de tender a mover demasiado o polegar. O Orientador Cooperante advertiu várias vezes o aluno para não colocar nem levantar os dedos da m.e. mais cedo do que é suposto e para ter os dedos da m.e. mais próximos das cordas. Foi também observado que, por vezes, tocava com demasiada força na m.e. No início do ano letivo, o aluno tinha tendência para associar um movimento de dedo da m.e. a um movimento de dedo análogo da mão direita (por exemplo: associar um movimento do dedo n.º 2 ao dedo médio). Para esta questão, o

Orientador Cooperante pediu ao aluno para realizar um exercício com o dedo n.º 2 fixo para o ajudar a controlar o impulso. Esta questão foi resolvida facilmente. No que diz respeito aos problemas no controlo da pulsação, frequentemente o aluno começava a tocar mais rápido do que conseguia manter. Para esta questão, o Orientador Cooperante pediu para o aluno praticar com o auxílio de um metrónomo durante algumas ocasiões nas aulas, aconselhando-o a estudar com metrónomo em casa. O aluno recebeu a nota 4 nas avaliações de todos os Períodos e transitou para o 2.º Grau do Curso de Instrumento, no regime integrado. Na tabela n.º 8, pode ser analisado o programa do aluno G:

**Tabela n.º 8: Programa do aluno G.**

1.º Período:	<i>Moonlight</i> e <i>Nocturno</i> de <i>Minute Solos</i> – Rak, S.; 65. <i>The Wooden Horse</i> de <i>Basic Guitar Tutor</i> – Muro, J. A.
2.º Período:	<i>Memory</i> de <i>Minute Solos</i> – Rak, S.; <i>Dans les bois</i> de <i>Recreacoreds</i> – Billet, J. P.; <i>A Sevrine</i> de <i>Facilíssimo</i> – Mourat, J. M.; <i>Cantabile</i> de <i>15 Piezas Breves para Guitarra</i> – Chaviano, F.; <i>Estudo</i> Op. 31 n.º 1 – Sor, F.; <i>Andantino</i> Op. 59 n.º 1 – Carcassi, M.; <i>Le Joyeux Petit Lutin</i> de <i>Le coin de l'enfance</i> Op. 97 – Kleynjans F.; <i>Allegro</i> Op. 50 n.º 13 - M. Giuliani (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período); N.º 2 <i>Autumn Leaves</i> da série <i>Volume 1 Sketchbook Studies Part 1</i> do livro <i>Travelling in Style Series 1 Stage One</i> – Burden, D. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período)
3.º Período:	<i>Allegro</i> Op. 50 n.º 13 – M. Giuliani; N.º 2 <i>Autumn Leaves</i> da série <i>Volume 1 Sketchbook Studies Part 1</i> do livro <i>Travelling in Style Series 1 Stage One</i> – Burden, D.; <i>Cantabile</i> de <i>15 Piezas Breves para Guitarra</i> – Chaviano, F. (do repertório do 2.º Período, mas revisto no 3.º Período para apresentar em prova); <i>Estudo</i> Op. 31 n.º 1 – Sor, F. (do repertório do 2.º Período, mas revisto no 3.º Período para apresentar em prova); <i>Españoleta</i> – Sanz G. (do repertório do 1.º Período do próximo ano letivo, mas iniciada ainda no 3.º Período); <i>La Sérieuse</i> – Molino F. / arr. Carfagna, C. (do repertório do 1.º Período do próximo ano letivo, mas iniciada ainda no 3.º Período)

### 3.8. Aluno H

O aluno H tinha 12 anos e encontrava-se no 6.º ano do Curso Integrado (2.º Grau). Começou o ano letivo com uma guitarra de tamanho  $\frac{3}{4}$  e passou a usar uma de tamanho *standard* a partir da aula de 18 de fevereiro de 2019. Observou-se que, até ao fim do ano letivo, não conseguiu adaptar-se completamente ao instrumento mais recente. O aluno iniciou o estudo do instrumento na EAMCN há 3 anos, a partir da Iniciação n.º 2. O Orientador Cooperante tinha uma boa relação com o aluno e uma excelente relação com a Encarregada de Educação, já descrito no capítulo dedicado ao irmão: o aluno C. Segundo o Orientador Cooperante, o aluno H “[é] um menino que, com o professor, não se expõe muito. É muito introvertido nesse sentido, é muito reservado apesar de eu achar que, provavelmente, com os amigos não é” (Apêndice 1). Demonstrou interesse no estudo do instrumento e motivação para progredir. Observou-se alguma inconstância no que diz respeito à disciplina de estudo em casa. O Orientador Cooperante ainda acrescenta:

Existe uma disciplina que se notava nos primeiros anos, claramente. Era o aluno das iniciações que melhores resultados tinha constantemente. [...] Sinto que este ano houve alguma flutuação nisso. Dei [a nota] 4, vários parâmetros não estavam assim tão bem. Está a crescer, acho que isso, se calhar, se está a fazer notar um bocadinho. Está a ser muito resistente, no ponto de vista de alguns aspetos de foro técnico, em estabilizar. Ou seja, não consegue neste momento ainda gerar muito som. (Apêndice 1)

No 1.º Período, o aluno sofreu de um problema pessoal já descrito na secção dedicada ao seu irmão (aluno C). Nas aulas observadas, o bom rendimento do aluno H foi notório. O próprio aprendeu várias peças em grande profundidade e apresentou-se ao vivo de forma satisfatória. Observou-se que, ao longo do ano letivo, o aluno teve dificuldade em superar completamente algumas dificuldades técnicas, principalmente no que diz respeito ao volume sonoro. De acordo com o Orientador Cooperante, a “[...] guitarra de tamanho *standard* [ajudou-o] logo em termos de som, mas pode fazer muito mais” (Apêndice 1). O aluno já tinha uma sensibilidade desenvolvida, com capacidade para incluir vários elementos de expressividade. No início do ano letivo, foi observado que tinha uma boa posição corporal, embora inconstante. Tinha uma capacidade de leitura típica para a idade, mas as incorreções eram frequentes. O Orientador Cooperante incluiu no seu repertório peças com algumas dificuldades de leitura, de forma a colmatar a referida lacuna. Enquanto tocava, tinha mais tendência para olhar à partitura. Por vezes, olhava para a m.e., mas raramente para a m.d.. Durante as aulas, foi observado que a maioria das advertências do Orientador Cooperante estava relacionada com a manutenção de *legato* (por ter os dedos da m.d. em contacto com as cordas cedo de mais ou por falta de força na m.e.), questões técnicas em ambas as mãos, questões de ordem expressiva (dinâmicas, acentos, timbres e respirações agógicas), correção na leitura e diferenciação da melodia principal do acompanhamento (através de dinâmica ou articulação diferentes). Várias vezes durante as aulas, o Orientador Cooperante conseguia auxiliar o aluno a melhorar dificuldades (tanto técnicas como

musicais, como, por exemplo, melhorar o fraseado e o *legato*) simplesmente tocando com ele, em simultâneo, as secções específicas, num andamento mais lento. O Orientador Cooperante aconselhou o aluno a estudar com metrónomo para o ajudar na manutenção da pulsação, correção rítmica e para, gradualmente, conseguir tocar com mais velocidade. Foi observado que, no início do ano letivo, o aluno tinha o anelar da m.d. muito encaracolado e ainda não o usava com agilidade. Este problema foi superado ao longo do ano letivo, tendo o Orientador Cooperante insistido na sua utilização em digitações e como 5.º apoio. A posição da m.d. teve desde o início alguns problemas: o aluno tinha tendência para apoiar o antebraço demasiado próximo do pulso e não ter o pulso suficientemente arqueado em relação ao tampo. Esta posição causava, por vezes, o abafar de cordas não intencional e dificultava a pressão nas cordas. Consequentemente, o aluno produzia pouco volume geral e tinha dificuldade em fazer grandes contrastes dinâmicos. No 3.º Período, foi observado o facto de o aluno ter conseguido obter mais volume e aumentar as suas possibilidades de dinâmica, mas a posição não melhorou completamente. Ao longo do ano letivo, o Orientador Cooperante aconselhou o aluno a tirar a m.d. da zona da boca da guitarra e a colocá-la na zona da rosácea para potenciar o aumento de volume de som geral (e principalmente em secções onde o volume devia ser mais forte) e a levantar mais os dedos da m.d. em relação às cordas. No que diz respeito à m.e., a independência de dedos não estava assimilada no início do ano letivo e o aluno tinha alguns problemas na posição: por vezes apoiava a falange proximal do dedo n.º 1 ou a palma da mão no braço da guitarra, colocava os dedos da m.e. um pouco longe das cordas, ou o polegar estava frequentemente muito próximo da cabeça da guitarra (o que dificultava a digitação). Várias vezes, demonstrou dificuldades em manter os dedos para ter as durações certas nas notas. Para além disso, o estudo de algumas peças tornou-se mais complicado devido à mudança para uma guitarra de tamanho maior. Ao longo do ano letivo, o aluno ganhou mais força na m.e., o que lhe permitiu sustentar notas longas e obter mais *legato* em passagens com acordes. Por fim, ao introduzir a técnica de *barré* curta (de duas cordas), o aluno não teve dificuldades em assimilar a mecânica da mesma. O aluno foi avaliado com a nota 4 em todos os Períodos e transitou para o 3.º Grau do Curso de Instrumento, no regime integrado. Segue o programa do aluno H na tabela n.º 9:



**Tabela n.º 9: Programa do aluno H.**

1.º Período:	2. <i>Lullaby</i> e 6. <i>Dawn over Castle Treen</i> de <i>A Little Suite of Cornish Miniatures</i> do livro <i>Legends and Landscapes</i> – Linnemann, M.; <i>Danza n.º 1</i> de <i>15 Piezas Breves para Guitarra</i> – Chaviano, F.
2.º Período:	<i>Navidad</i> de <i>15 Piezas Breves para Guitarra</i> – Chaviano, F.; 3. <i>Le Charmeur de Serpents</i> , 11. <i>Horizon</i> e 12. <i>Comme un Rêve</i> de <i>Le coin de l'enfance</i> Op. 97 – Kleynjans, F.; <i>Estudo</i> Op. 31 n.º 2 – Sor, F.; <i>Estudo</i> Op. 31 n.º 3 – Sor, F. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período); 2. <i>Early in the Morning</i> de <i>Scottish Miniatures</i> do livro <i>Legends and Landscapes</i> – Linnemann, M. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período); <i>Estudo I</i> de <i>Estudos Evocativos</i> – Abreu, R. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período)
3.º Período:	<i>Estudo</i> Op. 31 n.º 3 – Sor, F.; 2. <i>Early in the Morning</i> de <i>Scottish Miniatures</i> do livro <i>Legends and Landscapes</i> – Linnemann, M.; <i>Estudo I</i> de <i>Estudos Evocativos</i> – Abreu, R.; <i>Equilibrato</i> – Domeniconi, C. (do repertório do 1.º Período do próximo ano letivo, mas iniciada ainda no 3.º Período); <i>Packington's Poud</i> – Anónimo / arr. Creaghan, J. A. (do repertório do 1.º Período do próximo ano letivo, mas iniciada ainda no 3.º Período)

### 3.9. Aluno I

O aluno I tinha 13 anos e encontrava-se no 3.º Grau do Curso Supletivo. Tocava numa guitarra de estudo de tamanho *standard*. Quando se candidatou à EAMCN para o 1.º grau, já tinha tido uma introdução à prática instrumental e desde que foi aceite na Escola tem sido aluno do Orientador Cooperante. Foi observado que o Orientador Cooperante tinha uma boa relação com o aluno e com os pais, com os quais comunicava fluidamente. O aluno era interessado e motivado, mas tinha pouca energia no geral, pouca facilidade natural para o instrumento e era introvertido. O Orientador Cooperante considera que o aluno “[...] melhorou timidamente [...]”, mas “[...] não é uma mudança assinalável” (Apêndice 1). Relativamente às aulas assistidas, o Orientador Cooperante indica:

O aluno I não é o aluno mais rápido. Aliás, é lento em muitos aspetos: sagacidade, perceção, processos de trabalho, em fixar um trabalho que consegue perceber na aula por experimentação ou por indicação. Fixar nunca é uma coisa muito segura e garantida de uma semana para a outra, e, às vezes, até num período mais alargado de tempo. Vai conseguindo conquistar algumas coisas, mas nunca é nada que fique definitivamente ao nível do controlo. Assim que ele olha para o lado, assim que se distrai de trabalhar aquele elemento, perde-o totalmente. Tem vindo a melhorar isso desde os primeiros graus, mas ainda é uma característica latente nele. Tocar não é fácil. (Apêndice 1)

Ao longo do ano letivo, observou-se que o aluno I era pouco organizado na sua rotina de estudo e demonstrou, durante as aulas, problemas técnicos recorrentes. Tinha, no entanto, uma boa posição corporal e capacidade de se auto-avaliar. Frequentemente, o aluno não conseguia tocar as peças no sua velocidade ideal e tinha bastante dificuldade em manter a regularidade da pulsação, assim como em *audiar* (ouvir interiormente o som que devia produzir). Uma considerável parte das aulas era ocupada com a digitação das peças, praticar a sua mecânica e tentar interiorizá-las. O aluno tentava tocar as peças de memória, mas demorava muito até conseguir memorizar uma peça do início ao fim. Várias vezes tocava com digitações diferentes das definidas ou repetia dedos da m.d. sem se aperceber. Foi dada, também, bastante importância à correta execução da dinâmica, agógica e *legato*. Para ajudar o aluno a compreender a dinâmica de uma determinada peça, o Orientador Cooperante tocava com o mesmo, em simultâneo, e exagerava na dinâmica. O seu auxílio focou-se no estudo de velocidade lenta, com atenção aos movimentos dos dedos, a diferenciação da melodia do acompanhamento através da dinâmica ou articulação (por exemplo: *staccato* no acompanhamento com melodia *legato*) bem como ao uso da dinâmica para caracterizar o fraseado.

No que diz respeito à m.d., o aluno I tinha normalmente uma boa posição, embora, por vezes, tocasse com a mão demasiado próxima do cavalete. O Orientador Cooperante pediu, com frequência, que o aluno usasse o polegar da m.d. como 5.º apoio e para abafar cordas graves, algo que o aluno teve dificuldade em interiorizar. Para o auxiliar, o Orientador Cooperante pedia durante as aulas que o aluno I praticasse a digitação de uma mão em separado (por exemplo: apenas a m.d. com as cordas

abafadas). Ao longo do ano letivo, observou-se que o aluno tinha também alguns problemas na colocação dos dedos da m.e. e na realização de *ligados* (devido a ter a m.e. demasiado afastada ou o dedo n.º 4 mal posicionado). Observava-se uma situação comum de o mesmo apresentar uma inclinação do pulso incorreta, produzindo ruídos nas mudanças de posição. Todas estas questões foram superadas lentamente ao longo do ano letivo. No 3.º Período não foi lecionado repertório novo, uma vez que o Orientador Cooperante considerou que o aluno não ia conseguir aprender uma peça nova a tempo de a apresentar na prova. Desta forma, os dois continuaram a aprofundar o repertório do 2.º Período, e o Orientador Cooperante decidiu que o aluno devia rever uma peça do 1.º Período. O aluno foi avaliado com a nota 3 no 1.º e 2.º Períodos e com a nota 4 no 3.º Período, tendo transitado para o 4.º Grau do Curso de Instrumento, no regime supletivo. Segue o programa do aluno H na tabela n.º 10:

**Tabela n.º 10: Programa do aluno I.**

1.º Período:	<i>Andantino</i> Op. 241 n.º 20 – Carulli F.; <i>Écossaise</i> Op. 33 n.º 9 – Giuliani, M.; <i>Estudo VI de Estudios Sencillos</i> – Brouwer, L.
2.º Período:	<i>Estudo</i> Op. 60 n.º 1 e <i>Estudo</i> Op. 60 n.º 3 – Carcassi, M.; <i>Noir de 6 Le Coleurs</i> – Leclercq, N.
3.º Período:	<i>Estudo</i> Op. 60 n.º 1 (do repertório do 2.º Período, mas revisto no 3.º Período para apresentar em prova); <i>Noir de 6 Le Coleurs</i> – Leclercq, N. (do repertório do 2.º Período, mas revisto no 3.º Período para apresentar em prova); <i>Andantino</i> Op. 241 n.º 20 – Carulli F. (do repertório do 1.º Período, mas revisto no 3.º Período para apresentar em prova).

### 3.10. Aluno J

O aluno J tinha 14 anos e encontrava-se no 8.º ano do Regime Integrado (4.º Grau). Tocava numa guitarra de estudo de tamanho *standard*. Iniciou o estudo do instrumento na EAMCN desde o 1.º Grau, ou seja, há 3 anos. O Orientador Cooperante tinha uma relação cordial com o aluno e a Encarregada de Educação, apesar da reduzida comunicação com esta última, feita maioritariamente por escrito. O aluno era relativamente introvertido, despreocupado e com pouca energia. O seu interesse na aprendizagem do instrumento era moderado e pouco motivado. Teve uma prestação semelhante aos anos anteriores (J. Guerreiro, comunicação pessoal, fevereiro 11, 2019). O aluno sofreu um problema pessoal (não relacionado com a disciplina) que resultou na sua transferência para outra escola após a primeira aula do 2.º Período. Teve a última aula de Guitarra no dia 11 de fevereiro de 2019.

As aulas assistidas tiveram um rendimento fraco, e o aluno estava em risco de ser avaliado negativamente. Tinha boa postura, capacidades de leitura razoáveis, mas várias questões problemáticas: dificuldades de leitura quando é necessário tocar fora da I.ª posição; dificuldade em interiorizar o bom posicionamento do polegar da m.d. e o seu uso para abafar cordas; pouco cuidado com a produção de som, por vezes demasiado estridente; dificuldade de obtenção de *legato*; dificuldades técnicas de m.e. (*ligados*, *glissandi* e ornamentos); pouca atenção para interpretar agógica, fraseado (direção e resoluções de frase), indicações dinâmicas (principalmente a tendência para acelerar a pulsação quando fazia um *crescendo*), e interpretar passagens polifónicas. O estudo em casa foi reduzido e inconstante, principalmente no que diz respeito à prática de passagens difíceis das peças que estava a estudar (as mesmas dúvidas ou dificuldades perduravam várias aulas), dedicação para a interiorização da digitação da m.d. definida e uso de *apoyando*. No entanto, trabalhou o suficiente para ter sido avaliado positivamente no fim do 1.º Período. O aluno foi avaliado com a nota 3 no 1.º Período e não foi avaliado no 2.º e no 3.º Períodos, devido a ter sido transferido para outra escola. Segue-se a Tabela n.º 11:

**Tabela n.º 11: Programa do aluno J.**

1.º Período:	<i>Estudo 2 Op. 38 – Coste, N.; Estudo 8 Op. 6 – Sor, F.; Estudo IV Omaggio a Prokofiev, Nuevos Estudios Sencillos – Brouwer, L. / 2.º Período: Bagpipes on The Golden Mile de Scottish Miniatures do livro Legends and Landscapes – Linnemann, M.; Estudo n.º 16 Op. 60 – Carcassi, M.; Estudo n.º 7 Op. 60 – Carcassi, M</i>
--------------	--

### 3.11. Aluno K

O aluno K tinha 18 anos e encontrava-se no 12.º ano do Regime Integrado (8.º Grau). Tocava numa guitarra profissional de tamanho *standard* do *luthier* Christian Schwengeler, que adquiriu no ano letivo em que se realizou a PES do mestrando (Apêndice 1). O aluno estudou instrumento na EAMCN durante quatro anos, no Curso Secundário, tendo feito o Curso Básico noutra estabelecimento de ensino. Não foi obtida informação sobre se o aluno teria frequentado um Curso de Iniciação. O aluno estudava também alaúde como segundo instrumento e estava inscrito em várias formações camerísticas. O Orientador Cooperante tinha uma relação muito boa com o aluno K e com o seu Encarregado de Educação, também este músico e antigo colega, enquanto professor. Foi observado que o aluno era introvertido e um pouco tímido. Era ainda dedicado, responsável, motivado e mostrou sempre bastante interesse no estudo do instrumento, principalmente no último período. O Orientador Cooperante afirmou sobre o aluno:

[...] tem tido uma média constante de avaliação de 16 porque não consegue estudar para marcar a diferença. Ainda não trabalhou para ultrapassar algumas coisas que têm sido encontradas e apuradas. Ele nunca se quis propriamente dar a esse tipo de trabalho. Existe um teto em termos de realização que ele não consegue ultrapassar. (Apêndice 1)

De acordo com o Orientador Cooperante, houve “[...] diferenças tímidas [...]” (Apêndice 1), mas visíveis em relação à prestação em anos anteriores. Comentando ainda a prova de entrada, como comparação: “Fez uma prova na altura [de entrada para o Curso Secundário] que não foi a melhor prova do mundo, mas via-se possibilidades de trabalhar e de fazer um [bom] Curso” (Apêndice 1). Observou-se que, ao longo do ano letivo, o aluno teve uma evolução constante mas não conseguiu superar alguns hábitos técnicos considerados desvantajosos – que já tinha desde o início do Curso Secundário – como dobrar a falange distal dos dedos da m.d. ao realizar ataques, o que afetava o seu volume e capacidade para executar *crescendi*. O aluno teve vários problemas físicos que provocaram algumas faltas ao longo do ano letivo. Estes problemas de saúde foram mais intrusivos no primeiro ano do aluno na EAMCN:

Infelizmente teve muitos problemas de saúde nesse 10.º ano, ao ponto de o falhar. Teve [a nota] negativa no instrumento. Quando digo que está há quatro anos comigo, em vez de três — que é a duração do Curso Secundário — é porque teve um ano a mais para conseguir completar as avaliações que lhe faltavam na disciplina de guitarra, à qual faltou por variadíssimas doenças, de toda a forma e feitio. Foi um ano muito torturante para ele. Entre tendinites, doenças de foro interno... Tem muitos problemas de saúde. (Apêndice 1)

Apesar das faltas por motivos de saúde e das suas dificuldades técnicas, o aluno sempre teve um bom rendimento durante as aulas. Estudou um repertório de dificuldade considerável e com elevado nível de profundidade, demonstrando eficiência e autonomia na leitura. O Orientador Cooperante

alertou o aluno para melhorar dificuldades técnicas e falhas na posição corporal, ao longo do ano letivo. No entanto, a maior parte da duração de uma aula era ocupada com questões relacionadas com os elementos da interpretação musical. Os problemas mais comuns eram a falta de projeção sonora (o aluno tinha pouca amplitude de volume devido a pressionar as cordas superficialmente e frequentemente tocava demasiado *piano* ou fazia *crescendi* pouco expressivos), a postura corporal incorreta (por exemplo: curvar o corpo ao tocar na região sobre-aguda), problemas relacionados com a limpeza na qualidade de som (evitar ruídos provenientes de cordas mal pisadas ou ruídos provenientes de dedos da m.e. nas cordas graves), a dificuldade técnica em ambas as mãos, mas especialmente na m.d. (realizar diferentes tipos de articulação, abafar cordas e obter mais precisão ao definir que cordas abafar e quando as abafar), e a afinação (algumas vezes o aluno não afinou corretamente a guitarra antes de iniciar uma interpretação, para além de, por vezes, puxar demasiado as cordas para baixo com a m.e. ao tocar).

No 1.º Período, ao estudar o *Prelúdio n.º 5* de H. Villa-Lobos, o Orientador Cooperante advertiu o aluno para que evitasse utilizar recursos expressivos simplesmente por conveniência, de forma a escolher momentos onde esses recursos eram desejáveis (neste caso, arpejos e *portamenti*) e para evitar hábitos expressivos indesejáveis (como acelerar sempre que faz *crescendo*). Aconselhou o aluno na utilização de digitações de ambas as mãos que permitissem expressividade, unidade tímbrica e a utilização da ressonância natural do instrumento para manter harmonias. O aluno foi advertido para ter controlo na dinâmica e na agógica, no sentido de caracterizar o fraseado e a direção (principalmente nos finais de frase) e para não provocar alterações na métrica; e na utilização de dedos da m.d. como 5.º apoio. Em determinadas secções, o Orientador Cooperante aconselhou o aluno a diferenciar a melodia principal das vozes secundárias utilizando dois tipos de articulação diferente (*legato* na melodia principal e *non legato* nas outras vozes). No estudo da peça *Les Adieux* de F. Sor, tal como na obra referida anteriormente, foi dada atenção, ao longo de várias aulas, para o controlo da dinâmica (ao serviço da harmonia) e da agógica ao serviço do fraseado e a sua direção; na correção do destaque da melodia principal (como realçar linha melódica principal soprano em secções corais, em vez do baixo por conveniência, através de pressão diferente entre dedos da m.d.); e ao uso de *apoyando* para obter destaque. Em relação a questões técnicas, foi advertido para melhor colocar o polegar da m.e. em mudanças de posição e em mudança de acordes. Ao abordar o *Estudo Op. 60 n.º 24*, de M. Carcassi bem como o *Estudo XXXVII* de E. Pujol, o aluno foi advertido para ter controlo no *rubato*; para procurar digitações que permitissem controlo da articulação (especialmente *legato*) e, em determinados momentos, para a utilização da ressonância natural do instrumento para manter harmonias; para o controlo da dinâmica (ao serviço da harmonia) e da agógica no sentido de caracterizar o fraseado e a direção (principalmente nos finais de frase). Ao longo das aulas do 2.º Período, ao estudar o arranjo de J. K. Mertz de *Aufenthalt* de F. Schubert, o Orientador Cooperante

aconselhou o aluno a criar tensão harmónica para melhor caracterizar a peça (através de *rubato*, controlo da dinâmica e do arpejo de determinados acordes); a procurar uma melhor independência de dedos na m.d. para realçar as notas da melodia em acordes (utilizando o anelar); procurou com o aluno digitações que favorecessem o *legato*; como conseguir mais projeção de som com boa qualidade tímbrica; e demonstrou ao aluno quando utilizar mudanças de timbre para caracterizar mudanças de carácter. No estudo da obra *Homenaje a la guitarra* de E. Sáinz de la Maza, foi dada especial importância à dinâmica, agógica (*rubato* e flexibilidade da pulsação), à procura de digitações que permitiam uma interpretação fiel à partitura (ainda que diferentes das propostas pelo editor) bem como o controlo do timbre e *legato*. Em relação à técnica da m.d., o Orientador Cooperante advertiu o aluno para evitar movimentos indesejados com o pulso. Durante as aulas onde abordaram o *Estudo Op. 29 n.º 17* de F. Sor, o aluno trabalhou principalmente a coerência da articulação; o controlo da pulsação; a execução da dinâmica e a sua lógica no fraseado (segundo a tensão harmónica); a caracterização através de mudanças de timbre. Além disso, o Orientador Cooperante definiu uma digitação da m.d. que facilitasse a execução dos ornamentos. Ao estudar o *Capricho 15 Op. 20* de L. Legnani, o Orientador Cooperante ajudou o aluno na definição da digitação de ambas as mãos, articulação, correta interpretação da dinâmica e na realização de *ligados* de m.e.. Advertiu ainda o aluno para os momentos em que devia utilizar o polegar como 5.º apoio, assim como para o controlo da pulsação.

O repertório da Prova de Aptidão Artística do aluno foi inicialmente discutido ainda no 2.º Período. O programa ficou definido em fevereiro e começou a ser estudado no final de março (nas últimas aulas desse período). Grande parte das aulas foi dedicada ao estudo das obras com várias secções/andamentos: *Variations à travers les siècles Op. 71* de M. Castelnuovo-Tedesco e a transcrição de F. Koonce da *Suite BWV 996* de J. S. Bach. O estudo da peça *Variations à travers les siècles* foi acompanhado pela consulta da partitura manuscrita, não editada, a partir da qual se redefiniram pormenores da interpretação (por exemplo: eliminaram alguns *ligados* de m. e. e algumas durações definidas pelo editor na 1.ª variação (*Prelúdio*) e eliminaram indicações de *tenuto* que iam contra o carácter da valsa na 2.ª variação (*Walzer I*). Em algumas aulas, o Orientador Cooperante identificou: excertos da peça com dificuldades técnicas, auxiliando o aluno no seu estudo; excertos onde o controlo do timbre era difícil e como resolver esse problema (compensação do timbre com mudanças de posição da m.d.); também, a produção de *vibrato*. A maioria das advertências do Orientador Cooperante estiveram relacionadas com a correta interpretação das indicações de dinâmica, a limpeza técnica (várias vezes o aluno tocava com os dedos da m.d. antes de preparar os dedos da m.e) e o fraseado inseguro (também consequência das dificuldades técnicas na m.d. do aluno). O Orientador Cooperante definiu a digitação de toda a peça com o aluno e discutiu com este o carácter, fraseado, dinâmica, acentuação e a agógica de cada parte. Na última variação, *Fox-Trot*, foi dada especial

atenção à articulação (*non legato* no acompanhamento e melodia *legato*) e manutenção da pulsação em excertos com ritmo sincopado. No estudo da *Suite BWV 996*, o Orientador Cooperante aconselhou o aluno na dinâmica, digitação (especialmente no *Prelúdio*, utilizando cordas soltas, a técnica de *campanella*, *ligados* de m.e. e digitações de m.d. com polegar para além do indicador e médio, no sentido de obter fluidez na interpretação) e na ornamentação da *Sarabanda*. Ao longo das aulas nas quais se abordou a peça *Danza del Altiplano* de L. Brouwer, o Orientador Cooperante corrigiu erros na partitura e erros de leitura interiorizados pelo aluno, auxiliando o mesmo na exploração dos efeitos pretendidos na partitura (técnica de *rasgueado* e *tambora*) e na definição da pulsação dos diferentes *tempi*. Advertiu ainda o aluno principalmente para definir a digitação da m.d., para a antecipação de dedos da m.d., para a correta acentuação, dinâmica, agógica e timbre, e para a caracterização do fraseado (*cantabile*). Nas aulas onde se estudou a peça *Tango en Skaï* de R. Dyens, o Orientador Cooperante ajudou o aluno a definir a digitação de passagens tecnicamente complexas, a articulação, a execução de harmónicos (articulados com os dedos da m.d. junto à ponte), e corrigiu problemas relacionados com a leitura rítmica e a execução de ornamentos. Finalmente, no estudo da peça *Olite* de F. M. Torroba, o aluno foi auxiliado pelo Orientador Cooperante na definição da digitação de ambas as mãos, da articulação (especialmente dos acordes no acompanhamento com articulação *non legato*), na diferenciação de timbres e dinâmicas, e na técnica para execução dos *rasgueados*. O aluno foi avaliado com as classificações de 16 valores em todos os Períodos, terminou o Curso de Instrumento e foi admitido na Escola Superior de Música de Lisboa no Curso de Alaúde. O Orientador Cooperante comentou o seguinte:

Curiosamente, o aluno K, de tanta música antiga que fez, acho que descobriu assim um talento, ou pelo menos uma apetência mais evidente, e candidatou-se à licenciatura recém-aberta na Escola Superior de Música de Lisboa em Alaúde. E entrou, como tem andado a ter alaúde como segundo instrumento. De maneira que ele vai seguir agora os estudos, mas noutra instrumento, com todas as vantagens, evidentemente, que a aprendizagem de um curso geral de instrumento de corda tem, e já com uma introdução durante um ano a esse outro instrumento. Portanto, ele vai-se adaptar rapidíssimo ao outro instrumento. E, até em termos de esforço físico que o outro instrumento exige, talvez seja uma medida muito inteligente. Não é só uma questão de repertório, que gosta mais, mas o esforço físico que o instrumento representa, que é menor que uma guitarra clássica [sic]. Pode ser bom porque ele é muito atreito a inflamações de pulsos e de tendões e o alaúde é um instrumento que espero que lhe dê uma qualidade de vida melhor. (Apêndice 1)

Segue-se a Tabela n.º 12:



**Tabela n.º 12: Programa do aluno K.**

1.º Período:	<i>Prelúdio n.º 5</i> – Villa-Lobos, H.; <i>Les Adieux</i> Op. 21 – Sor, F.; <i>Estudo XXXVII Bolero de Escuela Razonada de la Guitarra volume 3</i> – Pujol, E.; <i>Estudo</i> Op. 60 n.º 24 – Carcassi, M.
2.º Período:	<i>Aufenthalt de 6 Schubert'sche Lieder für die Gitarre</i> – Schubert, F. / arr. Mertz, J. K.; <i>Homenaje a la guitarra</i> – Sáinz de la Maza, E.; <i>Capricho</i> Op. 20, n.º 15 – Legnani, L.; <i>Estudo</i> Op. 29 n.º 17 – Sor, F.; <i>Danza del Altiplano</i> – Brouwer, L. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período); <i>Tango en Skai</i> – Dyens, R. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período); <i>Olite de Castillos de España</i> – Torroba, F. M. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período); <i>Variations à travers les siècles</i> Op. 71 – Castelnuovo-Tedesco, M. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período)
3.º Período:	<i>Prelúdio, Sarabanda e Giga da Suite BWV 996</i> – Bach, J. S. / trans. Koonce, F.; <i>Danza del Altiplano</i> – Brouwer, L.; <i>Tango en Skai</i> – Dyens, R.; <i>Olite de Castillos de España</i> – Torroba, F. M.; <i>Variations à travers les siècles</i> Op. 71 – Castelnuovo-Tedesco, M.

### 3.12. Duo de Canto & Guitarra

O Duo de Canto e Guitarra era constituído pelos alunos L e M. O aluno L tinha 16 anos, encontrava-se no 10.º ano integrado do curso secundário (6.º Grau) de Canto (voz aguda). O ano letivo no qual o mestrando realizou a PES, foi o primeiro ano do aluno na classe de Canto, mas já estava inscrito na EAMCN na classe de violino, onde completou o 5.º grau. Possivelmente, foi aluno de violino durante sete anos e pode ter tido aulas de canto antes deste ano letivo. O Orientador Cooperante tinha uma ótima relação com o aluno e afirmou que não estabeleceu uma relação com o Encarregado de Educação, apenas comunicando com ele por e-mail (Apêndice 1). Sobre o próprio aluno L, o Orientador Cooperante indica:

Parece-me um miúdo normal. Se calhar, em termos de tratamento musical de alguma coisa que se peça do ponto de vista expressivo que seja menos ortodoxo, ele encontra resistência. Já troquei palavras com o professor de Canto dele sobre isso e ele também reitera que o aluno L é assim muito desconfiado. Não gosta de *esquisitices*. Porque sei que o aluno L tem uma cultura operática muito grande, conhece muitas óperas. É, claramente, um foco de interesse dele, que eu acho que no fundo até é paradoxal: um aluno que adora ópera, que é o ponto máximo da expressão exagerada e tudo mais, [mas] quando isso lhe é pedido num contexto camerístico, é algo que é recebido com resistência. Isto só me diz da juventude dele e que a maturidade há de lhe trazer mais à-vontade, porque ele tem uma margem de progressão grande. (Apêndice 1)

Foi observado que o aluno L era interessado na disciplina de Música de Câmara e demonstrou ser moderadamente trabalhador mas, como referiu o Orientador Cooperante, o seu foco de interesse era a ópera. Mostrou entusiasmo com o duo ao longo do ano letivo, com o qual se apresentou várias vezes ao vivo. No entanto, no final do ano letivo, parecia inclinado a experimentar uma formação diferente. O aluno teve um problema de saúde relacionado com a voz que o prejudicou ao longo do ano letivo, principalmente no 1.º Período. Foi obrigado a estar em isolamento e a faltar a várias aulas. Nos períodos seguintes, houve algumas aulas em que o aluno pediu para não cantar porque estava em recuperação ou não se sentia em condições. O Orientador Cooperante comentou que os cantores

[t]êm muitas fragilidades do aparelho vocal. É natural, o instrumento está dentro do corpo. Se uma pessoa está constipada, já não o consegue usar da mesma forma que um outro instrumentista poderia. De maneira que houve assim algumas baixas no número de aulas previsto. (Apêndice 1)

O aluno M tinha 16 anos, encontrava-se no 10.º ano, integrado do curso secundário de instrumento (6.º Grau) de Guitarra, aluno da classe de Música de Câmara do Orientador Cooperante. Tocava numa guitarra profissional de tamanho standard do *luthier* Michael Gee, emprestada pelo anterior professor (Apêndice 1). O ano letivo no qual o mestrando realizou a PES foi o primeiro ano letivo do aluno na EAMCN e não foi possível saber se o aluno fez curso de Iniciação. O Orientador Cooperante tinha uma boa relação com o aluno e não estabeleceu uma relação com o Encarregado de Educação, apenas comunicando com ele por e-mail no início do ano letivo (Apêndice 1). Observou-se que o aluno M era

mais introvertido que o colega de duo de música de câmara (o aluno L). Foi também observado que o aluno era interessado na disciplina de Música de Câmara e mostrou muita motivação com o duo ao longo do ano letivo, com o qual se apresentou ao vivo em várias ocasiões. O aluno mostrou uma dedicação moderada no estudo em casa, com algumas lacunas, tendo uma evolução lenta, mas significativa. As aulas tiveram um bom rendimento, os alunos aprenderam um repertório longo e com profundidade e, no fim do ano letivo, o Orientador Cooperante desafiou os alunos a participarem no Prémio Jovens Músicos no ano letivo seguinte.

O Orientador Cooperante definia e explicava aos alunos o carácter das peças que estudaram e, a partir daí, construía uma interpretação coerente (por exemplo: uma mudança de *ambiente* de acordo com o texto implicava uma mudança de carácter, dinâmica e/ou timbre). Ao abordar uma peça pela primeira vez, o Orientador Cooperante pedia aos alunos que fizessem uma leitura em conjunto, normalmente numa pulsação mais lenta que a pedida. Para além de orientar e comentar a interpretação dos alunos, o Orientador Cooperante auxiliou os ensaios: tocando a parte da guitarra juntamente com o guitarrista ou acompanhando ambos os alunos; tocando na sua guitarra ou cantando a parte do canto juntamente com o cantor ou acompanhando ambas os alunos; tocando a parte da guitarra e cantando a parte do canto ao mesmo tempo, juntamente com os alunos; e dirigindo gestualmente ou oralmente os alunos enquanto ensaiam, principalmente em secções com dificuldades rítmicas. Foi observado como este envolvimento ajudou os alunos na junção de ambas as partes, principalmente nas primeiras aulas onde se abordava uma peça nova ou menos ensaiada. Após uma primeira leitura, o Orientador Cooperante orientava os alunos numa segunda leitura numa pulsação mais próxima da ideal. A maioria das advertências à interpretação dos alunos esteve relacionada com a sincronia nas entradas, respirações, pulsação, agógica e dinâmica, e na correção do fraseado. Para ajudar a interiorizar as entradas, o Orientador Cooperante pediu aos alunos para repetirem várias vezes as secções em questão. Ainda neste âmbito, o Orientador Cooperante advertiu os alunos a estarem atentos e a reagirem à interpretação de cada um. Algumas advertências foram direccionadas à correção de lapsos ou dúvidas de leitura e à correção da afinação de ambos.

Ao longo das aulas, o Orientador Cooperante auxiliou o guitarrista na correta execução da sua parte, em todos os aspetos nos quais este teve dificuldades. Foi observado que, na correção da leitura e interpretação da partitura, o Orientador Cooperante auxiliou o aluno na utilização do polegar para abafar cordas e realizar pausas, na interpretação literal ou não das pausas escritas, e acrescentando informações de dinâmica ou ligaduras de *laissez vibrer* não escritas originalmente. Aconselhou o aluno na procura de digitações de ambas as mãos consoante o carácter da música para: eliminar barulhos ou *portamentos* indesejados; potenciar a sustentação através da utilização da ressonância natural do instrumento quando pretendido, por exemplo; evitar a repetição de dedos da m.d. No que diz respeito à correção técnica, auxiliou o aluno, por exemplo: na correta colocação e utilização do polegar da m.d.,

uma vez que o aluno tinha tendência para tocar com esse dedo na direção errada (para trás dos dedos indicador, médio e anelar, em vez de para a frente), na antecipação de dedos da m.d. sem cortar a ressonância; advertiu o aluno a evitar dobrar as falanges distais ao contrário dos dedos de ambas as mãos (com especial ênfase na m.d. ao tocar de *apoyando*); e na correção nos movimentos da m.e. nas mudanças de posição, *ligados* e posições em extensão. Em relação à correta execução de *ligados*, o Orientador Cooperante aconselhou ainda o guitarrista a praticar em casa as secções das peças onde existiam essas dificuldades, mas invertendo a acentuação natural e tomando atenção à preparação dos dedos. Auxiliou o aluno na realização de diferentes agógicas e dinâmicas, por exemplo: demonstrando a correta execução do fraseado, exemplificando resoluções harmónicas e acentuações pretendidas; o equilíbrio dinâmico entre dedos; a coordenação da independência de dedos para evidenciar contraponto; compensação de volume entre notas agudas e graves; advertiu o aluno para não tocar demasiado *piano*, para uma melhor execução de *diminuendi* e recusar a tendência de associar os *diminuendi* a *ritardandi*. Corrigiu o aluno na interpretação da articulação, principalmente na manutenção de *legato* para evitar cortes desnecessários na harmonia, mas também na interpretação da articulação de acordo com o carácter (como, por exemplo: o carácter de sarabanda da canção *La Muerta y la Donzella*, onde se definiram quais os acordes arpejados e a sua articulação). Aconselhou o aluno na utilização de diferentes modos de jogo: a posição da m.d. entre o *tasto* e *ponticello*, de acordo com o timbre desejado para caracterizar ou compensar alterações indesejadas; diferentes técnicas para executar *tambora*, harmónicos e *rasgueado*; definição do uso de *apoyando* em momentos concretos; e utilização de *vibrato* com o tempo harmónico, utilizando o braço da m.d.

Ao longo de todo ano letivo (mas principalmente no 1.º Período), o cantor foi dispensado de cantar ou de estar presente em várias aulas por motivos de saúde. Nessas ocasiões, o Orientador Cooperante deu a aula ao guitarrista, focando-se em pormenores da interpretação da sua parte e ensaiou com ele, tocando na sua guitarra a parte do cantor. Nalgumas situações em que o cantor não se encontrava em condições de cantar, mas esteve presente, este ensaiou secções onde tinha apenas texto recitado, para não esforçar a voz.

Antes das aulas nas quais podia participar, o cantor costumava realizar exercícios de aquecimento. Observou-se que a sua preparação prévia influenciava naturalmente a sua prestação nas aulas (por exemplo: em aulas nas quais o seu aquecimento tinha sido insuficiente, o aluno tinha mais dificuldades em cantar notas longas, muito agudas ou muito graves). O cantor costumava ensaiar sentado, mas, em vésperas de apresentações ao vivo, ensaiava de pé, por recomendação do Orientador Cooperante. Foi observado que, quando cantava de pé, o cantor tinha normalmente uma respiração melhor.

As principais dificuldades do cantor estavam relacionadas com a execução de intervalos muito afastados, correção na leitura (principalmente a leitura rítmica), definição e controlo da respiração, pronúncia da língua inglesa e dicção. Para auxiliar a leitura rítmica do aluno, o Orientador Cooperante

escreveu na partitura deste a subdivisão dos tempos. Numa situação particular, no final da canção *The Soldier and the Sailor*, onde, para respeitar a partitura, o controlo da respiração e dinâmica eram particularmente complicados, o cantor foi aconselhado a consultar o seu professor de canto para saber qual a melhor solução. Aquando a apresentação da referida canção, o cantor conseguiu executar corretamente o final, demonstrando a sua evolução técnica. Outro momento de destaque aconteceu no estudo de *Canção triste*, onde o cantor referiu que o arranjo (da autoria do Orientador Cooperante) estava um pouco grave para a sua tessitura. Apesar de lhe ser possível executar na tonalidade original, o Orientador Cooperante decidiu que passariam a executá-lo um tom acima (Si m), para ser um pouco mais confortável para o cantor – para isso, o guitarrista usou um transpositor na II.ª posição. Após esta decisão, foi observado que a parte do canto ainda apresentou alguns desafios para o cantor, que conseguiu superar mais tarde.

Ao longo do ano letivo, o Orientador Cooperante também auxiliou o aluno na caracterização do fraseado, agógica e dinâmica, exemplificando ao tocar a sua parte na guitarra ou cantando. Advertiu o aluno para não fazer acentuações que contrariassem a prosódia e aconselhou-o a melhor caracterizar estilisticamente a sua parte, tendo em conta o texto, e recorrendo eventualmente a mudanças de timbre ou *glissandi*.

Tanto o aluno L como o aluno M foram avaliados com 16 valores nos três Períodos. No 1.º Período o duo foi avaliado por avaliação contínua apenas, uma vez que a doença do aluno L os impediu de realizar a prova desse Período. Ambos transitaram para o 11.º ano do Curso Secundário de Instrumento (equivalente ao 7.º grau), no regime integrado. Na tabela n.º 13, pode ser observado o programa do Duo de Canto & Guitarra:

**Tabela n.º 13: Programa do Duo de Canto & Guitarra.**

1.º Período:	<i>Rosie Probert and Captain Cat</i> de <i>Under Milk Wood Songs</i> – Goss, S.; <i>I will give my love an apple</i> e <i>Master Kilby</i> de <i>Folksong Arrangements</i> – Britten, B.; <i>Wir Wandelten</i> – Brahms, J.
2.º Período:	<i>I will give my love an apple</i> (do repertório do 1.º Período), <i>Master Kilby</i> (do repertório do 1.º Período), <i>The Soldier and the Sailor</i> e <i>Sailor-boy</i> de <i>Folksong Arrangements</i> – Britten, B.; <i>I Réveillez-vous</i> de <i>Four French Folk Songs</i> – Seiber, M.; <i>In Flandres Fields</i> e <i>Rotten Song</i> de <i>Songs from the old barbed wire</i> – Azevedo, S.; <i>6. La Muerta y la Donzella</i> de <i>Cantares</i> – canções populares espanholas / arr. Gerhard, R. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período)
3.º Período:	<i>Canção triste</i> – Lacerda, F. / arr. Guerreiro, J.; <i>6. La Muerta y la Donzella</i> e <i>7. Reinas de la Baraja</i> de <i>Cantares</i> – canções populares espanholas / arr. Gerhard, R.; <i>Rosie Probert and Captain Cat</i> de <i>Under Milk Wood Songs</i> – Goss, S. (do repertório do 1.º Período, mas revisto no 3.º Período para apresentar em prova)

### 3.12. Duo de Flauta & Guitarra

Este duo era constituído pelos alunos N e O. O aluno N tinha 17 anos, encontrava-se no 2.º ano do curso profissional de instrumentista (no 11.º ano escolar, equivalente 7.º Grau) de Flauta Transversal. Segundo o Orientador Cooperante estuda flauta há pelo menos sete anos (Apêndice 1). O Orientador Cooperante tinha uma boa relação com o aluno e uma boa relação com o Encarregado de Educação, também ele músico e já conhecido do Orientador Cooperante. Observou-se que o aluno N era introvertido, trabalhador e mostrava interesse no repertório de Música de Câmara, mas o trabalho com o colega foi desmotivador. Segundo o Orientador Cooperante: “Ele só não foi até onde poderia ter ido [...] porque teve um colega que não estava a trabalhar nem sequer menos de metade do que ele estava a trabalhar para a disciplina” (Apêndice 1). O aluno N era bastante dedicado e constante no estudo do repertório de Música de Câmara. No entanto, os ensaios com o colega foram inconstantes e pouco produtivos. Teve uma prestação semelhante ao ano anterior (Apêndice 1).

O aluno O tinha 17 anos, encontrava-se no 12.º ano do curso integrado (8.º Grau) de Guitarra, aluno da classe de Música de Câmara do Orientador Cooperante. O aluno toca numa guitarra de estudo Paco Castillo 205, de tamanho standard. O aluno estudava instrumento há oito anos, sempre no ensino integrado da EAMCN (Apêndice 1). De acordo com o Orientador Cooperante: “A relação [com o aluno] não é má [...]” e “[...] houve muito, muito pouca comunicação [...]” com a Encarregada de Educação (Apêndice 1). No entanto, o Orientador Cooperante expressou frustração com a falta de empenho do aluno ao longo do ano letivo. A personalidade do aluno era bastante distinta da do colega, sendo o aluno O mais confiante, com um grupo de amigos alargado e mais comunicador.

O aluno não se dedicava ao repertório de Música de Câmara, e a sua falta de dedicação prejudicou o duo em várias situações. Por exemplo: por causa da falta de preparação do guitarrista, na audição do 2.º Período, contrariamente ao programado, o duo só apresentou o II andamento da peça *Trois Pièces* de E. Bozza, pois o I e III andamento não estavam seguros no último ensaio antes da apresentação. Ao longo do ano letivo apresentou desculpas para não ter estudado muito frequentemente, sendo a digitação de peças a principal falha neste aspeto. Por exemplo: a digitação da parte da guitarra de *II. Tempo di Siciliana* de M. Castelnuovo-Tedesco, do repertório do 3.º Período, já tinha sido feita no final do 2.º Período, quando o Orientador Cooperante definiu o repertório do duo. O próprio Orientador Cooperante escreveu a digitação da parte da guitarra da peça *Egloga, Burattinata* de F. Farkas na partitura do aluno N na primeira aula em que a peça foi introduzida no repertório do duo, à qual o aluno O faltou. No entanto, o aluno O só conseguiu concluir a leitura das obras na última aula antes da prova. Durante a prova, sob pressão, dado que os alunos não conseguiram ensaiar suficientemente, não demonstraram ter uma ideia clara de como a peça deveria soar em conjunto. Desta forma o aluno

O prejudicou significativamente a prova e a avaliação do colega. O aluno O foi aluno do Orientador Cooperante há dois anos e a sua prestação foi semelhante (Apêndice 1).

No geral, as aulas tiveram um rendimento baixo, com constantes revisões. O Orientador Cooperante coordenava a interpretação dos alunos, com especial atenção ao carácter e fraseado das peças que estudavam. Nas aulas, os alunos ensaiaram maioritariamente a sincronia nas respirações, agógica e nas entradas, e a correspondência dinâmica entre ambos. Ensiaram momentos onde a sincronia era difícil, devido a dificuldades na métrica, por exemplo. Normalmente o ensaio de uma peça, andamento ou secção era interrompido várias vezes pelo Orientador Cooperante para corrigir erros de leitura e falta de sincronia ou junção de ambas as partes, maioritariamente devido ao guitarrista. Para lá das aulas, os alunos não ensaiavam com frequência e foi observado que, durante as aulas, raramente olhavam um para o outro para perceber entradas. Várias vezes era necessário ensaiarem numa velocidade inferior à pretendida para conseguirem tocar juntos. Para além do pouco trabalho de preparação, o guitarrista demonstrou, ao longo das aulas, pouca facilidade na leitura, tendo conseqüentemente dificuldade em acompanhar o flautista quando tocavam juntos. Desta forma, várias aulas focaram-se quase somente na parte do guitarrista.

A maioria das advertências do Orientador Cooperante durante as aulas foram direcionadas ao guitarrista para: respeitar a dinâmica e agógica definida na partitura; para, eventualmente, associar timbre à dinâmica; corrigir imperfeições na leitura, como por exemplo: notas erradas, abafar cordas para respeitar as pausas ou respeitar o ritmo e duração de notas; controlo da articulação e acentuação; obtenção de *vibrato*; manutenção de *legato*; utilizar o polegar da m.d. como 5.ª apoio; e manutenção da pulsação. O Orientador Cooperante aconselhou o guitarrista a estudar com metrónomo para melhorar esta última questão e, durante algumas aulas, auxiliava o aluno marcando a pulsação e dando as suas entradas em voz alta. Frequentemente, o Orientador Cooperante definiu digitações de m.e. e m.d., que acordes deve arpejar e com que tipo de arpejo, onde usar *apoyando* e advertiu o aluno quando este não cumpria as indicações combinadas. Em várias aulas o Orientador Cooperante tocou secções das peças com o flautista para demonstrar ao guitarrista o resultado pretendido. O Orientador Cooperante chegou a substituir o aluno em algumas aulas quando este faltou, fazendo a leitura inicial da peça com o flautista. Com o flautista, o Orientador Cooperante tratou, ao longo das aulas, de questões de carácter, correção na leitura, dinâmica, articulação, agógica, momentos de respiração, interpretação de *rubato* e fraseado nas peças que abordaram, e, muito raramente, falhas técnicas, como afinação e coordenação de movimentos dos dedos. Nas aulas, o flautista costumava ensaiar sentado, mas, em vésperas de apresentações ao vivo, ensaiava de pé, por recomendação do Orientador Cooperante.

O Orientador Cooperante aconselhava ambos os alunos a preparar em casa as partituras para a performance, colando as páginas das fotocópias que utilizavam quando necessário, para que, ao

tocarem do início ao fim, não tivessem percalços ao mudar de página. Em algumas aulas foi observado que, por não terem feito esta preparação, o ensaio de uma peça teve de ser interrompido.

O aluno N foi avaliado com 16 valores nos três Módulos (equivalentes aos três Períodos letivos), tendo recebido 17 valores na avaliação contínua do 3.º Período. O aluno transitou para o 3.º ano do curso profissional de instrumentista, ou seja, o 12.º ano escolar (equivalente ao 8.º Grau). O aluno O foi avaliado com 15 valores no 1.º Período e com 12 valores no 2.º e 3.º Períodos, tendo sido avaliado negativamente na avaliação contínua do 2.º Período e recebido a avaliação contínua de 10 valores no 3.º. O aluno terminou o curso de instrumento e foi admitido no Conservatorium Maastricht, na licenciatura em Guitarra Clássica. Na tabela n.º 14, pode ser observado o programa do Duo de Flauta & Guitarra:

**Tabela n.º 14: Programa do Duo de Flauta & Guitarra.**

1.º Período:	<i>Musique a Deux: I. Onde, II. Cantilène e III. Contrastes</i> – Constant, F.; <i>Danse Joyeuse</i> Op. 42 – Duarte, J. W.
2.º Período:	<i>Trois Pièces: I. Capriccioso, fantastico, II. Calme e III. Allegro vivo</i> – Bozza, E.; <i>Café 1930</i> – Piazzolla, A.; <i>Musique a Deux</i> – Constant, F. (do repertório do 1.º Período, mas revisto no 2.º Período para apresentar em concerto); <i>II. Tempo di Siciliana (Andantino grazioso e malinconico)</i> de <i>Sonatina</i> Op. 205 – Castelnuovo-Tedesco, M. (do repertório do 3.º Período, mas iniciada ainda no 2.º Período)
3.º Período:	<i>Egloga, Burattinata</i> – Farkas, F.; <i>II. Tempo di Siciliana (Andantino grazioso e malinconico)</i> de <i>Sonatina</i> Op. 205 – Castelnuovo-Tedesco, M.



## 4. Aulas lecionadas

O mestrando procurou conduzir as aulas lecionadas com uma estrutura semelhante à do Orientador Cooperante, no sentido de não interromper o plano a longo prazo deste. No 2.º Semestre, para além dos conteúdos definidos pelo Orientador Cooperante, o mestrando realizou exercícios com os alunos no contexto da sua investigação. Neste capítulo, serão descritas oito aulas lecionadas, exemplificativas dos procedimentos pedagógicos do mestrando, correspondentes a duas aulas lecionadas (uma por cada semestre) a quatro alunos, cada uma de um ciclo de estudos diferente da classe de Guitarra do Orientador Cooperante.

### 4.1. Aluno D

#### 4.1.1. 1.ª Aula

Nesta aula, foram abordadas as peças: *A Rhyme* (lecionada duas aulas antes), *The Chicken* (lecionada na aula anterior) e *The Cuckoo* (lecionada na presente aula) do livro *Basic Pieces* de J. Muro. Começou-se com a revisão da peça *A Rhyme*, com a qual o aluno já estava mais familiarizado. Apesar de a leitura estar relativamente compreendida, o aluno estava com dificuldade em evitar repetir dedos da m.d., uma vez que estava a associar um movimento do indicador a um movimento com o dedo n.º 1. Para além disso, a sua m.d. estava muito contraída e tinha os dedos indicador e médio demasiado esticados. Consequentemente, o aluno tinha dificuldade em tocar na 1.ª corda. Foi corrigida a posição da m.d., e pediu-se ao aluno para manter o polegar apoiado na 5.ª corda (5.º apoio). Foi, também, solicitado que o aluno D evitasse olhar para a m.d. ao tocar. De seguida, o mestrando ensaiou com o aluno, em duo, três vezes para que este conseguisse seguir uma pulsação constante. Ao tocar em simultâneo, o mestrando ia dizendo o nome das notas que esta devia tocar, para a auxiliar. Ao rever *The Chicken*, verificou-se que o aluno preparava os dedos da m.d. cedo de mais nas cordas. Para contrariar este hábito, realizou-se um exercício simples de alternância de dedos indicador e médio, com *apoyando*, pedindo a atenção do aluno nos seus movimentos, no sentido de conseguir tocar o mais *legato* possível. Este exercício foi também útil para evitar a repetição de dedos da m.d. e tentar melhorar a posição do aluno, que demonstrou tendência para encaracolar os dedos. Também, foi necessário dar atenção à posição e técnica da m.e. pois o aluno tinha tendência para encavalitar dedos, colocá-los demasiado longe dos trastos e não exercer força suficiente com os dedos nas cordas, mover demasiado a mão. Além disso, a posição do polegar não estava estável, dificultando a colocação do

dedo n.º 3 em seguida do dedo n.º 1. Depois de corrigida a posição, observou-se também que o aluno tinha dificuldade em manter uma pulsação constante, devido à insegurança e falta de concentração. O mestrando ensaiou calmamente, em duo com o aluno, parando a execução, se necessário, e dizendo o nome dos dedos da m.d. que o aluno devia usar, para o auxiliar. Antes do final da aula, introduziu-se a peça nova: *The Cuckoo*. O mestrando começou por tocar a parte do aluno para este se familiarizar com o música. De seguida, escreveu a digitação da m.e. e foi possível ensaiar os primeiros compassos em conjunto. Definiu-se que o aluno deveria continuar a praticar esta peça em casa.

#### 4.1.2. 2.ª Aula

Nesta aula foram lecionadas as peças *Call*, *Clouds*, *The Stairs*, *Secret Corridor* e *Ruins* do livro *Basic Guitar Tutor* de J. Muro. A peça *Call* foi revista, tendo sido lecionada na aula anterior; as peças *Clouds* e *The Stairs* tinham sido introduzidas no trabalho de casa do aluno, mas não lecionadas nessa aula (apenas apresentadas e digitadas pelo professor); as peças *Secret Corridor* e *Ruins* foram introduzidas na presente aula. No final da aula, o mestrando ensinou ainda ao aluno a tocar a melodia da canção *Parabéns a você*. Começou-se com a revisão da peça *Call* – peça que introduz a técnica de *figueta*. O aluno fez algumas confusões na leitura que foram esclarecidas pelo mestrando ao longo da execução. Foi também corrigida a posição da m.e. pois o aluno estava a encostar acidentalmente o dedo n.º 1 à 1.ª corda, abafando-a, e, ao usar o dedo n.º 4, tinha dificuldade em manter o dedo n.º 1. Foram realizadas duas passagens do texto musical com o mestrando, de forma a assegurar que o aluno conseguia compreender a peça com clareza. A seguinte peça lecionada, *Ruins*, usava a mesma técnica e digitação idêntica à da peça anterior. O mestrando tocou a parte do aluno e digitou a peça. O aluno tinha tendência para tirar os dedos da m.e. cedo de mais e controlar a força ou a posição dos dedos foi o seu maior desafio. Foi pedido que o aluno focasse a sua atenção em apenas 2 compassos de cada vez e fizeram-se as repetições necessárias para que o aluno conseguisse compreender como estudar em casa. O aluno conseguiu tocar a peça, de forma bastante lenta, tendo o auxílio do mestrando que cantou a melodia ou contou as pulsações enquanto o mesmo tocava. A técnica de *figueta* ficou razoavelmente interiorizada. As peças *Clouds* e *The Stairs* são exercícios simples para exercitar a utilização do polegar da m.d. e desenvolvimento da técnica *tirando*. A maior dificuldade foi tentar que o aluno tocasse o mais *legato* possível, pois este tinha tendência para colocar os dedos indicador e médio cedo de mais na 1.ª corda. Uma vez que ambas as peças apenas continham cordas soltas, o aluno pôde concentrar toda a sua atenção na m.d. Foi observado que o aluno apreendia conhecimentos melhor se tivesse estímulos visuais, logo foi importante o mestrando exemplificar (e dizer o nome dos dedos da m.d. utilizados enquanto o fazia) para que o aluno pudesse imitar de seguida. Outra dificuldade foi evitar que o aluno usasse *apoyando* e a utilização do polegar da m.d.,

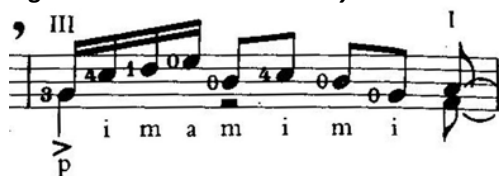
dedo que, até há pouco tempo, o aluno só o tinha usado como 5.º apoio. Tocaram-se os exercícios lentamente, e o aluno olhou para a m.d. enquanto o fazia. A peça lecionada a seguir, *Secret Corridor*, usava a mesma técnica e digitação idêntica à da peça anterior. O mestrando tocou a parte do aluno e digitou a peça. Mais uma vez, o aluno teve tendência para tirar os dedos da m.e. cedo de mais e foi usado o mesmo método que na peça *Ruins* para que o aluno compreendesse os mecanismos dos dedos e conseguisse interiorizar como soava a peça. Houve também alguma dificuldade em não usar *apoyando* no polegar da m.d., tendo o mestrando exemplificado como o usar em *tirando* para o aluno observar. Por fim, o mestrando ensinou ao aluno como executar a melodia da canção *Parabéns a você*, recorrendo a uma transcrição em Dó M. O aluno aprendeu a peça frase a frase, tendo a partitura digitada, e podendo tocar em *apoyando*, técnica à qual está mais habituado. No entanto, foi necessário corrigir a posição da m.d. do aluno, pois o mesmo teve tendência para deixar escorregar o pulso direito para a lombo da ilharga. Ficou definido que o aluno deveria estudar as seguintes peças como trabalho de casa: *Secret Corridor*, *Ruins* e a melodia da canção *Parabéns a você*.

## 4.2. Aluno H

### 4.2.1. 1.ª Aula

Nesta aula, foram abordadas as peças *Lullaby* e *Dawn over Castle Treen* de M. Linnemann. Ambas as peças foram apresentadas com um nível de segurança elevado. Após apresentar a peça *Lullaby*, foram observadas as seguintes dificuldades: falta de clareza na leitura rítmica, falta de força para manter os dedos nas cordas e realizar as durações certas em algumas notas, pouca projeção de som e falta de clareza na interpretação da dinâmica e acentuação. A falta de clareza na leitura rítmica foi observada, por exemplo, no 3.º compasso, onde o aluno tinha semicolcheias com uma digitação de *campanella*.

Figura n.º 1: Excerto de *Lullaby* de M. Linnemann.



Fonte: Edition Ricordi (1989).

A incorreção rítmica na execução das semicolcheias estava também a dificultar a precisão na execução das colcheias que lhe seguiam. Pediu-se, então, ao aluno que preparasse os dedos de ambas as mãos na respiração do compasso anterior. O aluno executou o início do compasso duas vezes, acompanhado pelo mestrando, e, de seguida, toda a frase, do 3.º ao 4.º compasso, para consolidar conhecimentos. O aluno também realizou erradamente o ritmo das últimas notas nos finais das primeiras frases, com semínimas pontuadas. Isto verificou-se, pois o aluno tinha tendência para acelerar a pulsação e dificuldade em manter os dedos para ter as durações certas nas notas. Praticaram-se estes momentos em conjunto com o mestrando, tocando mais lento e preparando antecipadamente os dedos da m.e. Foi, também, dada atenção à correta execução de *crescendi*, *diminuendi* e aos contrastes de dinâmica na segunda parte da peça. Neste último caso, pediu-se ao aluno para aproximar a m.d. à zona da ponte quando tinha de executar a dinâmica *mezzoforte* e aproximar a m.d. à zona da boca da guitarra quando tinha de executar a dinâmica *mezzopiano* ou *piano*. A falta de clareza na execução da dinâmica foi também associada pelo facto de o aluno produzir pouco volume sonoro. Desta forma, pediu-se ao aluno para tentar exercer mais pressão com os dedos da m.d. contra as cordas ao tocar (na direção do tampo) e evitar ataques superficiais. Foi observado que a acentuação especificada na peça, por vezes, causava dificuldade na compreensão da métrica. Esses momentos foram isolados e praticados em conjunto com o mestrando. A posição da m.e. do aluno foi também corrigida, no sentido de aproximar um pouco a palma da mão ao braço da guitarra

e facilitar a utilização do dedo n.º 4. Por fim, fez-se uma proposta de alteração de digitação, através da utilização do dedo n.º 4 na 6.ª corda no compasso n.º 1 da 2.ª parte da peça. A música intitulada *Dawn over Castle Treen* tinha uma textura coral e apresentava desafios principalmente relacionados com a manutenção de *legato* entre acordes. Após apresentar a peça observou-se que, para além da dificuldade em tocar *legato*, o aluno também teve incorreções na interpretação da articulação *non legato*, contrastes tímbricos e falta de clareza rítmica. A manutenção de *legato* tinha de ser obtida através da conjugação de vários fatores: preparação antecipada de dedos da m.e., evitar o contacto de dedos da m.d. com as cordas cedo de mais e utilização de *portamenti*. Foram praticados os momentos mais difíceis que envolviam mudanças de posição com dedos fixos. Foi observado que o aluno tinha mais dificuldade nestes momentos pois não estava a olhar para os trastos onde os dedos da m.e. deveriam ir antes de iniciar o movimento. Consequentemente, também, o aluno não estava a ter uma interpretação clara do ritmo e estava a esquecer-se de evidenciar os contrastes tímbricos pedidos. Estas secções foram praticadas em separado, com o auxílio do mestrando (que cantava a melodia ao mesmo tempo que o aluno tocava). Para realizar a articulação *non legato*, foi pedido que o aluno utilizasse os dedos da m.d. para abafar as cordas, em vez de levantar repentinamente os dedos da m.e. O aluno foi também aconselhado a usar o anelar em cima da 1.ª corda (como 5.º apoio) desde o início da interpretação e advertido para evitar apoiar a falange proximal da m.e. no braço da guitarra.

#### **4.2.2. 2.ª Aula**

A aula começou com a revisão dos componentes da prova técnica do aluno: duas escalas, arpejos e acordes, já previamente definidos, escritos e digitados no caderno do aluno pelo Orientador Cooperante. O aluno tocou a escala de Sol M em duas oitavas, na I.ª posição. Foi dada atenção ao 5.º apoio definido pelo Orientador Cooperante – polegar da m.d. na 6.ª corda, a partir do momento em que o aluno tocava a nota ré – e à técnica de *apoyando* com os dedos indicador e médio, evitando repetições de dedos. No final da escala, o aluno fez o arpejo dos acordes de Sol Maior (I.ª posição), Dó Maior (I.ª posição), Ré Maior (II.ª posição, da 4.ª corda à 1.ª corda, com dedo n.º 4 na 2.ª corda) e, de novo, Sol Maior. Por fim, tocou os mesmos acordes homofónicos, tal como definido e apontado pelo Orientador Cooperante. De seguida, o aluno tocou a escala de Mi menor melódica na I.ª posição. Após a execução da escala, o aluno arpejou os acordes Mi menor (na II.ª posição da 6.ª à 3.ª corda), Lá menor (na I.ª posição, da 5.ª à 2.ª corda), Si Maior (II.ª posição, da 5.ª à 2.ª corda, com a digitação: 1, 2, 3 e 4) e Mi menor, de novo. Para terminar, tocou novamente os acordes homofónicos da mesma tonalidade. O aluno executou os exercícios com relativa segurança, incorrendo apenas em pequenos lapsos que foram oportunamente corrigidos. Foi necessário advertir o aluno para corrigir a posição de ambas as mãos: tinha o polegar da m.e. demasiado próximo da cabeça da guitarra e o pulso da m.d.

insuficientemente arqueado. De seguida, foi revista a peça *Early in the Morning* de M. Linnemann. O aluno conseguiu tocar toda a peça, mas teve dificuldades na compreensão da métrica, correta interpretação do ritmo e manutenção do *legato*. Como o aluno tinha dificuldade em perceber a métrica e manter a pulsação, foi aconselhado a tocar sem alterações de *rubato*, ao contrário do definido na partitura. O mestrando tocou, então, com o aluno, secção a secção, controlando a pulsação. A dificuldade em obter a articulação de *legato* estava relacionada com a falta de força para manter dedos durante toda a duração das notas e respeitar o ritmo. Foram revistas as secções onde o aluno tinha mais dificuldades: as secções onde a peça tinha uma harmonia mais cheia, que o obrigava a ter uma melhor posição de m.e., e as secções onde o aluno perdia a noção da pulsação. O mestrando auxiliou o aluno H, tocando em simultâneo e marcando a pulsação. Foi, ainda, incluída uma pequena suspensão na nota Si na 1.<sup>a</sup> corda (no antepenúltimo compasso), cuja preparação era difícil. Seguiu-se a revisão do *Estudo I* de Ricardo Abreu. O aluno teve algumas dificuldades em respeitar a dinâmica pedida e em manter as mãos corretamente posicionadas. O mestrando reviu secções, em particular, com o aluno, indicando a digitação, que dedos devia antecipar e que dinâmica executar. O aluno foi aconselhado a não tocar com a m.d. na zona da boca da guitarra (o que era habitual nele) e a colocá-la na zona da rosácea, principalmente em secções onde o volume sonoro deveria ser mais forte, de acordo com a dinâmica. Foi, ainda, aconselhado a levantar mais os dedos da m.d. em relação às cordas. No fim da aula, reviu-se o *Estudo Op. 31 n.º 3* de F. Sor. Em secções com uma maior dificuldade técnica, o aluno tocou com algumas hesitações. O mestrando executou essas secções lentamente com o aluno, com atenção na correta execução rítmica e correção na interpretação da dinâmica. O aluno teve dificuldades na execução de uma secção com vários *ligados* descendentes seguidos, devido a não antecipar os dedos da m.e.. Foi pedido ao aluno para executar lentamente este compasso várias vezes, alertando para preparar os dedos da m.e. e evitar movimentos demasiado grandes. Foram, também, revistas secções onde o aluno estava a ter dificuldade em manter o polegar da m.d. como 5.º apoio.

### 4.3. Aluno I

#### 4.3.1. 1.ª Aula

A aula iniciou-se com uma revisão do *Estudo n.º 6* de L. Brouwer, com especial ênfase nas passagens de maior dificuldade. Enquanto o aluno apresentava o estudo, observou-se que tinha dificuldade em manter a regularidade do arpejo na m.d., executando algumas notas erradas e não cumprindo a dinâmica proposta em aulas anteriores pelo Orientador Cooperante. O aluno, também, tinha dificuldade em realizar algumas mudanças de posição e digitações de m.e.. Propôs-se que o aluno praticasse apenas o arpejo na m.d. em cordas soltas, utilizando a preparação antecipada de dedos. Observou-se, então, que o aluno se mostrou mais concentrado e seguro dos seus movimentos, apesar de não conseguir realizar o arpejo com a velocidade ideal. Apontaram-se, posteriormente, quais as notas erradas que o aluno tocou e praticou-se a mudança de acordes, focando toda a atenção na m.e. As secções com mudanças de posição mais difíceis para o aluno foram repetidas mais vezes, na tentativa de consolidar a aprendizagem dos movimentos. Por fim, foi pedido ao aluno que tocasse as várias secções da peça separadamente, numa pulsação mais lenta, para prestar atenção à dinâmica definida pelo Orientador Cooperante. O aluno demonstrou ter capacidade para executar o pretendido, mas ainda com pouca amplitude dinâmica, sendo proposto continuar a executar os mesmos exercícios em casa, com especial atenção à força da m.d., e ter cuidado para não dobrar as falanges distais dos dedos da m.d. De seguida, realizou-se uma revisão do *Andantino Op. 241 n.º 20* de F. Carulli. Ao apresentar o referido Estudo, observaram-se dificuldades em manter *legato*, controlo do timbre, dinâmica no contexto da resolução harmónica e em usar a preparação antecipada do polegar da m.d. No caso particular deste Estudo, a dificuldade na manutenção do *legato* estava relacionada com o facto de o aluno não pressionar os dedos da m.e. durante todo o tempo necessário e com a falta de coordenação de movimentos entre os dedos de ambas as mãos. Escolheram-se momentos-chave da obra onde a manutenção de *legato* era mais difícil (momentos onde várias notas pisadas se seguiam, umas a seguir às outras) e foi pedido ao aluno para os tocar de forma ainda mais lenta, prestando atenção aos movimentos dos dedos de ambas as mãos (mais principalmente à m.e.). Foram observadas melhorias subtis e foi pedido ao aluno para praticar da mesma forma em casa, pois manter uma melodia *legato* é um desafio para a grande maioria dos estudantes de guitarra e necessita de um estudo atento e regular. A dificuldade do controlo tímbrico foi observada na realização de um *rasgueado* com o polegar num acorde de 4 notas no 8.º compasso com a indicação de *sforzato*.

Figura n.º 2: Excerto de *Andantino Op. 241 n.º 20* de F. Carulli.



Fonte: Frederick Harris Music Company (2004).

A realização do *rasgueado* tinha sido definida pelo Orientador Cooperante e, ao executá-lo, o aluno estava a deslizar o polegar no sentido do chão, alterando o timbre de cada corda. O aluno foi, então, aconselhado a realizar o *rasgueado* deslizando o polegar na direção do seu joelho esquerdo, com o objetivo de uniformizar o timbre de todas as notas do acorde. Identificaram-se, ainda, momentos-chave onde o aluno não estava a realizar uma dinâmica coerente nas resoluções harmónicas. Pediu-se ao aluno a repetição atenta desses momentos, exagerando a passagem de *forte* para *piano* e, depois, a execução das frases completas para que o aluno contextualizasse melhor esses momentos. Por fim, identificaram-se os momentos onde o aluno não estava a preparar antecipadamente o polegar da m.d. (momentos esses já definidos pelo Orientador Cooperante), e o mestrando executou-os juntamente com o aluno, enquanto indicava em que corda o aluno devia posicionar o polegar. Os últimos minutos da aula foram focados na digitação da m.d. da primeira linha da peça *Écossaise Op. 33 n.º 9* de M. Giuliani, terminando com execução da mesma. Foi definido que o aluno devia usar o anelar em momentos pontuais, por exemplo: quando notas da melodia eram executadas, de seguida, nas três cordas agudas.

#### 4.3.2. 2.ª Aula

Nesta aula, foram revistas as peças *Noir de 6 Le Couleurs* de N. Leclercq e o *Estudo Op. 241 n.º 20 (Andantino)* de Carulli. O aluno conseguiu tocar a peça *Noir* com alguma segurança, mas incorreu em alguns problemas recorrentes, principalmente: dificuldade em tocar *legato*, caracterizar o fraseado e tocar com a dinâmica correta. A dificuldade em tocar *legato* estava relacionada com a falta de independência de dedos da m.e. e com a falta de coordenação de movimentos entre dedos de ambas as mãos. A falta de independência de dedos da m.e. estava também a dificultar a correta interpretação da articulação, havendo a tendência para encurtar os valores de notas pisadas. Foi, então, realizado um exercício de independência de dedos, para que se possa desenvolver a agilidade e musculatura dos dedos n.ºs 3 e 4 da m.e.: o exercício *Finger Independence #1* do livro *Pumping Nylon* (Tennant, 1995, p. 15).



Figura n.º 3: Excerto de Finger Independence #1.



Fonte: Alfred Music Publishing (1995).

Inicialmente, foi pedido ao aluno para fixar os dedos n.ºs 1, 2 e 4 na 3.ª corda (V.ª posição). O aluno devia depois tocar alternadamente no Mi (VII.º trasto da 5.ª corda) e no Fá sustenido (VII.º trasto da 2.ª corda), sempre com o dedo n.º 3 e sem mover os outros dedos. Depois, foi pedido ao aluno para fixar os dedos n.ºs 1, 2 e 3 na 3.ª corda (V.ª posição). O aluno devia depois tocar alternadamente no Fá (VIII.º trasto da 5.ª corda) e no Sol (VIII.º trasto da 2.ª corda), sempre com o dedo n.º 4 e sem mover os outros dedos. A dificuldade na execução do fraseado estava relacionada com a falta de segurança em algumas digitações, o que fazia com que o aluno tivesse pouco controlo na manutenção da pulsação. Algumas frases, já delimitadas pelo Orientador Cooperante, foram executadas, com o auxílio do mestrando, para que o aluno explorasse as suas possibilidades para realizar *accelerandi* e *rallentandi*. Também, o controlo do volume sonoro estava a dificultar a compreensão das frases e a separação da melodia do acompanhamento através da dinâmica. Foram praticadas frases separadamente, onde o aluno tinha de realizar *crescendi* e *diminuendi*, de acordo com a harmonia e resoluções de frase. Praticaram-se secções curtas, de um ou dois compassos, onde o aluno tinha de acentuar as notas da melodia soprano (tocada pelos dedos indicador, médio e, por vezes, anelar) e tocar o acompanhamento num plano de dinâmica de *piano*. Foi, ainda, corrigida, algumas vezes, a posição do corpo do aluno, advertindo-o a evitar curvar-se demasiado e a relaxar os ombros. Apesar de a interpretação do *Estudo Op. 261 n.º 20 (Andantino)* de F. Carulli já estar bastante sólida, foram observadas algumas incorreções na leitura e na execução da dinâmica. Foram apontados os momentos onde o aluno tocou notas erradas ou executou o ritmo incorretamente e esses momentos foram praticados, com o apoio do mestrando. Em vários momentos, o aluno não usou a dinâmica de forma expressiva, não caracterizando as mudanças e resoluções harmónicas. Algumas notas do baixo, tocadas com o polegar, estavam a sobressair demasiado e, em alguns finais de frase, o aluno tocava com pouco controlo, chegando até a acentuá-los. Esses momentos foram identificados, e o aluno praticou-os, com o auxílio do mestrando, mais lentamente, prestando atenção aos movimentos dos dedos da m.d..

#### 4.4. Aluno K

##### 4.4.1. 1.ª Aula

Foi abordada toda a obra *Prelúdio n.º 5* de H. Villa-Lobos, com especial ênfase nas passagens onde o aluno tinha dificuldades na m.d.. As dificuldades observadas foram: a projeção sonora, controlo e precisão da dinâmica, qualidade de som, movimento de recuperação e independência de dedos em acordes. O mestrando demonstrou ao aluno a posição aconselhada da m.d. para pressionar as cordas e em que direção exercer essa pressão nas cordas. A referida posição procura, também, melhorar a qualidade de som do aluno. Realizou-se um curto exercício de musculação, e o aluno foi aconselhado a repeti-lo na sua rotina de estudo. A falta de projeção sonora influencia diretamente o controlo e precisão da dinâmica, obtendo pouca amplitude. Foi aconselhado ao aluno, para já, a idealizar que deve tocar mais forte do que está definido na partitura. O aluno foi aconselhado a procurar respeitar as indicações de velocidade que se encontravam na partitura, indicando que a sua falta de velocidade ideal pode estar relacionada com falta de motricidade, uma vez que se tratava da obra que o aluno estudava há já bastante tempo. O mestrando demonstrou ao aluno o movimento de recuperação, cuja introdução na sua técnica pode propiciar mais velocidade. Este movimento foi exercitado em simultâneo. O mestrando aconselhou, também, o aluno quanto ao modo de realçar notas em acordes, controlando a diferença de tensão ou colocação do dedo da m.d. que executa uma nota que se quer realçar. Praticaram-se secções corais da peça onde esta técnica devia ser aplicada. O aluno foi ainda advertido a corrigir a posição do pulso esquerdo, pois, por estar demasiado dobrado, estaria a dificultar a colocação de dedos e poderia causar excesso de tensão. De seguida, foi abordada a obra *Les Adieux* de F. Sor. Após o aluno apresentar a introdução, analisou-se uma secção onde o próprio tinha dificuldades na m.d.. A dificuldade em realçar notas em acordes foi também observada, e a técnica anteriormente descrita foi aplicada novamente. A partir de secções da peça, foi realizado um exercício de preparação antecipada da m.d. com o objetivo de incutir um melhor controlo e volume de som. Por fim, foi abordado o *Estudo Op. 60 n.º 24* de M. Carcassi. Após o aluno apresentar o início, identificaram-se os momentos onde este apresentava dificuldades na técnica da m.d.. Mais uma vez a dificuldade em realçar notas em acordes foi observada, e a técnica anteriormente descrita foi aplicada. Tal como no *Prelúdio n.º 5* de H. Villa-Lobos, a velocidade da peça não estava a ser respeitada e o aluno foi aconselhado a praticar em casa secções curtas repetidamente, de forma a poder subir gradualmente a velocidade, preferencialmente com recurso a um metrónomo. Foi, ainda, advertido a corrigir o posicionamento do polegar da m.e. (estava demasiado próximo da cabeça da guitarra) e a evitar fazer *rubato* forçado pela dificuldade técnica numa determinada secção. A parte referida foi treinada em

aula, onde o aluno deveria procurar variar as oscilações na pulsação dentro de cada compasso, evitando um *rubato* previsível.

#### 4.4.2. 2.ª Aula

Na 2.ª aula com o aluno K, foi revista a peça *Olite de Castillos de España* de F. M. Torroba. O aluno demonstrou já estar bem familiarizado com a peça, se bem que a sua interpretação inicial fosse relativamente descaracterizada. Foi, no entanto, observada uma boa execução da diferenciação tímbrica e dos *rasgueados*. Inicialmente, o aluno foi advertido a corrigir a sua postura corporal, por curvar o corpo sobre a guitarra e ter os ombros demasiado contraídos, e a corrigir a sua posição da m.e. para evitar excesso de tensão. Foi observado que a posição inadequada do polegar da m.e. lhe dificultou mudanças de posição e que, ao encostar a palma da m.e. ao braço da guitarra, teve dificuldade em realizar alguns acordes. O principal foco da aula foi a definição da dinâmica, articulação e agógica que influenciaram a insegurança frásica, e foram praticadas secções isoladas da peça, para experimentação e definição destes aspetos. Notou-se que o aluno se esforçou para melhorar a sua capacidade de projeção sonora e, conseqüentemente, alargar a sua amplitude dinâmica. Os finais de frase foram praticados isoladamente, assim como no contexto das frases, e foi dada atenção ao controlo da pulsação nos momentos que o aluno tinha tendência para perder velocidade e para explorar as possibilidades de uso de *rubato*. Em momentos em que a textura de melodia era acompanhada por acordes, foi dada especial atenção à diferenciação da articulação (melodia *legato* e acordes *non legato*, previamente definido pelo Orientador Cooperante), para que o aluno evitasse tocar os acordes demasiado *staccato*. Para tal, foi necessário que o aluno praticasse estas secções de forma mais lenta e com atenção aos movimentos da m.d., responsável pela execução desta articulação. Foi, também, explorada a possibilidade de arpejar alguns acordes e foram corrigidos alguns erros de leitura e de digitação.

## 5. Avaliações e apresentações públicas

No Curso de Iniciação, os alunos são classificados qualitativamente por avaliação contínua, incluindo a avaliação da prestação do aluno nas audições da Classe. Por outro lado, os alunos do Curso Básico são classificados quantitativamente por avaliação contínua, que inclui a avaliação da prestação do aluno nas audições e numa prova de exame. No caso do 1.º, 3.º e 4.º graus, os alunos terão, também, uma prova final. A prova do 1.º e 3.º graus tem como conteúdo 3 itens (estudos ou peças). A de 4.º grau tem 4 itens. No 2.º e 5.º graus, os alunos são avaliados por uma prova global que substitui a prova final. O conteúdo da prova global do 2.º grau consta de 3 itens e uma componente técnica, designadamente duas escalas (Maior e menor) numa oitava (sentido ascendente e descendente) e respetivas cadências perfeitas (I – V – I), executadas em acordes com as notas em simultâneo e arpejadas. O conteúdo da prova global do 5.º grau consta de 4 itens (estudos e/ou peças de carácter contrastante). Em todos os graus do Curso Básico, a avaliação contínua tem um peso de 70% e a prova, final ou global, tem um peso de 30% na avaliação final (EAMCN, 2019). No Curso Secundário, os alunos de Regime Integrado, Articulado ou pertencentes ao Curso Profissional de Instrumentista, são avaliados, quantitativamente, ao longo do curso, pela avaliação contínua, pelas provas técnicas e de recital no final de cada período. Na prova técnica, os alunos devem tocar duas escalas (Maior e menor) no sentido ascendente e descendente, bem como respetivas cadências perfeitas (I – V – I), executadas em acordes com as notas em simultâneo e arpejadas, com dois Estudos selecionados. O conteúdo da prova de recital inclui três peças (ou duas peças maiores), não podendo durar mais de 20 minutos. No 6.º e 7.º graus, os alunos de Regime Integrado ou Articulado dos departamentos de Cordas e FOCCA (onde se inclui a guitarra) não realizam provas técnicas no 3.º Período. No 8.º grau (ou 12.º ano no caso do Curso Profissional de Instrumentista), para além da prova técnica e de recital no final do 1.º e 2.º Períodos, os alunos têm uma Prova de Aptidão Artística (no caso dos alunos dos regimes Integrado ou Articulado) ou Prova de Aptidão Profissional (no caso dos alunos do Curso Profissional de Instrumentista), na época de exames. As provas de Aptidão Artística e de Aptidão Profissional incluem um recital de 30 a 45 minutos, com programa de escolha livre. No Curso Secundário de Regime Supletivo, os alunos não têm provas no 6.º e 7.º graus e são avaliados quantitativamente, ao longo do curso, pela avaliação contínua. Na época de exames do 8.º grau, os alunos devem realizar uma Prova de Aptidão Artística, com a mesma estrutura assinalada no parágrafo anterior (EAMCN, 2018b).

O mestrando teve oportunidade de assistir a várias provas de avaliação dos alunos do Orientador Cooperante e a provas onde o Orientador Cooperante fez parte do júri, que serão relatadas no presente capítulo. Entre elas, foi observada a Prova de Aptidão Profissional de um aluno de professor Eurico Pereira, que teve lugar no dia 20 de fevereiro de 2019, às 18:00. Foi executado o seguinte programa:

- *El Decameron Negro* de L. Brouwer (integral de três andamentos);
- *Gran Solo, Op. 14* de F. Sor;
- *Suite N.º 17* de S. L. Weiss
  - *Allemande*;
  - *Sarabande*;
  - *Gigue*;
- *Étude N.º 10* de H. Villa-Lobos;
- *Prelúdio e Baileto* de F. Lopes-Graça.

Poucos dias antes da prova, o aluno tivera um acidente que lhe danificou as unhas. Dessa forma, realizou a prova tocando sem unhas e prejudicando gravemente a sua prestação. No final da prova, o júri deliberou que esta deveria ser repetida em data a confirmar, pois a *performance* do aluno tinha ficado muito aquém das suas capacidades. O aluno repetiu a prova no dia 27 de março de 2019, às 20:00 e, desta vez, o aluno teve uma boa prestação. O júri atribuiu-lhe a nota de 17 valores.

Observou-se, também, a Prova de Música de Câmara para avaliação do 2.º Período, onde o Duo de flauta e guitarra da Classe de Orientador Cooperante se apresentou. A prova teve lugar a 28 de março de 2019, às 10:15, com o seguinte programa apresentado:

- *Trois Pièces* de E. Bozza (integral);
- *Café 1930 (de Histoire du Tango)* de A. Piazzolla.

O guitarrista teve uma prestação melhor do que na última aula antes da prova, mas a *performance* teve vários problemas. O Duo foi avaliado com 14 valores.

O mestrando assistiu à Prova final de guitarra do 10.º ano do Curso Secundário do aluno M (aluno de Música de Câmara do Orientador Cooperante). A prova teve lugar no dia 29 de maio de 2019 e o aluno interpretou a obra *Introdução, Tema e Variações, Op. 28* de F. Sor. O aluno teve uma boa prestação e foi avaliado com 17 valores.

Foram assistidas às Provas públicas do 2.º, 3.º e 5.º graus de guitarra que tiveram lugar no dia 3 de junho de 2019 e onde se apresentaram alunos de guitarra do Orientador Cooperante. O aluno H (aluno de 2.º grau) foi avaliado com nota de 4 valores, incorrendo em algumas falhas técnicas habituais na interpretação das peças. A parte técnica da prova (escalas, arpejos e acordes) não teve erros. O

aluno I (aluno de 3.º grau) foi avaliado com nota de 3 valores, pois teve bastante dificuldade na interpretação do *Estudo Op. 60 n.º 1* de M. Carcassi. O aluno Y (aluno do 5.º grau de guitarra do Orientador Cooperante cujas aulas o mestrando não pôde assistir) terminou o Curso Básico e foi avaliado com nota de 4 valores, decidindo não prosseguir os seus estudos de guitarra.

O mestrando assistiu às Provas de Música de Câmara para avaliação do 3.º Período, onde os dois Duos da Classe do Orientador Cooperante se apresentaram. A prova teve lugar a 4 de junho de 2019. O Duo de flauta e guitarra foi avaliado com 14 valores, tendo o guitarrista sido avaliado com 12 valores e o flautista avaliado com 16 valores. O guitarrista teve uma prestação marcada por diversos problemas, principalmente na peça *Burattinata*. Observou-se falta de junção e assincronia, acordes com notas erradas e com ruídos. O flautista demonstrou uma boa qualidade de som. O Duo de canto e guitarra foi avaliado com 16, tendo tido algumas falhas interpretativas. Ambos os alunos estavam visivelmente nervosos.

Foram observadas, também, as Provas de Aptidão Profissional dos alunos K e O, alunos de guitarra de Orientador Cooperante e de Prof. António Almas, respetivamente, bem como um aluno de professor Eurico Pereira. As provas tiveram lugar no dia 1 de julho de 2019 entre as 15:00 e as 17:00. O aluno K foi avaliado com 16 valores e interpretou o seguinte programa:

- *Suite BWV 996* de J. S. Bach (trans. F. Koonce)
  - *Praeludio*;
  - *Sarabanda*;
  - *Giga*;
- *Tango en Skai* de R. Dyens;
- *Olite* de F. M. Torroba (de *Castillos de España*);
- *Danza del Altiplano* de L. Brouwer;
- *Variations à travers les siècles Op. 71* de M. Castelnuovo-Tedesco.

O aluno O foi avaliado com 15 valores e interpretou o seguinte programa:

- *Prelúdio BWV 997* de J. S. Bach (sem informação sobre o transcritor);
- *Homenaje pour la tombe de Claude Debussy* de M. de Falla;
- *Estudo XI* de H. Villa-Lobos;
- *Capricho Árabe* de F. Tárrega;

- *Tema e variações sobre as Folias de Espanha* de M. Giuliani;
- *Sonatina em Lá Maior* de F. Moreno Torroba (1.º and.);
- *Verano Porteño* de A. Piazzolla.

O aluno de professor Eurico Pereira foi avaliado com 14 valores e interpretou o seguinte programa:

- *Sześć Mazurków* de S. Mroński;
- *Granada* de I. Albéniz (trans. M. Llobet);
- *Estudo n.º 23* de F. Sor (de *Méthode Pour la Guitare*);
- *Elegie* de J. K. Mertz;
- *Estudo n.º 9* de H. Villa-Lobos.
- *Fantasia para un gentilhombre* de Joaquín Rodrigo (*Espanoleta y Fanfare de la caballería de Nápoles*).

Como referido anteriormente, Orientador Cooperante costuma marcar com os alunos da sua Classe três audições públicas por ano letivo. No entanto, no 3.º Período não foi possível organizar uma audição devido à falta de disponibilidade das salas. A primeira audição teve lugar no dia 3 de dezembro de 2018, na biblioteca da Escola Secundária Marquês de Pombal, e a preparação da folha de sala foi feita no dia anterior pelo mestrando (Apêndice 2). No dia da audição, entre as 17:00 e as 18:00, foram realizados ensaios preparatórios, e o mestrando foi encarregue da arrumação do espaço, disposição das cadeiras, impressão das folhas de sala e apoio na afinação das guitarras dos alunos. A audição teve início às 18:00 e demorou 1 hora e 30 minutos. Todos os alunos da Classe do Orientador Cooperante participaram, à exceção do Duo de canto e guitarra que, apesar de constar no programa da folha de sala, não pôde atuar, uma vez que o aluno de canto foi obrigado a faltar por motivos de saúde. A segunda audição teve lugar no dia 18 de março de 2019 na biblioteca da Escola Secundária Marquês de Pombal, e a preparação da folha de sala foi feita no dia anterior pelo mestrando (Apêndice 3). No dia da audição, a biblioteca só esteve disponível 20 minutos antes do início da mesma, de forma que os alunos não ensaiaram previamente no local. O mestrando ficou encarregue das mesmas tarefas desempenhadas na apresentação anterior. A audição teve início às 18:00, demorou 1 hora e 10 minutos, e todos os alunos da Classe do Orientador Cooperante participaram. O programa sofreu uma alteração após o ensaio do Duo de flauta e guitarra, uma vez que, tal como referido anteriormente, os

alunos não estavam suficientemente preparados para apresentar o I.º e III.º andamentos da peça *Trois Pièces* de E. Bozza.

O mestrando assistiu também às audições onde os alunos da classe do Orientador Cooperante participaram, inseridas no evento *Os Dias Abertos do Conservatório Nacional*. Acompanhando o aluno H, o mestrando assistiu à Audição da Classe de Canto da Professora Ana Paula Russo, intitulada *Azul ou Rosa: Who Cares?*, no dia 2 de abril de 2019, entre as 15:30 e as 16:00. Participaram quatro alunos, entre as quais se encontrava o aluno L (aluno de Música de Câmara do Orientador Cooperante), interpretando áreas de C. Gounod, J. Offenbach, C. Gluck e G. Verdi. Foi assistida a Audição das Classes dos professores Paulo Amorim, Eurico Pereira e Júlio Guerreiro, intitulada *Intérpretes da Classe de Viola Dedilhada*, que teve lugar no dia 3 de abril, entre as 16:00 e as 16:45. O aluno M (aluno de Música de Câmara do Orientador Cooperante), o aluno K (aluno de Instrumento do Orientador Cooperante) e outros dois alunos interpretaram obras de H. Villa-Lobos, P. Amorim, A. Barrios, L. Brouwer, C. Veloso, I. Badalo e E. Sáinz de la Maza. No mesmo dia, o mestrando assistiu à *Cerimónia de Plantação de Árvore*, que teve lugar entre as 17:30 e as 18:30. Neste evento, foi plantada uma árvore no pátio da escola, e um grupo coral infantil (onde se incluíam os alunos H, F e E) leu textos e interpretou canções. O mestrando assistiu à *Audição Conjunta das Classes de Viola, Piano, Violoncelo e Canto*, que teve lugar no dia 4 de abril, pelas 17:40. Entre os vários participantes, estiveram os alunos L e M (alunos de Música de Câmara do Orientador Cooperante) que tocaram quatro canções de *Folksong Arrangements* de B. Britten. No mesmo dia, entre as 19:10 e as 20:10, o mestrando assistiu à *Audição dos Departamentos de Música de Câmara e FOCCA*, onde participaram os alunos G e H, da classe do Orientador Cooperante, entre outros alunos das classes dos professores Ricardo Gordo, António Almas e Paulo Jorge Ferreira.

Para além de audições públicas, o mestrando participou na atividade de expressão plástica com alunos do 5.º ano *Ateliê Pêndulo Solidário*, inserida no evento *Os Dias Abertos do Conservatório Nacional*, acompanhando o aluno G. Nesta atividade, os alunos colaram um mapa do mundo circular em cartolina e coloriram-no. Posteriormente, enfeitaram estrelas e planetas de cartolina com papel dourado, fio de pesca, missangas, marcadores, entre outros materiais. O ateliê teve lugar no dia 3 de abril de 2019, entre as 14h15 e as 15h00, e o mestrando deu assistência aos professores que a orientaram.

O mestrando pôde ainda estar presente no concerto do Orientador Cooperante *Em Louvor da Água*, inserido num ciclo de dois concertos produzidos pela Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, exclusivamente para o Reservatório da Mãe d'Água das Amoreiras. O concerto teve lugar no dia 25 de maio de 2019, entre as 20:00 e as 22:00, e teve a direção artística de António Sousa Dias e Eli Camargo Jr. Neste concerto, foram estreadas as seguintes obras originais para guitarra e eletrónica: *Nocturno (Em Louvor da Água)* de Ana Seara, *Ondas-Distâncias – B* de António Sousa Dias e *Imaginis*



*umbra est (É o reflexo da tua imagem)* de Patrícia Sucena de Almeida. O mestrando deu assistência ao Orientador Cooperante.

Foram, também, realizadas cinco reuniões com o Orientador Cooperante relativas ao decorrer das aulas do ano letivo, assinatura de sumários e participação na investigação do mestrando nos dias: 18 de dezembro de 2018, 3 de abril de 2019, 11 de junho de 2019, 12 de junho de 2019 e 1 de julho de 2019.

## Considerações Finais

A PES foi uma experiência vantajosa para a formação profissional do mestrando, tendo proporcionado uma oportunidade de observar o funcionamento da escola de ensino vocacional de música mais antiga do país, integrar-se na sua comunidade escolar e permitir uma melhoria da qualidade da sua abordagem pedagógica. Permitiu não só aprofundar conhecimentos e consciencializar o mestrando para aspetos a melhorar enquanto professor, mas também cimentar e validar abordagens pedagógicas já tomadas pelo próprio, no desempenho da sua profissão. Foi difícil conciliar a realização da PES com a sua atividade profissional, mas, graças à colaboração dos orientadores, a assiduidade da PES foi cumprida dentro da margem de tolerância. O contributo do Orientador Cooperante foi notável, com quem mestrando pôde ainda receber vários conselhos pedagógicos e discutir diversas abordagens e opiniões sobre o ensino, entre outros assuntos relacionados com a rotina de um professor na EAMCN. A abordagem ao ensino do Orientador Cooperante é marcada pelo rigor, atenção ao detalhe e dedicação às suas funções. Este tem, por hábito, atualizar regularmente os seus próprios conhecimentos no repertório didático, tendo facultado, ao longo do ano letivo, numerosos materiais pedagógicos. O Orientador Cooperante tem como principal preocupação desenvolver a sensibilidade dos seus alunos, aquilo que o próprio designa como um *estudo de sensações*, e introduzir conteúdos de forma gradual, respeitando as expectativas do programa da unidade curricular. A experiência da PES revelou, no entanto, uma incompatibilidade entre o atual currículo do ensino vocacional da música e o ensino de crianças com NEE, detetando a sua falta de inclusividade. O mestrando gostaria de explorar, após o término do Mestrado em Ensino de Música, a temática do ensino musical inclusivo e/ou direcionado para crianças com NEE.

Apesar de a classe do Orientador Cooperante não ter tido dois alunos de cada nível de estudos — como seria a situação ideal, de acordo com o regulamento interno da PES — e de o mestrando não ter tido possibilidade de assistir às aulas do aluno do 5.º grau, as aulas observadas foram suficientemente heterogéneas para se obter noção das estratégias pedagógicas utilizadas pelo Orientador Cooperante em diferentes níveis de aprendizagem. Houve oportunidade de observar a abordagem do Orientador Cooperante tanto com alunos que se encontram no início da aprendizagem como com alunos que se encontravam num ciclo intermédio ou no fim do ciclo de estudos facultados pela EAMCN. A assistência às aulas de Música de Câmara proporcionou ainda mais oportunidades para o mestrando observar a abordagem do Orientador ao ensino desta diferente disciplina. As novas instalações da EAMCN tiveram um impacto significativo na comunidade escolar, mas a Classe do Orientador Cooperante não foi especialmente afetada, salvo pontuais contratemplos, nem a sua abordagem ao ensino teve de ser adaptada. Os alunos do Orientador Cooperante reagiram com naturalidade à presença do mestrando, tentando o próprio ser o menos intrusivo possível nas aulas assistidas.

A PES proporcionou ainda as condições para o desenvolvimento da investigação integral do presente Relatório, sendo observada e analisada a abordagem técnica particular do Orientador Cooperante à técnica da mão direita, um dos motivos para a escolha deste tema, e providenciado momentos para a realização de exercícios com os alunos da Classe no contexto da recolha de dados e imagens para a referida investigação.

## **PARTE B – INVESTIGAÇÃO**

A presente parte do Relatório de Estágio diz respeito à definição de paradigmas da técnica da m.d. no ensino de guitarra nas seguintes vertentes: posicionamento da m.d. e a possibilidade da sua alteração, utilização de pontos de apoio com os dedos nas cordas, preparação de dedos da m.d. nas cordas para antecipar um ataque, movimento para realizar um ataque, digitação da m.d. e independência de dedos, correlacionando-os com a capacidade de coordenação e orientação. Será feito um resumo da informação encontrada na pesquisa sobre estes conceitos na entrevista realizada ao Orientador Cooperante e uma análise dos exercícios realizados com os alunos da disciplina de Guitarra do Orientador Cooperante. As informações recolhidas serão posteriormente confrontadas e, por fim, serão apresentadas e justificadas as propostas técnicas e pedagógicas escolhidas.

## Introdução

A motivação para esta investigação partiu do interesse em abordar os temas da orientação e coordenação aplicadas à m.d. e dos seus movimentos. A orientação e a coordenação são capacidades influenciadas por vários parâmetros e, quando dominadas, transmitem segurança ao aluno. Esses parâmetros são relacionados com os principais elementos técnicos:

1. Posição corporal;
2. Posição do braço direito;
3. Posição da mão direita;
4. Utilização de 5.º apoio;
5. Preparação antecipada de dedos nas cordas;
6. Tamanho e formato das unhas;
7. Procedimentos/movimentos para gerar um ataque na(s) corda(s);
8. Diferentes tipos de ataque (*tirando e apoyando*);
9. Produção e qualidade de som e ataques sucessivos (*digitação da m.d.*).

Os referidos elementos, juntamente com diversos outros detalhes, estão todos interligados e influenciam-se entre si. Não havendo possibilidade de abordar todos os tópicos mencionados nesta investigação, tendo em conta a dimensão média prevista para um relatório de PES, foi feita uma seleção dos mesmos.

A presente investigação considera os seguintes âmbitos principais como prioritários:

1. Posição;
2. Ataque;
3. Digitação da mão direita.

Para cada um dos âmbitos, serão propostos modelos de referência a adotar com o objetivo de melhorar as capacidades de orientação e coordenação aplicadas à m.d. que, por sua vez, têm uma influência na segurança e gestão do esforço do aluno.

O objetivo desta investigação não é decretar regras concretas sobre como deve funcionar a m.d. de todos os estudantes de guitarra, tendo em conta a sua subjetividade. Vários guitarristas/professores experientes têm opiniões diferentes em relação à posição e tipo de ataque

recomendados, para além da utilização de pontos de apoio, e também em relação às opções de digitação mais apropriadas. O objetivo é, então, elaborar paradigmas como princípios referenciais que possam orientar professores nestas questões, que serão ilações baseadas na análise da literatura bem como da entrevista realizada ao Orientador Cooperante e dos resultados dos exercícios realizados com os seus alunos. Dada a abundante literatura (métodos e livros sobre técnica instrumental), foi realizada uma seleção, tendo por base os elementos da sua influência pedagógica, bem como da continuidade do pensamento dos pedagogos da geração anterior. Foi considerada, também, a dimensão esperada para um relatório de PES. Estará fora do âmbito da investigação a análise de literatura que se refere a instrumentos aparentados à guitarra contemporânea. Apesar da importância e influência da prática performativa registada e dos textos teóricos relativos à *performance* e ensino de, por exemplo, alaúde, viola de mão, guitarras renascentista, barroca e clássico-romântica, os referidos instrumentos têm características demasiado diferentes da guitarra contemporânea (como as dimensões das caixas de ressonância ou a tensão das suas cordas) e uma técnica naturalmente diferente. Está, também, fora do âmbito da investigação a análise de técnicas de m.d. elaboradas para modelos arcaicos da guitarra contemporânea que tinham dimensões diferentes dos atuais e nos quais era utilizada corda de tripa e seda, como é o caso dos conceitos desenvolvidos por Pascual Roch e Emilio Pujol (Roos, 2009), apesar de os volumes III e IV da obra *La Escuela Razonada de la Guitarra* de E. Pujol já terem sido publicados após a normalização das cordas de *nylon* e não obstante a sua influência e importância.

A abordagem à técnica irá sempre privilegiar o ponto de vista do ensino/aprendizagem e não tanto o ponto de vista da *performance*, apesar da estreita relação entre os dois. Por exemplo, se uma determinada técnica, ainda que viável e interessante em contextos de interpretação, não tiver um carácter pedagógico ou criar confusão em relação à abordagem pedagógica, essa técnica não será aconselhada. Estão fora do âmbito da investigação as múltiplas posições e tipos de ataque alternativos usados para obter efeitos, como, por exemplo, a execução de harmónicos ou a imitação do *pizzicato* típico dos instrumentos de corda friccionada. Os parâmetros delineados anteriormente estão interligados e influenciam-se mutuamente. Por exemplo: alterar a posição do pulso tem consequências na maneira como o dedo se movimenta ao atacar a corda que, por sua vez, influencia como será realizado um ataque seguinte. De tal forma, não se pode pensar em ideais para melhorar a posição da m.d. isoladamente, isto é, sem considerar que influência é que essa posição terá nos outros parâmetros. No entanto, é necessário esclarecer em que dimensões os parâmetros delineados podem ser alterados e melhorados. Ao abordar a posição da m.d., referimo-nos:

1. À posição do pulso;
2. À posição dos dedos;
3. Ao local onde a m.d. é colocada (entre os trastos e a ponte) para uma posição normal.

No que diz respeito à posição do pulso, referimo-nos:

1. À rotação do pulso (mais para o seu lado esquerdo ou direito);
2. À curvatura do pulso (mais afastado ou próximo das cordas);
3. À inclinação do pulso em relação às cordas (que está relacionado com a pronação<sup>8</sup> e supinação<sup>9</sup> do antebraço).

No que diz respeito à posição dos dedos, referimo-nos:

1. À curvatura das falanges (mais esticadas ou mais encolhidas);
2. Ao ângulo de ataque em relação às cordas (mais perpendicular ou mais oblíquo);
3. À aproximação ou afastamento dos dedos entre si;
4. À posição do polegar em relação aos outros dedos (mais destacado ou mais próximo).

Ao abordar a utilização de pontos de apoio com os dedos nas cordas referimo-nos aos pontos de apoio apenas para suporte e estabilidade (5.º apoio). Ao abordar o ataque nas cordas, referimo-nos:

1. À preparação antecipada de dedos da m.d. nas cordas antes do ataque;
2. A que parte do dedo deve ser utilizada (ponto de contacto mais no lado direito, central ou no lado esquerdo do dedo);
3. A que falanges devem ser flexionadas (proximal, média e distal);
4. À possibilidade da utilização do pulso ao realizar um ataque;
5. A que tipos de ataque se podem utilizar (*tirando* ou *apoyando*), se se podem utilizar posições de m.d. diferentes em função de diferentes ataques;
6. Às direções nas quais a corda é impulsionada (paralelamente ou perpendicularmente em relação ao tampo);
7. À qualidade e projecção do som e se se deve realizar um movimento de recuperação do dedo após o ataque.

Digitação da m.d., frequentemente referida como *dedilhação* ou *dedilhado* (Alípio, 2014), é “[...] o ato de tanger as cordas [...] com a mão direita” (Alípio, 2014, p. 25), e o seu estudo concerne à lógica

---

<sup>8</sup> Define-se pronação por: “Posição ou movimento da mão e do antebraço, de forma a que o polegar fique do lado interior do corpo e a palma virada para baixo, por oposição à supinação.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2021a)

<sup>9</sup> Define-se supinação por: “Posição da mão de forma que a palma fique voltada para cima ou para diante, por oposição a pronação.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2021b)

da definição dos dedos da m.d. utilizados para gerar ataques sucessivos na(s) corda(s) (Alípio, 2014). Dessa definição resulta um sistema de símbolos: as letras *p*, *i*, *m* e *a* que se referem respectivamente aos dedos polegar, indicador, médio e anelar, normalmente escritas como apontamentos nas partituras. A utilização do dedo mínimo é rara<sup>10</sup> (praticamente inexistente na literatura direcionada às primeiras fases do ensino devido à dificuldade e às particularidades da sua utilização) e a letra que o define é normalmente o *c* ou o *e*. Ao abordar a digitação da m.d., iremos focar-nos apenas nos seus processos que têm a potencialidade de melhorar a coordenação, segurança e a gestão do esforço do aluno, nomeadamente:

1. Alternância ou repetição de dedos;
2. Cruzamento de dedos<sup>11</sup>;
3. Independência de dedos;
4. Utilização de digitações com polegar e/ou anelar.

Questões relacionadas com a utilização, definição do comprimento e formato das unhas estão intimamente relacionados com posição e ataque da m.d. No entanto, uma vez que apenas o aluno finalista do Orientador Cooperante usava unhas, devido a este não aconselhar os alunos que estão a iniciar a aprendizagem do instrumento a desenvolver técnica com unha nem definir em que altura da aprendizagem os alunos deviam obrigatoriamente fazer essa transição, este parâmetro não será abordado na investigação, pois não teria sido possível recolher dados suficientes em relação a estas questões entre os alunos. Em todo o caso, os princípios relacionados com o ataque e posicionamento da mão do aluno finalista são os mesmos dos outros alunos que tocam sem unhas.

---

<sup>10</sup> N.E.: Por exemplo, Eurico Pereira (2011) elaborou uma abordagem à digitação na qual, procurando o gesto da m.d. que espelhasse as ideias musicais pretendidas, inclui a utilização do dedo mínimo, mas não do polegar.

<sup>11</sup> Alípio define o cruzamento de dedos da seguinte forma: “A disposição natural para a execução ou o repouso dos dedos *i*, *m* e *a* de mão direita se dá pela ordem decrescente de cordas adjacentes. Quando esta disposição inverte-se (sic), dizemos que há um cruzamento” (Alípio, 2014, pp. 81-82). Souza Barros apelida um cruzamento de dedos de “[...] cruzamento desfavorável [...]”, em oposição a um “[...] cruzamento favorável [...]” (Souza Barros, 2008, p.162). Para o autor, os cruzamentos de dedos implicam que um dedo se flexione ou se estenda além do seu âmbito de possibilidades musculares ideais (Souza Barros, 2008, p.10). Esta posição seria favorável porque os dígitos permanecem mais próximos da sua posição ideal representada pela situação mediana das possibilidades musculares flexoras e extensoras. Num cruzamento desfavorável, um dedo teria de flexionar ou estender além do ideal.



## 6. Estado da arte

Foram selecionados e consultados os seguintes métodos e livros de técnica de guitarra (aqui apresentados cronologicamente pela data da 1.<sup>a</sup> edição):

- *Classic Guitar Technique* de Aaron Shearer: 1.<sup>a</sup> edição de 1959 (foi consultada a 2.<sup>a</sup> edição de 1963);
- *Solo Guitar Playing* de Frederick M. Noad: 1.<sup>a</sup> edição de 1968 (foi consultada a 2.<sup>a</sup> edição de 1976);
- *Introduction to the Guitar* de Hector Quine: 1.<sup>a</sup> edição de 1971;
- *The Segovia Technique* de Vladimir Bobri: 1.<sup>a</sup> edição de 1972 (foi consultada a tradução italiana de 1981);
- *The Bases of Classic Guitar Technique* de John W. Duarte: 1.<sup>a</sup> edição de 1975 (foi consultado o resumo dos conteúdos do livro na investigação de Roos, 2009);
- *Tone Production on the Classical Guitar* de John Taylor: 1.<sup>a</sup> edição de 1978;
- *Escuela de la Guitarra: Exposición de la Teoría Instrumental* de Abel Carlevaro: 1.<sup>a</sup> edição de 1979 (foi consultada a tradução em inglês de 1984);
- *The Art of Classical Guitar Playing* de Charles Duncan: 1.<sup>a</sup> edição de 1980;
- *The Natural Classical Guitar: The Principles of Effortless Playing* de Lee Ryan: 1.<sup>a</sup> edição de 1984;
- *Learning the Classic Guitar* de Aaron Shearer: 1.<sup>a</sup> edição de 1990;
- *Guitar Technique* de Hector Quine: 1.<sup>a</sup> edição de 1990 (foi consultado o volume *Intermediate to Advanced*, da 3.<sup>a</sup> edição de 1995);
- *Pumping Nylon: The Classical Guitarist's Technique Handbook* de Scott Tennant: 1.<sup>a</sup> edição de 1995;
- *Classical Guitar Pedagogy: A Handbook for Teachers* de Anthony Glise: 1.<sup>a</sup> edição de 1997;
- *Scott Tennant's Basic Classical Guitar Method* de Scott Tennant: 1.<sup>a</sup> edição de 2004.

A bibliografia do estudo da digitação (maioritariamente relativa à m.e., mas frequentemente relativa a ambas as mãos) é muito vasta, estando presente em virtualmente todos os métodos e livros de técnica de guitarra clássica. Para além da tese de Souza Barros, que é focada mais na digitação da m.d., foi também consultado o artigo *Gradações do Toque Digital*, do mesmo autor (2012), e a tese de doutoramento *Teoria da Digitação*, da autoria de A. Alípio (2014). Neste trabalho, iremos focar-nos

apenas nos processos de digitação da m.d. que têm a potencialidade de melhorar a coordenação, segurança e a gestão do esforço do aluno. Foi, também, consultado o livro *The musician's way: a guide to practice, performance and wellness* de Klickstein (Klickstein, 2009) e o artigo *Building an Effective Right-Hand Guitar Technique Around Injury Prevention Methods* de Bosi (Bosi, 2017) para informações adicionais sobre ergonomia e prevenção de lesões. Foram encontradas e consultadas: uma dissertação de mestrado com uma meta-análise de técnica da m.d. de Gerrit Lukas Roos (2009) e duas teses de doutoramento com uma meta-análise da técnica guitarrística geral, de I-Hsuan Tsai (2018), e de Nicolas de Souza Barros (2008). Os trabalhos de Roos e Souza Barros têm como principal foco a *performance*, enquanto a tese de Tsai tem como principal foco o ensino (pedagogia). Foi ainda encontrada uma proposta para a criação de um sistema posicional aplicado à m.d., da autoria de Ricardo Barceló (2015), no seu *O Sistema Posicional na Guitarra*:

1. ***The Development of Right Hand Guitar Technique with Reference to Sound Production*** de **Gerrit Lukas Roos** (2009) [o autor elabora a sua investigação tendo como perspetiva a *performance* e, tal como Tsai, também não elege um método pedagógico específico. Conclui que “[...] os guitarristas modernos parecem aplicar uma abordagem à m.d. refinada, relaxada e pessoal (baseada em características físicas individuais), [na qual] combinam diferentes aspetos de vários métodos que se adaptam às suas próprias necessidades e características” (p. 98)];
2. ***A Comparative Analysis of Fundamental Guitar Techniques Including Those Of The Nineteenth Century And The Present*** de **I-Hsuan Tsai** (2018) [a autora elabora a sua investigação tendo como perspetiva o ensino, embora faça comentários sobre alguns aspetos relacionados com a *performance*. Conclui que qualquer técnica deve ser teorizada tendo em conta a eficiência de movimento e a compreensão do funcionamento do corpo humano, no sentido de evitar tensões desnecessárias causadas por uma má postura ou tendões ou músculos desalinhados. Tsai não se compromete com a eleição de um método mais eficiente, deixando a escolha a cargo do professor e tendo em conta a recetividade do aluno. No entanto, a escolha do método deve ter em conta esses fundamentos (a eficiência de movimento e a compreensão do funcionamento do corpo humano)];
3. ***Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*** de **Souza Barros** (2008) [esta tese apresenta um modelo para a aplicação de digitações heterodoxas na organização escalar, demonstrando aplicações práticas destas digitações em exemplos do repertório canónico para guitarra. Com o objetivo de desenvolver o seu modelo, o autor fez uma meta-

análise da técnica de ambas as mãos, recorrendo a vários métodos e livros de técnica de guitarristas/pedagogos influentes, na qual deu primazia a ideias que melhor o podiam auxiliar a incorporar digitações heterodoxas na técnica de m.d. do ponto de vista da *performance*. Digitações heterodoxas são digitações não tradicionais, em oposição às binárias, onde são utilizadas variadas combinações de dedos, incluindo digitações típicas de fórmulas de arpejo. O autor propõe a sua utilização aplicada à realização escalar, normalmente associada a técnicas binárias, para melhorar a velocidade, assim como beneficiar a relação entre o tempo estudado e a velocidade alcançada. A aplicação destas digitações implica que a sonoridade dos dedos seja equiparada e nota-se uma inspiração da técnica pianística. Por oposição, as digitações binárias são digitações tradicionais, onde são utilizados dois dedos, normalmente a alternância entre indicador e médio, mas também podendo incluir outras digitações onde são alternados dois dedos, como por exemplo: polegar – indicador (a tradicional *figueta castellana* já descrita em literatura renascentista), indicador – anelar [prática menos tradicional] ou médio – anelar (digitação normalmente desaconselhada para utilização fora de uma prática exclusivamente técnica, devido à sua falta de ergonomia). De acordo com Souza Barros, estas digitações estão associadas à realização escalar e o seu estudo prioriza a potência. Apesar da correlação entre digitações binárias guitarrísticas e, por exemplo, a binariedade da execução com arco na técnica de instrumentos de corda friccionada, os grupos musculares que são utilizados na digitação da m.d. na guitarra têm maior desgaste que os grupos musculares utilizados na realização de arcadas];

4. ***Building an Effective Right-Hand Guitar Technique Around Injury Prevention Methods*** de **Bráulio Bosi** (2017) [A revisão bibliográfica de algumas das lesões mais comuns relacionadas com a técnica guitarrística de m.d. aponta: a falta de aquecimento, compressão dos músculos do antebraço, flexão, extensão ou desvios laterais excessivos do pulso, e movimentos repetitivos com tensão muscular simultânea ou posições tensas, como as principais causas de lesões no braço, mão e dedos da m.d. Em síntese, para evitar lesões, Bosi aconselha a: tocar com uma posição o mais neutra possível do braço, pulso e dedos; envolver a utilização de músculos maiores para auxiliar gestos dos dedos (revelando influência das ideias de Carlevaro); utilizar digitações alternativas, cuidadosamente planeadas, principalmente em passagens rápidas, que propiciem o relaxamento e fluidez nos gestos e poupar energia. Para assegurar a posição mais neutra possível e a utilização de músculos maiores para auxiliar gestos digitais, o autor aconselha a inclinar a guitarra no plano horizontal (em direção ao peito do guitarrista). Esta posição proporciona mais relaxamento, estabilidade e reforça a

execução de ataques nos quais as cordas são empurradas em direção à boca da guitarra, direção de vibração defendida pelo autor];

5. **Teoria da Digitação: Um protocolo de instâncias, princípios e perspectivas para a construção de um cenário digital ao violão** de **Alisson Alípio** (2014) [a tese investiga os princípios metodológicos necessários ao processo de digitação da guitarra. Focado principalmente na digitação da m.e., Alípio conclui “[...] que a fluência sonora [...] é uma condição básica para uma execução satisfatória [na guitarra] [...]” e “[...] que a capacidade de se tocar *legato* é o principal elemento desse ideal” (p. 10). Foram apenas consultados os parâmetros que se referem à digitação da m.d.];
  
6. **Gradações do Toque Digital** de **Souza Barros** (2012) [neste artigo, o autor conclui que a preparação antecipada “[...] deve ser um dos primeiros elementos técnicos estudados diariamente, tanto para aperfeiçoar a sonoridade quanto no estudo de arpejos” (p. 17). O autor identifica os seguintes benefícios no estudo da técnica: melhoria no controlo da fixação, da sensibilidade e precisão, aumento da eficiência cinestésica (e, conseqüentemente, aumento da velocidade) e melhoramento do controlo da articulação e timbre. É defendida ainda a incorporação do estudo do ataque *semi-apoyando* que inclui a consideração de um ataque contínuo (sem preparação antecipada) a favorecer a execução da articulação *legato*. O autor aconselha a preparação sequencial no estudo de arpejos nos quais o polegar não é utilizado na digitação];
  
7. **O Sistema Posicional na Guitarra** de **Ricardo Barceló** (2015) [o trabalho estuda os fatores que propiciaram a assimilação de um sistema posicional na técnica e ensino da guitarra. Focado principalmente na m.e., Barceló cataloga e caracteriza também os “Gestos da mão direita comparáveis aos da mão esquerda” (p. 215), como as contrações e extensões, e apresenta uma proposta de sistema posicional para a m.d. semelhante ao sistema posicional da m.e., no qual o trasto onde se encontra o dedo n.º 1 (e, conseqüentemente, a posição do polegar da m.d. na parte de trás do braço da guitarra) indica o número da posição. Barceló esclarece que:

[...] por exemplo, quando os dedos i e p podem tocar com total comodidade alternadamente sobre a quarta corda [...] diz-se que a mão direita está na Pos. IV. A mesma posição manter-se-á mesmo quando o polegar se deslocar para a quinta e sexta corda, sem alterar a flexão do indicador, nem a do pulso direito. (Barceló, 2015, p. 217).

Posteriormente, Barceló completa esta nomenclatura acrescentando a letra D para a diferenciar das posições de m.e., por exemplo: Pos. I-D. O autor conclui que:

O nosso Sistema Posicional, integrado por seis posições básicas, permite uma análise técnica bastante ampla na mão direita, e eventualmente poderá ajudar o executante a criar mais facilmente uma imagem interna mais completa, uma visualização do que está a acontecer na mão direita durante a execução, o que, em teoria, poderá ligar-se às suas diferentes sensações tácteis. (Barceló, 2015, p. 223)

A proposta de Barceló é interessante, mas este sistema de posições de m.d. não está amplamente difundido nem era utilizado pelo Orientador Cooperante. No entanto, ambos têm abordagens que se podem considerar concordantes, uma vez que este último identificava nas partituras dos alunos em que corda deviam ter o polegar da m.d. colocado como 5.º apoio. Apesar de não sistematizada, esta abordagem também tinha como objetivo o auxílio da orientação aplicada à m.d., durante a execução, e foi observado o seu resultado benéfico na aprendizagem dos seus alunos].

## 6.1. Métodos e Livros de técnica

As cordas de *nylon* começaram a ser utilizadas em guitarras a partir da década de 40 do século XX como alternativa às cordas de tripa. Na segunda metade dessa década, Andrés Segovia começou a utilizar uma guitarra Ramirez de maiores dimensões com cordas de *nylon*, o que alterou o paradigma técnico e instrumental, visto o seu estatuto no meio musical (Roos, 2009). A sua técnica foi detalhadamente descrita por Vladimir Bobri no livro *The Segovia Technique* (1972), que serviu de referência para a investigação do presente relatório de PES, visto que a técnica de Segovia foi uma influência incontornável nos guitarristas das gerações seguintes (assim como a sua expressividade). No entanto, na sua investigação, Roos encontrou relatos de guitarristas e pedagogos (entre os quais John Williams) que argumentam que a técnica e estilo interpretativo de Segovia eram mais adequados para a guitarra com cordas de tripa, preferindo as suas primeiras gravações (Roos, 2009). De acordo com o mesmo autor, muitos pedagogos contemporâneos de Segovia basearam as suas ideias técnicas na técnica deste, como pode ser observado no método de Christopher Parkening (no qual as suas ideias são praticamente iguais às descritas no livro de Bobri, de tal forma que foi considerado menos relevante referenciá-lo neste trabalho) e nos primeiros trabalhos de Shearer e Noad (que, em edições posteriores, vieram a mudar alguns paradigmas técnicos). No seu método de 1990, *Learning The Classic Guitar*, Shearer aprimorou e alterou algumas ideias e desenvolveu conceitos em grande detalhe, com uma profundidade semelhante à de Carlevaro na sua obra. Pode dizer-se que as suas ideias em relação à posição e ataque sofreram uma atualização. Vários conceitos foram significativos para a investigação de Souza Barros (2008).

Carlevaro é um dos guitarristas que, partindo de algumas ideias de Segovia, desenvolveu a sua própria teoria técnica e que, posteriormente, serviu como grande influência para vários guitarristas e pedagogos. Carlevaro descreveu, em grande extensão e detalhe (e com frequente repetição e aprofundamento de conceitos), todos os aspetos da sua visão da técnica da guitarra. De acordo com Souza Barros:

[...] é possível vislumbrar influências [*segovianas*] em determinadas práticas [*carlevarianas*] de mão direita. Carlevaro foi orientado por Segovia entre 1937-1942, e os dois sempre reconheceram esta relação. [...] Posteriormente, aconteceu uma ruptura na relação dos dois. (Souza Barros, 2012, p. 11)

Souza Barros destaca duas práticas de Carlevaro que podem ter surgido com Segovia: “[...] o sistema de fixações [...]” e “[...] um determinado toque tímbrico [...]” (2008, p. 138). Um dos conceitos mais importantes na técnica de Carlevaro era a *fixação* (Carlevaro, 1984, p. 22)<sup>12</sup>, um conceito geral

---

<sup>12</sup> Tradução livre. Original: fijación (Carlevaro, 1984).

(ou seja, aplicado a várias áreas da técnica), que teve repercussão em métodos e livros de técnica posteriores e que continua a ter relevância no ensino contemporâneo. Define-se pela “[...] nulificação ou imobilização voluntária e momentânea de uma ou mais articulações, para permitir que elementos mais fortes e capazes atuem de uma maneira particular” (Carlevaro, 1984, p. 22)<sup>13</sup>. Por exemplo, permitir que um movimento ou força seja transmitido através de uma articulação, sendo esta usada como uma ligação ou ponte. Carlevaro defendia que a *fixação* devia ser usada para controlar a dinâmica, timbre, velocidade e para aplicar efeitos sonoros, assim como também na m.e. (1984). Como será exposto de seguida, compreender esta imobilização é particularmente importante no controlo das falanges ao realizar ataques. Várias ideias da técnica de Carlevaro têm uma aplicação à ergonomia bastante útil. No entanto, muitas delas, como a rejeição do ataque *apoyando*, os seus conceitos de posição e ataque da m.d., estão praticamente obsoletas.

Hector Quine foi o primeiro teórico a analisar as fases exatas do movimento dos dedos (In: Roos, 2009, p. 77) e o seu trabalho influenciou vários autores posteriores. Foram analisados dois livros de Quine: *Introduction to the Guitar* (1971), um livro destinado a iniciantes e a professores, para o qual o autor seguiu, como princípio orientador, a análise da prática guitarrística corrente; e *Guitar Technique* (1995), um livro de técnica destinado a guitarristas experientes. O livro *The Bases of Classic Guitar Technique* (1975) de John William Duarte foi particularmente influente em autores posteriores e guitarristas formados na segunda metade do século XX (In: Roos, 2009, p. 7). Foi consultado o resumo deste livro feito por Roos (2009), assim como o livro de técnica *The Guitarist's Hands* (Duarte, 1978). John Taylor combinou ideias de Quine e Duarte (Roos, 2009), sendo especialmente influenciado pelo este último [segundo o próprio, Taylor escreveu o seu livro *Tone production on the classical guitar* (1978) na sequência do de Duarte (1975), do qual referencia tanto os pontos em comum como as divergências nas ideias de ambos]. A contribuição de Taylor para a literatura da técnica de m.d. é particularmente relevante tendo em conta o seu fundamento científico. Taylor pesquisou e analisou a maneira como as cordas e o tampo vibram e daí partiu para a justificação de como cultivar um bom som *normal*, ou seja, não sujeito a efeitos – partindo do pressuposto que cultivar um som *normal* e uma posição de m.d. *normal* é um aspeto positivo e não restritivo de possibilidades sonoras. Nas suas propostas em relação à produção de som, à posição e ataque da m.d., Taylor tinha como objeto aumentar o leque de possibilidades tímbricas e dinâmicas do guitarrista, expandindo a capacidade de timbres mais *cheios* e *quentes* e dinâmicas mais volumosas, uma vez que os sons *finos*, *fracos* e *indistintos* são naturalmente mais fáceis de produzir na guitarra.

*The Art of Classical Guitar Playing* de Charles Duncan (1980) e *The Natural Classical Guitar* de Lee Ryan (1984) são manuais com a estrutura de um tratado sobre técnica e interpretação guitarrística,

---

<sup>13</sup> Tradução livre. Original: “[...] the voluntary and momentary nullification or immobility of one or more articulations for the purpose of allowing stronger and more capable elements to perform in a particular way.”

não orientados para iniciantes. Ambos os autores têm Andrés Segovia e os seus discípulos como inspirações principais e ambos tiveram contacto direto com o próprio Segovia (In: Souza Barros, 2008, p. 139; Ryan, 1984). Entre os vários assuntos abordados, ambos os manuais explicam detalhadamente a posição da m.d. e as várias ações dos dedos e da mão, recorrendo a figuras ou fotografias. De acordo com Roos, Duncan foi o primeiro autor a discutir em profundidade a tensão disfuncional na técnica da guitarra. Entre os vários guitarristas e pedagogos que contribuíram para a escrita de *The Art of Classical Guitar Playing* de Duncan, através da leitura e crítica de porções do manuscrito, encontra-se John Duarte. Tal como Taylor, segue fundamentos científicos e teve o apoio de investigadores do campo da física. *The Natural Classical Guitar* de Ryan é um manual holístico cujo fundamento básico é evitar o esforço excessivo e que, de acordo com o autor, tem informação útil para estudantes iniciantes, apesar de ser direcionado para guitarristas e estudantes com mais experiência. Ryan desenvolveu uma teoria técnica geral que apelidou *Tocar-Relaxar* (Ryan, 1984, p. 81)<sup>14</sup>, que defende como natural, eficiente e dinamicamente relaxada, que evita a fadiga e permite o relaxamento. A técnica consiste em relaxar intencionalmente após a realização de um movimento, com o objetivo de igualar a lei de ação e relaxamento cíclicos pela qual funciona o sistema nervoso. Entre as várias referências na bibliografia de *The Natural Classical Guitar*, encontram-se as obras de Duncan, Noad, Parkening e Shearer.

*Pumping Nylon* de Scott Tennant (1995) é um manual de técnica baseado nos exercícios que o próprio autor usa na sua rotina de estudo. Foca-se em problemas técnicos específicos. Posteriormente o autor publicou *Scott Tennant's Basic Classical Guitar Method* (2004), um método progressivo para iniciantes, do qual foi consultado o 1.º livro. De acordo com Souza Barros, o autor teve aulas com Segovia na última *masterclass* que este deu nos Estados Unidos da América, em 1986 e, tal como nos dois autores referidos anteriormente, é possível identificar alguma influência (ainda que muito ténue) da técnica de Segovia na de Tennant. *Classical Guitar Pedagogy* (1997) de Anthony Glise é um manual de pedagogia para o ensino da guitarra, assemelhando-se a uma tese na sua extensão e abrangência, constituído por três livros. De acordo com o autor, o livro foi “[...] concebido para ser usado como um manual para aulas de Pedagogia da Guitarra Clássica em conservatórios ou universidades”. (Glise, 1997, p. x)<sup>15</sup>. É o resultado da experiência do autor nos campos do ensino e da *performance* e da recolha de ideias, através de interações com outros músicos, entre os quais Pepe Romero. O princípio orientador do autor é explicar que a razão de certas escolhas pedagógicas é mais importante do que explicar como executar determinados movimentos (Glise, 1997). Glise procurou uma abordagem menos dogmática possível para permitir que o manual pudesse ser útil a professores com diferentes abordagens técnicas.

---

<sup>14</sup> Tradução livre. Original: Play-Relax (Ryan, 1984).

<sup>15</sup> Tradução livre. Original: “[...] designed to be used as a college textbook for conservatory or university classes in Classical Guitar Pedagogy.”



De seguida, serão apresentadas as posições de cada autor em relação aos três âmbitos do trabalho:

1. posição;
2. ataque;
3. digitação da mão direita.

## 6.2. Posição

O âmbito da posição será analisado em quatro vertentes: (1.1.) Posicionamento da m.d., (1.2.) Utilização do 5.º apoio, (1.3.) Alteração da posição da m.d. ao cruzar cordas e (1.4.) Diferença de posição para *apoyando* e *tirando*.

### 6.2.1. Posicionamento da mão direita

Na posição de Segovia, “[...] a mão deve estar completamente relaxada, [...] o pulso deve estar arqueado a uma distância de 8 cm do tampo [...] num ângulo de cerca de 8º graus entre os dedos e as cordas [...] e permitindo que os nós dos dedos fiquem paralelos às cordas” (Bobri, 1981, p. 39)<sup>16</sup>, o que implica uma torção do pulso para a direita. As falanges distal e média de cada dedo devem estar quase verticais em relação às cordas. “O polegar e o indicador cruzam-se e o espaço aberto entre ambos forma um triângulo. Os dedos indicador, médio e anelar inclinam-se em direção à *tastiera* [...]” (Bobri, 1981, p. 40)<sup>17</sup>. Souza Barros afirma que: “[...] a influência [*tarreganeana*] é patente na técnica e postura de Segovia, embora seja possível sugerir que Segovia teria refinado variados procedimentos técnicos [*tarreganeanos*].” (2008, p. 75). O próprio encontra, então, as seguintes semelhanças entre a técnica de Segovia e Tárrega:

- A posição do antebraço e da m.d., mais especificamente o ponto de colocação do antebraço, a torção à direita do pulso e a posição quase reta dos dedos em relação às cordas;
- A dependência no toque *apoyando* que, para Segovia, é associado ao aumento dinâmico, maior estabilidade na mão, clareza para frasear e ao aumento da variedade tímbrica, empregue normalmente na realização de passagens escalares, notas melódicas estruturais e todas as notas que não compõem acordes ou arpejos;

---

<sup>16</sup> Tradução livre. Original: “[...] la mano, se completamente rilassata, [...] il polso incurvato per permettere una distanza di circa 8 cm. fra la parte interna del polso e la tavola armonica. Questo dà un angolo di circa 8 gradi fra le dita e le corde. [...] il polso sarà piegato per permettere alle dita di formare quasi un angolo retto com le corde (tenendo le nocche parallele ad esse)”

<sup>17</sup> Tradução livre. Original: “Il pollice forma una croce con l’indice, presentando uno spazio aperto triangolare (a), piazzando índice, medio e anulare sulle corde (inclinati dalla parte della tastiera) [...]”

- A postura instrumental, tendo como semelhanças: o dedo mínimo mantido fora do tampo, uso do apoio de pé para elevar a perna esquerda, a inclinação do instrumento relativo ao corpo e a posição corporal em relação ao instrumento;
- O funcionamento do polegar, sendo que Bobri, descrevendo a técnica de Segovia, faz referência à cruz formada pelo polegar e indicador, referindo ainda que a ação do dedo seria realizada a partir da segunda falange, e Pujol, baseando-se na técnica de Tárrega, também menciona a cruz entre os dois dedos e descreve o movimento do polegar de forma semelhante.

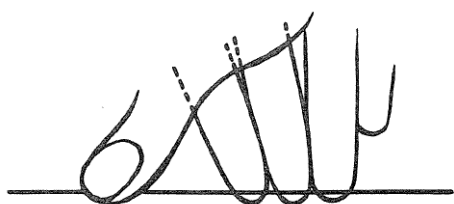
De acordo com Souza Barros: “[...] pode ser sustentada a posição de que a retirada do [apoio do dedo] mínimo [no tampo] teria resultado na diminuição da estabilidade.” (2008, p. 120). No entanto, dado que os dedos médio, anelar e mínimo partilham funções musculares, o apoio do dedo mínimo retira independência e agilidade do anelar (idem).

Em contrapartida, Souza Barros encontra as seguintes diferenças entre a técnica de ambos os guitarristas:

- A utilização de unhas na m.d., sendo que Tárrega não utilizou unhas no final da sua carreira e Segovia sempre defendeu a sua utilização;
- A realização de arpejos, sendo que o *apoyando* é associado à realização de fórmulas de arpejo em métodos de discípulos de Tárrega, e Segovia desaconselhava explicitamente esta associação;
- A realização de arpejos e *tremolo* apenas com unhas, sem recorrer à polpa do dedo para iniciar o ataque.

Shearer, no seu 1.º Método, aconselha uma posição com o pulso relaxado, formando uma curvatura lateral confortável, plano ou apenas ligeiramente arqueado. O polegar deve estar relaxado e separado dos outros dedos, estendido para o lado. De acordo com a figura do método, a m.d. deve estar muito ligeiramente inclinada para a esquerda, inclinação essa que deve ser mantida sempre (Shearer, 1963, p. 13).

**Figura n.º 4: Posição da m.d. segundo A. Shearer (1.º Método).**



*Figure 7*

**Fonte: Franco Colombo (1963).**

A abordagem à posição da m.d. de Shearer foi alterada, no seu Método posterior. No livro *Classic Guitar Technique* (1963), a fotografia mostra uma posição com o pulso mais perpendicular em relação às cordas, semelhante à de Segovia (Shearer, 1963, p. 13).

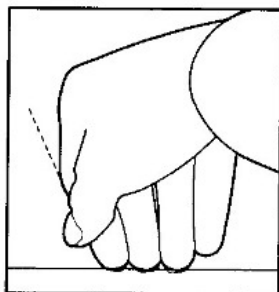
**Figura n.º 5: Posição da m.d. de acordo com A. Shearer (do livro *Classic Guitar Technique*).**



**Fonte: Franco Colombo (1963).**

No livro *Learning the Classic Guitar*, a figura n.º 23 (Shearer, 1990, p. 32) mostra uma posição com o pulso menos perpendicular em relação às cordas, em linha reta com o braço e o nó do dedo indicador e dobrado numa “[...] posição intermediária confortável [...]” (Tsai, 2018, p. 4)<sup>18</sup>.

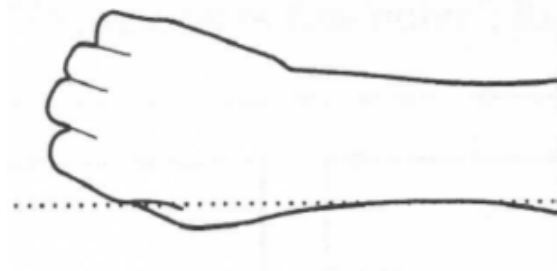
**Figura n.º 6: Ângulo da mão direita segundo A. Shearer (do livro *Classic Guitar Technique*).**



**Fonte: Mel Bay Publications (1990).**

<sup>18</sup> Tradução livre. Original: comfortable midway position (Shearer, 1990).

Figura n.º 7: Posição do pulso segundo A. Shearer (do livro *Classic Guitar Technique*).



Fonte: Mel Bay Publications (1990).

Os dedos devem estar curvados na “[...] posição intermediária [...]” (Tsai, 2018, p. 48)<sup>19</sup> e o polegar mais estendido, diferente da posição de Segovia. De um método para o outro, Shearer mantém várias ideias semelhantes, como, por exemplo, recomendar posições de m.d. diferentes para *apoyando* e *tirando*. Por outro lado, Noad, em ambas as edições, esclarece que o guitarrista:

[...] não deve deixar que o cotovelo se sobressaia pelo canto entre o tampo e a ilharga, uma vez que isto altera o ângulo da m.d. [...] a m.d. deve estar relaxadamente pendurada, com os nós dos dedos na mesma linha que as cordas [...] o pulso não deve tocar o tampo [...] ao tocar deverá ser levantado cerca de 3,5 polegadas. (Noad, 2009, p. 1)<sup>20</sup>

Carlevaro defendia que os músculos maiores do braço, antebraço e pulso devem acomodar os dedos. Ou seja, músculos maiores deviam apoiar os dedos para prevenir a fadiga dos músculos menores (Roos, 2009). Esta ideia teve particular repercussão em vários autores posteriores até à contemporaneidade, como é o exemplo de Bosì (2017). Na posição de m.d. defendida por Carlevaro, a mão deve estar relaxada, “[...] ligeiramente côncava, com a linha dos nós dos dedos paralela às cordas e ao tampo” (Carlevaro, 1984, p. 16)<sup>22</sup>. Esta posição implica uma torção do pulso para a direita, tal como a de Segovia e Tárrega. Taylor desaconselha esta posição, defendendo que, se a m.d. for colocada com a linha dos nós dos dedos paralela às cordas, de maneira que as unhas toquem direta e transversalmente em relação à corda, provavelmente o som não terá qualidade nem volume. O próprio aconselha, então, uma posição de m.d. que permita que as unhas toquem diagonalmente (Taylor, 1978).

Para Carlevaro, assim como para Duncan e Glise, o posicionamento do polegar “[...] determina a curvatura do pulso” (Tsai, 2018, p. 43)<sup>23</sup>. Mas, para Carlevaro, este dedo deve ser separado dos outros

<sup>19</sup> Tradução livre. Original: midway position (Shearer, 1990).

<sup>20</sup> Tradução livre. Original: [...] do not let the elbow project over the edge, as this alters the angle of your right hand. The right hand should be able to hang loosely, with the knuckles along the same line as the strings. Your wrist must not touch the face of the guitar - when you play it will be raised about 3<sup>1/2</sup> inches.”

<sup>22</sup> Tradução livre. “It [the right hand] should be slightly concave, with the knuckle line somewhat parallel to the soundboard”

<sup>23</sup> Tradução livre. Original: “[...] apply the placement of finger p to determine the curvature of the wrist”

lateralmente e ser colocado nas cordas com uma ligeira inclinação da mão (Carlevaro, 1984). Os dedos indicador e médio devem estar mais curvados que o anelar (In: Tsai, 2018).

**Figura n.º 8: Posição da mão direita segundo A. Carlevaro.**



**Fonte: Dacisa (1984).**

O pedagogo desaconselhava inclinar a m.d. para a direita, pois defendia que tal inclinação impede os movimentos do anelar. Carlevaro defendia que a “[...] Posição Natural [...]” (Carlevaro, 1984, p. 13)<sup>24</sup> da m.d. era a região “[...] à volta da boca da guitarra, abrangendo uma área limitada pelo alcance natural da mão e sujeita a um ponto de contacto [...]” (Carlevaro, 1984, p. 13)<sup>25</sup>, “[...] algures entre o cotovelo e o pulso” (Tsai, 2018, p. 42)<sup>26</sup>. Ainda relacionado com as suas propostas de posição da m.d., o autor introduz o conceito de “[...] unidade através do contacto [...]” (Carlevaro, 1984, p. 59)<sup>27</sup>, que define a utilização dos dedos da m.d. em contacto suave uns com os outros na realização de acordes em cordas adjacentes, para que estes funcionem como uma unidade (idem). Na execução de acordes em cordas não adjacentes o autor aconselha que os dedos indicador, médio e anelar devem “[...] estabelecer uma abertura angular, iniciada na base desses dedos e mantida durante o ataque [...]” (Carlevaro, 1984, p. 60)<sup>28</sup>, contraindo os músculos dos dedos e da mão em conjunto, para que estes funcionem como uma unidade, conceito que apelida de “[...] unidade através de contração muscular” (Carlevaro, 1984, p. 60)<sup>29</sup>.

No seu livro *Introduction to the Guitar* (1971), Quine aconselha o apoio do cotovelo mas, no seu livro *Guitar Technique* (1995), aconselha o antebraço, num ponto logo a seguir ao cotovelo ou, caso o guitarrista tenha braços longos, num ponto um pouco mais distante. Apesar de poderem ser observadas algumas semelhanças quando vista de perfil, a posição da m.d. aconselhada por Quine

<sup>24</sup> Tradução livre. Original: Natural Position (Carlevaro, 1984).

<sup>25</sup> Tradução livre. Original: “[...] around the soundhole and comprises an area limited by the natural reach of the hand and subject to the aforementioned contact point [...]”

<sup>26</sup> Tradução livre. Original: “[...] somewhere between the wrist and the elbow”

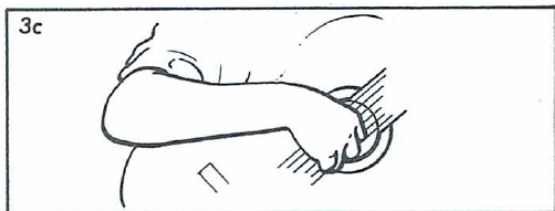
<sup>27</sup> Tradução livre. Original: unity through contact (Carlevaro, 1984).

<sup>28</sup> Tradução livre. Original: “[...] establish na angular opening that is initiated at the base of the fingers and that is maintained firmly through the attack [...]”

<sup>29</sup> Tradução livre. Original: unity through muscular contraction (Carlevaro, 1984).

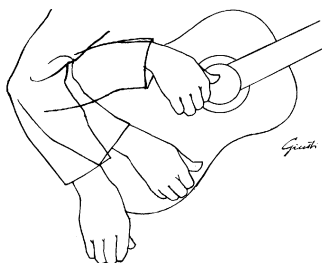
(demonstrada na figura 3c em *Introduction to the Guitar*) não é exatamente igual à de Segovia (Quine, 1971, p. 5).

**Figura n.º 9: Posição segundo H. Quine (1.ª versão).**



**Fonte: Oxford University Press (1971).**

**Figura n.º 10: Posição do braço e m.d. de Segovia.**



**Fonte: Edizioni Suvini Zerboni (1981).**

Quine aconselhava uma curvatura do pulso considerável (8 a 10 cm da guitarra, com a palma direcionada ao cotovelo), uma posição dos dedos que proporcionasse que as unhas pudessem atacar as cordas pela zona lateral esquerda da unha (em vez de pela ponta) e desaconselhava posições com torção do pulso para a direita (Quine, 1995).

Duarte defende que a posição da m.d. deve ser semelhante à posição natural da mão ao “[...] agarrar um objecto cilíndrico [...]” (In: Roos, 2009, p. 66)<sup>30</sup>. Esta ideia será reutilizada por vários pedagogos contemporâneos e posteriores, sendo Taylor o mais relevante. Uma posição relaxada, mas que favoreça ter os dedos compactados<sup>31</sup>, fortes e com uma curvatura suave (do referido autor). O pulso deve curvar-se formando um arco suave (não demasiado) para permitir que os dedos indicador e médio não se encarcem, o que causa pouco volume e um som indesejável. Duarte defende que a m.d. não deve ser posicionada num ângulo reto em relação às cordas, mas ligeiramente curvado. Caso o guitarrista inicie o ataque com a ponta direita das unhas, o pulso deve ser rodado em direção à ponte. Caso inicie o ataque com a ponta esquerda das unhas, o pulso deve ser rodado em direção ao braço

<sup>30</sup> Tradução livre. Original: “[...] as if one is holding a cylindrical object [...]” (Roos, 2009). N.E.: Conceito que Duarte intitula *natural grip*.

<sup>31</sup> N.E.: Concordante com os conceitos de unidade através do contacto (Carlevaro, 1984), e stacking (Ryan, 1984).

da guitarra. Esta curvatura deve ser natural e não excessiva. Duarte defende que o polegar deve ser posicionado à frente dos outros dedos de modo a não colidir com estes (In: Roos, 2009).

Para uma posição correta, Duncan considera “[...] necessário virar e arquear um pouco o pulso, tendo em conta a fisionomia do guitarrista e a situação musical” (Duncan, 1980, p. 38)<sup>32</sup>. Defende que “[...] geralmente, o pulso deve alinhar-se com o braço exceto em situações especiais, como tocar *harmónicos* ou *pizzicati*” (In: Tsai, 2018, p. 45)<sup>33</sup>. “A posição adequada também permite que o polegar desempenhe algumas funções secundárias vitais. Estas incluem abafar baixos indesejados e servir de ponto de apoio ao movimento dos outros dedos, como na execução de escalas” (Duncan, 1980, pp. 44-45)<sup>34</sup>. Duncan defende que “[...] os dedos devem estar curvados suavemente” (in: Tsai, 2018, p. 48)<sup>35</sup>.

Ryan defende que a posição da m.d. deve ser o mais natural possível, adaptada para cada indivíduo (1984). Desta forma, o mesmo autor refere princípios gerais (não imperativos) para a posição:

- Os dedos devem ter uma curvatura moderada e natural e o pulso apenas ligeiramente curvado, normalmente à distância de 4/ 5 polegadas<sup>36</sup> do tampo ao topo do pulso (idem) (apesar de admitir que esta posição não deve ser interpretada com rigidez; alguma curvatura do pulso pode ser útil de acordo com o que o guitarrista considera confortável e sempre evitando posições excessivas);
- O ângulo da linha dos nós dos dedos em relação às cordas não deve ser paralelo;
- O pulso deve inclinar-se para a esquerda e a curvatura deve ser definida de acordo com a fisionomia de cada guitarrista (idem).

Ryan aconselha a utilização dos dedos da m.d. juntos uns aos outros, conceito que apelida de *stacking* e que, por sua vez, se assemelha ao de *unidade através do contacto* de Carlevaro (1984). Ryan verifica que utilizá-los deste modo é mais produtivo, pois trata-se de uma posição natural que, conseqüentemente, possibilita a utilização de mais força (uma vez que a posição evita tensão desnecessária), facilita a preparação antecipada dos dedos nas cordas como uma unidade, para a execução de acordes ou arpejos; facilita a execução de acordes em bloco e permite focar melhor a energia (Ryan, 1984). Aconselha que o polegar deve ser colocado apenas ligeiramente à esquerda dos

---

<sup>32</sup> Tradução livre. Original: “Some turn and some arch of the wrist is necessary. The amount varies not only with the individual but also with the musical situation.”

<sup>33</sup> Tradução livre. Original: “[...] generally, the wrist should align with the arm except during special music-situations, such as playing harmonics or pizzicatos [sic]”

<sup>34</sup> Tradução livre. Original: “Proper position also encourages the thumb to perform some vital secondary functions. These include damping unwanted basses and serving as point of support for the movement of fingers alone, as in scales.”

<sup>35</sup> Tradução livre. Original: “[...] fingers should be gently curved”

<sup>36</sup> N.E.: Entre 10,16 cm e 12,7 cm, ou seja, aproximadamente entre 10 e 13 cm.



outros dedos, ou seja, separado o suficiente para poder ser usado independentemente dos dedos indicador, médio e anelar, mas junto o suficiente para que consiga ser usado facilmente em conjunto com eles (idem). Ryan defende que tocar com a m.d. relativamente mais próxima da ponte, no contexto da utilização de uma posição normal (*ordinario*), aumenta a projeção do som (idem).

Tennant aconselha a manter as mãos num estado de “[...] relaxamento dinâmico [...]” (1995, p. 6)<sup>37</sup>, ou seja, simultaneamente sem tensão e prontas a utilizar. O autor defende uma posição de m.d. na qual possa ter o pulso “[...] o mais plano em relação ao tampo possível [...]” (Tennant, 2004, p. 18)<sup>38</sup>, sem elevar o pulso em relação ao tampo, e o “[...] alinhamento da mão e do antebraço [...]” (idem, p. 18)<sup>39</sup>, ou seja, sem curvar o pulso nem para a esquerda nem para a direita.

Glise afirma que “[...] a posição do polegar define a posição de toda a mão [...]” e este dedo deve “[...] estender-se para longe da mão [...]” (1997, p. 32)<sup>40</sup>. O próprio defende que o pulso da m.d. deve estar reto, numa posição neutra (nem flexionado nem estendido), para melhor utilização dos tendões e músculos necessários e para evitar lesões no túnel carpal (Glise, 1997, p. 21). O autor refere também que o uso de unhas deverá ser adiado até que o aluno tenha uma posição de m.d. estável (o que poderá demorar alguns anos) (idem, p. 29). Glise aconselha ainda a explicar a alunos mais experientes os argumentos relacionados com a estrutura anatómica das mãos que fundamentam a técnica guitarrística. Numa situação de necessidade de reestruturar a técnica de alunos mais velhos, o mesmo aconselha que esta seja feita no contexto do estudo de peças novas (peças que o aluno nunca tenha tocado) para manter o seu interesse e também para não o sobrecarregar em alterar a maneira como pensa numa peça do seu repertório ao mesmo tempo que trabalha para alterar a sua técnica. Relativamente a alunos mais novos, é aconselhada a correção dos movimentos, embora sem uma explicação dos detalhes anatómicos, evitando uma temática confusa e que pode ser desinteressante (idem). Por outro lado, Bosi afirma que:

Em geral, os guitarristas devem procurar uma ‘posição neutra’ [ou quase neutra da m.d.] quando tocam. Isto significa que as articulações devem permanecer aproximadamente no ponto médio de toda a sua amplitude de movimento. (2017, p. 126)<sup>41</sup>

O mesmo autor defende ainda que “[...] o guitarrista deve ter o cuidado de não ter a [m.d.] num alto grau de supinação (ou seja, ter a m.d. rodada na direção que permite ter a palma da mão voltada

---

<sup>37</sup> Tradução livre. Original: “[...] dynamic relaxation [...]”

<sup>38</sup> Tradução livre. Original: “[...] as flat a wrist as possible.”

<sup>39</sup> Tradução livre. Original: “It is also important for the hand to be aligned with the arm.”

<sup>40</sup> Tradução livre. Original: “The thumb position will dictate the position of the entire right hand. [...] the thumb will extend well away from the hand.”

<sup>41</sup> Tradução livre. Original: “In general, guitarists should search for the already mentioned “neutral position” of the right-hand when playing . This means that the joints should remain around their midpoint of their entire range of motion.”

para cima) [...]” (Bosi, 2017, p. 130)<sup>42</sup>. A pesquisa de Bosi revela que não existe consenso entre os diferentes autores em relação à posição do pulso da m.d. ergonomicamente ideal: um autor defende o alinhamento reto com o antebraço, mas reconhece que posições ligeiramente desviadas podem ser benéficas ocasionalmente (idem); outro autor defende uma “[...] posição do pulso ligeiramente curva com pelo menos algum grau de pronação [...]” (Bosi, 2017, p. 127)<sup>43</sup>; um terceiro autor defende que o pulso deve ser posicionado com um máximo de 15 a 20º de desvio radial ou ulnar (idem, p. 127). Mitchell (2015), citado por Bosi (2017), refere que os dedos devem permanecer “[...] suavemente curvados [...]” (Bosi, 2017, p. 126)<sup>44</sup> sempre que possível, mesmo quando não estão a tocar. Bosi, citando Muldowney (2010), defende ainda que os dedos devem estar relaxados e juntos e apenas esticados quando necessário (idem). O mesmo autor adverte ainda para que o guitarrista não deve deixar que os dedos que não estão a ser utilizados fiquem esticados (idem).

### 6.2.2. Utilização do 5.º ponto de apoio

Shearer (1963) refere que o 5.º apoio no polegar (ou dedos indicador, médio e anelar, caso se esteja a utilizar o polegar apenas) poderia eventualmente ser usado, mas aconselha que o suporte fosse obtido através do apoio dos dedos indicador e médio na corda usando o ataque *apoyando*, quando possível. Já Quine (1995) desaconselha a utilização do polegar como 5.º apoio, pois defende que inibe o movimento do braço para posicionar a m.d.

Por outro lado, Segovia utilizava o polegar como 5.º ponto apoio frequentemente – enquanto os outros dedos tocavam, o polegar deslizava suavemente por cima das cordas anteriores (In: Bobri, 1981) – e Noad (2009) aconselha a utilização do polegar como 5.º apoio na sequência da sua utilização em *apoyando*. Sobre o mesmo tópico de discussão, Duarte aconselha a utilização do 5.º ponto apoio (do polegar ou outros dedos em cordas que não estão a ser tocadas) para ajudar a estabilidade e para abafar ressonâncias indesejadas, uma técnica que apelida de “[...] estabilidade através do contacto[...]” (In: Roos, 2009, p. 67)<sup>45</sup>. Duncan, assemelhando-se o autor referido anteriormente, aconselha a manutenção de um 5.º apoio com as seguintes particularidades:

- a) quando os dedos indicador, médio e/ou anelar estão a ser utilizados, é aconselhado o apoio do polegar;
- b) quando se está a utilizar o polegar, é aconselhado o apoio dos outros dedos.

---

<sup>42</sup> Tradução livre. Original: “[...] the guitarist should take care to not have the right hand in a high degree of supination (rotated towards a palm up position) [...]”

<sup>43</sup> Tradução livre. Original: “Muldowney (2010, p. 31) states that the optimal position for this hand is achieved with a “slightly bent-forward wrist position” with at least some degree of pronation.”

<sup>44</sup> Tradução livre. Original: “[...] gently curved [...]”

<sup>45</sup> Tradução livre. Original: “[...] stability through contact [...]” (Roos, 2009).

O mesmo autor (1980) defende que usar o polegar como 5.º ponto apoio ajuda os outros dedos na passagem de uma corda para outra. O polegar como 5.º apoio pode ser mantido ou na 6.ª corda ao longo da execução de uma escala ou reposicionado ao longo da execução, mantido a duas ou três cordas de distância da corda que se está a utilizar (prática comum na técnica de Segovia, como foi referido em cima). Ryan (1984), por sua vez, correlaciona a preparação de dedos e a utilização do 5.º apoio. Seja para preparar antecipadamente um ataque posterior ou simplesmente como suporte, a colocação, por exemplo, do polegar numa corda grave enquanto se toca uma escala ou arpejos com os outros dedos ajuda a estabilizar a m.d. O polegar pode também ser apoiado lateralmente, ficando em contacto com mais do que uma corda grave (idem). Quando é necessário usar apenas o polegar ou em alternância com o indicador, Ryan também defende a utilização do 5.º apoio nas cordas agudas, com um ou mais dedos não utilizados para realizar ataques, para garantir mais estabilidade (concordando com as ideias de Duarte e Duancan). Aconselha ainda que o polegar se apoie temporariamente no tampo, quando o guitarrista tem de realizar escalas que começam na 6.ª corda (idem). Apesar de Tennant não ser explícito neste parâmetro, as fotografias do Método e do livro de técnica demonstram a utilização do 5.º apoio, ao realizar um ataque (Tennant, 2004, p. 19):

**Figura n.º 11: Polegar como o 5.º ponto de apoio segundo S. Tennant.**



**Fonte: Alfred Music Publishing (2004).**

Por fim, Souza Barros (2008) propõe a utilização do polegar como 5.º apoio e a sua eventual utilização em passagens escalares.

### **6.2.3. Alteração da posição**

A posição da m.d. pode ser alterada ou mudando o ponto de contacto do antebraço ou arqueando o pulso. Tsai defende que alterar a posição a m.d. “[...] movendo o antebraço ou arqueando o pulso são ambos métodos aceitáveis” (Tsai, 2018, p. 68)<sup>46</sup>. A elevação do pulso de Segovia mudava constantemente ao cruzar cordas, alterando o ângulo a partir do qual os dedos realizavam os ataques

---

<sup>46</sup> Tradução livre. Original: “[...]displacing the right hand by moving the forearm or arching the wrist are two acceptable methods.”

(in: Roos, 2009). Relativamente à referida temática, Shearer (1963) defende que o ponto de contacto do antebraço deve ser ajustado em vez de arquear o pulso, para manter o ângulo de ataque. Aconselha o apoio do cotovelo na execução de escalas em *apoyando* ao longo de todas as cordas. O movimento da mão, ao passar pelas cordas, deve delinear um arco ligeiro. Para tocar *apoyando* com o polegar, Shearer considera permissível arquear o pulso ligeiramente (idem).

Por outro lado, na opinião de Carlevaro, “[...] os dedos devem sempre atacar as cordas perpendicularmente para evitar a fricção e ruídos que ponham em risco [a qualidade do som]” (Carlevaro, 1984, p. 10)<sup>47</sup>. Para tal, deve ser possível alterar a posição da m.d., para que os dedos não tenham de sair da área na qual conseguem produzir o seu rendimento máximo e alcançar as cordas com precisão (idem). O autor esclarece que a posição da m.d. pode ser alterada de três maneiras diferentes:

- a) perpendicularmente em relação às cordas, rodando o pulso;
- b) paralelamente em direção às cordas, arqueando o pulso;
- c) quando não há contacto com qualquer ponto da guitarra com o braço, no contexto da execução de harmónicos ou dinâmicas extremas (Carlevaro, 1984).

A linha dos nós dos dedos deve poder ultrapassar tanto a 6.<sup>a</sup> como a 1.<sup>a</sup> corda, ao mover-se. Carlevaro (idem) defende que a alteração da posição da m.d. não deve influenciar o ponto de contacto do antebraço. No mesmo sentido, Quine defende que, ao passar pelas cordas, o braço deve mover-se numa curva por cima da parte lateral da guitarra, a partir do seu ponto de apoio, e mantendo a mão na mesma posição. Uma vez que este movimento pode causar uma alteração de timbre (por exemplo, se se mantiver a mesma posição numa passagem ascendente por todas as cordas, o braço irá tendencialmente em direção à ponte e o timbre será gradualmente alterado), Quine refere que o guitarrista deve aprender a compensar a diferença tímbrica, rodando a m.d. ligeiramente para a esquerda, em passagens ascendentes, e ao contrário, em passagens descendentes (In: Roos, 2009). Duncan (1980), por outro lado, sugere que o guitarrista mude o ângulo de ataque na ponta dos dedos, ao tocar nas cordas graves, para evitar os ruídos. Tsai (2018), apesar de considerar a proposta como significativa, desaconselha esta alteração de ângulo em estágios iniciais do desenvolvimento, tendo em conta que podem influenciar a estabilidade da m.d. Contudo, de acordo com Tennant (1995), a palma da mão deve posicionar-se obliquamente em relação às cordas para um ataque com qualidade

---

<sup>47</sup> Tradução livre. Original: “The fingers must always attack the strings perpendicularly so as to avoid the friction and scraping that could jeopardize obtaining a perfect sound.”

nas três primeiras cordas. Para tocar nas três últimas cordas o ângulo deve ser ajustado (mais perpendicular em relação às cordas) para evitar ruídos.

#### 6.2.4. Transição entre *tirando* e *apoyando*

Glise (1997) refere que existem, essencialmente, duas escolas da técnica da m.d.:

1. *Escola da Mão Fechada*<sup>48</sup>;
2. *Escola da Mão Aberta*<sup>49</sup>.

Dentro destas duas categorias, podem inserir-se, virtualmente, todas as escolas técnicas. A *Escola da Mão Fechada* está relacionada com a *Escola de Andrés Segovia*<sup>50</sup> e, possivelmente, terá origem no *flamenco*<sup>51</sup>. Existe uma tendência para os guitarristas desta Escola tocarem com unhas mais compridas, o que influencia a posição e a maneira como o dedo realiza o ataque. Estes posicionam a m.d. “[...] ligeiramente para a frente (em direção ao chão) [...]” (Glise, 1997, p. 27)<sup>52</sup> para tocar *tirando*, e o movimento do dedo é iniciado a partir da primeira articulação da falange média; e posicionam a m.d. “[...] ligeiramente para trás (afastando-se do chão) [...]” (Glise, 1997, p. 27)<sup>53</sup> para tocar *apoyando*, e o movimento do dedo é iniciado a partir do nó do dedo (falange proximal). A diferença entre os dois ataques implica duas posições de mão distintas e, conseqüentemente, cada tipo de ataque terá um som e uma função muito diferente. O *apoyando* terá um som mais volumoso e é apenas usado em passagens escalares e notas onde se quer uma quantidade significativa de volume sonoro. O *tirando* terá um som menos volumoso e é usado para, praticamente, todas as outras situações (idem). Glise refere ainda que os guitarristas que não usam unhas, herdeiros da técnica de Pujol (e, por extensão, Tárrega), costumam ter uma técnica mais associada à *Escola da Mão Fechada* (idem).

Por outro lado, a *Escola da Mão Aberta* tem origem na prática performativa e nos registos escritos dos guitarristas do século XIX, principalmente Dionisio Aguado, Fernando Sor e Mauro Giuliani. De acordo com Glise (1997), muitos profissionais seguem atualmente os paradigmas desta Escola. A utilização de unhas mais curtas é preferida neste caso e, conseqüentemente, pouca ou nenhuma

---

<sup>48</sup> Tradução livre. Original: Closed Hand School (Glise, 1997).

<sup>49</sup> Tradução livre. Original: Open Hand School (Glise, 1997).

<sup>50</sup> Tradução livre. Original: Andrés Segovia School (Glise, 1997).

<sup>51</sup> Por flamenco entende-se: “[...] um estilo de música instrumental ou vocal originário do sul de Espanha, tipicamente de carácter rítmico intenso e improvisado, executada por si só ou como acompanhamento de dança flamenca.”

(Dictionary.com, 2023, tradução livre). Original: “[...] a style of instrumental or vocal music originating in southern Spain and typically of an intensely rhythmic, improvisatory character, performed by itself or as an accompaniment to flamenco dancing.”

<sup>52</sup> Tradução livre. Original: “[...] the hand is shifted slightly more forward (toward the floor).”

<sup>53</sup> Tradução livre. Original: “[...] the hand shifts back (away from the floor) [...]”

alteração da posição da m.d. para realizar ataques *tirando* e *apoyando*, sendo o movimento do dedo iniciado a partir do nó do dedo (falange proximal), em ambos os casos. Glise defende que, para executar a técnica de *apoyando*, os dedos devem levantar-se ligeiramente para que o ângulo de ataque seja diminuído, mas que a posição da mão deverá manter-se essencialmente a mesma; para executar a técnica de *tirando*, os dedos deverão ter uma curva ligeiramente mais acentuada do que para tocar *apoyando*. A diferenciação de som entre os dois tipos de ataque é pouca ou inexistente, e os movimentos realizados pela mão serão apenas aos necessários.

Guitarristas de ambas as escolas costumam iniciar o ataque com a parte esquerda da unha. No entanto, de acordo com Glise (1997), alguns guitarristas formados no Conservatoire de Paris que seguem a *Escola da Mão Fechada* recomendam que o ataque seja iniciado com a parte direita da unha. O mesmo autor (idem) afirma que os guitarristas de ambas as escolas costumam defender que a falange distal não deve colapsar (dobrar no sentido inverso ao movimento do dedo), uma vez que este movimento atrasa momentaneamente o ataque e cria problemas graves de coordenação entre ambas as mãos e falta de controlo da articulação. A investigação de Souza Barros (2008) demonstrou o contrário: existem guitarristas que defendem a flexibilização da falange distal no sentido contrário ao ataque.

Ao executar *apoyando*, Segovia movia a m.d. para trás e os dedos empurravam as cordas ligeiramente para baixo, ao realizar o ataque (in: Roos, 2009). Ao executar *tirando*, os dedos estão mais curvados, dobrando as falanges distal e média e movendo a ponta do dedo em direção à palma da mão ao realizar o ataque (idem). De acordo com Roos, quando Segovia misturava ambos os ataques, “[...] mantinha relativamente a mesma posição da m.d. e empurrava a corda para baixo em direção ao tampo quando tocava *apoyando*” (Roos, 2009, p. 57)<sup>54</sup>. Por outro lado, Shearer (1963) define que a posição geral para ambos os ataques deverá ser igual e que o aluno deve desenvolver o ataque *apoyando* primeiro. No entanto, para tocar *tirando*, o autor descreve uma posição de m.d. ligeiramente diferente da usada para tocar *apoyando*, embora sem mudar a curvatura lateral nem a inclinação. Em comparação com a posição usada para *apoyando*, na posição para executar *tirando*, a mão deve estar mais direcionada para o chão e o dedo indicador deverá ter um ângulo mais acentuado na articulação das falanges média e proximal (idem). Noad (2009) aconselha, claramente, a mesma posição, tanto com *tirando* como com *apoyando*, e a evitar movimentos desnecessários. Quine (1995) assume duas posições distintas para *apoyando* e *tirando*, tal como Segovia. No entanto, apesar da diferença na posição, o autor defende que a unha deve atacar a corda diagonalmente, empurrado-a na direção do tampo da guitarra e evitando que a corda vibre paralelamente em relação ao tampo,

---

<sup>54</sup> Tradução livre. Original: “He [Segovia] more or less maintained the same hand position, and pushed the string downward towards the soundboard when playing the *apoyando*”

tanto quando se usa *apoyando* como *tirando*. A direção do movimento do dedo deve ser na direção da mão e o movimento deve ser executado a partir do nó do dedo (idem).

Duarte defende que os ataques *tirando* e *apoyando* deviam ser executados com uma posição de m.d. quase igual (in: Roos, 2009), contrariando Quine e Segovia, sendo o movimento da ponta dos dedos a única diferença entre os dois ataques. Por outro lado, Taylor (1978) não especifica a posição de m.d. aconselhada, mas estabelece que o critério para fixar a altura do pulso numa boa posição *normal* é se este permite que todos os dedos “[...] mudem facilmente entre *apoyando* e *tirando*, com pouco ou nenhum movimento da mão” (idem, p. 51)<sup>55</sup>. Sobre o ângulo de rotação do pulso, apenas aponta que este varia de guitarrista para guitarrista, de acordo com o formato dos dedos e unhas de cada um (idem). Tal como Shearer, Taylor aconselha que o início da aprendizagem se faça com o *apoyando*, tendo em conta a maior facilidade em produzir um som com qualidade e volume aceitáveis com este ataque do que com o *tirando*. Apesar de esta opção restringir a escolha de repertório para a iniciação a solos de duas partes, com as partes cuidadosamente espaçadas, ou música de conjunto no qual o aluno tocará apenas uma linha, Taylor vê como pontos positivos o incentivo a uma boa produção de som desde o início, o maior relaxamento que o *apoyando* permite em oposição ao *tirando* e a boa influência que o repertório descrito terá nas práticas de leitura e sentido de pulsação do aluno. Taylor credita o seu anterior professor Thomas Hartman por estas ideias (idem). Relativamente a este problema, Duncan (1980) indica que: “O nó do dedo deve ser posicionado quase verticalmente sobre a ponta do dedo para tocar na maioria dos ataques, especialmente *tirando*.” (p. 36)<sup>56</sup>. A partir da ideia anterior, podemos interpretar que Duncan sugere uma diferença de posição para a execução de *tirando* e *apoyando*. No entanto, essa diferença de posição deve ser pouco significativa, uma vez que o autor não elaborou sobre quais as diferenças exatas entre as duas posições. Duncan defende que o polegar deve poder abordar as cordas num ângulo de 45º, tendo o guitarrista de, eventualmente, inclinar o pulso para esquerda, caso este dedo seja muito curto. É desaconselhada uma posição da m.d. com o pulso pouco arqueado. Defende, então, que o pulso deve ser afastado do tampo por um palmo de distância. Aconselha-se a não separar demasiado o polegar dos outros dedos. Ter o pulso mais arqueado facilita a mudança entre ataques *tirando* e *apoyando*, cuja diferença entre os dois, de acordo com o autor, deve ser mínima (Duncan, 1980).

Ryan (1984) aconselha a manutenção da mesma posição, tanto para executar *tirando* como *apoyando*. No entanto, o ponto de contacto no polegar para tocar na corda poderá ser algo diferente para os dois tipos de ataque (*tirando* e *apoyando*), mas o autor defende que a diferença de posição deverá ser mínima (idem). Além disso, para a execução de escalas rápidas com *apoyando* do tipo

---

<sup>55</sup> Tradução livre. Original: “Most players would agree that a good ‘normal’ position will allow both fingers and thumb to change easily between *apoyando* and *tirando*, with little or no movement of the hand.”

<sup>56</sup> Tradução livre. Original: “For most playing (and certainly almost all free stroke playing) the knuckle should be positioned nearly vertically over the tip.”

*supported stroke*, Ryan aconselha a baixar o pulso em relação ao tampo (modificando ligeiramente a posição normal), para além da utilização do 5.º apoio do polegar numa corda grave (idem). Contudo, Tennant (1995) aconselha duas posições distintas para *tirando* e *apoyando*. No entanto, a diferença entre ambas as posições é muito ligeira, referindo-se apenas à colocação do nó do dedo que realiza o ataque. Para tocar *tirando*, o nó do dedo utilizado para produzir o ataque deve ser posicionado por cima da corda que irá ser tocada (Tennant, 1995). Para tocar *apoyando*, o nó do dedo utilizado para produzir o ataque deve ser posicionado ou por cima da corda adjacente mais grave em relação à corda tocada, ou na segunda corda a seguir à tocada (idem). No seu Método, Tennant inicia o estudo dos ataques com o *tirando* apenas, introduzindo o *apoyando* mais tarde (idem).



### 6.3. Ataque

Souza Barros (2008), citando Kahle, Leonhardt e Platezer (1988), explica que:

O toque dos dedos 'i', 'm', e 'a' pode ser dividido em duas fases gerais: a flexora, da propagação sonora, controlada pelos músculos flexores, e a extensora, do retorno dos dedos à sua posição original, que é controlada pelos músculos extensores. Os músculos flexores são mais fortes do que os extensores. (p. 129)

Glise (1997) contrapõe:

Ao tocar guitarra, usamos quase exclusivamente os músculos e tendões flexores, uma vez que estes controlam os movimentos para fazer soar as cordas (no caso da mão direita) ou pressionar cordas [sic: depress the notes] (no caso da mão esquerda). Logo, para evitar qualquer confusão desnecessária, irei restringir a nossa discussão aos [músculos e tendões] flexores. [...] Naturalmente, os tendões extensores estão envolvidos quando se toca guitarra (especialmente no caso da mão esquerda, quando um guitarrista tem de afastar um dedo da escala, mas quase todas as correntes de ensino concordam que a maior parte do movimento extensor ao tocar guitarra é o resultado de simplesmente relaxar os dedos, para que as mãos fiquem numa posição neutra que, (no caso da mão direita) permite que o dedo retorne após fazer soar a corda ou (no caso da mão esquerda) permite que o dedo se levante ligeiramente acima da escala para libertar uma corda pressionada [sic: release a note]. (Glise, 1997, p. 14)<sup>57</sup>

Aplicado à técnica da m.d., a fase flexora é o que iremos designar nesta investigação por ataque, termo preferido pelo mestrando entre os vários possíveis, como por exemplo: pulso (referente ao verbo pulsar, rejeitado por poder causar confusões com a parte do corpo com o mesmo nome), golpe (referente ao verbo golpear [striking], rejeitado por poder causar confusões com a técnica típica do *flamenco* com o mesmo nome), *toque* (o termo utilizado por Carlevaro, referente ao verbo tocar, rejeitado por poder causar confusões com o ato de pousar o dedo numa corda sem a colocar em vibração), tanjo ou ponteio (referentes aos verbos tanger e pontear respetivamente; tanjo e ponteio são termos com uma utilização particularmente incomum na literatura guitarrística em língua portuguesa). A maioria dos autores consultados divide a fase flexora em várias subfases ou momentos. Outros descrevem a fase flexora como um só movimento contínuo. Na maioria dos autores consultados, o ataque inclui um movimento prévio, o qual Souza Barros (2008) denomina *preparação*, normalmente denominado por *planting*, pelos autores anglo-saxónicos. Os autores que descrevem a fase flexora como um só movimento contínuo excluem (ou rejeitam explicitamente) esse movimento de preparação. Na maioria dos autores consultados, após o movimento do ataque (no qual o som é produzido) segue-se um movimento no mesmo sentido, denominado como *continuação* por Souza Barros (2008), normalmente indicado como *follow-through* pelos autores anglo-saxónicos. Alguns

---

<sup>57</sup> Tradução livre. Original: "As we play guitar, we use almost exclusively the flexor tendons and muscles since these control the movements to sound the strings (for the right hand) or depress the notes (for the left hand). Thus, to avoid any unnecessary confusion, I will confine our discussion to the flexors. [...] Naturally, the extensor tendons are involved in playing the guitar (especially for the left hand when a player must lift a finger away from the fingerboard), but nearly all schools of guitar playing agree that the majority the extensor movement in guitar playing is a result of simply relaxing the fingers so the hand goes into neutral position which (for the right hand) permits the finger to return after sounding the string or (for the left hand) permits the finger to raise slightly above the fingerboard to release a note."

autores referem simplesmente o ataque como um só movimento, sem o dividir em ataque e continuação. Outros autores associam a continuação à fase extensora.

A referida fase, denominada por Souza Barros (2008) como *recuperação*, é entendida por alguns autores como um movimento no sentido contrário ao do ataque, para que o dedo regresse à posição original de forma a poder realizar um ataque subsequente. De acordo com outros autores, a recuperação é agrupada com os outros movimentos da fase flexora, como um movimento contínuo (*idem*).

Para a descrição de um ataque nesta investigação, iremos abordar separadamente:

- 1) Preparação do movimento do ataque (preparação antecipada);
- 2) Fase flexora (ataque e movimento de continuação);
- 3) Fase extensora (movimento de recuperação).

Esta forma de abordagem permite uma melhor compreensão de vários acontecimentos, ainda que, na prática, o movimento não seja fragmentado.

O subcapítulo dedicado ao ataque do dedo, será dividido nas seguintes secções: (6.3.1.) Preparação antecipada, (6.3.2.) Ataque e movimento de continuação (agrupados devido à maior facilidade de descrição do movimento de continuação no seguimento do gesto do ataque em si), (6.3.3.) Direção da vibração da corda e (6.3.4.) Movimento de recuperação.

### **6.3.1. Antecipação**

A preparação antecipada de dedos nas cordas antes de realizar um ataque é um conceito da técnica de m.d. pouco difundido e incorporado (Souza Barros, 2012) e, ainda hoje, não está completamente estabelecido no ensino do instrumento (Apêndice 1). No entanto, esta é uma prática já exposta em métodos anteriores aos analisados para este trabalho e até em métodos de instrumentos aparentados com a guitarra contemporânea. Segundo Souza Barros (2012), a técnica de preparação antecipada de dedos nas cordas tem antecedentes na técnica de alaúde, tendo sido referida nos métodos de Aguado e Pujol e utilizada por Segovia (*idem*), apesar de o livro de Bobri não a referir. Shearer (1963) aconselha a preparação antecipada de dedos nas cordas apenas no contexto da introdução da técnica de ataque, admitindo que aumenta a sensação de segurança. Esta preparação antecipada deve ser abandonada posteriormente. Noad (2009)<sup>58</sup> aconselha a preparação antecipada, apesar de não se referir pelo termo *planting*. Divide o movimento do ataque entre *preparação* e *conclusão*. Souza Barros (2012)

---

<sup>58</sup> Original: *preparation e completion* (Noad, 2009).

argumenta que, de acordo com a sua análise, o conceito de preparação antecipada de dedos nas cordas não fazia parte da estruturação técnica de Carlevaro (conceito que o autor não rejeita explicitamente na sua obra), indicando o seguinte:

No entanto, alguns discípulos de Carlevaro empregavam a preparação na execução de acordes. Esta lembrança é corroborada por Clayton Vetromilla (UNIRIO) em entrevista realizada em 2007 pelo autor. Vetromilla estudou com José Lucena (UFMG), um discípulo brasileiro de Carlevaro, e afirmou que Lucena teria mencionado a preparação da mão direita em acordes em conexão à escola [*carlewareana*]. (Souza Barros, 2012, p. 8)

Quine (1995) desaconselha a preparação antecipada de dedos nas cordas principalmente por causa da sua influência no *legato*, mas também para evitar o movimento de puxar a corda para cima no ataque, que considerava defeituoso. Já, Taylor (1978) recomenda começar cada ataque com o dedo encostado na corda ou tão perto quanto possível, quando isto não pode ser feito sem destruir o *legato*. Para Quine, a m.d. deve ser a responsável pela definição e manutenção do ritmo, regulando a m.e. (ou seja, a m.e. deve acompanhar a m.d.). Segundo o pedagogo, a tendência para deixar a m.d. esperar que a m.e. se posicione, especialmente em sequências complexas de acordes, é uma das causas do “[...] *rubato* técnico [...]” (Quine, 1995, p. 69)<sup>60</sup> ou seja, hesitações e mudanças de ritmo que são desprovidas de sentido musical. O guitarrista deve, então, procurar que o dedo esquerdo alcance a sua pressão máxima sobre a corda exatamente no mesmo momento em que o dedo direito contacta com a corda (idem).

Duncan reconhece a influência que a preparação antecipada tem na articulação, principalmente no que diz respeito à obtenção de *legato*. Defendendo a preparação, propõe, então, um entendimento do conceito de *legato* como uma impressão mais geral de “[...] ligação e fluência [...]” (Duncan, 1980, p. 62)<sup>61</sup>, através da procura de uma intensidade uniforme e uma execução rítmica perfeita [Esta ideia é referenciada e corroborada por Ryan (1984)]. Para Duncan, a preparação de dedos deve servir para antecipar o próximo som, em vez de encurtar o som anterior (idem), mas que uma preparação antecipada consciente não é obrigatória em todos os contextos. O autor refere que, no contexto da execução de passagens rápidas: “Passada uma certa velocidade [...] a sensação de contacto preparatório desaparece. A preparação e a execução aproximam-se de tal forma que é impossível distingui-las como impulsos separados” (Duncan, 1980, pp. 48-49)<sup>62</sup>. O mesmo autor identifica as seguintes vantagens na interiorização do gesto da preparação: eficiência mecânica, sensibilidade do toque, precisão e economia nos movimentos (idem). Duncan concorda com Quine na coordenação entre ambas as mãos, referindo que a m.d. deve antecipar as mudanças de posição da m.e.,

---

<sup>60</sup> Tradução livre. Original: “[...]technical *rubato* [...]”

<sup>61</sup> Tradução livre. Original: “[...] connectedness and fluency [...]”

<sup>62</sup> Tradução livre. Original: “Past a certain speed [...] the sensation of preparatory contact disappears. Preparation and execution come so close together that it is impossible to distinguish them as separate impulses.”

preparando os dedos da m.d. antecipadamente, aconselhando um treino de *staccato* pela preparação antecipada e aumentando gradualmente a pulsação para desenvolver a coordenação entre as mãos, qualidade de som, precisão e velocidade (Duncan, 1980), ideia também defendida por Glise (1997) para desenvolver a velocidade na m.d.

Por outro lado, Ryan (1984) defende a preparação antecipada de dedos da m.d. nas cordas antes do ataque, para permitir o controlo da qualidade do som, da técnica, da expressividade, da coordenação entre ambas as mãos e da articulação, na abordagem prática da sua técnica *Tocar-Relaxar*. A preparação antecipada de dedos deve ser primeiro controlada conscientemente e, posteriormente, automatizada, podendo ser usada para passagens melódicas, escalas, arpejos, *tremolo* e acordes homofónicos (*plaqué*). Ryan refere, no entanto, que “[...] nem sempre é desejável preparar antecipadamente os dedos da m.d., pois haverá tendência para encurtar o valor das notas, o que dificulta a manutenção de *legato* [...]”, quando desejado (idem, p. 86)<sup>63</sup>. Nestes casos, é aconselhado que o guitarrista deverá, ainda assim, preparar antecipadamente os dedos, mas terá de “[...] aguardar até um microssegundo antes de realizar o ataque” (Ryan, 1984, p. 87)<sup>64</sup>. O mesmo autor concorda com Duncan e aconselha que o dedo da m.d. faça a preparação antecipada antes do dedo da m.e. pressionar a corda, para sincronizar os movimentos de ambas as mãos no contexto da execução de escalas rápidas (idem). Ao caracterizar um ataque, Tennant identifica três passos que se unem num só movimento: “[...] preparação, pressão e libertação” (Tennant, 1995, p. 35)<sup>65</sup>. O mesmo autor aconselha a preparação antecipada do dedo na corda, antes do ataque, como recurso ao controlo da qualidade de som e articulação (idem).

Relativamente à preparação antecipada no contexto da execução de arpejos, Tennant (1995) divide a preparação antecipada de dedos para arpejos em dois tipos: *Full Planting* e *Sequential Planting*. No *Full Planting*, todos os dedos envolvidos no arpejo, exceto o polegar, devem ser preparados simultaneamente, depois da repetição do padrão. Desta forma, num arpejo com um padrão polegar – indicador – médio – anelar, o polegar é preparado antecipadamente de forma isolada, após a utilização do anelar. Após o polegar tocar, os outros dedos devem ser preparados antecipadamente, em simultâneo. Tennant considera que este tipo de preparação antecipada é “[...] quase exclusivamente utilizado na execução de arpejos ascendentes” (1995, p. 78)<sup>66</sup>. Tendo em conta que este tipo de preparação antecipada provoca um corte significativo de ressonância, este deve ser utilizado esporadicamente, por exemplo, em arpejos muito rápidos nos quais se deseja uma articulação muito clara (idem). No *Sequential Planting*, os dedos são preparados, antecipadamente, em sequência, ou

---

<sup>63</sup> Tradução livre. Original: “It is not always desirable to plant the right-hand fingers in advance because this will tend to cut notes too short, particularly for *legato* playing [...]”

<sup>64</sup> Tradução livre. Original: “[...] to wait until just a microsecond before making the strokes to plant the fingers.”

<sup>65</sup> Tradução livre. Original: planting (preparation), pressure e release (Tennant, 1995).

<sup>66</sup> Tradução livre. Original: “[...] almost exclusively done in ascending *arpeggios*.”

seja, um de cada vez, imediatamente antes de realizarem os ataques. Tennant afirma que este tipo de preparação antecipada deve ser aplicado em praticamente quase todos os tipos de arpejos, principalmente os descendentes (idem). É aconselhada a combinação de ambos os tipos de preparação antecipada em arpejos que ascendem e descendem (como no padrão polegar – indicador – médio – anelar – médio – indicador, por exemplo) [idem].

Ryan (1984) oferece uma explicação detalhada de como executar um arpejo deste género (ascendente e descendente), no qual corrobora as ideias de Tennant e na qual acrescenta alguns conselhos próprios. Se possível, Ryan aconselha que o polegar toque *apoyando*, para que este possa ser usado como 5.º apoio na corda adjacente. Os outros dedos devem atacar e relaxar imediatamente a seguir e o guitarrista deverá ter cuidado para não tirar os dedos das cordas até que seja necessário usá-los. Chegando o momento de tocar com o dedo anelar (tendo apenas o polegar como 5.º apoio), o *Sequential Planting* do médio deve ser executado ao mesmo tempo que o anelar toca. Ao reiniciar o arpejo, os dedos indicador, médio e anelar devem ser preparados antecipadamente ao mesmo tempo do primeiro ataque realizado com o polegar. Duncan (1984) também aconselha o *Full Plant* para arpejos ascendentes e o *Sequential Plant* para arpejos descendentes.

Glise (1997) aconselha a preparação antecipada de dedos nas cordas e diferencia quatro possibilidades desta técnica para a prática de arpejos, que devem ser introduzidas por ordem:

- a) *Individual Full Plant*;
- b) *Full Plant*;
- c) *Sequential Plant*;
- d) *Free* (Glise, 1997, p. 56).

O *Individual Full Plant* “[...] é uma técnica preparatória [...] com pouca aplicação no contexto de performance [...]” (Glise, 1997, p. 79)<sup>67</sup>, na qual, após cada corda atacada, o dedo deve voltar à corda antes que a próxima seja atacada. O *Full Plant* é um tipo de preparação na qual “[...] todos os dedos que serão utilizados preparam no início de cada execução do padrão de arpejo, mantendo os dedos nas cordas até ao momento de as atacar e sobre as cordas após realizado o ataque [...]” (Glise, 1997, p. 81)<sup>68</sup>. O autor explica que: “[...] o dedo que inicia o padrão deve tocar no momento em que os outros se preparam [...] [permitindo o *legato*] [...] a preparação deste dedo é muito ligeira ou inexistente” (idem). O *Sequential Plant* é o tipo de preparação no qual cada dedo só deve ser “[...] preparado no

---

<sup>67</sup> Tradução livre. Original: “[...] is a preparatory technique [...] and has little application in actual performance.”

<sup>68</sup> Tradução livre. Original: “[...] all the fingers being used will plant at the beginning of the *arpeggio* pattern and wait until their turn to play and, after playing remain off the string [...]”

momento em que o dedo anterior ataca a corda” (Glise, 1997, p. 83)<sup>69</sup>. Por fim, Glise concebe que, num momento mais avançado e de acordo com o texto musical, um aluno possa executar arpejos sem preparação antecipada de dedos, que intitula *Free Technique* (Glise, 1997, pp. 83-84).

Contudo, Souza Barros aconselha e descreve o *Full Plant* e o *Sequential Plant*, sendo o primeiro o tipo de preparação no qual “[...] dois ou mais dedos descansam simultaneamente nas cordas que irão tocar, como se fossem tocar um acorde, mas tangem [atacam] as cordas uma por uma [...]” (Souza Barros, 2012, p. 6), e o segundo o qual “[...] o dedo deve ser preparado no momento em que o dedo anterior irá realizar o seu movimento flexor” (idem, p. 6).

### 6.3.2. Ação do dedo e movimento de continuação

A técnica de ataque e movimento de continuação com os *i*, *m* e *a* de Segovia, foi apontada no capítulo 6.2.4. (Transição entre *tirando* e *apoyando*). No que diz respeito à utilização do polegar, Segovia defende que a sua utilização “[...] não deveria afectar a estabilidade da mão” (in: Souza Barros, 2008). Souza Barros descreve a utilização do polegar de Segovia da seguinte forma:

- a) o polegar deve estar esticado e mantido afastado dos outros dedos;
  - b) deve ser movido a partir da segunda falange (falange proximal);
  - c) nunca deve ser colocado atrás dos outros dedos;
  - d) o contacto inicial do dedo com as cordas deve acontecer no lado esquerdo do dedo
- (Souza Barros, 2008, p. 152).

De acordo com Shearer (1963), esta posição de polegar “[...] acrescentaria tensão desnecessária ao movimento [...]” do dedo (In: Souza Barros, 2008, p. 154). No seu primeiro Método, Shearer (1963) descreveu que o movimento dos ataques *apoyando* e *tirando* é iniciado a partir da articulação entre a falange média e a falange proximal (não a partir do nó do dedo) que, segundo o próprio, colapsa. O movimento é baseado na cedência das falanges média e distal, como o movimento dos “[...] filamentos de um pincel [...]” ao fazer uma pincelada (p. 13)<sup>70</sup>. Os dedos não devem ser usados como um gancho, mas sim relaxados, um conceito que Shearer apelida de *relaxed tip segment principle* (idem). Esta ideia será abandonada no Método posterior (1990), no qual Shearer aconselha a manter a curvatura do dedo ao realizar o ataque, para que este funcione no “[...] âmbito muscular intermediário ideal” (In: Souza Barros, 2008, pp. 141-142). Para Shearer, apenas o dedo se deve mexer ao realizar o ataque e

---

<sup>69</sup> Tradução livre. Original: “[...] the finger that starts the pattern must play at the exact moment that all the fingers play. [...] the planting of the first finger of the pattern is actually very slight, or (for advanced players) nonexistent.”

<sup>70</sup> Tradução livre. Original: “[...] bristles of a paint brush [...]”

não a mão nem o antebraço, que devem estar relaxados e estáveis. Os dedos indicador e médio devem tocar com a ponta esquerda nas cordas (Shearer, 1963). Ao descrever a continuação do movimento, Shearer aconselha que a falange proximal realize um ligeiro movimento no mesmo sentido das outras falanges, logo após o ataque na corda (*idem*). Ao tocar com o polegar *tirando*, Shearer aconselha que o movimento parta da articulação da base do dedo, tendo a falange distal dobrada para trás. No seu primeiro livro, Shearer aconselhava a flexionar a falange distal do polegar antes de usar a articulação do pulso. Posteriormente, em *Learning the Classic Guitar* (1990), defende o contrário, ou seja, “[...] que a articulação da falange distal do polegar não deve ser dobrada para trás” (In: Tsai, 2018, p. 62)<sup>71</sup>.

Noad (2009) considera o *apoyando* como fundamental, tanto em termos de desenvolvimento de volume e qualidade de som, como em termos performativos. Ao realizar um ataque, o dedo deve pressionar a corda para baixo sem alterar a sua curvatura; o ataque deve ser feito a partir da parte esquerda da unha e, para tal, o dedo não pode ter um ângulo vertical em relação à corda (mas pode atacar a corda mais verticalmente se se procura um som mais obter um ataque mais enfático e volumoso); a falange distal não pode endireitar-se (*idem*). De acordo com o autor, a mão não se deve mover no ataque. Sobre a utilização do polegar, o autor refere que a articulação deste não se deve dobrar ao realizar um ataque (*idem*).

Carlevaro (1984) defende um ataque rápido e constante, com a menor fricção possível, quer para dinâmica *piano* quer *forte*. O autor afirma que a diferenciação dinâmica nos ataques deve ser alcançada através da utilização de diferentes partes do aparato físico, por exemplo: duas falanges, todo o dedo até ao nó, ou toda a mão (*idem*). O autor identifica 5 tipos diferentes de ataques *tirando* (*toques*), não devendo estes ser entendidos como movimentos demarcados uns dos outros, mas conectados num espectro. Carlevaro rejeita totalmente o *apoyando*, considerando-o um mau hábito de guitarristas que não controlam corretamente os movimentos dos dedos nem compreendem como o fazer (*idem*). Os quatro primeiros ataques estão relacionados com a variedade dinâmica e são descritos da seguinte forma, por ordem de intensidade:

- *Toque 1 (libre)* [o dedo não tem falanges fixadas e o movimento é livre];
- *Toque 2* (o dedo tem a falange distal e média fixadas e o movimento parte da articulação por cima da falange média);
- *Toque 3* (o dedo tem todas as falanges fixadas e o movimento parte do nó do dedo);

---

<sup>71</sup> Tradução livre. Original: “[...] the p-tip joint should not be bent backwards.”

- *Toque 4* (o dedo tem todas as falanges fixadas e o movimento parte do pulso e, eventualmente, envolvendo alguma fixação do pulso e requerendo a movimentação do braço).

A estes quatro ataques, o autor acrescenta mais um tipo de ataque para obter variedade tímbrica:

- *Toque 5 (Toque por tímbrica)* [o dedo tem a falange distal e média fixadas formando um ângulo sinuoso] (Carlevaro, 1984).

Por fim, Carlevaro identifica uma variação do *Toque 1*, quando o movimento deste ataque é associado à mão como recurso a utilizar para uma execução mais *cantabile* (idem). O próprio autor assume que, para um estudante, o estudo preliminar deve envolver exclusivamente os dedos na diferenciação de ataques, começando pelo *toque libre* e deixando a participação do pulso e mão para estádios da aprendizagem mais avançados. O autor defende um ataque contínuo e que o movimento de continuação deve ser contrariado com um movimento oposto, ou seja, a “[...] contenção de impulso” (In: Souza Barros, 2008). Souza Barros conjectura que a incorporação deste movimento de “[...] contenção de impulso [...]” (Souza Barros, 2008, p. 144) na técnica de Carlevaro possa ter tido origem numa técnica de *semi-apoyando* de Segovia, que Ryan, por sua vez, descreveu e denominou *snap stroke* (idem). Carlevaro (1984) defende que o polegar deve atacar a corda lateralmente e, geralmente, só com a polpa (sem usar a unha). Para se usar a unha do polegar, a m.d. tinha de assumir uma posição ligeiramente inclinada para a esquerda, diferente da *Posição Natural*. Apenas o lado esquerdo da unha do polegar deve ser usado e a mesma deve possuir uma forma inclinada ao contrário das unhas dos outros dedos (idem). Para o autor, o polegar deve movimentar-se a partir da articulação do pulso (do osso metacarpal e o trapézio) e não flexionando ambas as articulações.

Por outro lado, Quine defende que a ação dos dedos deveria ser, “[...] em grande parte, baseada no movimento de apenas uma articulação [a do nó do dedo], pois este seria mais fiável, preciso, consistente, [...] [veloz e suave] que um movimento que envolve duas ou três articulações” (Quine, 1995, p. 18)<sup>72</sup>. Já, Duarte aponta que todas as articulações devem mover-se (In: Roos, 2009). Para este último autor, “[c]ada ataque deve começar o mais próximo possível da corda [...]” (Roos, 2009, p. 67)<sup>73</sup>. O movimento principal deverá ser iniciado no nó do dedo, e o dedo deverá mover-se para baixo, com firmeza, contra a corda. Ao atacar as cordas, a mão não se deve mover, apenas os dedos (idem).

<sup>72</sup> Tradução livre. Original: “[...] based largely on the movement of only one joint will be far more reliable, accurate, and consistent than one which involves two or three joints [...]. Speed and smoothness of movement will also be grater.”

<sup>73</sup> Tradução livre. Original: “Each stroke needs to start as close to the string as possible”



Taylor (1978) defende que começar o ataque a uma curta distância da corda facilita a passagem rápida e pode mesmo ser considerado essencial se as unhas forem muito flexíveis. O autor considera que o objetivo principal para um som normal “[...] é melhor alcançado utilizando uma ação que seja simultaneamente rápida e firme” (idem, p. 69)<sup>74</sup>. No entanto, observa que “[...] qualquer brusquidão no movimento inicial das cordas tende a tirar suavidade ao som” (Taylor, 1978, p. 53)<sup>75</sup>. Taylor defende, então, que, “[p]ara um som mais suave, a aceleração inicial das cordas deve também ser suave [...]” (p. 53) – princípio que o autor apelida de *libertação gradual*<sup>76</sup> – e que, na prática, implica usar as unhas como uma rampa. De acordo com a investigação de Roos (2009), Taylor “[...] foi o primeiro a afirmar que a unha deveria ser limada em ângulos inclinados, em vez da tradicional forma arredondada [...]” (p. 77)<sup>77</sup> como proposta, por exemplo, por Carlevaro.

Quine e Taylor concordam que ambos os ataques (*tirando* e *apoyando*) devem ter o mesmo objetivo: projetar a corda para baixo. Taylor (1978) defende que, no *tirando*, isto é mais eficaz se o ataque for tão *plano* quanto possível, divergindo o menos possível do *apoyando*. O autor considera que, dadas as características do repertório guitarrístico, um guitarrista deve cultivar um som *tirando* que seja suficientemente sólido e cheio para ser quase indistinguível do *apoyando* quando usado como um substituto (Taylor, 1978). Quine, Duarte e Taylor desaconselham quebra da falange distal (Quine, 1995, Roos, 2009, Taylor, 1978). A mesma deve manter-se quase perpendicular em relação ao tampo no momento do ataque (Quine, 1995). Duarte afirma ainda que permitir que a falange distal dobrasse no sentido contrário ao movimento do dedo atrasa a velocidade do ataque (In: Roos, 2009). Quine, como defensor de um ataque contínuo, sem preparação antecipada, “[...] aceita [o movimento de] continuação como consequência da ação flexora [...]” (in: Souza Barros, 2008, p. 144). Para Quine (1971), o polegar nunca devia tocar *apoyando*, exceto em raras ocasiões.

No livro de Duncan, o autor “[...] pede que a ação digital empurre a corda para baixo, em direção [ao tampo]” (In: Souza Barros, 2012, p. 9). De acordo com Souza Barros, “[...] é possível interpretar o conselho [de Duncan] de atacar com uma angulação rasa do dedo [...] como uma proibição da flexão das falanges distais e médias [...]” (2012, p. 9). Duncan (1980) defende que “[d]eve haver uma fixação conjunta ao longo de todo o dedo de modo a este funcionar como uma alavanca contra a resistência das cordas” (p. 6). O autor define que um dos objetivos principais na técnica é obter um ataque *tirado* com muito volume e que se deverá assemelhar ao *apoyando*. O dedo deverá ter um ângulo pouco profundo, tendo o nó do dedo por cima da falange distal, e a falange proximal deverá empurrar a corda em direção ao tampo. A falange média deverá fletir apenas no movimento de continuação para que o

---

<sup>74</sup> Tradução livre. Original: “[...] is therefore best achieved using an action which is both quick and firm.”

<sup>75</sup> Tradução livre. Original: “[...] any abruptness in the initial motion of the strings tend to give a hard edge to the sound.”

<sup>76</sup> Tradução livre. Original: Gradual release of the string (Taylor, 1978). “For a smoother sound, the string’s initial acceleration must also be smooth.”

<sup>77</sup> Tradução livre. Original: “Taylor was the first to state that the nail should be filed at inclined angles, instead of the traditional rounded shape.”

dedo não toque na corda adjacente. A falange distal deve manter-se firme (idem). No que diz respeito ao ataque *tirando* com o polegar, este deve repousar contra o dedo indicador (Duncan, 1980), ideia também defendida por Shearer (1990).

Ao aplicar a sua técnica *Tocar-Relaxar* à m.d., Ryan (1984) defende que o guitarrista deve encontrar um equilíbrio entre a tensão e o relaxamento nos dedos. “Quando os dedos não estão a tocar devem estar naturalmente curvados e relaxados” (Ryan, 1984, p. 84).<sup>78</sup> Ao tocar, o guitarrista deve procurar aplicar tensão suficiente – algo que o autor caracteriza como “[...] elasticidade firme [...]” (Ryan, 1984, p. 84)<sup>79</sup>. Ryan aconselha a manutenção da curvatura do dedo ao realizar um ataque (não dobrando as falanges média e distal no sentido contrário), cuja tensão deve permitir o controlo da qualidade do som (idem). “O movimento principal é feito por todo o dedo, desde a articulação do nó do dedo” (Ryan, 1984, pp. 88-89)<sup>80</sup>. O mesmo autor identifica dois tipos de ataque *apoyando* que apelida da seguinte forma:

- a) *supported stroke*;
- b) *snap stroke*.

O *supported stroke* pode ser considerado como um ataque *apoyando* típico, no qual o dedo se encosta na corda adjacente depois do ataque. Ryan (1984) considera que este ataque é normalmente usado para tocar escalas rápidas com mais segurança, pois permite um contacto constante com as cordas. No *snap stroke*, o dedo bate na corda adjacente e ressalta da mesma, posteriormente (idem). Ryan considera que este ataque é normalmente usado para enfatizar notas particulares. Para realizar um *snap stroke* o guitarrista deve preparar antecipadamente o dedo antes de atacar a nota, realizar um ataque rápido (para baixo em direção à boca da guitarra e ligeiramente para a esquerda ou para trás, em direção à corda adjacente), seguido de uma libertação de tensão precisa e quase instantânea do dedo, na qual este deve saltar de novo para uma posição natural. O dedo que executa o movimento deve estar relaxado antes e depois do ataque (idem). Ryan esclarece que o ataque *tirando* deverá ser realizado de maneira análoga ao *snap stroke*, com a m.d. na mesma posição, na qual o nó do dedo que irá realizar o ataque deverá ficar perpendicular em relação à corda e em duas fases: primeiro preparar e depois *tocar-relaxar* (Ryan, 1984, p. 89)<sup>81</sup>. A única diferença será que, depois de atacar a corda, a ponta do dedo deverá “[...] mover-se por cima da corda adjacente num ângulo muito pouco profundo, em vez de bater nesta” (idem, p. 93)<sup>82</sup>. Ao tocar várias cordas simultaneamente, o movimento deve

---

<sup>78</sup> Tradução livre. Original: “When the fingers are not playing, they should be naturally curved and relaxed.”

<sup>79</sup> Tradução livre. Original: firm elasticity (Ryan, 1984).

<sup>80</sup> Tradução livre. Original: “The main movement is made by moving the entire finger from the top or knuckle joint.”

<sup>81</sup> Tradução livre. Original: plant e play-relax (Ryan, 1984).

<sup>82</sup> Tradução livre. Original: “[...] moves over the top of the adjacent string at a very shallow angle instead of striking it.”

ser igual ao descrito anteriormente, mas com os dedos juntos (*stacking*) [idem]. Ryan acrescenta que estes tipos de ataque podem ser variados como mais pesados ou mais leves (por exemplo: *light apoyando* ou *heavy tirando*) ou com um ataque mais lateral para efeitos tímbricos (apelidado de *side stroke*), de acordo com as necessidades interpretativas. Para o autor, o ataque com o polegar deve ser análogo ao procedimento descrito para o *snap stroke*, mas no sentido inverso (idem).

Através dos diagramas, podemos ver que no passo da *pressão* do dedo na corda, Tennant (1995) aconselha a pressionar a corda com a ponta do dedo para baixo. O impulso principal deverá partir do nó do dedo em ambos os ataques (*tirando* e *apoyando*), sendo que todas as articulações se movimentam. Ou seja, apenas a articulação do nó do dedo move o dedo em direção à palma, as outras articulações movem a falange distal para cima. O *tirando* e o *apoyando* devem ter o mesmo tipo de configuração e movimento (idem). Tennant aconselha a realizar um ataque *tirando* fazendo com que o dedo que ataca a corda se movimente em direção à palma da mão (mais especificamente em direção à zona antes da base dos ossos do metacarpo). Após realizado o ataque, o dedo não se deve mover para cima (no sentido do nó do dedo, encaracolando-se) (Tennant, 2004). Ao tocar *tirando* com o polegar, este deve atacar a corda indo em direção à falange distal do dedo indicador (idem). O movimento é iniciado desde a base do dedo, e a falange distal do polegar só se move no movimento após o ataque ou para produzir efeitos (Tennant, 1995). De acordo com Glise (1997):

Ao tocar guitarra, idealmente tentamos usar o movimento mais simples para que apenas um tipo de músculo ou tendão seja usado para uma tarefa específica. Manter estes movimentos simples e isolados a um único músculo/tendão significa (para além de preservar energia) que o risco de dano é altamente reduzido, uma vez que há menos movimento e, conseqüentemente, menos fricção e possibilidade de inflamação. (Glise, 1997, p. 14)<sup>83</sup>

Glise afirma no seu trabalho que, quando uma corda é atacada, ocorrem os seguintes movimentos básicos:

1. *Toque* (Glise, 1997, pp. 53-55) [preparar os dedos antecipadamente nas cordas, com os dedos suavemente curvados];
2. *Movimento* (Glise, 1997, pp. 53-55) [empurrar a corda diagonalmente contra o tampo e para cima (ou para baixo, no caso do polegar), iniciando o movimento do ataque desde o nó do dedo (Glise, 1997, p. 51) e sem deixar a falange distal colapsar];
3. *Libertação* (Glise, 1997, pp. 53-55) [permitir que o dedo se liberte da corda, semelhante ao movimento de arranhar];

---

<sup>83</sup> Tradução livre. "In playing the guitar, we ideally try to use the simplest movement, so that only one type of muscle or tendon is used for a specific task. Keeping these movements simple and isolated to a single muscle/ tendon means (besides conserving energy) the risk of damage is highly reduced since there is less movement and as a result, less friction and possible inflammation."

4. *Regresso* (Glise, 1997, pp. 53-55) [fazer com que o dedo volte à posição inicial].<sup>84</sup>

Os movimentos n.ºs 2, 3 e 4, agrupados, formam um *Pulso*<sup>85</sup> (Glise, 1997, p. 53). A posição da m.d. deve ser a mesma ao realizar estes movimentos com qualquer um dos dedos (*idem*). Para evitar lesões nos tendões causadas por movimentos repetitivos, Glise aconselha — para além de evitar dobrar ou torcer excessivamente os pulsos — a evitar mover dedos predominantemente a partir da falange média (Glise, 1997)<sup>86</sup>. Para uma fase inicial da aprendizagem, o autor aconselha que o aluno realize um movimento de continuação maior que o normal, para garantir que o movimento do ataque é iniciado no nó do dedo. Glise defende que o movimento de ataque com o polegar deve ser igual ao explicado anteriormente, mas na direção contrária à dos outros dedos, ou seja, em direção ao chão (*idem*). De acordo com o autor, “[v]irtualmente todos os guitarristas e professores concordam que todo o polegar se deve mover como uma unidade [...]” (Glise, 1997, p. 18)<sup>87</sup> e que o movimento deve partir da base do dedo. O autor aconselha que, no contexto do ensino, o professor deve assegurar que o polegar do aluno se move a partir da base do dedo e para longe da palma da mão, que a primeira articulação não seja movida e acautelar contra o excesso de pressão (*idem*).

Bosi (2017) defende que, para evitar movimentos repetitivos com tensão muscular, é aconselhável distribuir o esforço necessário para produzir ataques por toda a mão e braço, em vez de usar apenas os músculos dos dedos. Por exemplo, utilizar não só o movimento das múltiplas falanges, mas também o peso da mão e do antebraço para reduzir a tensão nos dedos.

### 6.3.3. Vibração da corda

Segundo Taylor (1978), a direção da vibração de uma corda tem um efeito significativo na quantidade e qualidade do som produzido. Por outro lado, Tsai (2018) intui que, tal como Carlevaro, Shearer pretende que a corda vibre paralelamente em relação ao tampo, ao realizar um ataque. Entre as duas edições do livro de Noad que foram consultadas, observámos que Noad mudou de opinião em relação à direção na qual a corda deve ser colocada em vibração. Na 2.ª edição descreve que: “[t]anto quanto possível, a corda deve vibrar paralelamente em relação ao tampo da guitarra, tanto com *tirando* como com *apoyando*” (Noad, 1976, p. 38)<sup>88</sup>. Na 4.ª edição descreve que: “[t]anto quanto

---

<sup>84</sup> Tradução livre. Original: Touch, Move, Release e Return (Glise, 1997).

<sup>85</sup> Tradução livre. Original: Pulse (Glise, 1997), movimento que nesta investigação estamos a denominar por ataque.

<sup>86</sup> N.E: Podemos observar que Glise favorece aquilo que o próprio designa como Escola da Mão Aberta.

<sup>87</sup> Tradução livre. Original: “Virtually all performers and teachers agree that the intire thumb will move as a single unit [...]”

<sup>88</sup> Tradução livre. Original: “As far as possible the free stroke, as well as the rest stroke, should set the string in motion in a plane parallel to the face of the guitar.”

possível, a corda deve vibrar perpendicularmente em relação ao tampo da guitarra, tanto com *tirando* como com *apoyando* [...]” (Noad, 2009, p. 11-12)<sup>89</sup>. Para tal, o dedo deve pressionar a corda ligeiramente para baixo (idem). No entanto, em ambas as edições, o movimento é iniciado a partir da articulação entre a falange média e a falange proximal (não a partir do nó do dedo).

Já, Para Carlevaro (1984) e Duarte (In: Roos, 2009), o ataque deve ser feito numa direção paralela ao tampo, uma vez que, na sua perspetiva, um ataque oblíquo ou perpendicular poderia causar ruídos provenientes da corda bater nos trastos. No entanto, Duarte admite que a corda deve ser movimentada minimamente no plano perpendicular em relação ao tampo, para que o corpo da guitarra vibre. É possível deduzir que esta recomendação está mais relacionada com a construção dos instrumentos da época (o afastamento das cordas entre si e/ou o afastamento das cordas em relação aos trastos) do que propriamente com a produção de som volumoso. Segundo Taylor (1978), o perigo de ruídos derivados da corda a bater nos trastos é consideravelmente reduzido se a corda for empurrada para baixo em direção ao tampo (mas não excessivamente) antes de ser libertada de um ponto abaixo do plano das outras cordas (idem), resultando deste ataque um som forte e cheio (idem). Taylor corrobora a ideia de Quine de que a ação de um ataque normal deve “[...] incutir uma componente de vibração perpendicular significativa, uma vez que o tampo é movido principalmente por esta componente” (Taylor, 1978, p. 43)<sup>90</sup>. Tennant também defende que a corda deve ser impulsionada em direção ao tampo da guitarra, algo que acontece naturalmente no *apoyando*, mas que também deve ser o objetivo do *tirando* (Tennant, 1995). Duncan (1980) refere que a corda deve vibrar num plano lateral.

#### 6.3.4. Movimento de recuperação

Tsai considera que “[o] movimento de recuperação é tão importante quanto o impulso inicial e que cada execução deve ser acompanhada por um movimento de regresso” (Tsai, 2018, p. 61)<sup>91</sup>. No seu método mais recente (1990), Shearer aconselha a “[...] estender os dedos o mais diretamente possível após o ataque, para preparar o ataque seguinte e evitar um movimento circular complexo do polegar” (in: Souza Barros, 2008, p. 146). Souza Barros (2008) interpreta esta extensão de dedos como um movimento opositor. Para Carlevaro (1984) o ataque consiste em, não só colocar a corda em movimento, mas também em complementar imediatamente o ataque com uma força inversa e oposta

---

<sup>89</sup> Tradução livre. Original: “As far as possible the free stroke, as well as the rest stroke, should set the string in motion in a plane perpendicular to the face of the guitar [...]”

<sup>90</sup> Tradução livre. Original: “[...] must impart an appreciable perpendicular component of vibration, since the soundboard is driven mainly by this component.”

<sup>91</sup> Tradução livre. Original: “Returning motion is as important as the initial impulse, and every execution should be accompanied with a returning motion.”

que é pelo menos tão forte como o próprio ataque. Depois da contração natural do músculo, deve seguir-se o seu relaxamento súbito (idem). Carlevaro defende ainda que o polegar deve fazer um movimento circular na sua recuperação. Quine, por outro lado, refere o movimento de recuperação no contexto da alternância de dedos com o ataque *apoyando* [que o próprio defendia como o “[...] alicerce da técnica de m.d. moderna” (In: Roos, 2009, p. 63)<sup>92</sup>]. O mesmo autor defende que os dedos devem passar um pelo outro aproximadamente a meio do ataque, mantendo um movimento suave e contínuo. Quando um dedo ataca uma corda, o dedo adjacente deve libertar a pressão da corda na qual está apoiado. Esta ação foi descrita por Quine como uma “[...] transferência de peso [...]” (In: Roos, 2009, p. 63)<sup>94</sup> e este considera-a “[...] fundamental para o desenvolvimento da coordenação digital [...]” (idem, p. 63)<sup>95</sup>. Quine apelida a recuperação neste contexto como um “[...] movimento equilibrado [...]” (In: Souza Barros, 2008, p. 147), no qual existe uma “[...] transferência de peso [...]” (idem, p. 147). Na alternância de dedos, para Quine, o movimento de recuperação deve ser simultâneo com o ataque seguinte. No ataque *tirando*, Duarte defende que a ponta do dedo não deve chegar a tocar na palma da mão (In: Roos, 2009). A tensão deve ser aumentada na falange distal antes e depois do ataque, sendo que, após o ataque, esta falange deve realizar um movimento de recuperação e posicionar-se perto da corda, pronta para o próximo ataque (idem). Duncan (1980) consegue identificar três fases num ataque:

- a) *preparação*;
- b) *execução*;
- c) *recuperação*<sup>96</sup>.

Na *execução*, o movimento tem uma curta continuação no ataque *tirando*. O movimento de *recuperação* deve interligar o movimento da execução com a próxima preparação e deve ser um reflexo tão curto quanto possível. O âmbito do movimento dos dedos deve ser restringido ao mais económico possível (idem). Para Duncan e Ryan (1984), o polegar deve fazer um movimento circular na sua recuperação. Duncan e Ryan aconselham uma utilização do polegar semelhante, mas Ryan demonstra, nas imagens da sua obra, mais afastamento deste dedo em relação aos outros. Ryan também descreve um movimento circular de continuação e recuperação com o polegar, tal como Duncan (Ryan, 1984).

---

<sup>92</sup> Tradução livre. Original “[...] the cornerstone of all modern right hand technique.”

<sup>94</sup> Tradução livre. Original: transfer of weight (Roos, 2009).

<sup>95</sup> Tradução livre. Original: “[...] crucial for the development of finger coordination.”

<sup>96</sup> Tradução livre. Original: preparation, execution e recovery (Duncan, 1980).

Num ataque *apoyando*, no passo da *libertação* (original: *release*), Tennant aconselha um relaxamento após o dedo entrar em contacto com a corda adjacente à tocada, “[...] para ajudar o dedo a saltar de volta à posição para tocar a próxima nota [...]” (Tennant, 1995, p. 36)<sup>97</sup>, tal como a descrição do *snap stroke* de Ryan (1980). De acordo com Glise (1997), iniciar o movimento de um ataque com a m.d. a partir da falange média é problemático, uma vez que, desta forma, há menos controlo sobre o movimento e menos energia disponível (referindo que existe amplo consenso entre guitarristas neste assunto), é mais suscetível de provocar lesões e implica ainda a utilização dos músculos e tendões extensores para que o dedo realize o movimento de recuperação para regressar a uma posição neutra (algo que, no caso do movimento a partir do nó do dedo, não é necessário, pois o relaxamento dos músculos e tendões flexores é suficiente para que o dedo regresse à posição neutra). Glise refere que iniciar o movimento do ataque partindo do nó do dedo tem várias vantagens como: os músculos utilizados estarem circunscritos numa área menor e mais fácil de controlar (palma da mão), que, por sua vez, estão conectados a músculos maiores no antebraço com mais força potencial; maior facilidade em relaxar imediatamente após o movimento; e poupança de energia no contexto do retorno a uma posição neutra (recuperação), não havendo necessariamente envolvimento dos músculos extensores (idem). No contexto do seu 4.º movimento, *Libertação* (fazer o dedo regressar à posição original), Glise aconselha os alunos iniciantes a relaxar o dedo imediatamente após o ataque, em vez de um movimento com tensão contrária estimulado. Mais tarde no seu desenvolvimento, os alunos poderão desenvolver esse movimento de tensão contrária, no contexto da execução de passagens ou escalas rápidas (Glise, 1997). O movimento de fazer o dedo regressar à posição original é também importante ao alternar dedos. Glise aconselha que os alunos sejam habituados a fazer o movimento de regresso do dedo antes do outro dedo realizar o ataque e, mais tarde, a troca de posição imediata, aproximando-se das ideias de Quine.

Bosi (2017) refere o movimento de recuperação no contexto da utilização do polegar. O autor defende que o polegar deve atacar a corda com um movimento semicircular, sempre que possível, permitindo que o dedo complete a sua trajetória circular para regressar à sua posição de repouso. Posições que aproximam o polegar do dedo mínimo e que contraem ou estreitam a palma da mão devem ser evitadas (Bosi, 2017).

---

<sup>97</sup> Tradução livre. Original: “[...] aids in springing it back into place for the next note.”

## 6.4. Dedilhação

O âmbito da digitação será analisado em duas vertentes: (6.4.1.) Digitação da m.d. e (6.4.2.) Independência de dedos.

### 6.4.1. Mão direita

Noad (2009) e Quine (In: Roos, 2009) aconselham a evitar o cruzamento de dedos. Noad demonstra uma digitação onde usa o anelar para evitar um cruzamento (Noad, 2009).

Ryan (1984) considera como princípio importante na digitação da m.d. usar, tanto quanto possível, os dedos na posição natural que estes tendem a assumir nas cordas. De seguida, o próprio dá vários exemplos da aplicação deste princípio. O autor esclarece que considera preferível uma digitação com os dedos indicador e anelar na execução de um acorde com notas na 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> corda, evitando uma digitação com dedos adjacentes em cordas não adjacentes (idem). O autor defende também que os cruzamentos de dedos devem ser evitados e, para tal, favorece o uso do anelar na digitação de passagens escalares, para além dos dedos indicador e médio. Ryan aconselha a utilização de “[...] combinações mais fortes de dedos [...]” (Ryan, 1984, p. 135)<sup>98</sup> sempre que possível, por exemplo: a combinação polegar – indicador – médio é considerada pelo autor como mais forte que a combinação indicador – médio – anelar e as combinações médio – indicador ou anelar – indicador são mais fortes que a combinação médio – anelar. O autor defende a utilização da alternância de dedos sempre que possível (Ryan, 1984). No entanto, conclui que o guitarrista, ao definir uma digitação, deve também permitir-se a realizar movimentos que lhe são naturais, o que pode incluir uma eventual repetição de dedos. Ryan defende que um estudante deve ter as digitações da m.d. definidas com precisão, tendo como objetivo executar exatamente essas digitações em contexto de performance, argumentando que tal aumentará a sua sensação de autoconfiança (idem).

Para preparar uma *performance*, Tennant (1995) aconselha uma digitação de m.d. que evite cruzamentos de cordas. No entanto, no contexto do estudo, o autor aconselha a prática de exercícios com cruzamento de cordas soltas (apelidada de *walking*) e escalas com apenas um dedo, para além de alternando dois ou três dedos. No exercício *Walking*, o executante deve tocar uma nota em cada corda solta e, após tocada uma nota, Tennant aconselha a preparar imediatamente o dedo que vai tocar na

---

<sup>98</sup> Tradução livre. Original: stronger combinations of fingers (Ryan, 1984)



corda seguinte. Ao alternar dois dedos, o executando irá praticar situações onde existirão cruzamentos de dedos.

Para Glise (1997), digitações de m.d. de alternância de dedos devem começar com os dedos indicador e médio, numa só corda, e, preferencialmente, introduzidos depois de desenvolvidos padrões de arpejo. Ao alternar dedos em duas cordas, o autor aconselha a realizar digitações que não tenham cruzamentos de cordas no início da aprendizagem, que o próprio apelida de '*clean' right hand fingering* em oposição a *cross-fingering* (Glise, 1997). Glise não se opõe à realização de cruzamentos de dedos sistematicamente, mas defende que é mais fácil que alunos iniciantes aprendam a alternar dedos corretamente e a terem uma posição de m.d. sólida usando primeiro apenas *clean fingerings* (idem). Para desenvolver a estabilidade da alternância de dedos, Glise aconselha exercícios cromáticos com tercinas. É aconselhada ainda a prática de escalas em situações com cruzamento de cordas, para além de desenvolver independência de dedos da m.d. e a coordenação de ambas as mãos. Aconselha-se ainda a utilização de digitações típicas de arpejo no estudo de escalas para desenvolver independência e a posição dos dedos da m.d. e desenvolver uma técnica de m.d. mais consistente (idem). Glise é dos poucos pedagogos que aconselha a repetição de dedos, para evitar erros e cruzamentos de dedos, mas apenas em situações muito específicas: no contexto do ensino de alunos avançados na execução de passagens escalares rápidas executadas com a alternância dos dedos indicador e médio, onde exista um cruzamento de dedo ao passar para uma corda mais grave. Esclarece que esta solução é particularmente útil utilizando *apoyando* e que a alternância entre o indicador e médio deve ser retomada posteriormente (Glise, 1997). Outra solução proposta é usar um *ligado* de m.e., algo que nem sempre é apropriado (idem). Também no contexto do ensino de alunos avançados, Glise propõe a utilização do polegar na execução de arpejos, não só na voz inferior, mas também numa voz intermédia, evitando repetição de dedos e podendo também auxiliar a acentuação de tempos ou partes de tempo fortes. Em relação à utilização de dois dedos simultaneamente, Glise refere que, uma vez que um músculo usado na adução<sup>99</sup> do polegar está ligado ao dedo médio, a utilização simultânea destes dedos é normalmente mais fácil (idem).

Souza Barros (2008) esclarece que os dedos polegar e médio são considerados mais fortes; dedo anelar é considerado fraco, em oposição aos dedos polegar, indicador e médio. Refere ainda que alguns guitarristas podem ter preferência pelo uso do dedo indicador em notas acentuadas, em detrimento do médio. Os dedos anelar e médio partilham o mesmo tendão dos músculos extensores e movê-los alternadamente é muito pouco ergonómico. O autor esclarece: “[...] a independência do ‘a’ [anelar] é mais comprometida pela atuação do seu vizinho, tornando o par m-a [médio – anelar] geralmente menos forte o que o a-m [anelar – médio]” (Souza Barros, 2008, p. 178). Os dedos polegar

---

<sup>99</sup> N.E.: Glise esclarece que o termo adução se refere ao movimento do polegar em direção à palma da mão, ao contrário de abdução, que se refere ao movimento do polegar no sentido contrário à palma da mão (Glise, 1997, p.13).

e indicador têm mais independência (idem). As sequências polegar – médio – indicador e anelar – médio – indicador, assim como as permutações resultantes destas (ou seja, as mesmas fórmulas, mas começando num dedo diferente) são aconselhadas por Souza Barros, por razões ergonômicas e pela facilidade de serem repetidas circularmente, por exemplo: polegar – médio – indicador – polegar – médio – indicador. A sequência binária indicador – anelar – indicador é forte (idem). Usando a digitação anelar – médio – indicador, é cómodo usar o dedo anelar na corda adjacente superior em escalas ascendentes. Usando a digitação polegar – médio – indicador, é cómodo usar o polegar na corda adjacente inferior em escalas descendentes (Souza Barros, 2008).

Alípio (2014) defende que a repetição de dedos deve ser, por regra geral, evitada, tendo em conta a associação entre a repetição de dedos e a menor velocidade e acumular de tensão muscular. No entanto, defende que a repetição de dedos pode ser oportuna quando o tempo entre as notas permite executá-las de forma relaxada e com o objetivo de obter homogeneidade sonora, evitar cruzamento de dedos ou delimitar o fraseado, através da inflexão e respiração entre frases (idem).

No que diz respeito às digitações de m.d. alternativas à alternância dos dedos indicador e médio, Bosi (2017) oferece dois exemplos: tocar passagens escalares incorporando o dedo polegar ou anelar; e tocar arpejos, onde normalmente se usaria a digitação indicador – médio – anelar, usando o polegar (polegar – indicador – médio) para eliminar ou reduzir a utilização do dedo anelar.

Tsai (2018) considera que, “[d]o ponto de vista da técnica contemporânea, o anelar é tão importante como o polegar, indicador e médio” (p. 65)<sup>100</sup>. É um dedo que pode desempenhar um papel significativo na alternância de dedos e é utilizado em digitações heterodoxas em escalas por alguns guitarristas contemporâneos, por questões de velocidade. Tsai, fundamentada pela sua experiência performativa, defende que a repetição de dedos afeta a velocidade e tem consequências negativas nos movimentos e articulações dos dedos (idem).

#### **6.4.2. Independência de dedos**

Carlevaro (1984) e Duarte (1978) advogam a independência total de dedos da m.d. Já, Shearer (1990) considera o movimento por simpatia<sup>101</sup> como extremamente útil na técnica guitarrística, uma ideia que oposta à total independência de dedos defendida pelos pedagogos referido anteriormente. Para Souza Barros (2008), a posição de Carlevaro não fornece “[...] um retrato verdadeiro da ação digital [...] [, uma vez que a] única possibilidade de contenção absoluta do movimento por simpatia

---

<sup>100</sup> Tradução livre. Original: “From the modern point-of-view, finger a is as important as p, i, and m.”

<sup>101</sup> Tradução livre. Original: sympathetic movement (Shearer, 1990). “Para Shearer, o movimento por simpatia é definido como o movimento involuntário de dedos adjacentes àquele que está tangendo [atacando]. O movimento involuntário segue a direção em que seu vizinho foi articulado” (Souza Barros, 2008, p.174).

seria a partir da fixação quase generalizada das três falanges do(s) dedo(s) ‘inativo’(s)” (p. 175). Tsai, tal como Shearer e Souza Barros, também considera importante o conceito de movimento por simpatia, que vai ao encontro da “[...] capacidade natural do corpo [...]” (Tsai, 2018, p. 67)<sup>102</sup>.

Argumenta que:

A sugestão de Carlevaro [de procurar uma total independência de dedos] parece contradizer os movimentos físicos naturais. Uma vez que cada dedo está ligado entre si por tendões, o guitarrista precisa [eventualmente] de dispersar força extra para manter completamente imobilizado um dedo que não está a ser utilizado para tocar. (Tsai, 2018, p. 67)<sup>103</sup>

Bosi (2017), defende que “[...] os dedos devem funcionar independentemente para que o esforço muscular do dedo a ser utilizado não resulte em atividade muscular [...]” dos outros dedos (Bosi, 2017, p. 130). No entanto, tendo em conta que o movimento do mínimo está ligado ao movimento do anelar, é aconselhado planear os movimentos destes dedos para que não estão a fazer gestos opostos e conflituosos (idem). Shearer (1990), no seu Método mais recente, e Glise (1997), também, advertem que o dedo mínimo deve mover-se em conjunto com o anelar.

---

<sup>102</sup> Tradução livre. Original: “[...] follows the natural capacity of the individual guitarist’s body.”

<sup>103</sup> Tradução livre. Original: “Carlevaro’s suggestion seems to contradict natural physical movements. Since every finger is connected together by tendons, the guitarist needs to scatter the force to hold the inactive finger completely off.”

## 7. Aplicação de exercícios na investigação

### 7.1. Influência da técnica do Orientador Cooperante

As seguintes informações são subsequentes da entrevista realizada com o Orientador Cooperante, dividida em várias sessões, nas quais também se recolheram imagens relevantes para esta investigação.

A posição de m.d. aconselhada pelo Orientador Cooperante pode ser descrita da seguinte forma:

- Antebraço encostado no vértice da ilharga com o tampo;
- Ligeira inclinação do pulso, mas num ângulo que não mantenha os tendões demasiado dobrados;
- Linha dos nós dos dedos é transversal em relação às cordas;
- Dedos indicador, médio e anelar unidos e uniformemente curvados (sem deixar nenhuma falange dobrada no sentido contrário ao natural) mas, ao mesmo tempo, relativamente elevados em relação ao tampo, de maneira a permitir movimentos digitais continuados e amplos;
- Polegar à esquerda dos outros dedos mas, normalmente, não encostado a estes (Apêndice 1).

Para ilustrar esta posição aos seus alunos mais novos, o Orientador Cooperante utiliza a imagem da *cabeça de elefante* (sendo o polegar a *presa* e os outros dedos a *tromba*), em oposição a uma *posição de garra* (dedos dobrados e baixos em relação ao tampo, tendo as falanges proximais dos dedos indicador, médio e anelar quase em linha com os ossos metacarpais), não aconselhada, pois inviabiliza uma amplitude de movimento de dedos (Apêndice 1). O Orientador Cooperante recomenda que se deve manter um ponto de apoio nas cordas sempre que possível, sendo o polegar o mais comum. Para descrever este fundamento aos seus alunos, utiliza a imagem da *ponte* (como uma ponte sobre um rio), que permite uma estabilidade fundamental para a utilização correta dos dedos indicador, médio e anelar. Caso o polegar esteja a ser utilizado para tocar, a inclusão do anelar como ponto de apoio é recomendada. No entanto, deve-se acautelar se a utilização do anelar como ponto de apoio não altera a posição da mão nem dificulta a utilização dos dedos indicador e médio (Apêndice 1).

Anatomicamente, é simples usar os dedos indicador e médio nas cordas agudas. No entanto, alguns alunos têm tendência para alterar o ponto do contacto do antebraço no vértice da ilharga com o tampo quando têm de usar esses dedos nas cordas graves. Esta alteração de posição é problemática, pois dificulta uma rápida passagem, por exemplo, da 1.<sup>a</sup> para a 5.<sup>a</sup> corda. Nestes casos, em vez da alteração do ponto do contacto do antebraço, o Orientador Cooperante aconselha os alunos a realizar uma ligeira pronação do antebraço, ou seja, uma rotação interna, fazendo com que o lado esquerdo das costas da mão fique ligeiramente mais baixo que o da parte direita. Com isto, pretende-se que, ao tocar com os dedos indicador e médio, estes dedos se movimentem junto ao polegar, mas não contra ele (Apêndice 1). O Orientador Cooperante tem uma abordagem muito tradicional em relação ao uso de *apoyando* e *tirando*. No estudo de escalas — e, frequentemente, em passagens simplesmente escalares em peças estudadas — costuma instruir os seus alunos no sentido de aplicarem *apoyando*. No estudo de arpejos (ou passagens com arpejos em peças estudadas) aconselha o uso de *tirando*. Como exceção, costuma pedir o uso de um ataque com *apoyando* se, na sequência de vários arpejos, houver uma linha melódica que mereça destaque (o polegar, no caso do baixo, e o anelar, no caso do soprano), executando tudo o resto em *tirando*, a não ser que o *tempo* no qual a passagem tenha de ser interpretada comprometa a execução desse ataque diferente. Foi também observado que o Orientador Cooperante aconselhou a utilização de *tirando* para favorecer a execução de *diminuendo* (Apêndice 1). No que diz respeito à digitação, foi observado que o Orientador Cooperante assinala que determinado dedo deve tocar *apoyando* com um traço em cima da letra correspondente a esse dedo (Apêndice 1).

A partir das gravações realizadas na entrevista, podemos observar que a m.d. do Orientador Cooperante tem a mesma posição quando este toca *apoyando* e *tirando*. A preparação antecipada proporciona mais agilidade e mais facilidade para atingir uma homogeneidade sonora entre os vários ataques. Em contrapartida, pode dificultar a obtenção de *legato*, caso dois ataques seguidos sejam na mesma corda, e, se praticada em excesso, pode eventualmente causar problemas de independência de dedos (Apêndice 1). Ao longo do estágio, foi observado que o Orientador Cooperante tem bastante preocupação em trabalhar o *legato* com os seus alunos, mesmo os de Iniciação. De acordo com o Orientador Cooperante, os alunos mais jovens não têm o ouvido treinado para perceber se uma determinada linha melódica contém *legato*, e colocam praticamente sempre o dedo em cima da corda demasiado cedo antes de a tocar, impedindo ligar dois tons executados na mesma corda. Este trabalho é, então, um complemento da prática da preparação antecipada de dedos da m.d., que frequentemente dificulta o *legato* no domínio técnico de alunos. Podemos observar a prevalência de ambas as noções (preparação antecipada de dedos e *legato*) no seguinte exemplo:

- No contexto de um arpejo simples (por exemplo, polegar – indicador – médio – anelar – médio – indicador), quando há renovação do movimento, o Orientador Cooperante habitua os seus alunos a prepararem os dedos nas cordas onde vão tocar no momento da renovação desse movimento. No entanto, o indicador, médio e anelar não se devem preparar nas cordas antes de renovado o gesto com o polegar, mas depois deste, para garantir que há um momento em que o último tom (tocado pelo indicador) se liga ao próximo (que será tocado pelo polegar). Pretende-se, desta forma, garantir que existe um “[...] arco de ressonância [...]” não interrompido entre a repetição da fórmula do arpejo (Apêndice 1). O Orientador Cooperante introduz esta matéria no Curso Básico, de forma simplificada, e aborda-a em pleno com os alunos do Curso Secundário.

A posição aconselhada facilita então a criação de um som projetado, através de um movimento de dedo iniciado no nó do dedo (na união da falange proximal e o osso metacarpal) e não na ponta do dedo (falange distal). O ataque será tanto mais forte quanto mais peso for colocado em cima da corda no momento da articulação, e a corda deverá vibrar transversalmente em relação ao tampo da guitarra. Os alunos devem procurar empurrar a corda com o dedo em profundidade, na direção do tampo harmónico, antes de a libertar, e não puxar as cordas. Ao tocar na corda, o polegar deve mover-se em direção ao chão e os outros dedos devem mover-se na direção do braço. Na continuação do movimento do ataque, deve haver alguma flexibilidade na falange. (Apêndice 1)

O Orientador Cooperante não aconselha os alunos que estão a iniciar a aprendizagem do instrumento a desenvolver técnica com unha. Aconselha a estabelecer um movimento de recuperação automatizado nos dedos, a seguir a um ataque, que, para os seus alunos, nomeia como “[...] regressar ao ponto morto [...]” (relacionado com a manete de mudanças de um automóvel). Este movimento serve como preparação antecipada para um próximo ataque, logo a recuperação do dedo pode não ter que ir exatamente para a corda de onde saiu (Apêndice 1). O Orientador Cooperante segue os seguintes princípios fundamentais para a digitação da m.d.:

- Rejeitar a repetição de dedos, mediante o tipo de texto, procurando uma sequência;
- Evitar o cruzamento de cordas;
- Alternar de indicador e médio para passagens melódicas;
- Usar o anelar em contexto de arpejo, acorde ou em contexto melódico, no sentido de evitar cruzamentos de corda;

- Tentar perceber qual é o melhor dedo para utilizar antes e depois do anelar, ao usá-lo, dependendo do contexto do texto musical, para não sobrecarregar o movimento (desta forma, procura-se evitar sequências médio – anelar – médio, que não são naturais);
- Tentar aplicar o mais possível aquilo que é confortável e que se tenha facilidade para realizar;
- Realizar um contacto prévio na corda, antes de a tocar, sempre que possível (Apêndice 1).

O Orientador Cooperante dá especial atenção à digitação de ambas as mãos e é o próprio que as aponta nas partituras dos alunos. Costuma escrever a digitação da m.d. no sentido de evitar que um aluno prossiga estudos sem compreender “[...] que existe uma lógica para a digitação [...]” e, conseqüentemente, não conseguir dominar a técnica da m.d. É, então, fundamental para o Orientador Cooperante que o aluno compreenda que existem dedos maiores que outros e que existem digitações que facilitam (ou dificultam) a passagem dos dedos da m.d. em mudanças para cordas (Apêndice 1). Foi também observado que o Orientador Cooperante pediu pontualmente a alunos dos Cursos Básico e Secundário para escreverem eles próprios a digitação da m.d. em casa, para estimular a sua independência e a compreensão da mecânica dessa mão. Para além das digitações típicas de m.d., onde se definem que dedos tocam em determinada nota (*p*, *i*, *m* e *a*), o Orientador Cooperante define também que dedos abafam as cordas em determinado momento e/ou que dedos devem ser usados como 5.º apoio. De acordo com a sua abordagem, o aluno deve manter contacto com as cordas enquanto está a tocar, sendo mais frequente o polegar, ou o anelar, caso o polegar esteja a ser utilizado. Faz também parte dos princípios da abordagem do Orientador Cooperante a preparação antecipada dos dedos, ou seja, “[...] sentir a corda antes de tocar [...]” (Apêndice 1).

A maioria dos alunos tem dificuldade em realizar arpejos onde os dedos indicador, médio e anelar não estejam em cordas adjacentes, ou seja, arpejos com uma corda que não se deve tocar entre os dedos indicador e médio ou médio e anelar. O Orientador Cooperante aconselha aos seus alunos do Curso Secundário os exercícios (fórmulas) n.º 103 ou n.º 106 até ao n.º 116 do 2.º volume da *Serie didactica: para guitarra* de Abel Carlevaro. Considera ainda que, apesar da boa organização da *Serie didactica: para guitarra*, faz falta no descritivo de cada exercício uma orientação sobre o ângulo de ataque dos dedos nas cordas para produzir um som. Simplesmente realizar os exercícios (fórmulas) sem ter em conta este fator não é suficiente; é necessário sentir que os dedos estão em cima das cordas, com profundidade, antes de produzir o som (Apêndice 1). Apesar do trabalho aprofundado na definição da digitação da m.d., por vezes os alunos do Orientador Cooperante têm falhas na alternância dos dedos indicador e médio (repetição de dedos). De acordo com o próprio, a causa destas falhas é o nervosismo (principalmente em momentos de apresentação) e porque a prática de alternar esses dedos é contrária à movimentação adquirida do aluno (não lhe é natural). Deve-se, então,

reforçar a atenção do aluno para que este se habitue ao movimento de alteração de dois dedos, uma vez que o movimento de repetição de um dedo é uma prática que prejudica a agilidade e, se realizado repetidamente, é propício a causar inflamações nas articulações (Apêndice 1).

Enquanto toca, é mais comum que um aluno olhe para a sua m.e. que tem movimentações mais amplas e mais mudanças de posição que a m.d. Se o aluno sente necessidade de olhar para a m.d., normalmente estará relacionado com a insegurança no seu nível de precisão no contacto com a corda (Apêndice 1).

Os alunos que iniciam o estudo do instrumento e que, por sua vez, não têm hábitos de combinação de movimentos de dedos diferentes em ambas as mãos, têm tendência para espelhar o movimento de ambas as mãos. Ou seja, associar um movimento com o dedo indicador (m.d.) ao dedo n.º 1 (m.e.), ou um movimento com o dedo médio (m.d.) ao dedo n.º 2 (m.e.). Esta associação pode, por sua vez, causar repetição de dedos. Desta forma, o Orientador Cooperante recomenda digitações de m.d. aos seus alunos com as quais pudessem praticar essa “[...] sincronia trocada [...]” entre dedos diferentes, em peças estudadas ou em exercícios curtos (Apêndice 1).

**Figura n.º 12: Mão direita do Orientador Cooperante (perspetiva do executante).**



**Figura n.º 13: Mão direita do Orientador Cooperante (perspetiva da frente).**





Figura n.º 14: Mão direita do Orientador Cooperante (perspetiva do lado direito).



O Orientador Cooperante usa com frequência *apoyando* para tocar escalas (por vezes usa *tirando*, mas com menos frequência) e usa *tirando* para tocar arpejos. Usa sempre que possível um 5.º apoio. As características da posição da sua m.d. são seguintes:

- Inclinação do pulso da m.d.: está mais voltado para o lado esquerdo;
- Afastamento do pulso da m.d. em relação às cordas e ao tampo: afastado para a frente, o suficiente para manter as falanges relativamente retas;
- Curvatura dos dedos da m.d.: falanges mais retas;
- Colocação do polegar da m.d. na corda: mais próximo do lado de cima da unha;
- Afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar: o polegar toca para fora;
- Colocação do antebraço direito: mais próximo do cotovelo;
- Ombro direito: relaxado.

## **7.2. Descrição dos exercícios**

Nos dias 22 e 23 de maio de 2019, realizámos exercícios (Apêndice 4) com os alunos de guitarra para analisar vários aspetos relativos à técnica de m.d. Esses exercícios foram gravados e, para tal, foi pedida autorização aos Encarregados de Educação, assegurando que:

- O rosto dos alunos não seria exposto, assegurando o anonimato;
- Não seriam usados nomes ao analisar os resultados no Relatório de Estágio;
- As gravações só seriam usadas no contexto do Relatório de Estágio;
- Com duração aproximada de 10 minutos, os exercícios não ocupariam toda a aula;
- Os exercícios realizados teriam a função de identificar dificuldades e facilidades em aspetos específicos da técnica de m.d., não havendo uma execução certa nem errada, nem tão-pouco teriam peso na avaliação da disciplina.

Os exercícios foram realizados com os alunos C (Iniciação 3), D (Iniciação 4), F (Iniciação 4), G (1.º Grau, Curso Básico), H (2.º Grau, Curso Básico), I (3.º Grau, Curso Básico) e K (8.º Grau, Curso Secundário). Apesar de a amostra ser pequena, foi possível ter pelo menos um aluno de cada ciclo de estudos (Iniciação, Básico e Secundário). Não fizemos estes exercícios com os alunos de música de câmara por estes não terem o acompanhamento técnico do Orientador Cooperante, nem com os alunos E e B, uma vez que o primeiro chegou 15 minutos atrasado à aula na qual seriam realizados os exercícios e assumiu-se que seria preferível manter o programa normal da aula, e o segundo faltou à aula na qual seriam realizados os exercícios. Estes também não se realizaram com os alunos com aulas à terça-feira, uma vez que o horário desse dia era inacessível e, conseqüentemente, não se assistiu nem se lecionou nenhuma aula destes alunos ao longo de todo o estágio. Foram realizados quatro exercícios, com várias alíneas, que passamos a relatar:

### **7.2.1. Identificação de cordas**

Foi pedido aos alunos que fechassem os olhos para garantir que estes estariam a usar apenas o seu sentido de orientação, sem auxílio da visão. Na primeira alínea do exercício (1.1.), foi-lhes instruído

que preparassem antecipadamente os dedos da m.d. da seguinte forma: polegar na 6.<sup>a</sup> corda, indicador na 3.<sup>a</sup> corda, médio na 2.<sup>a</sup> corda e anelar na 1.<sup>a</sup> corda.

**Figura n.º 15: Preparação antecipada para a realização do exercício.**



Foi, então, pedido que realizassem as seguintes ações:

1. Tocar uma corda preparada (6.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> ou 1.<sup>a</sup> corda);
2. Tocar na 4.<sup>a</sup> corda com médio (tocar numa corda grave não preparada com um dedo que estará antecipadamente preparado numa corda aguda);
3. Tocar na 3.<sup>a</sup> corda com polegar (tocar numa corda aguda com um dedo que estará antecipadamente preparado numa corda grave).

Na segunda alínea deste exercício (1.2.), foi pedido aos alunos para mudarem a configuração da preparação antecipada dos dedos da m.d. para: polegar na 5.<sup>a</sup> corda, indicador na 4.<sup>a</sup> corda, médio na 3.<sup>a</sup> corda e anelar na 2.<sup>a</sup> corda . Foi então pedido que realizassem a seguinte ação:

1. Tocar na 1.<sup>a</sup> corda (uma corda não preparada) com indicador (que estava preparado numa corda mais grave).

O objetivo deste exercício foi analisar se a reação dos alunos foi rápida (mais imediata) ou lenta (menos imediata), ou seja, perceber se tinham facilidade ou dificuldade em tocar nas cordas solicitadas, tendo todos os dedos preparados antecipadamente, cada um em cima de uma corda diferente e numa posição confortável. Analisou-se, também, se os alunos mantinham os dedos

preparados ao realizar as ações, ou seja, se a preparação antecipada dos dedos fazia parte de um processo automatizado e natural para eles. Por último, na alínea 1.3. do exercício, compararam-se os resultados observados com uma situação sem dedos preparados. Foi, então, pedido que realizassem as seguintes ações:

1. Tocar na 3.<sup>a</sup> corda com indicador (o dedo que, na alínea 1.1., estava preparado antecipadamente em cima dessa corda);
2. Tocar na 2.<sup>a</sup> corda com médio (o dedo que, na alínea 1.1., estava preparado antecipadamente em cima dessa corda);
3. Tocar na 5.<sup>a</sup> corda com polegar (o dedo que, na alínea 1.2., estava preparado antecipadamente em cima dessa corda);
4. Tocar na 4.<sup>a</sup> corda com indicador (o dedo que, na alínea 1.2., estava preparado antecipadamente em cima dessa corda);
5. Tocar na 3.<sup>a</sup> corda com polegar (um dedo que anteriormente não estava preparado antecipadamente em cima dessa corda).

Nesta última alínea, observou-se se o aluno sentia necessidade de preparar antecipadamente os dedos nas cordas para ter segurança para acertar na corda correta e se mostrava mais ou menos dificuldade em acertar, em comparação com as alíneas anteriores, nas quais teria os dedos preparados. Todo este exercício foi executado sem recurso a partitura ou digitação escrita, uma vez que foi pedido ao aluno que tocasse de olhos fechados.

### **7.2.2. Independência entre dedos análogos de ambas as mãos**

Na primeira alínea (2.1.) foi pedido que realizassem o exercício exposto na Figura n.º 15 (com a digitação incluída para não haver qualquer equívoco de leitura) onde deveriam corresponder uma nota tocada com o dedo n.º 1 da m.e. com um ataque de indicador e uma nota tocada com o dedo n.º 2 da m.e. com um ataque de médio, uma vez com *apoyando* e outra com *tirando* (sendo a 1.<sup>a</sup> execução assinalada como 2.1.1. e a 2.<sup>a</sup> como 2.1.2.).

Figura n.º 16: Exercícios n.ºs 2.1. e 2.2.

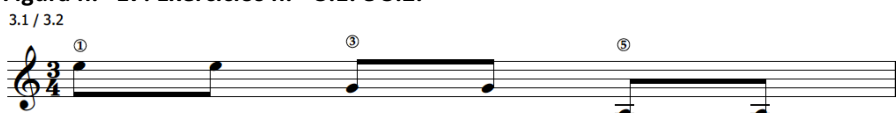


De seguida, na alínea 2.2, foi pedido aos alunos que invertessem a lógica da digitação da m.d., ou seja, deveriam começar a tocar o exercício com o dedo médio – uma nota tocada com o dedo n.º 1 da m.e. seria atacada pelo médio da m.d. e a nota tocada com o dedo n.º 2 da m.e. seria atacada pelo indicador da m.d. Tal como no exercício anterior, foi solicitado aos alunos que realizassem o exercício uma vez com *apoyando* e outra com *tirando* (sendo a primeira execução assinalada como 2.2.1 e a segunda como 2.2.2.). O objetivo principal do exercício foi o de observar o desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, saber se ele é capaz de ter um nível mínimo de independência entre dedos análogos de mãos diferentes. Pretendeu-se, também, analisar se os alunos têm mais facilidade em interpretar uma linha melódica com *apoyando* ou *tirando* e ainda se os alunos têm tendência para tocar *legato*.

### 7.2.3. Cruzamento

Na primeira alínea deste exercício (3.1.), foi pedido aos alunos que executassem a seguinte *linha melódica*<sup>104</sup> descendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio e começando com o dedo médio, para observar se o aluno tinha dificuldades perante a situação que continha um cruzamento de dedos da m.d (Figura n.º 16). Foi pedido aos alunos que realizassem o exercício uma vez com *apoyando* e outra com *tirando* (sendo a 1.ª execução assinalada como 3.1.1. e a 2.ª como 3.1.2.).

Figura n.º 17: Exercícios n.ºs 3.1. e 3.2.



Na alínea 3.2., foi pedido aos alunos que executassem a mesma linha melódica, mas, desta vez, começariam com o dedo indicador, evitando o cruzamento de dedo. Mais uma vez, foi pedido aos alunos que realizassem o exercício primeiro com *apoyando* e posteriormente com *tirando* (sendo a 1.ª

<sup>104</sup> Termo em itálico, uma vez que estas sequências de notas não seguem as convenções culturais das melodias da música erudita ocidental, apesar da sua interpretação ser a mesma das melodias, no que diz respeito à técnica guitarrística da m.d.

execução assinalada como 3.2.1. e a 2.ª como 3.2.2.). Na alínea 3.3. (Figura n.º 17), foi pedido aos alunos que executassem uma outra linha melódica em cordas soltas, desta vez ascendente, utilizando a alternância entre indicador e médio e começando com o dedo indicador, para observar se o aluno tinha dificuldades perante um cruzamento de dedos. Igualmente, foi solicitado aos alunos que realizassem o exercício uma vez com *apoyando* e outra com *tirando* (sendo a 1.ª execução assinalada como 3.3.1. e a 2.ª como 3.3.2.).

**Figura n.º 18: Exercícios n.ºs 3.3. e 3.4.**  
3.3 / 3.4

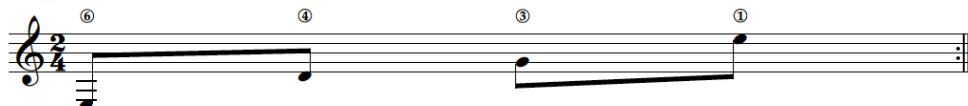


Na alínea 3.4., foi pedido aos alunos que executassem a mesma linha melódica, mas, desta vez, comesçassem com o dedo médio, evitando o cruzamento de dedo. Tal como nas alíneas anteriores, foi solicitado aos alunos que realizassem o exercício uma vez com *apoyando* e outra com *tirando* (sendo a 1.ª execução assinalada como 3.4.1. e a 2.ª como 3.4.2.). Por último, na alínea 3.5., o exercício formulava-se na execução dos mesmos exercícios de olhos fechados, para que pudesse observar o sentido de orientação espacial dos alunos.

#### 7.2.4. Arpejos

Na alínea 4.1., pediu-se aos alunos que executassem um arpejo ascendente em cordas soltas, com repetição, onde existia uma corda não tocada entre as cordas pulsadas através dos dedos médio e anelar. Pediu-se aos alunos para realizarem o exercício primeiro sem preparação antecipada dos dedos da m.d. (assinalando a alínea 4.1.1.) e depois com preparação antecipada (assinalando a alínea 4.1.2), para observar se a preparação de dedos facilita a execução do exercício (Figura n.º 18).

**Figura n.º 19: Exercício n.º 4.1.**  
4.1



Na alínea 4.2. (Figura n.º 19), foi solicitado aos alunos para que executassem um arpejo ascendente e descendente em cordas soltas, com repetição, onde existia uma corda não pulsada entre as cordas tocadas com os dedos médio e anelar. Foi, também, pedido para realizarem o exercício primeiro sem preparação antecipada dos dedos da m.d. (assinalando a alínea 4.2.1.) e depois com preparação

antecipada (assinalando a alínea 4.2.2.), para observar se a preparação de dedos facilita a execução do exercício.

**Figura n.º 20: Exercício n.º 4.2.**



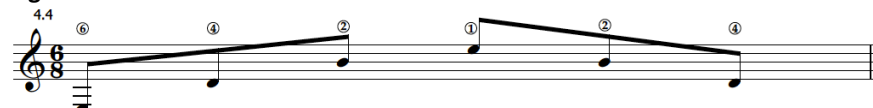
Na alínea 4.3. (Figura n.º 20), o exercício consistia na execução de um arpejo ascendente em cordas soltas, com repetição, onde existia uma corda não tocada entre as cordas pulsadas com os dedos indicador e médio. Foi solicitado aos alunos para realizar o exercício primeiro sem preparação antecipada dos dedos da m.d. (assinalando a alínea 4.3.1.) e depois com preparação antecipada (assinalando a alínea 4.3.2.), para observar se a preparação de dedos facilita a execução do exercício.

**Figura n.º 21: Exercício n.º 4.3.**



Por fim, na alínea 4.4. (Figura n.º 21), os alunos necessitavam de executar um arpejo ascendente e descendente em cordas soltas, com repetição, onde existia uma corda de repouso entre as cordas tocadas com os dedos indicador e médio. Pediu-se aos alunos para realizarem o exercício primeiro sem preparação antecipada dos dedos da m.d. (assinalando a alínea 4.4.1.) e depois com preparação antecipada (assinalando a alínea 4.4.2.), para observar se a preparação de dedos facilita a execução do exercício.

**Figura n.º 22: Exercício n.º 4.4.**



Foram, também, analisados os seguintes parâmetros relacionados com a posição da m.d.:

- Qual a inclinação do pulso da m.d. do aluno (se o pulso está mais voltado para o lado direito ou esquerdo);

- Qual o afastamento do pulso da m.d. do aluno em relação às cordas e ao tampo de guitarra (se está mais ou menos afastado);
- Qual a curvatura dos dedos da m.d. do aluno (se estão com as falanges mais retas ou curvadas);
- Como é a colocação do polegar da m.d. do aluno na corda (se está mais próximo do lado de cima da unha ou mais próximo da lateral esquerda da unha);
- Como é o afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar (se o polegar toca para fora ou se toca para dentro, em direção à palma da mão);
- Como é a colocação do antebraço direito do aluno (se está mais próximo do cotovelo ou mais próximo do pulso);
- Como está o ombro direito do aluno (relaxado ou contraído).



### 7.3. Prestações dos alunos

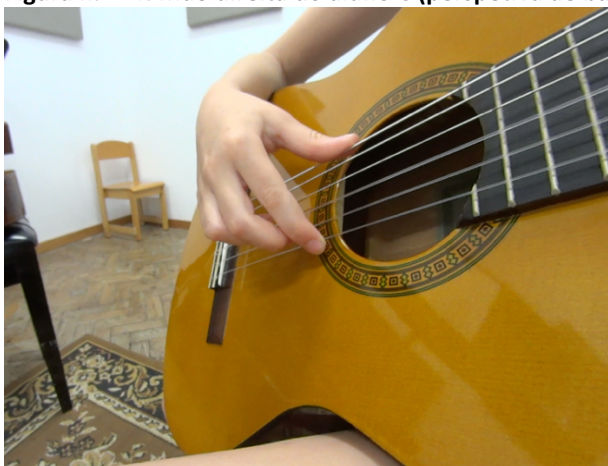
#### 7.3.1. Aluno C

A posição principal da mão direita do aluno C pode ser observada nas Figuras n.ºs 22, 23 e 24:

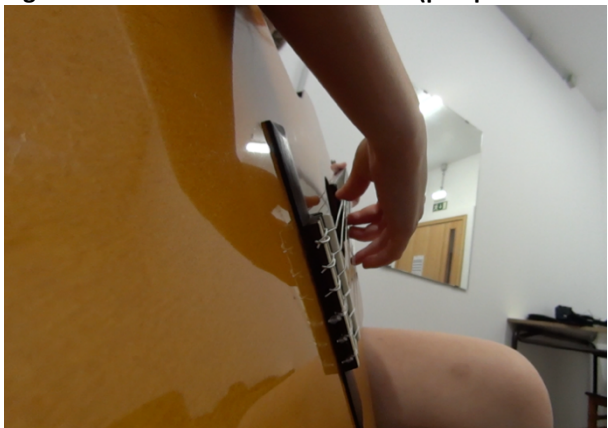
**Figura n.º 23: Mão direita do aluno C (perspetiva do aluno).**



**Figura n.º 24: Mão direita do aluno C (perspetiva de baixo/frente).**



**Figura n.º 25: Mão direita do aluno C (perspetiva do lado direito).**



No exercício n.º 1, antes de iniciar, o aluno C demorou um pouco a preparar antecipadamente o anelar. Manteve sempre os dedos preparados ao realizar as alíneas desse exercício. No exercício n.º 2, teve alguma insegurança nas execuções. No exercício n.º 3, só teve dificuldade na utilização de *apoyando* com cruzamento de dedos. Observou-se no exercício n.º 4 que interiorizou a técnica da preparação antecipada razoavelmente, principalmente o *Sequential plant* (Glise, 1997), que aplicou em cinco alíneas. Em duas das três alíneas nas quais teve falhas (4.3.1. e 4.4.1.), trocou a ordem dos dedos da fórmula do arpejo. Na alínea 4.2.2., falhou na 1.ª execução (possivelmente por distração). Em três alíneas não usou preparação antecipada de dedos nas repetições dos arpejos, mas isso não causou falhas na execução. A posição da sua m.d., durante os exercícios, teve as seguintes características:

- Inclinação do pulso (o pulso está mais inclinado para o lado esquerdo);
- Afastamento do pulso em relação às cordas e ao tampo (conveniente, uma vez que não interfere com os ataques);
- Curvatura dos dedos (falanges mais retas);
- Colocação do polegar (mais próximo da lateral esquerda da unha na maioria das vezes, raramente mais próximo do lado de cima da unha);
- Afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar (o polegar toca para fora);
- Colocação do antebraço direito (está mais próximo do cotovelo);
- Ombro direito (relaxado).

### 7.3.2. Aluno D

Figura n.º 26: Mão direita do aluno D (perspetiva do aluno).



Figura n.º 27: Mão direita do aluno D (perspetiva de baixo/frente) .



Figura n.º 28: Mão direita do aluno D (perspetiva do lado direito).



No exercício n.º 1 o aluno D demonstrou dificuldade em preparar antecipadamente os dedos da mão direita: confundiu a 1.ª com a 6.ª corda, confundiu as digitações da m.d. com a m.e., não conseguiu preparar a posição de olhos fechados e foi necessária uma explicação adicional. Teve tendência para manter o polegar preparado ao realizar os exercícios. Na alínea 1.3., sentiu sempre as cordas antes de tocar e acertou todas as sub-alíneas. No exercício n.º 2, o aluno não manteve um ritmo constante e realizou as alíneas do exercício de forma significativamente lenta. No exercício n.º 3, nunca usou o 5.º apoio e teve dificuldade em 5 das 9 alíneas. Na execução dos exercícios n.ºs 3 e 4, em cordas soltas, de olhos abertos, olhava sempre para a m.d. Foi, também, necessário dizer ao aluno o nome das notas que deveria tocar ou dedos que deveria usar. Observou-se no exercício n.º 4 que o aluno não tem a técnica de preparação antecipada interiorizada: ou interrompeu as execuções dos arpejos nas repetições para fazer a preparação dos dedos ou não chegou a preparar os dedos nas repetições. Usou duas vezes a técnica de *Sequential plant* (Glise, 1997) mas não a dominava. Teve falhas em cinco alíneas, três delas onde era suposto tocar sem preparação. A posição da sua m.d. durante os exercícios teve as seguintes características:

- Inclinação do pulso (não é clara, o aluno tem uma posição de m.d. inconstante);
- Afastamento do pulso em relação às cordas e ao tampo (demasiado próximo quando usa *tirando*, mas adequado quando usa *apoyando*);
- Curvatura dos dedos (falanges mais retas quando usa *apoyando* e mais curvadas quando usa *tirando*);
- Colocação do polegar (mais próximo da lateral esquerda da unha);
- Afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar (o polegar toca para fora);
- Colocação do antebraço direito (o aluno tem uma posição de m.d. inconstante, mas, na maioria das vezes, está mais próximo do pulso);
- Ombro direito (relaxado).

### 7.3.3. Aluno F

Figura n.º 29: Mão direita do aluno F (perspetiva do aluno).



Figura n.º 30: Mão direita do aluno F (perspetiva de baixo/frente).



Figura n.º 31: Mão direita do aluno F (perspetiva do lado direito).



Nas alíneas 1.1. e 1.2., o aluno F manteve sempre os dedos preparados ou o polegar preparado ao realizar os exercícios. Na alínea 1.3., sentiu sempre as cordas antes de tocar, mesmo quando falhou. Teve dificuldade ligeira nas alíneas 3.1.2., 3.2.1. e 3.3.1., nas quais usou *apoyando*. Observou-se no exercício n.º 4 que interiorizou a técnica de preparação antecipada e usou a técnica de *Sequential plant* (Glise, 1997) com naturalidade. As falhas que teve estiveram relacionadas com a repetição de notas na 1.ª ou 6.ª corda (possível confusão na execução de repetições) e uma confusão na ordem dos dedos na fórmula do arpejo na última alínea. A observação da posição da m.d. durante os exercícios é a seguinte:

- Inclinação do pulso (o pulso está mais inclinado para o lado esquerdo);
- Afastamento do pulso em relação às cordas e ao tampo (conveniente, uma vez que não interfere com os ataques);
- Curvatura dos dedos (falanges mais retas);
- Colocação do polegar (mais próximo da lateral esquerda da unha quando toca arpejos e mais próximo do lado de cima da unha quando alterna o indicador e médio);
- Afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar (o polegar toca para fora);
- Colocação do antebraço direito (está mais próximo do cotovelo);
- Ombro direito (relaxado).

#### 7.3.4. Aluno G

Figura n.º 32: Mão direita do aluno G (perspetiva do aluno).



Figura n.º 33: Mão direita do aluno G (perspetiva de baixo/frente).



Figura n.º 34: Mão direita do aluno G (perspetiva do lado direito).



Nas alíneas 1.1. e 1.2., o aluno G manteve sempre algum dedo preparado ao realizar os exercícios. Na alínea 1.3., só sentiu as cordas antes de tocar uma vez (na qual acertou). O aluno não usou o 5.º apoio nos exercícios n.ºs 2 e 3. No 3.º exercício, teve dificuldade nas 4 alíneas nas quais havia cruzamento de dedos e na última, na qual tinha de tocar de olhos fechados. Observou-se no exercício n.º 4 que o aluno não falhou quando tinha os dedos preparados, mas não dominava a técnica de preparação antecipada de forma completamente interiorizada: ou interrompeu as execuções dos arpejos nas repetições para fazer a preparação dos dedos ou não chegou a preparar os dedos nas repetições. Falhou todas as alíneas onde deveria tocar sem preparação antecipada e na alínea 4.4.2., na qual não chegou a preparar os dedos na repetição. Não usou *Sequential plant* (Glise, 1997). A posição da sua m.d. durante os exercícios foi observada de seguinte forma:

- Inclinação do pulso (o pulso está mais inclinado para o lado esquerdo);
- Afastamento do pulso em relação às cordas e ao tampo (conveniente, uma vez que não interfere com os ataques);
- Curvatura dos dedos (falanges mais curvadas);
- Colocação do polegar (mais próximo do lado de cima da unha);
- Afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar (o polegar toca para fora);
- Colocação do antebraço direito (está mais próximo do cotovelo);
- Ombro direito (contraído).



### 7.3.5. Aluno H

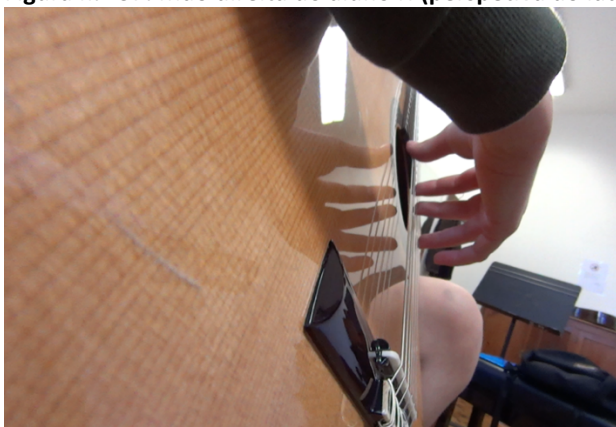
Figura n.º 35: Mão direita do aluno H (perspetiva do aluno).



Figura n.º 36: Mão direita do aluno H (perspetiva de baixo/frente).



Figura n.º 37: Mão direita do aluno H (perspetiva do lado direito).



O aluno H só manteve os dedos preparados na primeira alínea (1.1.). De resto, não conseguiu manter a referida preparação. Na 1.3., sentiu sempre as cordas antes de tocar e acertou todas as alíneas. No exercício n.º 2, executou os exercícios sem falhas, mas teve momentos de desconcentração. Só não usou o 5.º apoio no 2.2.2.. No exercício n.º 3, só não usou o 5.º apoio na alínea 3.3.1.. Só teve dificuldade na alínea 3.1.2. na qual tinha de executar a linha melódica descendente, com cruzamento de dedos, em *apoyando*. Observou-se no exercício n.º 4 que o aluno interiorizou a técnica de preparação antecipada de dedos nas cordas. Não preparou os dedos todos [*Full plant* (Glise, 1997)], instintivamente, mas usou *Sequential plant* (Glise, 1997) naturalmente nas alíneas nas quais lhe foi pedido para não preparar os dedos. Antes das repetições, preparou sempre [*Full plant* (Glise, 1997)], mas em duas alíneas teve de corrigir os dedos preparados (mas não falhou) e noutras duas alíneas interrompeu a execução do arpejo ao preparar os dedos antes da repetição. Na alínea 4.3.1., falhou por ter iniciado o exercício sem o ter compreendido. As características observadas da posição da m.d. do aluno H são as seguintes:

- Inclinação do pulso (o pulso está mais inclinado para o lado esquerdo);
- Afastamento do pulso em relação às cordas e ao tampo (demasiado próximo);
- Curvatura dos dedos (falanges mais retas);
- Colocação do polegar (mais próximo da lateral esquerda da unha);
- Afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar (o polegar toca para fora);
- Colocação do antebraço direito (está mais próximo do pulso);
- Ombro direito (relaxado).

### 7.3.6. Aluno I

Figura n.º 38: Mão direita do aluno I (perspetiva do aluno).



Figura n.º 39: Mão direita do aluno I (perspetiva de baixo/frente).



Figura n.º 40: Mão direita do aluno I (perspetiva do lado direito).



Nas alíneas 1.1. e 1.2., o aluno I manteve sempre algum dedo preparado ao realizar os exercícios. Na alínea 1.3., acertou nas quatro sub-alíneas nas quais sentiu as cordas antes de tocar. Na alínea que falhou não conseguiu sentir as cordas antes de tocar. No exercício n.º 2, não leu bem antes de iniciar a execução e, inicialmente, alternou o dedo n.º 1 com a corda solta. Foi-lhe pedido que recomeçasse. Executou os exercícios com poucas falhas. No exercício n.º 3, só teve dificuldade na alínea 3.3.2., na qual tinha que executar a linha melódica ascendente, com cruzamento de dedos, em *apoyando*. Observou-se no exercício n.º 4 que o aluno interiorizou a técnica de preparação antecipada de dedos nas cordas. Em todas as alíneas nas quais era suposto tocar sem preparar os dedos, à exceção da 4.4.1., preparou antecipadamente [*Full plant* (Glise, 1997)] por hábito (iniciando o exercício com os dedos fora das cordas, mas preparando-os logo após iniciar o primeiro ataque). Nas repetições, ou preparou antecipadamente todos os dedos [*Full plant* (Glise, 1997)] — ou com os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota, tocada com o polegar (permitindo-lhe tocar *legato*) — ou usou *Sequential plant* (Glise, 1997). Nas alíneas 4.2.2. e 4.3.2., interrompeu a execução do arpejo durante muito pouco tempo para preparar antecipadamente os dedos. As falhas que teve relacionam-se com confusão na ordem dos dedos na fórmula do arpejo (duas vezes) e, possivelmente, faltas de desconcentração / atenção (nas alíneas 4.3.1. e 4.4.2.). A posição da sua m.d. durante os exercícios pode ser descrita de seguinte forma:

- Inclinação do pulso (o pulso está mais inclinado para o lado esquerdo);
- Afastamento do pulso em relação às cordas e ao tampo (conveniente, uma vez que não interfere com os ataques);
- Curvatura dos dedos (falanges mais retas [tem tendência para dobrar as falanges ditais dos dedos indicador e médio quando toca *apoyando*]);
- Colocação do polegar (mais próximo do lado de cima da unha);
- Afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar (o polegar toca para fora);
- Colocação do antebraço direito (está mais próximo do cotovelo);
- Ombro direito (relaxado).

### 7.3.7. Aluno K

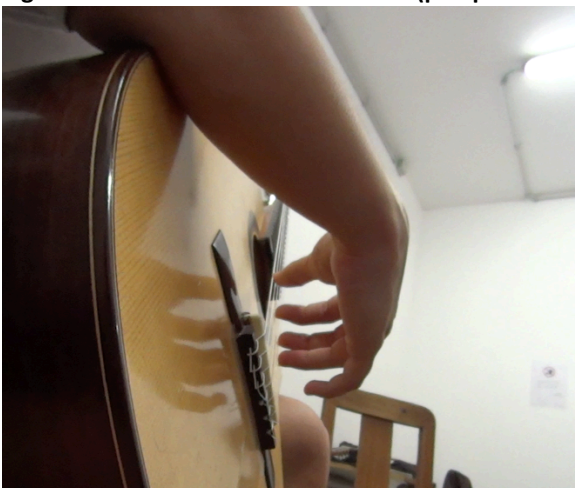
Figura n.º 41: Mão direita do aluno K (perspetiva do aluno).



Figura n.º 42: Mão direita do aluno K (perspetiva de baixo/frente).



Figura n.º 43: Mão direita do aluno K (perspetiva do lado direito).



No exercício n.º 1, os três alunos mais velhos (K, I e H) tiveram respostas rápidas sempre, exceto o aluno H no 1.1.2. e o aluno I no 1.3.1.. O aluno K foi o único que acertou tudo, manteve sempre algum dedo preparado nos exercícios 1.1. e 1.2. e sentiu sempre as cordas antes de tocar no exercício n.º 1.3. Observou-se no exercício n.º 2 que o aluno domina completamente a independência entre dedos de ambas as mãos e não falhou nenhuma alínea. No exercício n.º 3, usou sempre o 5.º apoio e teve facilidade em todas as alíneas. Observou-se no exercício n.º 4 que o aluno interiorizou completamente a técnica de preparação antecipada de dedos nas cordas. Em todas as alíneas nas quais era suposto tocar sem preparar os dedos preparou antecipadamente [*Full plant* (Glise, 1997)], por hábito (iniciando o exercício com os dedos fora das cordas mas preparando-os logo após iniciar o primeiro ataque). Nas repetições, ou preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota, tocada com o polegar (permitindo-lhe tocar *legato*) ou usou *Sequential plant* (Glise, 1997). Não falhou nenhuma alínea. A posição da sua m.d. durante os exercícios continha as seguintes características:

- Inclinação do pulso (o pulso está mais inclinado para o lado esquerdo);
- Afastamento do pulso em relação às cordas e ao tampo (conveniente, uma vez que não interfere com os ataques);
- Curvatura dos dedos (falanges mais retas);
- Colocação do polegar (mais próximo do lado de cima da unha);
- Afastamento do polegar em relação aos dedos indicador, médio, anelar (o polegar toca para fora);
- Colocação do antebraço direito (está mais próximo do cotovelo);
- Ombro direito (contraído).

### 7.3.8. Comentário Final

O aluno D evidenciou um maior número de problemas relacionados com o tema da investigação e que limitavam a posição e o funcionamento da sua m.d. A inclinação do pulso e a colocação do antebraço eram inconstantes — particularmente, o antebraço estava maioritariamente apoiado mais próximo do pulso — e usou posições distintas para tocar *tirando* e *apoyando* (particularmente no uso do *tirando*, colocava o pulso demasiado próximo das cordas, com as falanges demasiado dobradas). O uso do polegar mais próximo da lateral esquerda da unha do que da ponta também não foi benéfico para a estabilidade da mão direita. Os alunos C, F e H devem melhorar a colocação do polegar. Em particular, o aluno F deve evitar que o ponto de contacto do dedo com a corda seja diferente quando toca arpejos. O afastamento do pulso e a colocação do antebraço, as características menos aconselhadas da m.d. do aluno H, podem justificar-se pelo facto de o aluno ter mudado, há relativamente pouco tempo, para uma guitarra de tamanho *standard* e ainda se estar a adaptar. O aluno I deve trabalhar para deixar de dobrar as falanges distais dos dedos indicador e médio quando toca *apoyando*. Os alunos G e K devem procurar relaxar o ombro direito ao tocar. O aluno G deve ainda procurar melhorar a curvatura das falanges da sua m.d..

## 7.4. Resultados

### 7.4.1. Exercício n.º 1 (Identificação de cordas)

Seguem-se os apontamentos relativos a cada alínea (para o quadro completo, deve ser consultado o Apêndice 5):

1.1.1. (Tocar uma corda preparada, com a preparação antecipada: polegar na 6.ª corda, indicador na 3.ª corda, médio na 2.ª corda e anelar na 1.ª corda): Todos tiveram uma resposta rápida e mantiveram os dedos preparados, demonstrando que tocar uma corda preparada, sem olhar para a m.d., lhes é fácil;

1.1.2. (Tocar na 4.ª corda com médio, com a preparação antecipada mencionada na primeira alínea): As respostas foram maioritariamente mais lentas, demonstrando que tocar uma corda não preparada lhes é um pouco mais difícil. Apenas o aluno I falhou. A maioria dos alunos tem tendência para manter pelo menos um dedo preparado. O s aluno F e H não mantiveram dedos preparados;

1.1.3. (Tocar na 3.ª corda com polegar, com a preparação antecipada mencionada na primeira alínea): As respostas foram maioritariamente mais lentas, demonstrando que tocar uma corda não preparada lhes é mais difícil. Apenas o aluno D falhou. A maioria dos alunos tem tendência para manter pelo menos um dedo preparado. Os alunos F e H não mantiveram dedos preparados;

1.2.1. (Tocar na 1.ª corda, uma corda não preparada, com indicador, com a preparação antecipada: polegar na 5.ª corda, indicador na 4.ª corda, médio na 3.ª corda e anelar na 2.ª corda): As respostas foram maioritariamente mais rápidas, demonstrando que a preparação dos dedos antes da corda que se está a tocar pode ter ajudado a identificação da corda e que, eventualmente, tocar na 1.ª corda lhes é mais fácil. A maioria dos alunos teve tendência para manter pelo menos um dedo preparado. O aluno H não manteve dedos preparados;

1.3.1. (Tocar na 3.ª corda com indicador, sem dedos preparados): As respostas foram maioritariamente mais lentas, demonstrando que tocar uma corda não preparada lhes é



mais difícil. Apenas o aluno G falhou. Todos os alunos que acertaram sentiram as cordas antes de tocar;

1.3.2. (Tocar na 2.<sup>a</sup> corda com médio, sem dedos preparados): As respostas foram maioritariamente mais rápidas, demonstrando que a utilização do dedo médio na 2.<sup>a</sup> corda parece ser mais natural a estes alunos. Apenas o aluno G não sentiu as cordas antes de tocar;

1.3.3. (Tocar na 5.<sup>a</sup> corda com polegar, sem dedos preparados): As respostas foram maioritariamente mais rápidas, demonstrando que a utilização do polegar na 5.<sup>a</sup> corda parece ser mais natural a estes alunos. Os alunos G e C não sentiram as cordas antes de tocar e falharam; o aluno D também não sentiu as cordas antes de tocar, mas acertou;

1.3.4. (Tocar na 4.<sup>a</sup> corda com indicador, sem dedos preparados): As respostas foram maioritariamente mais rápidas. A maioria dos alunos que acertou, sentiu as cordas antes de tocar. Os alunos F, G e I falharam;

1.3.5. (Tocar na 3.<sup>a</sup> corda com polegar, sem dedos preparados): As respostas foram maioritariamente mais rápidas. Todos os alunos sentiram as cordas antes de tocar, mas o aluno F falhou.

Constata-se que todos os alunos foram mais rápidos a executar os pedidos corretamente se tivessem os dedos preparados antecipadamente em cima das cordas do que se não tivessem os dedos preparados. Observou-se na última alínea que alguns alunos falharam a corda pretendida ou demoravam mais tempo a encontrá-la, ou necessitavam de preparar um ou mais dedos para identificar a corda pretendida. Podemos observar uma relação entre a preparação antecipada de dedos da m.d. e a orientação dos alunos.

#### 7.4.2. Exercício n.º 2 (Independência entre dedos análogos de ambas as mãos)

Seguem-se os apontamentos relativos a cada alínea (para o quadro completo, deve ser consultado o Apêndice 6):

2.1.1. (Realização do exercício exposto correspondendo dedos análogos, usando *tirando* ou *apoyando*): 4 alunos usaram *apoyando* (com mais volume) e 3 usaram *tirando* (com menos volume). Todos olham para a m.e. Apenas o aluno K executou o exercício sem desconcentrações nem falhas. Tendo em conta a simplicidade do exercício e o facto de o exercício seguinte (2.1.2.) ter tido poucas falhas, talvez os alunos se tenham sentido nervosos; para além disso, os alunos não costumam realizar tantos exercícios técnicos seguidos na mesma aula, ou seja, não têm por hábito realizar tantos exercícios que não estejam relacionados com as peças nem com as escalas e arpejos que estudam com o Orientador Cooperante. Todos, à exceção do aluno G, usaram um 5.º apoio. Todos tocaram sem *legato*;

2.1.2. (Realização do exercício exposto correspondendo dedos análogos, usando o tipo de ataque que não foi usado na alínea anterior): O aluno D foi o único que não conseguiu executar corretamente o exercício demonstrando que o aluno não tem muita independência de movimentos entre ambas as mãos;

2.2.1. (Realização do exercício exposto não correspondendo dedos análogos, usando *tirando* ou *apoyando*): 3 alunos usaram *apoyando* (com mais volume) e 4 usaram *tirando* (com menos volume). Todos olham para a m.e. Apenas os alunos G e K executaram o exercício sem desconcentrações nem falhas. Todos, à exceção do aluno G, usaram um 5.º apoio. Todos tocaram sem *legato*;

2.2.2. (Realização do exercício exposto não correspondendo dedos análogos, usando o tipo de ataque que não foi usado na alínea anterior): Os alunos C, D e G não conseguiram realizar o exercício perfeitamente. O aluno G teve uma falha e o aluno D teve duas.

Constata-se que todos os alunos, à exceção do aluno D, demonstraram ter um nível mínimo de independência entre dedos análogos de mãos diferentes. Não é claro se os alunos têm mais facilidade em utilizar *apoyando* ou *tirando* para realizar uma linha melódica, mas houve mais falhas nas

execuções com *apoyando* (em 14 execuções em *apoyando*, 8 não tiveram erros e 6 tiveram erros; em 14 execuções em *tirando*, 10 não tiveram erros e 4 tiveram erros). Observou-se que, apesar das vantagens na precisão, a técnica de antecipação difundida pelo Orientador Cooperante dificulta a obtenção de *legato* em todos os alunos (ou, então, os mesmos não têm essa preocupação internalizada). Todos, à exceção do aluno G, usaram o 5.º apoio. O aluno H só não usou o 5.º apoio no exercício 2.2.2.. Podemos observar que o 5.º apoio é um recurso técnico que, potencialmente, dá estabilidade na m.d. e ajuda a orientação e está interiorizado na maioria dos alunos. Todos os alunos realizaram o exercício olhando para a m.e., à exceção do aluno G, na alínea 2.2.2. (que também não olhou para a m.d.). Todos os alunos tocaram com mais volume quando usaram um ataque *apoyando*, em comparação com os mesmos exercícios realizados com *tirando*. Esta distinção sonora entre *tirando* e *apoyando* (normalmente acompanhada por uma mudança de posição de dedos nas cordas para cada tipo de ataque) é típica daquela que Glise apelida de “*Escola da Mão Fechada*” (Glise, 1997, p. 27), cuja posição de m.d. associada não é a aconselhada pelo Orientador Cooperante. No entanto, a diferenciação sonora existe naturalmente e é frequentemente usada em benefício da interpretação, independentemente da opção técnica do guitarrista. Para além disso, a propensão para a distinção entre os dois ataques, mesmo sendo inconsciente, é algo relativamente comum em estudantes, principalmente quando estes estão concentrados em realizar um exercício técnico com precisão e com menos atenção à qualidade do som produzido. É relevante assinalar que não foi pedido explicitamente aos alunos para procurarem equalizar o volume do som ao usarem os dois ataques nem para tocarem o mais *legato* possível.

### 7.4.3. Exercício n.º 3 (Cruzamento)

Seguem-se os apontamentos relativos a cada alínea (para o quadro completo, deve ser consultado o Apêndice 7):

3.1.1. (Realização de uma linha melódica descendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio, começando com o dedo médio, usando *tirando* ou *apoyando*): Todos tocaram *tirando*. Os alunos D e G foram os únicos que não usaram o 5.º apoio e que tiveram dificuldade nas mudanças de corda;

3.1.2. (Realização de uma linha melódica descendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio, começando com o dedo médio, usando o tipo de ataque que não foi usado na alínea anterior): Todos tocaram *apoyando*. Os alunos D e G foram os únicos que não usaram o 5.º apoio. Todos tiveram dificuldade nas mudanças de corda (o aluno F teve apenas dificuldade ligeira), exceto os alunos I e K, os dois alunos mais velhos. Podemos assumir que os cruzamentos de dedos em cordas não adjacentes em *apoyando* é mais complicado;

3.2.1. (Realização de uma linha melódica descendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio, começando com o dedo indicador, usando *tirando* ou *apoyando*): Os alunos D e F quiseram tocar *apoyando* e ambos tiveram dificuldade na realização do exercício (o aluno F teve apenas dificuldade ligeira). Podemos assumir que executar uma linha melódica em cordas não adjacentes através da técnica de *apoyando* representa uma situação complicada para alunos com menos experiência. Todos os outros alunos tocaram *tirando*. Os alunos D e G foram os únicos que não usaram o 5.º apoio. O aluno G não teve dificuldade desta vez, mas não havia cruzamento de dedos;

3.2.2. (Realização de uma linha melódica descendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio, começando com o dedo indicador, usando o tipo de ataque que não foi usado na alínea anterior): Os alunos D e G foram os únicos que não usaram o 5.º apoio. Todos tiveram facilidade (já era a quarta vez que realizavam o exercício);

3.3.1. (Realização de uma linha melódica ascendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio, começando com o dedo indicador, usando *tirando* ou *apoyando*): Os alunos D e F quiseram tocar *apoyando*, e os alunos H e I tocaram uma nota *apoyando* acidentalmente. Os alunos D, G e H não usaram o 5.º apoio. Os alunos F e G tiveram dificuldade na realização do exercício (o aluno F teve apenas dificuldade ligeira);

3.3.2. (Realização de uma linha melódica ascendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio, começando com o dedo indicador, usando o tipo de ataque que não foi usado na alínea anterior): Os alunos D e G foram os únicos que não usaram o 5.º apoio. Os alunos C, G e I tiveram dificuldade na realização do exercício;

3.4.1. (Realização de uma linha melódica ascendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio, começando com o dedo médio, usando *tirando* ou *apoyando*): O aluno C foi o único que tocou *apoyando*. Os alunos D e G foram os únicos que não usaram o 5.º apoio;

3.4.2. (Realização de uma linha melódica ascendente em cordas soltas, utilizando a alternância entre indicador e médio, começando com o dedo médio, usando o tipo de ataque que não foi usado na alínea anterior): Os alunos D e G foram os únicos que não usaram o 5.º apoio. O aluno D foi o único que teve dificuldade na execução;

3.5. (Realização dos exercício anteriores de olhos fechados): Todos usaram *tirando*, demonstrando que este tipo de ataque, potencialmente, facilita a execução. Os alunos D e G foram os únicos que não usaram o 5.º apoio e que tiveram dificuldades. O aluno G falhou.

Constata-se que as dificuldades observadas ocorreram em execuções nas quais os alunos tinham de utilizar *apoyando*, não usaram o 5.º apoio, onde havia cruzamentos de dedos ou em situações que combinavam vários destes fatores. Podemos afirmar que, na execução de linhas melódicas em cordas não adjacentes com digitação de alternância de indicador e médio, há mais probabilidade de sucesso no uso do *tirando*, usando um 5.º apoio e utilizando uma digitação sem cruzamentos de dedos.

#### 7.4.4. Exercício n.º 4 (Arpejos)

Seguem-se os apontamentos relativos a cada alínea (para o quadro completo, deve ser consultado o Apêndice 8):

4.1.1. (Realização de um arpejo ascendente em cordas soltas, onde existia uma corda não tocada entre as cordas tocadas com os dedos médio e anelar, sem preparação antecipada): Os alunos I e K prepararam os dedos antecipadamente [*Full plant* (Glise, 1997)] por hábito. Na repetição, o aluno K só preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota, tocada com o polegar (permitindo-lhe tocar *legato*). Os alunos C, D, H e I sentiram as cordas antes de tocar [*Sequential plant* (Glise, 1997)] por hábito. Os alunos F e G executaram o exercício sem qualquer preparação. Apenas os alunos H e K executaram o exercício sem qualquer falha [o aluno H lentamente e ambos fizeram algum tipo de preparação antecipada: *Full plant* ou *Sequential plant* (Glise, 1997)]. O aluno C teve apenas uma paragem a seguir à primeira nota da repetição, mas acertou. Os alunos F e I tiveram falhas pequenas (apenas tocaram numa corda errada ou com um dedo errado), mas acertaram. O aluno D teve duas falhas, e o aluno G falhou substancialmente (ou seja, tocou várias cordas erradas);

4.1.2. (Realização de um arpejo ascendente em cordas soltas, onde existia uma corda não tocada entre as cordas tocadas com os dedos médio e anelar, com preparação antecipada): Todos prepararam antecipadamente antes do início [*Full plant* (Glise, 1997)] e nenhum aluno falhou. O aluno H apenas teve uma desconcentração antes de tocar a última nota. Os alunos D e G interromperam as execuções para preparar os seus dedos da m.d. antecipadamente antes da repetição (o aluno D tocou muito lentamente). O aluno C só preparou o polegar e o indicador depois da repetição. O aluno I fez *Sequential plant* (Glise, 1997). Na repetição, o aluno K só preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota, tocada com o polegar (permitindo-lhe tocar *legato*);

4.2.1. (Realização de um arpejo ascendente e descendente em cordas soltas, onde existia uma corda não tocada entre as cordas tocadas com os dedos médio e anelar, sem preparação antecipada): Os alunos I e K prepararam antecipadamente [*Full plant* (Glise, 1997)] por hábito. Na repetição, o aluno K sentiu as cordas antes de tocar [*Sequential*

*plant* (Glise, 1997)], e o aluno I preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota, tocada com o polegar (permitindo-lhe tocar *legato*). Os alunos C, D, F, H e K sentiram as cordas antes de tocar [*Sequential plant* (Glise, 1997)] por hábito. O aluno G executou o exercício sem qualquer preparação. Todos, exceto o aluno G, acertaram, mas o aluno H teve de corrigir a digitação por ter preparado um dedo na corda errada, e o aluno D repetiu notas (e dedos) mas tocou nas cordas certas. O aluno G falhou substancialmente (tocou várias cordas erradas);

4.2.2. (Realização de um arpejo ascendente e descendente em cordas soltas, onde existia uma corda não tocada entre as cordas tocadas com os dedos médio e anelar, com preparação antecipada): Todos prepararam os dedos da m.d. antecipadamente antes do início do exercício [*Full plant* (Glise, 1997)], exceto o aluno F, que preparou antecipadamente dedo a dedo [*Sequential plant* (Glise, 1997)]. A maioria dos alunos não falhou, mas os alunos C e D falharam na primeira execução, e o aluno F repetiu uma nota (e dedo). Os alunos H e I interromperam o arpejo para preparar os dedos antes da repetição. Os alunos C, D e G não conseguiram fazer a preparação antecipada na repetição. O aluno K executou o exercício sem falhas e preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota, tocada com o polegar (permitindo-lhe tocar *legato*);

4.3.1. (Realização de um arpejo ascendente em cordas soltas, onde existia uma corda não tocada entre as cordas tocadas com os dedos indicador e médio, sem preparação antecipada): Os alunos I e K prepararam antecipadamente [*Full plant* (Glise, 1997)] por hábito. Os alunos C, F e K (na repetição) sentiram as cordas antes de tocar [*Sequential plant* (Glise, 1997)] por hábito. Apenas os alunos F e a K executaram o exercício sem qualquer falha, mas o aluno I apenas falhou uma nota na repetição;

4.3.2. (Realização de um arpejo ascendente em cordas soltas, onde existia uma corda não tocada entre as cordas tocadas com os dedos indicador e médio, com preparação antecipada): Todos prepararam antecipadamente antes do início [*Full plant* (Glise, 1997)] e nenhum aluno falhou, mas os alunos D, G e I interromperam a execução para preparar antecipadamente antes da repetição, e o aluno C não preparou os dedos antecipadamente antes da repetição. Os alunos F, H e K prepararam antecipadamente antes da repetição, sendo que o aluno K preparou antecipadamente os dedos indicador,

médio e anelar depois da primeira nota, tocada com o polegar (permitindo-lhe tocar *legato*);

4.4.1. (Realização de um arpejo ascendente e descendente em cordas soltas, onde existia uma corda não tocada entre as cordas tocadas com os dedos indicador e médio, sem preparação antecipada): O aluno K preparou antecipadamente [*Full plant* (Glise, 1997)] por hábito. Os alunos C, F, H, I e K (na repetição) sentiram as cordas antes de tocar [*Sequential plant* (Glise, 1997)] por hábito. Apenas os alunos F, H e K executaram o exercício sem falhas;

4.4.2. (Realização de um arpejo ascendente e descendente em cordas soltas, onde existia uma corda não tocada entre as cordas tocadas com os dedos indicador e médio, com preparação antecipada): Todos prepararam antecipadamente antes do início [*Full plant* (Glise, 1997)]. Na repetição, o aluno K preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota, tocada com o polegar (permitindo-lhe tocar *legato*). O aluno H interrompeu a execução para preparar antecipadamente antes da repetição. Os alunos C, D e G não prepararam os dedos antecipadamente antes da repetição. Apenas os alunos C, H e K executaram o exercício sem falhas. É plausível que este arpejo seja mais difícil que o anterior.

Contata-se que houve mais execuções com erros que execuções sem falhas nas alíneas onde era suposto os alunos tocarem sem preparação do que nas alíneas nas quais os alunos deviam preparar todos os dedos [*Full plant* (Glise, 1997)] antes de iniciar a execução, à exceção da alínea 4.4.2 (4 execuções com falhas em 7 alunos). Os arpejos destes exercícios são, logo à partida, menos naturais, menos comuns no repertório dos alunos e mais difíceis do que arpejos nos quais os dedos indicador, médio e anelar se encontram em cordas consecutivas. Houve mais falhas nos exercícios 4.3. e 4.4. (nos quais havia uma corda não tocada entre os dedos indicador e médio) do que nos 4.1. e 4.2. (nos quais havia uma corda não tocada entre os dedos médio e anelar). É possível que estes últimos arpejos tenham sido mais difíceis para estes alunos. Houve menos falhas nos exercícios com um arpejo apenas ascendente (com 4 notas) do que nos exercícios com um arpejo ascendente e descendente (com 6 notas). Estes últimos são, naturalmente, mais complexos que os primeiros. A maioria dos erros está relacionada com a falta de preparação de dedos nas cordas, confusões sobre a ordem dos dedos da fórmula do arpejo e possíveis distrações. A maioria dos alunos tem a técnica de preparação antecipada interiorizada de alguma forma. Os três alunos mais velhos possuem a técnica interiorizada de forma bastante sólida. Destes três, os dois alunos mais velhos usam a preparação antecipada por hábito,



mesmo nas alíneas nas quais não era suposto preparar os dedos no início. Dois dos sete alunos mostraram que ainda não interiorizaram a técnica de preparação antecipada. Estes últimos tiveram mais falhas que os colegas, principalmente nos exercícios nos quais não deviam preparar os dedos. Podemos inferir que a preparação antecipada de dedos da m.d. nas cordas, antes de iniciar um arpejo ou antes da sua repetição, aumenta a probabilidade de sucesso e dá mais segurança à execução do aluno.

## 8. Discussão

No presente capítulo, pretende-se encontrar convergências entre os paradigmas dos autores/guitarristas cuja bibliografia foi analisada e o Orientador Cooperante, bem como perceber qual a melhor opção quando há divergências entre autores (incluindo identificar que ideias poderão ser consideradas obsoletas). Um dos objetivos será confrontar as informações recolhidas com os resultados dos Exercícios realizados com os alunos do Orientador Cooperante. Seguem-se as sínteses e conclusões (onde serão apresentados os paradigmas aconselhados) dos seguintes subcapítulos relativos à (1.) Posição, (2.) Ataque e (3.) Digitação. Por fim, serão apresentados os dois exercícios, um para desenvolver especificamente a coordenação entre as duas mãos, da autoria de Glise (1997), e o outro, para desenvolver especificamente a orientação aplicada à m.d., da autoria de Ryan (1984).

### 8.1. Posicionamento

A premissa de que a posição deve ser relaxada é praticamente universal entre os autores. No entanto, as posições adotadas por Segovia, Shearer no livro *Classic Guitar Technique* (1963), Noad na 2.ª edição do seu livro (1976) e Carlevaro, quando confrontadas com as pesquisas de Bosi e Klickstein, não permitem o relaxamento do pulso. Tsai, fundamentada pela sua pesquisa, define vagamente que o ponto de contacto do antebraço está localizado algures entre o pulso e o cotovelo (2018), tal como apontado por Carlevaro e observado nas imagens recolhidas durante a entrevista ao Orientador Cooperante (de acordo com estas imagens, o ponto de contacto do Orientador Cooperante está mais próximo do cotovelo do que do pulso). Shearer e Quine foram os únicos autores que aconselharam o apoio do cotovelo em situações específicas: Shearer, para a execução de escalas em *apoyando*, ao longo de todas as cordas (1963); Quine, apenas no seu livro *Introduction to the Guitar* (1971), tendo abandonado a ideia no seu livro *Guitar Technique*, no qual aconselha o apoio no antebraço, num ponto próximo do cotovelo (1990). A maioria dos livros de técnica e métodos não estipula a localização exata da m.d. para uma posição *naturale* (também referida como *ordinario*, em oposição às posições *sul tasto* e *sul ponticello*), mas podemos concluir, através do livro de Ryan (1984), das ilustrações fornecidas em diversos outros livros, do depoimento de Tsai (2018) bem como dos dados recolhidos na entrevista com o Orientador Cooperante, que a m.d. deve ser colocada perto do lado direito da boca da guitarra (próximo da rosácea), tendo em vista uma boa projeção do som. Foi observado que Shearer, no seu primeiro livro (1963), Noad e Carlevaro seguiram a posição de Segovia (descrita por Bobri), na qual a linha dos nós dos dedos é paralela em relação às cordas. Esta posição implica uma torção do pulso para a direita. Klickstein constata o seguinte:

Quando os pulsos estão [...] em posições neutras, os tendões podem deslizar livremente e os dedos têm a máxima força e mobilidade. Quando estão desalinhados em relação aos seus limites de movimento, os tendões são dobrados num ângulo, reduzindo a agilidade e provocando tensão. (2009, p. 263)<sup>105</sup>

Foi observado que os restantes autores [Quine, Duarte, Taylor, Duncan, Ryan, Shearer, de acordo com o seu livro mais recente (1990), Tennant, Glise e Souza Barros], juntamente com o Orientador Cooperante, aconselham uma posição de m.d. na qual a linha dos nós dos dedos fique transversal em relação às cordas. A noção de posição intermediária de Shearer (1990) é útil e relevante para compreender como estabelecer uma posição saudável para a m.d. Este paradigma é também defendido nas investigações de Souza Barros, Tsai e Bosi. Apesar da pesquisa do último autor referido revelar que não existe consenso em relação à posição do pulso da m.d. ergonomicamente ideal, encontrámos mais autores a defender explicitamente que o pulso deverá ser arqueado (Segovia/Bobri, Shearer, Noad, Carlevaro, Quine, Duarte, Duncan, Ryan e Tsai, aos quais se junta o Orientador Cooperante). Já, Glise e Tennant aconselham posições de m.d. nas quais o pulso deve estar o mais plano possível em relação ao tampo (ou seja, sem o elevar em relação ao tampo) e o alinhamento da mão e do antebraço (ou seja, sem curvar o pulso nem para a esquerda nem para a direita). A ideia de posicionar os dedos suavemente curvados sobre as cordas é praticamente universal, mas o Orientador Cooperante aconselha alguma elevação.

A colocação do polegar mais separado relativamente a outros três dedos da m.d. e em posição lateral em relação às cordas, depende da fisionomia do guitarrista (como o tamanho do dedo). Porém, à exceção de Carlevaro, todos os autores e o Orientador Cooperante defendem uma orientação mais perpendicular. Na pesquisa para este trabalho, Carlevaro foi, então, o único autor que defendeu um posicionamento mais lateral que perpendicular do polegar da m.d. e significativamente mais separado dos outros dedos. Pudemos ainda observar que Ryan, apesar de defender uma posição mais perpendicular do polegar, exemplifica uma posição com um afastamento maior do polegar em relação aos outros dedos que as posições defendidas pelos outros autores. Pudemos observar, a partir da investigação de Tsai e do cruzamento desses dados com a análise de outros livros não analisados pela pesquisadora, que todos os autores e o Orientador Cooperante defendem que o polegar deve formar uma cruz com a ponta do indicador (Tsai, 2018). Confirma-se, então, a constatação de Noad (2009), que não recomenda o apoio do cotovelo na caixa da guitarra e, sim, o apoio do antebraço.

Não é aconselhado manter a linha dos nós dos dedos paralelos em relação às cordas. A investigação de Bosi (2017) e Glise (1997) é fundamental para compreender que a posição da m.d. deve ter em conta a ergonomia e evitar lesões. Com base na pesquisa dos dois referidos autores, argumentamos

---

<sup>105</sup> Tradução Livre. Original: "When wrists are in the middle of their range of motion - that is, in neutral positions - tendons can slide unencumbered, and fingers have maximum strength and mobility. When the wrists are crooked out of alignment toward their limits of movement, the tendons are bent around a corner, reducing agility and provoking strain."

contra posições onde haja torções do pulso, como é o caso de Segovia e Carlevaro, onde existe uma torção para a direita. Considera-se, também, obsoleta a posição do polegar defendida por Carlevaro. O posicionamento deverá ser num plano mais perpendicular que lateral e o afastamento do polegar dos outros dedos não deverá ser excessivo. A proposta da posição do polegar de Segovia, na qual este dedo deverá formar uma cruz com a ponta do indicador, é ainda hoje considerada relevante. Esta colocação do polegar é aconselhada.

Recomenda-se manter o pulso relaxado, mas ligeiramente arqueado, para conseguir produzir volume satisfatório e um som com qualidade, tanto com *tirando* como com *apoyando*. A distância do pulso em relação às cordas será sempre variável, tendo em conta a fisionomia do aluno. A investigação de Tsai é particularmente útil para compreender a posição do pulso. A autora defende que manter o pulso numa posição arqueada melhora o movimento dos dedos (2018). Defende também que a posição de m.d. adequada deve proporcionar aos tendões a máxima liberdade sem tensão desnecessária. Logo, é necessário manter o pulso numa posição natural para permitir que os dedos se movam livremente (idem). A autora defende que, quando os dedos estão relaxados, contêm, naturalmente, uma posição curvada e que, mantê-los desta forma na posição de m.d., é necessário e relevante. Discordamos das conclusões de Souza Barros no que diz respeito à posição da m.d. proposta (“[...] angulação do antebraço de quase 90º, relativo ao plano das cordas, e com os dedos, pulso e antebraço alinhados [...]”) [Souza Barros, 2008, p. 158] e sobre a utilização do polegar mais lateralmente, que o autor propõe para ter melhor acesso às cordas agudas (idem). Não é necessário um posicionamento mais lateral do polegar para que este possa tocar nas cordas agudas, pois a mão e o pulso podem mover-se. Aconselhamos que a posição dos dedos proporcione que as unhas ataquem as cordas pela zona lateral esquerda e que estes não se encaracolem. A curvatura dos dedos deve ser suave e natural. Consideramos úteis os conceitos de *stacking* de Ryan e unidade através do contacto de Carlevaro (utilização dos dedos da m.d. em contacto suave uns aos outros na realização de acordes em cordas adjacentes, para que estes funcionem como uma unidade), sendo esta última ideia também defendida por Duarte Bosi e pelo Orientador Cooperante.

A definição de uma posição estável, relaxada, ergonomicamente correta é o primeiro passo para desenvolver a orientação do aluno em relação à m.d. e a localização das cordas, sem necessidade de focar o olhar na m.d., assim como para desenvolver a sua coordenação motora.

## 8.2. Utilização do 5.º ponto de apoio

Noad, Duarte, Duncan, Ryan, Souza Barros e o Orientador Cooperante aconselharam a utilização do 5.º apoio, que, também, era frequentemente utilizado por parte de Segovia. Tennant não é explícito em relação a este tema, mas as figuras do seu Método levam-nos a crer que o referido elemento técnico poderá fazer parte da sua técnica. Shearer assumia que o 5.º apoio poderia ser usado, mas não o aconselha como norma e, inicialmente, recomenda a evitá-lo. Já, Quine desaconselhava-o explicitamente.

Conclui-se que a exclusão do apoio do dedo mínimo no tampo é uma máxima estabelecida virtualmente em todas as abordagens técnicas modernas, uma vez que restringe a agilidade dos outros dedos, limita os movimentos da m.d. e influencia a vibração do tampo (Tsai, 2018). Se, de acordo com Souza Barros, a falta deste apoio resulta na diminuição da estabilidade (Souza Barros, 2008), aconselhamos a utilização de um 5.º apoio para colmatar esta lacuna. Para além de ajudar a estabilidade, a utilização do 5.º apoio tem potencialidade para auxiliar a orientação dos dedos da m.d. do aluno (por ex., ajudando-o a conseguir perceber que cordas tocar sem ter de olhar para elas), abafar ressonâncias indesejadas e estar associada com a preparação antecipada de um ataque posterior. Pudemos observar nos exercícios realizados com os alunos do Orientador Cooperante, mais concretamente nos exercícios n.ºs 2 e 3, que os alunos que utilizaram o 5.º apoio tiveram menos falhas (no total de ambos os exercícios) que os outros que não utilizaram este recurso técnico. As mencionadas falhas estiveram relacionadas com a falta de estabilidade na posição e de orientação destes alunos, aliadas às dificuldades inerentes aos exercícios: a necessidade de focar a atenção na m.e. e/ou as digitações com cruzamento de cordas. A proposta de Ryan para apoiar o polegar temporariamente no tampo, quando o guitarrista tem de realizar escalas que começam na 6.ª corda, é uma ferramenta técnica a considerar, tendo em conta a influência que este apoio pode ter na vibração do tampo. Em todo o caso, consideramos que este tipo de apoio não deve ser introduzido em alunos iniciantes nem alunos de nível intermédio, no sentido de evitar maus hábitos de postura.

### **8.3. Alteração da posição**

Shearer defende que o ponto de contacto do antebraço deve ser ajustado. Carlevaro, Quine e o Orientador Cooperante defendem que a alteração da posição da m.d. não deve influenciar o ponto de contacto do antebraço. Duncan e Tennant não especificam exatamente, mas esclarecem que o ângulo de ataque na ponta dos dedos deve ser alterado ao passar de cordas agudas para cordas graves. No que diz respeito à alteração da posição da m.d., podemos concluir que, ainda que tanto o arquear do pulso como a mudança do ponto de contacto do antebraço sejam ambas opções válidas, é mais prático que se tenha apenas uma abordagem no ensino. Aconselhamos, ao alterar a posição a m.d., que o aluno arqueie o pulso, com recurso a uma ligeira pronação do antebraço [tal como esclarecido pelo Orientador Cooperante na entrevista (Apêndice 1)] e que não altere significativamente o ponto de contacto do antebraço, no sentido de ajudar a alicerçar a sua posição básica. Aprender a compensar a diferença tímbrica e evitar ruídos ao cruzar as cordas é um conteúdo pedagógico importante, mas não introdutório. Deverá ser introduzido assim que o aluno consiga ter uma posição estável e de maneira que acompanhe o seu desenvolvimento da sensibilidade e coordenação.

#### 8.4. Transição entre *apoyando* e *tirando*

Observa-se que Quine defende uma posição significativamente diferente para ambos os ataques, assim como Segovia. Todos os outros autores/guitarristas defendem uma posição igual (ou com uma diferença mínima) para ambos os ataques (Shearer, Noad, Duarte, Taylor, Duncan, Ryan, Tennant, Glise e o Orientador Cooperante [a partir das gravações realizadas na entrevista]). Já, Carlevaro rejeita completamente o *apoyando*. Apesar de a hipótese de caracterização de Glise partir de fundamentos relevantes e ser útil na correlação de várias abordagens pedagógicas em relação às suas semelhanças e influências, consideramos que esta tem tendência a revelar-se imprecisa. O próprio termo *escola*, no sentido de “Doutrina, sistema; Método e estilo de um autor, de um artista; Processos seguidos pelos grandes mestres” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2021c), é talvez desadequado, tendo em conta as nuances e ambiguidades entre as abordagens de guitarristas que estudaram diretamente com Segovia ou que se inspiraram inicialmente na sua técnica. Observámos a tendência para a imprecisão na categorização de determinados guitarristas, por exemplo, na investigação de Tsai, que associa Duncan à *Escola da Mão Fechada* e Shearer à *Escola da Mão Aberta*. Duncan (tal como Ryan) afirma que as diferenças de posição para *apoyando* e *tirando* devem ser mínimas – lembremo-nos que Glise caracteriza como pertencentes à *Escola da Mão Aberta* aqueles que advogam pouca ou nenhuma alteração da posição da m.d. para cada ataque – e os movimentos devem ser semelhantes para ambos os ataques. Shearer declara explicitamente, em ambos os métodos (1963, 1990), que devem existir posições idênticas para os dois tipos de ataque, mas que, objetivamente, estas posições são ligeiramente distintas. De acordo com o seu Método mais antigo, o movimento é iniciado a partir da articulação entre a falange média e a falange proximal (não a partir do nó do dedo) para ambos os ataques, o que tornaria a sua classificação ambígua. De acordo com o seu Método mais recente, o movimento é realizado flexionando a articulação entre a falange média e a falange proximal e o nó do dedo ao mesmo tempo para ambos os ataques. No entanto, no caso do ataque *tirando*, o movimento é principalmente realizado pela articulação entre a falange média e a falange proximal, movendo o nó do dedo apenas ligeiramente e mais no contexto da continuação, o que o aproxima da definição da *Escola da Mão Fechada*, mas não rigorosamente. Observámos também que, apesar de a referida *Escola* estar supostamente relacionada com a *Escola de Andrés Segovia*, a investigação de Roos (2009) menciona que o próprio Segovia mantinha relativamente a mesma posição da m.d. quando misturava ambos os ataques. A hipótese de Glise permite identificar um cisma quando a abordagem de Segovia (e Parkening, por subordinação) é comparada com as abordagens independentes de Duarte, Taylor e a do Orientador Cooperante, estando estes últimos autores mais claramente associados à sua definição de *Escola da Mão Aberta*. No entanto, cria uma separação artificial entre a abordagem de

Segovia e as de Duncan e Tennant, que tiveram uma notável influência do primeiro mas não defendem mudanças de posição significativas para a execução dos dois tipos de ataque e defendem que o movimento de ambos os tipos de ataque deve ser iniciado no nó do dedo. A hipótese impossibilita ainda a caracterização da abordagem de Carlevaro — que rejeitava o ataque *apoyando* e advogava vários tipos de ataque *tirando* (que intitula *toques*) — e dificulta a caracterização de guitarristas com uma abordagem ambígua, como são exemplos: Shearer (pelas razões descritas em cima); Noad, que aconselha uma posição da m.d. semelhante à de Segovia e, ao explicar o movimento do ataque *tirando*, demonstra numa figura que este deve ser iniciado a partir da articulação entre a falange média e a falange proximal (não a partir do nó do dedo), mas não esclarece explicitamente se o movimento do ataque *apoyando* deve ser igual; Quine, que assume duas posições distintas para os dois ataques, mas defende que o movimento para ambos os ataques deverá partir do nó do dedo; e Ryan que, apesar de advogar a mesma posição para ambos os ataques, aconselha uma ligeira mudança de posição no contexto específico da execução de escalas rápidas em *apoyando*. Glise (1997) refere que as mudanças de posição para mudar o tipo de ataque podem causar problemas de coordenação entre as mãos e criar instabilidade no aluno, principalmente se este tiver unhas grandes de mais. Em casos onde, até sem unhas, o aluno tem tendência para fazer movimentos excessivos com a m.d., Glise aconselha que este evite tocar *apoyando* até que a posição da m.d. estabilize. O facto de poder causar problemas de coordenação, insegurança e, eventualmente, implicar que se adie a introdução do ataque *apoyando* (um ataque que consideramos que deve ser introdutório), leva-nos a desaconselhar este tipo de abordagem.

Para concluir, aconselhamos que as posições sejam iguais (ou as mais semelhantes, dentro do possível) tanto para a utilização de *tirando* como para *apoyando*, e que o movimento realizado para cada tipo de ataque seja o mais semelhante possível. Para ambos os ataques, o movimento deverá partir do nó do dedo (falange proximal) – uma tomada de posição pedagógica que seria classificada por Glise como pertencente à *Escola da Mão Aberta*. É aconselhado o trabalho técnico no sentido de aproximar os ataques *tirando* e *apoyando*, no que diz respeito ao volume e projeção. Discordamos da abordagem ao *apoyando* com o polegar de Quine. Realizar ataques *apoyando* com o polegar não deverá ser exclusivamente para a obtenção de efeitos. Consideramos que as mudanças de posição propostas por Carlevaro para usar um ataque com unha com o polegar (ou para tocar com dinâmica mais forte) podem criar insegurança. Aconselhamos que a posição da m.d. para tocar *tirando* com o polegar seja igual (ou, no mínimo, idêntica) à posição usada para tocar *apoyando*.



## 8.5. Antecipação

Observamos que os seguintes guitarristas/pedagogos utilizavam ou aconselhavam a preparação antecipada de dedos da m.d. antes de iniciar um ataque: Segovia [não descrito no livro Bobri, mas descrito por Duncan (In: Souza Barros, 2008)], Shearer (só no início da aprendizagem), Noad, Taylor, Duncan, Ryan, Tennant, Glise, Souza Barros e o Orientador Cooperante. Quine é o único autor que rejeita explicitamente a preparação antecipada de dedos nas cordas antes de um ataque e defende um ataque contínuo, sempre. Segundo Souza Barros, Carlevaro também defenderia um ataque contínuo, mas este último não menciona esta questão na sua obra, tal como Duarte. No que diz respeito à coordenação de ambas as mãos, Quine, Duncan e Ryan partilham a mesma opinião: os movimentos da m.d. devem regular os movimentos da m.e. Duncan e Ryan consideram que a preparação antecipada dos dedos da m.d. deve antecipar a pressão dos dedos da m.e. Quine, que desaconselha a preparação antecipada de dedos da m.d., defende a sincronia entre dedos de ambas as mãos. O Orientador Cooperante aconselha a sincronia de movimentos entre ambas as mãos como Quine mas, ao contrário deste, aconselha a preparação antecipada de dedos da m.d.

Conclui-se que, entre as fontes literárias utilizadas para esta pesquisa, foram encontradas várias vantagens na adoção da preparação antecipada de dedos nas cordas: aumenta a sensação de segurança, eficiência mecânica, sensibilidade do toque, precisão e economia nos movimentos, permitindo o controlo da qualidade do som, da técnica, da expressividade, da coordenação entre ambas as mãos e da articulação. O facto de quase todos os autores estarem em concordância em relação à utilização da preparação antecipada, de ser também deferida pelo Orientador Cooperante e, tendo em conta os resultados observados nos exercícios realizados com os alunos do Orientador Cooperante, aconselhamos vivamente a implementação da referida ferramenta técnica na prática pedagógica. Dentro dos exercícios realizados com os alunos do Orientador Cooperante, no exercício n.º 1, foi detetado um maior número de falhas nas alíneas 1.1. e 1.2., nas quais os alunos não podiam ter todos os dedos preparados [*Full plant* (Glise, 1997)] do que na alínea 1.3., na qual os alunos podiam realizar a antecipação de todos os dedos [*Full plant* (Glise, 1997)]. Na alínea 1.3., a grande maioria das execuções corretas está relacionada com o facto de os alunos terem sentido as cordas antes de tocar. Podemos observar, também, uma relação entre a preparação antecipada e a rapidez na resposta dos alunos, sendo que a maioria das respostas rápidas teve algum tipo de preparação. Estes resultados correlacionam a preparação antecipada com a capacidade de orientação. A partir da análise dos exercícios realizados com os alunos do Orientador Cooperante, não foi detetada qualquer associação da preparação antecipada a um movimento de puxar a corda para cima no ataque, como referido por

Quine. Existe, no entanto, uma influência na articulação de *legato*. Neste âmbito, a reflexão de Duncan para um entendimento do conceito de *legato* (como uma impressão mais geral de ligação e fluência, através da procura de uma intensidade uniforme e uma execução rítmica perfeita) é também particularmente relevante para a argumentação a favor da preparação antecipada de dedos nas cordas. A proposta de Taylor, para se iniciar o ataque com o dedo tão perto da corda quanto possível, quando a preparação antecipada não pode ser feita sem destruir o *legato*, também é considerada útil. No contexto da execução de arpejos, a preparação antecipada revela-se particularmente importante. Observou-se, nos exercícios realizados com os alunos do Orientador Cooperante, que houve mais execuções erradas do que execuções sem erros nas alíneas onde era suposto os alunos tocarem sem preparação, do que nas alíneas nas quais os alunos deviam preparar todos os dedos [Full plant (Glise, 1997)] antes de iniciar a execução, à exceção da alínea 4.4.2.<sup>106</sup>. A maioria das falhas esteve relacionada com a falta de preparação de dedos nas cordas, para além de confusões sobre a ordem dos dedos da fórmula do arpejo e possíveis distrações. Os três alunos mais velhos, que possuem a técnica interiorizada de forma bastante sólida, tiveram menos falhas do que as restantes colegas na execução do exercício n.º 4. Os dois alunos que mostraram não dominar a técnica de preparação antecipada completamente interiorizada falharam mais que os colegas, principalmente nos exercícios nos quais não deviam preparar os dedos. Podemos inferir que a preparação antecipada de dedos da m.d. nas cordas, antes de iniciar um arpejo ou antes da sua repetição, aumenta a probabilidade de sucesso e dá mais segurança à execução do aluno. Aconselhamos as abordagens concordantes de Duncan, Ryan, Glise e Tennant (*Full plant* para arpejos ascendentes e o *Sequential plant* para arpejos descendentes). Consideramos a proposta de Glise, na qual a introdução ao estudo da preparação antecipada em arpejos é feita através do *Individual Full Plant*, como uma abordagem adequada e aconselhada. Consideramos também adequadas e aconselhadas as propostas concordantes de Ryan, Tennant, Glise e do Orientador Cooperante relativas ao *Full plant* utilizado em arpejos, nas quais o dedo que inicia o padrão deve tocar no momento em que os outros se preparam, pois permitem obter *legato*.

Aconselhamos as propostas de Duncan e Ryan nas quais a preparação antecipada da m.d. deve preceder a preparação de dedos da m.e. para aumentar a coordenação entre as mãos, para além de melhorar a qualidade de som, a precisão e a velocidade (Duncan, 1980). Este paradigma deve ser inculcado em contexto de aula em alunos a partir do nível médio. Não é aconselhado em alunos iniciantes, tendo em conta a complexidade da interiorização destes movimentos. Consideramos a simultaneidade de movimentos de dedos de ambas as mãos, proposta por Quine, como uma ferramenta essencial para obter *legato* entre intervalos melódicos tocados na mesma corda. É uma técnica que pode ser inculcada desde a iniciação para sensibilizar o ouvido do aluno para o *legato*, como

---

<sup>106</sup> N.E.: Quatro execuções com falhas em sete alunos.

foi observado nas aulas do Orientador Cooperante, mas que só é normalmente dominada por alunos a partir do nível médio.

## 8.6. Ação do dedo e movimento de continuação

Quase todos os autores/guitarristas (Segovia, Shearer, Noad, Taylor, Duncan, Ryan, Tennant, Glise e o Orientador Cooperante, a partir das imagens recolhidas na entrevista) defendem que apenas o dedo se deve mexer ao realizar o ataque e não a mão nem o antebraço, que devem estar relaxados e estáveis. Carlevaro (pela sua proposta de *Toque 4*) e Bosi contrariam esta ideia. Segovia, Shearer, Noad, Tennant, Duncan, Ryan e Orientador Cooperante (a partir das imagens recolhidas na entrevista) defendem que o ataque deve ser realizado com a ponta esquerda do dedo ou unha na corda. Carlevaro contraria esta ideia. Quine, Duarte (apesar de defender que a corda deve vibrar paralelamente), Taylor, Duncan, Ryan, Tennant, Glise e Orientador Cooperante defendem que o dedo deve empurrar a corda o sentido do tampo ao realizar o ataque. De acordo com Souza Barros:

Nos textos norte-americanos analisados [onde se incluem os livros de Duncan, Ryan, *Learning the Classical Guitar* (1990) de Shearer e Tennant], é geralmente encontrado o conceito da manutenção da curvatura do dedo durante o toque [ataque], o que só poderia ser conseguido através de alguma fixação das falanges distais e mediais. No arcabouço carlevariano, isso seria representado pelos toques 2 e/ou 3. No entanto, a base da sonoridade carlevariana é o toque 1, sem qualquer fixação. (Souza Barros, 2008, p. 138)

As abordagens de Noad, Glise (não analisadas por Souza Barros), assim como a do Orientador Cooperante, também defendem esta manutenção da curvatura do dedo durante o ataque. Há semelhanças entre o *Toque 3* de Carlevaro e os ataques *tirando* definidos por Quine, Duncan, Ryan, Shearer (1990)<sup>107</sup>, Tennant, Glise e pelo Orientador Cooperante. Estas descrições do ataque são, por sua vez, semelhantes ao *semi-apoyando segoviano*, um ataque descrito por Sérgio Abreu a Souza Barros (Souza Barros, 2008). Este ataque pretende a maior proximidade possível com o *apoyando*, mas sem encostar o dedo na corda adjacente (Souza Barros, 2012)<sup>108</sup>. De acordo com a investigação de Souza Barros, “[a] fixação das falanges menores é proposta nos principais métodos norte-americanos editados após 1980” (Souza Barros, 2012, p. 9).

De acordo com a pesquisa do mesmo autor (2008), o relaxamento (ou colapso) da falange distal durante o ataque *apoyando* é defendido por Romero, Pujol (autores cujas obras não foram analisadas na presente investigação) e, em termos gerais, por escolas espanholas, brasileiras e francesas. No processo de investigação para este Relatório, tivemos ainda conhecimento de que Aaron Shearer defendeu a técnica no seu primeiro Método (tendo abandonado o conceito posteriormente) e que Julian Byzantine é outro dos escassos defensores da flexão da falange distal, para facilitar a técnica e

---

<sup>107</sup> N.E.: Exceto no que diz respeito à descrição do movimento de continuação, pois Shearer aconselha que seja a falange proximal, em vez da falange média, a realizar um ligeiro movimento no mesmo sentido das outras falanges, logo após o ataque na corda.

<sup>108</sup> N.E.: De acordo com Souza Barros, Abreu aprendeu o *semi-apoyando* com Adolfinia Raitzin de Távora, que por sua vez atribuiu a sua origem a Andrés Segovia (Souza Barros, 2012).

a produção sonora, no seu livro *Guitar Technique Rationalized* de 2002 (In: Roos, 2009). Segundo Byzantine, esta técnica pode ser usada, em alternativa ao *apoyando*, para acentuar uma nota em passagens rápidas, usando *tirando* – uma abordagem que parte do princípio de que existe uma mudança de posição da m.d. para tocar *tirando* e *apoyando* e que, em passagens rápidas, não haverá tempo para mudar de posição, caso seja necessário acentuar uma nota (idem). A utilização desta técnica é desaconselhada em todos os outros métodos utilizados na revisão da literatura e pelo Orientador Cooperante. Mais especificamente, a sua execução no *apoyando* é refutada por Ryan, Duncan e vários pedagogos britânicos das décadas de 1960 a 1980, e no *tirando* por todas as escolas que Souza Barros investigou, sendo Romero a única exceção (Souza Barros, 2008). Souza Barros aponta que, entre os autores que defendem a preparação antecipada antes de um ataque [o que Souza Barros denomina *ataque preparado* (2008)], não há um consenso sobre a aceitação ou restrição do movimento de continuação: “Tennant e Shearer aceitam a necessidade desta fase do movimento flexor, enquanto que Ryan [...] e Duncan defendem a sua restrição” (Souza Barros, 2008, p. 144). O mesmo autor aponta, também, a falta de consenso entre os autores que desaconselham a preparação antecipada antes de um ataque [defendendo um *ataque contínuo*]: “Quine aceita a continuação como consequência da ação flexora [...] mas Carlevaro defende que a continuação deve ser contrariada com um movimento oposto, ou seja, a contenção de impulso” (Souza Barros, 2008, p. 144).

Para Glise, a direção na qual o dedo se move na etapa que o autor denomina *Libertação* (Glise, 1997), assim como a dimensão do movimento de continuação, variam de acordo com a *escola*: em direção à palma da mão, de acordo com a *Escola da Mão Fechada* (como é o caso do ataque de Segovia descrito por Bobri e do ataque defendido por Tennant), ou mantendo o movimento próximo das cordas, de acordo com a *Escola da Mão Aberta* (Glise, 1997, p. 54). Na pesquisa para este trabalho, Bobri (descrevendo a técnica de Segovia) foi o único autor que defendeu que o polegar deve ser articulado a partir da segunda falange (falange proximal). Ou seja, de acordo com a técnica de Segovia, o movimento do ataque do polegar vem da articulação da falange proximal e não da do pulso (a articulação do osso metacarpal e do trapézio), como é defendido por todos os outros autores. Shearer (no livro de 1990, contrariando o inicialmente defendido no seu livro de 1963), Noad e Tsai defendem explicitamente que, ao realizar um ataque, a articulação da falange distal do polegar não deve ser dobrada para trás. Tennant defende que a falange distal do polegar pode mover-se, mas só no movimento após o ataque ou para produzir efeitos (Tennant, 1995, p. 40). O mesmo autor defende que, ao realizar um ataque com o polegar, este vá em direção à falange distal do dedo indicador. Através das gravações realizadas para este trabalho observou-se que o Orientador Cooperante também movimentava o polegar em direção à falange distal do dedo indicador. Shearer e Duncan vão ainda mais longe, defendendo que, ao realizar um ataque, o polegar deve repousar contra o dedo indicador.

Para concluir, aconselha-se que, ao realizar o movimento do ataque, apenas o dedo se deve mexer, não a mão nem o antebraço, que devem estar relaxados e estáveis. De entre os diferentes ataques propostos por Carlevaro, o que mais se assemelha ao ideal de ataque aconselhado será o *Toque 3* (no qual o dedo tem todas as falanges fixadas e o movimento parte do nó do dedo). É desaconselhado o *Toque 2* que, pela definição, é igual ao ataque descrito por Noad (2009). Ainda que o *Toque 1*, *Toque 4* e *Toque 5* possam aumentar o conjunto de ferramentas técnicas e aumente o leque de efeitos interpretativos, aconselha-se que estas experiências sejam deixadas para estágios mais avançados do desenvolvimento do estudante. Os conceitos de Taylor e Carlevaro para um ataque firme, rápido e constante, com a menor fricção possível, qualquer que seja a dinâmica, é aconselhado. A firmeza do dedo é conseguida através da fixação das articulações das falanges média e distal. Cultivar um ataque baseado essencialmente no movimento do nó do dedo tem as seguintes vantagens: ser mais seguro, preciso, consistente, veloz, suave (Quine, 1990) e permitir o controlo da qualidade do som (Ryan, 1984). A proposta inicial de Shearer (em *Classic Guitar Technique*, de 1963), baseada na cedência das falanges média e distal, é considerada ultrapassada e desaconselhada, tendo o próprio autor abandonado a ideia. Aconselhamos a colocação da falange distal num plano quase perpendicular em relação ao tampo no momento do ataque, seguindo o ideal de Quine (1995). É desaconselhado o relaxamento da falange distal no momento do ataque, uma vez que atrasa a velocidade do mesmo. Assumimos que a técnica do relaxamento da falange distal durante o ataque pode ser útil para alguns guitarristas, mas, tendo em conta a sua propensão para causar a perda de coordenação entre mãos, falta de controlo na articulação, falta de controlo do volume e dificultar a estabilidade da m.d., desaconselhamos que seja utilizada no ensino do instrumento.

Concordamos com Noad (2009) na ideia de que o ataque *apoyando* é fundamental, tanto em termos de desenvolvimento de volume e qualidade de som como em termos performativos. A rejeição deste tipo de ataque por Carlevaro e a sua categorização como mau hábito é considerada desfavorável. Aconselhamos que a abordagem para o ataque *tirando* seja a mais semelhante possível à do *apoyando* e sublinhamos a importância de cultivar um som *tirando sólido e cheio*<sup>109</sup>. No caso específico do ataque *tirando*, a proposta do primeiro livro de Shearer (1963) para que o movimento de continuação seja realizado pela falange proximal, é compreensível, tendo em conta que o autor não aconselhava que o movimento do ataque fosse iniciado a partir do nó do dedo. Partindo da nossa proposta (na qual o movimento do ataque é iniciado no nó do dedo e que a fixação das articulações das falanges média e distal é mantida inicialmente), aconselhamos que o movimento de continuação deva partir, essencialmente, da articulação da falange média, para que o dedo não se encoste à corda adjacente. Consideramos ainda pouco aconselhável a flexão da falange distal no movimento de continuação. A

---

<sup>109</sup> N.E.: Termos de Taylor (1978) e Duncan (1980).

proposta de Glise para, numa fase inicial da aprendizagem, aconselhar que o aluno realize um movimento de continuação maior que o normal, para assim garantir que o movimento do ataque é iniciado no nó do dedo (Glise, 1997, p.55), é válida. No entanto, aconselha-se que o correto movimento do ataque possa ser inculcado desde o início da aprendizagem. Aconselhamos que a dimensão do movimento de continuação seja curto e próximo das cordas, tal como aconselhado por Glise (1997) e Duncan (1980).

Considera-se obsoleta a abordagem de Segovia ao ataque com o polegar, segundo o qual o polegar deve ser articulado a partir da falange proximal. Aconselha-se que o polegar deverá mover-se desde a articulação do pulso, ou seja, a articulação do osso metacarpal e do trapézio. Discordamos com a proposta do primeiro método de Shearer para dobrar a falange distal do polegar para trás, ao realizar o ataque (o próprio autor rejeitou a ideia no seu método posterior). Concordamos com a proposta de Carlevaro e Tsai para não flexionar as articulações das falanges distal e proximal ao realizar o ataque. Consideramos obsoleta a abordagem de Carlevaro à utilização da unha do polegar. A utilização da unha do polegar deve ser tão normal como nos outros dedos, e consideramos que usar apenas a polpa é um efeito tímbrico. Aconselhamos que, ao realizar um ataque com o polegar, este vá em direção à falange distal do dedo indicador, tal como proposto por Tennant.

## 8.7. Vibração da corda

**Síntese:** Shearer, Carlevaro, Noad (apenas na edição de 1976 do seu livro) e Duarte (apesar de admitir que a corda deve ser movimentada minimamente no plano perpendicular em relação ao tampo, para que o corpo da guitarra vibre) defendem que a corda deve vibrar paralelamente em relação ao tampo. Noad (na edição de 2009 do seu livro), Quine, Taylor, Tennant e o Orientador Cooperante (observado nas imagens recolhidas na entrevista) defendem que a corda deve vibrar perpendicularmente em relação ao tampo. Duncan refere que a corda deve vibrar num “[...] plano lateral [...]” (Duncan, 1980, p. 37). Esta referência não é clara nem elaborada posteriormente, sendo a sua compreensão difícil.

Relativamente à referida temática, conclui-se que a investigação de Taylor é a mais completa e basilar para aconselhar que a direção da vibração da corda tenha uma componente perpendicular significativa, no sentido de obter volume substancial, e não paralela ao tampo. Aconselhamos que tanto o ataque *tirando* como o *apoyando* tenham o mesmo objetivo: projetar a corda em direção ao tampo.



## 8.8. Movimento de recuperação

Shearer, Carlevaro, Quine, Duarte, Duncan, Ryan, Tennant, Glise e o Orientador Cooperante defendem um movimento de recuperação após a libertação do dedo da corda. Bobri não descreveu se Segovia realizava um movimento de recuperação de ataque, mas Souza Barros conjecturou que a técnica de recuperação de Segovia no ataque *apoyando* inspirou Carlevaro e Ryan. Noad não refere as fases da *continuação* e da *recuperação* na sua obra, assim como Taylor, sendo o livro deste último mais focado na produção sonora em si. Shearer aconselha um movimento de recuperação após o ataque, o qual Souza Barros (2008) interpreta como um movimento opositor. Apesar de Carlevaro (1984) defender que se deve aplicar uma força inversa e oposta após o ataque (restringindo o movimento de continuação), refere também que, depois da contração natural do músculo, deve seguir-se o seu relaxamento súbito. Duncan (1980) defende a recuperação como reflexo, mas, tendo em conta que o autor defende a restrição dos movimentos dos dedos, este pode ser interpretado como um movimento opositor. Ryan, Tennant e Glise defendem a recuperação como um relaxamento (In: Souza Barros, 2012) (Glise, 1997). O Orientador Cooperante defende a recuperação como reflexo (movimento automatizado). Para Duarte, Duncan e o Orientador Cooperante, a recuperação é agrupada com os outros movimentos da fase flexora (como um movimento contínuo entre um ataque e a preparação do próximo), relacionando-se com as ideias de Quine e Glise, que defendem a importância da recuperação no contexto da alternância de dedos (*idem*). Duncan, Ryan, Carlevaro, Bosi e o Orientador Cooperante defendem que o movimento de recuperação do polegar deve ser circular. Shearer indica que movimentos circulares devem ser evitados, porque causam tensão desnecessária (In: Tsai, 2018), mas Tsai afirma, com base na sua experiência, que mover o polegar circularmente é inevitável.

Podemos concluir que é aconselhado o desenvolvimento de um movimento de recuperação baseado no relaxamento do dedo, seguindo as propostas de Duncan e Ryan (e também referido por Tennant e Glise), aplicado ao *apoyando* (que Ryan (1984) classificaria de *snap stroke*) e ao *tirando*, baseado no relaxamento da tensão do dedo, preciso, quase instantâneo, automatizado e curto, na qual este deve saltar de novo para uma posição natural, seguindo a proposta de Ryan (1984). Esta recuperação do dedo deve permitir interligar o ataque com a próxima preparação, seguindo a proposta de Duncan (1980). Não é aconselhado um movimento opositor, como proposto por Shearer (1990) e por Carlevaro.

Aconselhamos a abordagem de Quine para a alternância de dedos, segundo a qual o movimento de recuperação deve ser simultâneo com o ataque seguinte, considerando-a um bom ponto de partida pedagógico para introduzir a técnica da recuperação. Aconselhamos que o movimento de recuperação

do polegar seja circular (ou semicircular), tal como proposto por Duncan, Ryan, Carlevaro e Bosi, e consideramos viável a proposta de Shearer e Duncan de deixar que o polegar repouse contra o dedo indicador, depois do ataque.

## 8.9. Dedilhação

O Orientador Cooperante e praticamente todos os autores cujas obras tinham informações sobre a digitação (Noad, Quine, Tennant, Glise e Alípio) defendem que o cruzamento de cordas deve ser evitado. Tennant e Glise defendem que essas situações devem ser treinadas em contexto do estudo individual. Ryan, Souza Barros e o Orientador Cooperante (observado no decorrer da PES), ao aconselharem digitações da m.d. nas quais os dedos estejam na posição natural que tendem a assumir nas cordas, estão alinhados com os anteriores autores. Noad, Ryan e o Orientador Cooperante aconselham a utilização do anelar para evitar o cruzamento de cordas. Ryan e Alípio consideram que a eventual repetição de dedos pode ser usada, mas defendem a alternância sempre que possível. Glise aconselha a repetição de dedos, para evitar erros e cruzamentos de dedos, mas apenas no contexto do ensino de alunos avançados, na execução de passagens escalares rápidas executadas com a alternância dos dedos indicador e médio, onde exista um cruzamento de dedo ao passar para uma corda mais grave. Tsai e o Orientador Cooperante (mediante o tipo de texto, procurando uma sequência) defendem a não repetição de dedos.

Souza Barros, pela natureza da sua investigação (Souza Barros, 2008), é o autor com mais informação em relação a digitações aconselhadas. Para o referido autor, os dedos polegar e médio são considerados mais fortes, e o dedo anelar é considerado fraco em oposição aos dedos polegar, indicador e médio. Souza Barros desaconselha a utilização dos dedos anelar e médio para a alternância por serem muito dependentes um do outro e considera os dedos polegar e indicador os dedos mais independentes. Souza Barros aconselha as sequências polegar – médio – indicador e anelar – médio – indicador, assim como as permutações resultantes destas, e considera a sequência binária indicador – anelar – indicador como forte. Estas propostas de Souza Barros são fundamentadas pelas teorias de Shearer (In: Souza Barros, 2008). Ryan, Glise, Bosi, Tsai e o Orientador Cooperante têm perspectivas concordantes com Souza Barros, pois:

- Ryan (1984) aconselha digitações com combinações mais fortes de dedos;
- Glise (1997) propõe, no contexto do ensino de alunos avançados, a utilização do polegar na execução de arpejos de forma mais abrangente do que apenas para a voz inferior e por aconselhar digitações típicas de arpejo no estudo de escala;
- Bosi (2017) propõe a incorporação do polegar ou anelar na digitação, em vez de apenas alternar os dedos indicador e médio, e privilegia a utilização do polegar em digitações de arpejos para eliminar ou reduzir a utilização do dedo anelar;

- Tsai (2018) considera o anelar um dedo tão importante como o polegar, indicador e médio do ponto de vista da técnica contemporânea, que pode desempenhar um papel significativo na alternância de dedos e ser utilizado em digitações heterodoxas em escalas;
- Orientador Cooperante propõe um planeamento para assegurar a fluidez de movimentos e evitar sequências pouco ergonómicas na digitação com o anelar (Apêndice 1).

Conclui-se que a definição precisa das digitações da m.d. bem como o estudo para as interiorizar são aconselhados, pois aumentam a sensação de autoconfiança do aluno em contexto de performance, de acordo com Ryan (1984) e, também, defendido pelo Orientador Cooperante. Recomenda-se que se evite uma digitação com dedos adjacentes em cordas não adjacentes, usando os dedos na posição natural que estes tendem a assumir nas cordas, tanto quanto possível, seguindo o princípio de digitação de Ryan (1984). Consideramos que a alternância dos dedos indicador e médio é uma prática essencial no ensino. No entanto, no contexto de, por exemplo, evitar um cruzamento de dedos, somos da opinião que as digitações heterodoxas podem ser utilizadas pelos alunos, tendo como principais vantagens:

- Introduzir uma técnica que os alunos poderão utilizar mais tarde, com maior velocidade (semelhante à introdução do arpejo polegar – anelar – médio – indicador, que, mais tarde no desenvolvimento do aluno, será utilizado na realização de *tremolo*);
- Potenciar um melhor controlo dos movimentos e força do anelar, em relação ao indicador e médio;
- Potenciar um melhor controlo dos movimentos e força do polegar, em relação aos outros dedos;
- Menor desgaste físico do aluno.

A repetição de dedos pode ser uma abordagem conveniente quando é feita no seguimento de um ataque *apoyando*, que prepare antecipadamente a nota seguinte<sup>110</sup>, um ataque relacionado tanto com o *apoyando* como com o *brush stroke* (Souza Barros, 2008). No entanto, tendo em conta a importância da aprendizagem da alternância de dedos, consideramos que a repetição deve ser evitada, sempre que possível, no ensino de jovens e só muito excepcionalmente usada.

No início da aprendizagem, os cruzamentos de dedos devem ser evitados para permitir que o aluno aprenda o uso de alternância de dedos da m.d. corretamente e a obter uma posição sólida, segundo a proposta de Glise (1997). Posteriormente, no desenvolvimento do aluno, o cruzamento de dedos tornar-se-á numa situação relativamente fácil de gerir quando se alternam os dedos indicador e médio, numa pulsação segura. No entanto, o cruzamento de dedos pode colocar o aluno numa situação desconfortável, visto que implica a extensão do dedo que cruza, tornando-o instável em relação à sua posição natural (Alípio, 2014). Para se evitar um cruzamento, é por vezes possível alterar a digitação da m.e. ou utilizar *ligados* da m.e. Quando estas hipóteses não são viáveis, podemos recorrer à repetição de dedos (incluindo a utilização de um *slide*) ou à utilização dos dedos anelar ou polegar. Tendo em conta que a repetição de dedos pode ter consequências pedagógicas indesejadas, resta-nos analisar a última hipótese. Alípio, citando Hazard, refere que a utilização do dedo anelar num padrão de digitação simples (como a alternância entre o indicador e o médio) pode interferir na memória e na concentração (Alípio, 2014), de tal forma que, em determinadas situações, é até preferível enfrentar o cruzamento de dedos. Defendemos que ambas as opções sejam consideradas e experimentadas e que o professor classifique qual das duas é mais favorável ao aluno, tendo em conta a velocidade pretendida e a predisposição do aluno. O exercício *Waking* de Tennant é um bom exemplo de treino para o cruzamento de dedos, assim como os exercício *Notas repetidas usando unicamente los dedos inmediatos*, mais concretamente as Fórmulas 189 - 195, nas páginas 33 e 34 do *Cuaderno N.º 2 Técnica de la Mano Derecha (Arpegios y Ejercicios Varios)* da *Serie Didáctica para guitarra* de Abel Carlevaro (1974). No caso da inclusão dos dedos anelar e/ou polegar dever-se-á ter em conta que: movimentos médio – anelar – médio são preferencialmente evitáveis, devendo ser substituídos por movimentos anelar – médio – indicador (ou pelas suas permutações) ou polegar – médio – indicador (ou pelas suas permutações), tendo em conta a naturalidade desses movimentos; a sequência indicador – médio – anelar e suas permutações são menos ágeis que a sequência anelar – médio – indicador (Alípio, 2014); a combinação polegar – indicador – médio é mais forte do que a combinação indicador – médio – anelar (Ryan, 1984) e pode ser usada para eliminar ou reduzir a utilização do anelar (Bosi, 2017); as combinações médio – indicador e anelar – indicador são mais fortes que médio – anelar (Ryan, 1984).

---

<sup>110</sup> N.E.: Por vezes referido na literatura do instrumento como *slide* ou *ligado de m.d.*

No seguimento das ideias de Ryan e do Orientador Cooperante no que respeita a digitação, consideramos que se devem ter em conta as soluções confortáveis e de aplicação fácil para o aluno.

### 8.10. Independência de dedos

Carlevaro e Duarte advogam a total independência de dedos da m.d. Bosi defende a independência de dedos, mas atenta, como Glise, que os movimentos dos dedos mínimo e anelar não poderão ser conflituosos. Este dado leva-nos a interpretar a posição destes autores como flexível. Shearer, Souza Barros e Tsai consideram importante o conceito de “[...] movimento por simpatia [...]” (Shearer, 1990, p. 63), e a sua aplicação na digitação, considerando a total independência de dedos da m.d., não é desejável.

Conclui-se que a independência de dedos é um conteúdo de diversos elementos técnicos que deve ser treinado e aperfeiçoado ao longo da formação do estudante. É particularmente importante que um aluno consiga ter independência de dedos da m.d. que lhe permita evitar tensões desnecessárias, realizar digitações tradicionais e heterodoxas, realizar passagens polifônicas complexas, realizar ritmos complexos e diferenciar duas ou mais linhas melódicas simultâneas controlando-as com diferentes dinâmicas e/ou articulações. No entanto, a compreensão do conceito de movimento por simpatia, introduzido por Shearer (1990), é importante para, por um lado, compreender que a total independência de dedos não é realista e, por outro, utilizar este movimento ao serviço de uma digitação heterodoxa fluida. Consideramos ainda a proposta de Glise, na qual o dedo mínimo se deve mover em conjunto com o anelar, como uma componente técnica a ter em conta.

Tal como proposto por Glise (1997), a prática de escalas é um recurso signficante para dominar situações com cruzamento de cordas, desenvolvimento da independência de dedos da m.d. e o desenvolvimento da coordenação de ambas as mãos, entre outras competências técnicas ou expressivas.

## 9. Exercícios adicionais

### 9.1. Desenvolvimento da coordenação bimanual

Para desenvolver a coordenação de ambas as mãos, Glise (1997) aconselha a realização de exercícios, nos quais se deve empurrar as cordas com a m.d., sem as libertar, e relaxar a m.e. imediatamente após cada corda ser pulsada, para que a tensão da corda empurre o dedo para longe da escala. A m.d. deve relaxar imediatamente, de maneira que a tensão da corda empurre o dedo da m.d. de volta à posição inicial.

**Figura n.º 44: Realização do exercício de coordenação bimanual proposto por Glise (1997).**



O exercício proposto por Glise destaca-se pela singularidade e originalidade. Consideramos os seus benefícios plausíveis.



## 9.2. Melhoria do sentido de orientação da mão direita

No contexto de uma sessão de estudo, Ryan (1984) defende que, pontualmente, é proveitoso olhar para a m.d. para aumentar a consciência e precisão nos movimentos e evitar erros e tensões excessivas. Aconselha ainda que o guitarrista deve, eventualmente, olhar para os dedos de perto enquanto pratica, baixando a cabeça, para ter consciência das digitações e evitar eventuais movimentos inadequados. Ryan também aconselha o estudante a dedicar algum do seu tempo a focar a atenção na sensação tátil da m.d., “[...] especialmente a sensação dos ataques *apoyando* utilizados para enfatizar linhas melódicas [...]” (Ryan, 1984, p. 41)<sup>111</sup>, a correlacionar os seus gestos com a obtenção de determinados sons e a procurar ter uma boa noção de onde estão as cordas. As propostas de Ryan para aumentar a orientação, a consciência e precisão nos movimentos e evitar erros e tensões excessivas na m.d. (mais concretamente, observar propositada e pontualmente a m.d., em contexto de estudo e focar a atenção na sensação tátil da m.d.) são por nós bem recebidas, mas apenas aconselhadas a alunos a partir do nível médio, tendo em conta o nível de atenção e concentração requeridos.

---

<sup>111</sup> Tradução livre. Original: “[...] especially the feeling of the rest strokes you use to bring melody and rhythm into foreground.”

## CONCLUSÃO

A presente investigação propôs uma definição dos paradigmas da técnica de m.d. aplicáveis ao ensino do instrumento, tendo em consideração a subjetividade do tema. A restrição destes conceitos aos âmbitos da posição, ataque e digitação, correlacionando-os com as capacidades de orientação e coordenação, foi uma decisão necessária, tendo em conta a extensão do tema. Os referidos paradigmas foram enunciados tendo como fundamentos a ergonomia, a funcionalidade e a procura do aperfeiçoamento didático. São resultantes do cruzamento de dados recolhidos na literatura consultada, na entrevista ao Orientador Cooperante e nos exercícios realizados com os alunos da sua Classe de Guitarra, que por sua vez correlaciona a parte investigativa com a PES. A seleção da literatura teve por base a influência dos autores e procurou enquadrar a presente investigação como uma continuação dos trabalhos académicos referidos no capítulo sobre o Estado da Arte. Na consulta bibliográfica pôde observar-se o progresso e a evolução significativa das conceções técnicas desde o final dos anos 50 até ao presente século, onde também se consultaram obras de vários pedagogos ainda em atividade. Propõe-se a elaboração de investigações futuras cruzando os dados dos autores analisados na presente investigação com a análise de autores com obras pedagógicas publicadas mais recentemente. A extensa entrevista ao Orientador Cooperante, que contém não só os princípios pedagógicos do próprio (aplicados à técnica da m.d.) como também uma descrição detalhada do seu currículo e percurso académico, poderá ser um bom ponto de partida para futuras investigações sobre as abordagens pedagógicas dos professores de guitarra ativos em Portugal.

Os resultados desta investigação enfatizam as correspondências entre escolhas pedagógicas e resultados obtidos pelos alunos. O cruzamento de dados permitiu, na maioria das vezes, a corroboração das propostas individuais de vários autores. Nos casos onde se encontraram posições contrastantes, foi possível formular o modelo pretendido, tendo a base na força dos argumentos dos autores ou da análise da praticidade dessas propostas, como foi o caso da defesa da preparação dos dedos da m.d. nas cordas antes de um ataque. Para além da defesa da preparação antecipada, o presente trabalho destaca os paradigmas relativos à utilização de um ponto de apoio dos dedos nas cordas (que designámos por 5.º apoio) e do movimento de recuperação no ataque como as principais contribuições da investigação. Escolheu-se realizar os exercícios com os alunos do Orientador Cooperante no final do ano letivo para permitir aos alunos mais iniciantes terem a orientação técnica contínua do seu professor. A escolha de realizar, num dia isolado, exercícios invulgares para estes alunos e observar as suas reações foi propositada, uma vez que, por exemplo, observar o resultado da introdução de exercícios técnicos na rotina dos alunos, durante um período alargado de tempo, iria interferir com o planeamento das aulas do Orientador Cooperante. Os exercícios realizados com os alunos tiveram, infelizmente, uma amostra reduzida e pouco equilibrada. Dos sete alunos disponíveis,

três eram alunos da Iniciação, dois eram alunos do 1.º ciclo, apenas se observou um aluno do 2.º ciclo e um aluno do 3.º ciclo, não havendo alunos desde o 4.º ao 7.º grau na amostra. A dimensão da amostra é consequência da disponibilidade de todos os intervenientes, sendo os alunos observados aqueles com quem se obteve um contacto mais significativo a partir da PES. Apesar desta limitação, os resultados demonstraram, principalmente, que a inclusão de um 5.º apoio e a preparação antecipada (tanto na vertente completa como na sequencial) têm uma influência positiva na orientação e coordenação dos alunos. Os resultados destes exercícios devem ser lidos como indicativos de possíveis tendências e não como perentórios, não só devido à dimensão da amostra, mas, também, porque existem muitos mais fatores que poderão ter influenciado os alunos, como por exemplo o nervosismo ou a dificuldade em manter a atenção durante o tempo necessário. Uma futura investigação poderá envolver uma amostra mais heterogénea e de maiores dimensões, eventualmente com um âmbito mais reduzido, e observando o resultado da introdução de exercícios técnicos na rotina dos estudantes. A presente investigação poderá acrescentar dados ou ser o ponto de partida para tal.

Nos âmbitos da posição e ataque, partimos do pressuposto de que, do ponto de vista pedagógico, é positivo definir uma posição e tipo de ataque básicos (*ordinario*) para que os alunos ganhem alicerces técnicos. Para além disso, ter uma posição e ataque normais é um rudimento a partir do qual poderão contrastar recorrendo a efeitos. O objetivo da definição da posição da m.d. (assim como a sua mobilidade e possível alteração, dentro do âmbito da posição normal) teve como foco a ergonomia (ou seja, uma posição que evite tensão excessiva e lesões consequentes) e que potencie um ataque com volume e boa qualidade de som. Observámos que a inclusão do 5.º apoio (principalmente com o polegar) ajuda a orientação e a manter uma boa posição da m.d., podendo ainda influenciar diretamente a produção sonora ao servir como uma preparação antecipada ou para abafar notas e ressonâncias indesejadas. Recomenda-se a investigação futura sobre a utilização de acessórios ou ferramentas auxiliares de correção da posição ou prevenção de lesões da m.d., como o *Practice-Right*<sup>112</sup>, *Luva Hard*<sup>113</sup> ou órteses. Sugere-se, também, a investigação futura sobre as consequências da utilização de 5.º apoio na ressonância natural do instrumento. No âmbito do ataque, constatámos principalmente que a preparação antecipada, entre os seus vários benefícios, ajuda a capacidade de orientação. No ataque defendido, a fixação das falanges média e distal são necessárias, e constata-se que a flexão da falange distal, no momento do ataque, dificulta o controlo da precisão rítmica e dinâmica. Acrescenta-se o facto de que o aperfeiçoamento do movimento de recuperação aumenta a funcionalidade do ataque. No âmbito da digitação da m.d., este trabalho pôde contribuir para o aprofundamento de um tema relativamente pouco abordado e frequentemente relegado para

---

<sup>112</sup> Jovic, s.d.

<sup>113</sup> Matepis Produtos Musicais, Ltda, 2016.

segundo plano, em comparação com a digitação da m.e. Nos paradigmas deste âmbito encontraram-se princípios de digitação que permitem uma melhor gestão do esforço e potenciam uma melhor coordenação motora. Concluiu-se, principalmente, que as digitações que incluem os dedos anelar e polegar, para além da alternância do indicador e médio, têm vários benefícios para os alunos. Convida-se à investigação futura sobre a correlação entre a utilização de digitações heterodoxas e a independência de dedos, ou o estudo de outros parâmetros que influenciem a orientação e coordenação na m.d.

Esta investigação tem como objetivo principal servir a comunidade de professores de guitarra, aumentando a bibliografia académica com possíveis respostas a questões basilares, que tanto complementa como questiona a tradição oral da técnica instrumental. Espera-se que os paradigmas definidos possam ser o ponto de partida para uma futura abordagem pedagógica ponderada.

## Bibliografia

Camponez, M. (2019). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no Conservatório de Música de Coimbra: Técnica de Mão Esquerda no Ensino Básico de Guitarra Contemporânea: Elementos de Esforço*. Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino de Música. Évora: Departamento de Música, Escola de Artes, Universidade de Évora.

Gromicho, M. (2017). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola de Música do Conservatório Regional de Évora – Eborae Mvsica: Introdução das unhas no Ensino da Guitarra*. Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino de Música. Évora: Departamento de Música, Escola de Artes, Universidade de Évora.

Infante, D. (2021). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola de Música do Conservatório Regional de Évora – EBORAE MVSICA: A Problemática do Estudo Individual de Guitarra no Curso Básico de Música do Ensino Artístico Especializado*. Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino de Música. Évora: Departamento de Música, Escola de Artes, Universidade de Évora.

Parkening, C., Marchall, J., Brandon, D. (1999). *The Christopher Parkening Guitar Method, Vol.1: The Art and Technique of the Classical Guitar* (2nd editon) Milwaukee: Hal Leonard.

## Referências Bibliográficas

Alípio, A. (2014). *Teoria da Digitação: Um protocolo de instâncias, princípios e perspectivas para a construção de um cenário digital ao violão*. Tese de Doutoramento. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Antena 2. (2020, Novembro 25). *Concertos: Júlio Guerreiro | 2 Dezembro | 19h00 O'culto da Ajuda* Acedido em Jul. 19, 2021, disponível em: [https://www.rtp.pt/antena2/concertos-antena2/julio-guerreiro-2-dezembro-19h00\\_4612](https://www.rtp.pt/antena2/concertos-antena2/julio-guerreiro-2-dezembro-19h00_4612)

Barceló, R. (2015). *O Sistema Posicional na Guitarra: Origem. Conceitos de Posição*. Niemcy: Novas Edições Acadêmicas.

Bobri, V. (1981). *La tecnica di Segovia: (The Segovia Technique)*. Milão: Edizioni Suvini Zerboni.

Borges, M. J. (s.d). *História: Escola de Música do “Conservatório Nacional de Lisboa” Breve notícia histórica por Maria José Borges*. Acedido em Jul. 22, 2020, disponível em: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia>

Bosi, B. (2017). *Building an Effective Right-Hand Guitar Technique Around Injury Prevention Methods*. Kansas City: University of Missouri.

Carlevaro, A. (1974). *Serie Didactica para guitarra Cuaderno N.º 2 Técnica de la Mano Derecha (Arpegios y Ejercicios Varios)*. Buenos Aires: Ed. Barry.

Carlevaro, A. (1984). *School of Guitar: (Escuela de la Guitarra) Exposition of Instrumental Theory*. Buenos Aires: Dacisa.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2021a). *pronação*. Acedido em Ago. 3, 2022, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/prona%C3%A7%C3%A3o>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2021b). *supinação*. Acedido em Ago. 3, 2022, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/supina%C3%A7%C3%A3o>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2021c). *escola*. Acedido em Out. 10, 2019, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/escola>

Dictionary.com. (2023). *flamenco*. Acedido em Abr. 25, 2023, disponível em: <https://www.dictionary.com/browse/flamenco>

Duarte, J. W. (1978). *The guitarist's hands*. Victoria: Universal Editions.

Duncan, C. (1980). *The Art of Classical Guitar Playing*. Miami: Summy-Birchard, Inc.

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (s.d). *Apresentação: Missão*. Acedido em Jul. 22, 2020, disponível em: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/apresentacao>

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2016). *Regulamento Interno: Escola de Música do Conservatório Nacional*. Lisboa: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Acedido em Jul. 22, 2018, disponível em: [www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/](http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/)

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2018a). *Critérios Gerais de Avaliação*. Lisboa: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Acedido em Jul. 22, 2019, disponível em: [www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/](http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/)

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2018b). *Projeto Educativo: 2018/21*. Lisboa: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Acedido em Jul. 22, 2019, disponível em: [www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/](http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/)

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2019). *Guitarra: Provas Internas 2019-2020*. Lisboa: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Acedido em Jul. 22, 2019, disponível em: [www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/](http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/)

Glise, A. (1997). *Classical Guitar Pedagogy: A Handbook for Teachers*. St. Joseph: Mel Bay Publications.

Jovic, Stevan. (s.d). *Practice-Right*. Acedido em Jul. 22, 2020, disponível em: <https://stevanjovic.com/practice-right/>

Klickstein, G. (2009). *The musician's way: a guide to practice, performance and wellness*. New York: Oxford University Press.

Lusa. (2017, Outubro 25). Escola de Música do Conservatório muda-se em 2018 para secundária Marquês de Pombal: O antigo Convento dos Caetanos, que alberga o Conservatório, vai finalmente entrar em obras, obrigando a que 800 alunos sejam transferidos para a secundária Marquês de Pombal. *Público*, Lisboa. Acedido em Out. 25, 2017, disponível em: <https://www.publico.pt/2017/10/25/local/noticia/escola-de-musica-do-conservatorio-mudase-em-2018-para-secundaria-marques-de-pombal-1790289>

Marques, P. (2019, Março 22). “É como um filme negro.” A nova vida do Conservatório longe do Bairro Alto: Ruído e frio: escola mudou-se para a Ajuda no início do ano letivo e queixa-se de instalações que não estavam preparadas para o ensino da música. *Diário de Notícias*, Acedido em Março. 22, 2019, disponível em: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/22-mar-2019/e-como-um-filme-negro-a-nova-vida-do-conservatorio-longe-do-bairro-alto-10708935.html>

Matepis Produtos Musicais Ltda (2016). *Luva Arm Pad for forearm protection*. Acedido em Jul. 22, 2020, disponível em: <https://www.matepis.com.br/EN/pr-luva>

- Noad, F. (1976). *Solo Guitar Playing* (2nd ed.). New York: Schirmer Books.
- Noad, F. (2009). *Solo Guitar Playing* (4th ed.). New York: Amsco Publications.
- Pereira, E. (2011). *Capítulo Fraseado do Método Música Humana de Eurico Pereira - parte 1*. Acedido em Jul. 22, 2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZcWtsLFx-I>
- Quine, H. (1971). *Introduction to the Guitar*. London: Oxford University Press.
- Quine, H. (1995). *Guitar Technique: Intermediate to Advanced* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, L. (1984). *The Natural Classical Guitar: The Principles of Effortless Playing*. Westport: Bold Strummer.
- Roos, G. (2009). *The Development Of Right Hand Guitar Technique With Reference To Sound Production*. Dissertation (MMus). Pretoria: University Of Pretoria.
- Shearer, A. (1963). *Classic Guitar Technique: volume 1*. (2nd ed.). New York: Franco Colombo.
- Shearer, A. (1990). *Learning the Classic Guitar: Part One*. Pacific: Mel Bay Publications.
- Souza Barros, N. (2008). *Tradição e inovação no estudo da velocidade escalar ao violão*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Souza Barros, N. (2012). *Gradações do Toque Digital*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Taylor, J. (1978). *Tone Production on the Classical Guitar*. Londres: Musical New Services Ltd.
- Tennant, S. (1995). *Pumping Nylon: The Classical Guitarist's Technique*. Handbook. Los Angeles: Alfred Music Publishing.
- Tennant, S. (2004). *Scott Tennant's Basic Classical Guitar Method, Book 1*. Los Angeles: Alfred Music Publishing.
- Tsai, I. (2018). *A Comparative Analysis Of Fundamental Guitar Techniques Including Those Of The Nineteenth Century And The Present*. Doctor of Arts' Dissertation. Muncie: Ball State University.
- Yamaha Corporation. (2022). *Frequently Asked Questions (FAQs): Classical guitar: What is the scale length of a classical guitar?*. Acedido em Out. 16, 2023, disponível em: <https://faq.yamaha.com/sg/s/article/000001431>

## APÊNDICES



## **Apêndice I: Entrevista a Júlio Guerreiro**

[Realizada entre 11 de junho e 1 de julho de 2019]

João Mascarenhas (J.M.): Antes de mais muito obrigado pela entrevista, por teres aceitado ser meu orientador cooperante e por todos os conhecimentos transmitidos. Muito obrigado por tudo.

**Júlio Guerreiro (J.G.): Eu é que agradeço.**

J. M.: A entrevista é uma grande ajuda, para além do próprio estágio, por isso obrigado também pela disponibilidade.

**J. G.: E a tua também agradeço, João.**

J. M.: Gostaria de começar por te pedir alguns apontamentos biográficos, resumidos e atualizados, focados na parte pedagógica. Por exemplo: quando começaste a dar aulas, o estudo do ensino, a profissionalização, algum tipo de pós-graduação, se a pós-licenciatura teve alguma coisa a ver com isso, formações, livros importantes na tua pedagogia, e-learning, etc.

**J. G.: Referes-te desde que comecei a dar aulas?**

J. M.: Sim.

**J. G.: Ok. Isso foi no distante ano de 1997. Na Escola de Música do *Choral Phydellius* de Torres Novas. Lá está, como todas as pessoas que começam a dar aulas, olhando retrospectivamente, os primeiros anos estão peçados de erros pedagógicos. Linhas de ação que nunca se deviam ter tomado com este ou com aquele aluno.... pronto. A experiência, felizmente, e o interesse por querer fazer melhor acabam sempre por colmatar algumas coisas e, evidentemente, hoje sinto-me um professor muito mais completo a esse nível, com uma visão de facto sobre o aluno, sobre a linha de ação a ter. Na altura permitia-se, assim que se começava a frequentar a licenciatura, começar a dar aulas também. Neste momento não sei como é que é. Chamava-se a “habilitação suficiente”. Fiz a licenciatura, que acabei em 2001; em 2002, após um ano de interregno, entrei na pós-graduação em Interpretação Musical na Escola Luthier de Barcelona, onde estudei com o Ricardo Gallén. Tudo totalmente centrado em interpretação, não teve nenhuma abordagem pedagógica, com três exames por ano. Para além disso contava também para os créditos da pós-graduação fazer masterclasses, que não tinham de ser feitas lá, bastava apresentar o diploma. E eu fazia sempre. Estamos a falar de 2002 a 2004. Mas desde de 1995 fazia duas masterclasses por ano, numa altura em que não havia muitas. Agora é difícil escolher, não é? (risos) Umas mais “master” que outras.**

Em termos de escolas a cronologia foi: dois anos na Escola do Choral Phydellius; depois entrei como professor na Escola Profissional de Música de Almada (onde me tinha formado também no curso profissional em 1994); essa Escola fechou e eu comecei a dar aulas numa escola paralela que se formou nas mesmas instalações, que era o Conservatório Regional de Música de Almada; houve problemas também e fechou; entretanto singrei para o Conservatório Regional de Música de Palmela, ainda estive lá um ou dois anos; depois saí, ainda estive dois anos na Escola de Música de Cascais, nas instalações antigas, numa vivenda no Monte Estoril; e em 2003 comecei no Conservatório Nacional, onde estou desde então. Fiz por concurso público, tive de fazer provas, dar aulas assistidas a alunos de curso básico e secundário, e tocar em recital. Ainda estive alguns anos na Fundação Musical dos Amigos das Crianças, quando tinha este nome, de onde acabei por sair em 2009.

Em 2009 ou 2008 fiz a minha profissionalização em serviço. Era um requerimento obrigatório para se continuar a dar aulas e, como eu era professor do ensino público, isto foi-me, digamos, dado pelo Estado. A mim e a todos os colegas que estavam nos conservatórios públicos espalhados pelo país. Portanto ia-se aos politécnicos ou universidades ter essas aulas. Era preciso ter um determinado número de anos de ensino, que eu tinha (na altura acho que eram 6 anos de horários completos; no total, tudo somado, tinha que dar 6 anos) para aceder e dispensar o primeiro ano da profissionalização. Eu tinha essas condições e tive um ano em que, juntamente com colegas meus do Conservatório Nacional e do Instituto Gregoriano de Lisboa, todas as sextas lá íamos nós à Escola Superior de Música de Lisboa, do Politécnico, fazer essas disciplinas. Ainda nas disciplinas do segundo ano obtive algumas equivalências porque a minha licenciatura era a antiga. Foi muito interessante, as aulas que tivemos inclusive com o Francisco Cardoso, que foi meu colega de curso, e é uma pessoa muito interessante e interessada.

J. M.: Ele deu aulas de que disciplina?

J. G.: Pedagogia e... qualquer coisa, não me recordo. Estamos a falar de há coisa de há dez anos, uma coisa que acontecia à sexta-feira, já não me recordo. Mas, desse período de profissionalização em serviço, o que retenho verdadeiramente, sem desprimor para os outros professores que fizeram as aulas também, são as aulas dele, efetivamente, que fazem pensar, levantam questões de foro pedagógico. Nesse sentido foi muito interessante. Aprendi com ele e com ele também tirei dúvidas de coisas que eu já intuía, mas não lhes sabia dar um nome, ou não era claro para mim porque é que me parecia, em determinados momentos, uma linha de ação. Algo que eu fazia, que achava que devia fazer, mas não estava apoiado num trabalho mais pensado, que é a profissão dele. Nesse sentido serviu muito para tirar algumas dúvidas sobre linhas de ação no campo pedagógico. Foi muito bom.

J. M.: Tiveste alguma formação, ou estágio pedagógico?

J. G.: Repara João, livraram-nos desse tempo porque nós tínhamos muitos anos de carreira de ensino. Portanto, nós não fizemos estágio coisa nenhuma. Aliás, na última ação de formação tínhamos um professor austríaco convidado, que veio preparado, acho ainda hoje, para trabalhar com um grupo de crianças ou de muito jovens adultos. Recordo-me que ele ficou surpreendido com a faixa etária do nosso corpo de professores, que era muito alargada. Eu não era dos que tinha menos anos de serviço, mas havia quem tivesse muito mais anos de serviço. Fizemos uma ronda a todos para respondermos à pergunta “então há quantos anos é que dá aulas?”. Toda a gente disse o seu número, ele foi apontando, e no final disse, olhando para todos nós: “What the hell are you doing here?” (risos). E toda a gente a rir porque, de facto, era um absurdo, mas era um absurdo imposto pela tutela. Tínhamos que fazer e mais nada. De maneira que não houve espaço propriamente para um estágio. O estágio seriam os nossos anos todos de carreira de ensino.

Ações de formação, tenho vindo a fazer. São úteis, mas são paralelas, digamos, em termos de aplicação direta.

J. M.: Fizeste alguma formação em relação a alunos com necessidades educativas especiais?

J. G.: Se houve alguma ação de formação específica sobre essa temática eu não a fiz. Até pode ter havido, mas nunca diretamente aplicada no nosso contexto de ensino: o ensino vocacional.

J. M.: Houve algum livro (ou livros) que tenhas lido que tenha sido muito influente na maneira como dás aulas?

J. G.: Essa é uma boa pergunta e é quase com uma certa vergonha que te digo que não. Há livros que se leem e alturas certas para ler determinados livros. Já sabemos isso. Um que me fez assim muita... muita moça, pode-se dizer, porque levantou questões para mim, foi *A arte de tocar piano* de Heinrich Neuhaus. Foi um livro importante para mim, clarificou muito da minha linha de ação e de rigor quanto a abordar uma partitura. Ler livros específicos sobre pedagogia, não. Acho que tive bons professores, acho que tenho bons instintos, nunca deixei de pensar sobre o “como o fazer”, e tenho tido a oportunidade de ter experiências muito boas e formativas dentro do campo de ensino. E eu acho que isto é de considerar, não tendo feito muitas leituras sobre o assunto em específico. Quase que posso dizer uma mentira, porque durante a profissionalização o Francisco forneceu-nos muita literatura precisamente sobre isso, que li na altura, mas não te saberia nomear os autores.

J. M.: Neste momento no Conservatório, como é que caracterizas o teu horário escolar? É um horário completo?

**J. G.: É um horário completo com dois tempos de redução porque tenho assento no Conselho Pedagógico.**

J. M.: Perguntei sobre o teu horário escolar porque dás relativamente poucas aulas. E se cortássemos ainda com as de música de câmara, ainda seriam menos.

**J. G.: Sim, a música de câmara foi algo que eu já queria fazer há muito tempo, e há 5 ou 6 anos finalmente comecei a trabalhar com um grupo, por uma questão de necessidade, já perto do final do ano. E a partir daí continuei. Inclusive entrou um outro grupo. Portanto, estou desde há 6 anos a trabalhar com dois grupos de música de câmara com a presença da guitarra, normalmente um duo flauta e guitarra, violino e guitarra, voz e guitarra este ano (e flauta e guitarra este ano também). A música de câmara faz aí uma parte, um complemento de horário, que eu acho que é muito salutar porque estarmos sempre a lidar com os mesmos níveis. A não ser que seja uma questão de vocação, não acho que seja uma coisa boa. É importante haver uma escolha maior, um horário que seja mais rico em termos de níveis de ensino, porque também se torna um desafio para o professor ter a elasticidade para se estar a lidar com uma aula de uma iniciação 1, que são miúdos com 6 anos, e logo a seguir um finalista. Isto é uma ginástica boa que nos faz reagir.**

Em relação ao horário, de facto, às vezes acontece começarmos o ano com um determinado número de alunos e haver desistências. Que foi o que aconteceu este ano. Acho que houve duas pequenas vagas que nunca se tinha conseguido propriamente preencher. E este ano houve uma transferência de escola. Um aluno que saiu, que mudou de casa. Mais uma mudança de instrumento, logo no primeiro período, que urgia essa mudança. Um aluno muito jovem, que não se estava a adaptar bem ao instrumento, e já tinha aulas comigo desde o ano passado ou desde há dois anos, de Iniciação 3. Não estava a resultar. Os pais fizeram um requerimento à diretora mediante vagas (e havia) e pronto, procedeu-se à prova de admissão e à entrada dela no novo instrumento. Às vezes há uma “bolsa de alunos” onde se ir buscar e voltar a preencher vagas e outras vezes não há, que foi o caso.

J. M.: E que outras funções é que tens para além do assento no Conselho Pedagógico?

**J. G.: Além de Conselheiro no Conselho Pedagógico, pertenço também à Comissão para o Desempenho de Avaliação Docente, que tem como função, digamos, gizarmos quais são os modelos pelos quais os professores avaliadores vão avaliar os professores que estão em período de avaliação. Os contratados, que são todos os anos, e os de quadro que são de 4 em 4 anos, portanto, varia sempre de acordo com o ano em que se entrou. Esse organismo serve para isso e o Conselho Pedagógico é para as questões da vida da Escola, das decisões, da estrutura.**

J. M.: Tu também és coordenador do Departamento Curricular FOCCA.

**J. G.:** Ah! Sim. Isso é função inerente a quem está no Conselho Pedagógico. Tenho um grupo muito variado. O significado do acrónimo FOCCA poderia ser: Flauta (de bisel), Órgão, Cordas, Cravo e Alaúde. Algo assim. São os instrumentos que compõe o meu departamento: flauta de bisel, guitarra, órgão, cravo, guitarra portuguesa, acordeão, harpa e alaúde. Somos 14 professores.

J. M.: Então são as cordas dedilhadas e os instrumentos com menos alunos?

**J. G.:** Talvez. No fundo são instrumentos que também não são propriamente de orquestra. Os outros estão todos agrupados em cordas friccionadas, tecla, sopros. Este é o agrupamento mais estranho (risos), com os instrumentos que não encaixam propriamente no tecido orquestral.

J. M.: Para além disto também dás masterclasses e tens uma atividade como concertista que também complementa o teu calendário.

**J. G.:** Em relação às masterclasses, sim, são sazonais, ocasionais. Este ano aconteceu, por acaso. E é ótimo para tomar pulso do nível noutras escolas. É sempre interessante para mim poder fazer isso, mas também para os alunos, que vêem outro professor, com uma experiência diferente (nem melhor, nem pior), até com um discurso que os pode surpreender. E provavelmente o discurso está pejado de coisas que os seus próprios professores estão sempre a dizer. Às vezes é a diferença na forma de dizer que marca e causa alterações. É um trabalho que gosto muito e, claro, é uma distinção. Ter colegas noutra escola que convidam para falarmos um bocado, para estarmos a trabalhar com os seus próprios alunos, é no fundo uma distinção.

J. M.: Tu ensinas ou já ensinaste outros tipos de música para além da música erudita?

**J. G.:** Não

J. M.: Em relação ao teu método de ensino, quais são os teus principais paradigmas? O quê que para ti é o mais importante? Por exemplo: há quem considere que é a leitura da pauta, seguir a partitura, há quem confie muito na memorização e tocar de ouvido, há quem use tablatura (já não muito direcionado para a música erudita, mas também acontece), etc.

**J. G.:** A leitura é de facto importante. Eu não diria que é o mais importante, mas é importante. Se estamos a lidar com repertório erudito, sobre *voicing*, sobre várias linhas, comportamento de contorno e tudo mais, se não se sabe ler é uma coisa difícil. É possível falar, claro. É sempre possível falar e criares imagens e tudo mais, mas é uma ajuda fenomenal olhares para uma partitura e veres o quê que eu estou a dizer através do próprio grafismo. É uma coisa que ajuda imenso. Mas eu diria que importante, para um começo, é perceber como é que as mãos têm de funcionar. Ambas as mãos. Como é que as mãos têm de funcionar e o que se pode fazer com o som também. Eu sei que há

abordagens diferentes, há quem ache que tem de trabalhar o som e a potência sonora no início, que é o mais importante para ter logo aquele som e habituarem-se a terem imenso som. Talvez. Eu não digo que está mal, mas eu não me consigo rever nesse tipo de trabalho. Sentiria que não estava a ser verdadeiro comigo próprio se fizesse exclusivamente esse trabalho. Acho que se deve fazer tudo. Da mesma maneira que há repertório que é mais adequado para uma iniciação e repertório mais adequado para um curso secundário. Se o repertório é adequado para a iniciação é porque se calhar podemos fazer todos os elementos que temos no curso secundário, mais ou menos. Portanto, trabalho as mãos, trabalho qualidade de som possível, trabalho dinâmica, trabalho todos os elementos que fazem parte da música, adequados ao nível da peça e ao nível do aluno que tenho à frente. Aí não acho que tenhamos propriamente de sacrificar alguma coisa, apesar de admitir que, mesmo neste processo que estou aqui a defender, às vezes tenha que dar mais atenção a uma coisa ou outra, de forma a tentar equilibrar com os outros elementos, que se calhar estão um bocadinho mais dominados.

J. M.: E tudo muito específico de aluno para aluno também.

J. G.: Sim. Há elementos que são “chapa 5”, que são incontornáveis no tratamento da música. Agora temos de olhar para a individualidade de cada um dos alunos e tentar adaptar este nosso desejo e a nossa linha de ação à pessoa que temos ali à frente.

J. M.: Achas que houve alguma influência na maneira como dás aulas da tua experiência como cantor de coro, ou outro tipo de experiências?

J. G.: Mas claro que sim, isso faz parte do que nós somos. É verdade, acabei por não dizer, centrei-me mais na parte da guitarra, mas eu sempre cantei e desde 1996 ou 1997 a 2000 cantei no Syntagma Musicum, que era um grupo *a capella* dirigido pelo Jorge Alves, fiz parte de um octeto vocal que era o Hugo Maia que dirigia, o Edmea Tetua, ainda fiz teatro de marionetas, onde era ator-cantor-marionetista, com música do Paulo Ferreira-Lopes, na peça *Cid*. Portanto houve várias experiências e é impossível não incluir isto dentro do lirismo, dentro da forma como eu próprio vivo a música. É assim qualquer coisa inextirpável da pessoa que somos, claro.

J. M.: E achas que há alguma coisa que diferencie o ensino da guitarra clássica do ensino dos outros instrumentos, para além dos aspetos técnicos óbvios de cada instrumento?

J. G.: Eu acho que as questões a abordar, se estamos a falar do ensino vocacional da música, são sempre questões transversais a qualquer instrumento. Com as particularidades que cada instrumento tem, mas não fazer disso uma coisa tão especial, tão especial, que passa a ideia que é completamente diferente. Não é, tem a sua mecânica, o corpo tem uma determinada forma de

**interação com o objeto instrumental como qualquer outro instrumento. Aí não faço diferenciação porque não é especial nesse campo, tem as suas particularidades apenas.**

J. M.: Falemos um pouco de repertório: como podemos caracterizar as tuas escolhas de repertório didático? O quê que procuras nas peças que pesquisas para os teus alunos? Incluí propositadamente compositores portugueses, métodos de colegas, como por exemplo os do Eurico Pereira, Paulo Valente Pereira, Aires Pinheiro, etc.?

**J. G.: De certa forma, em relação à escolha de repertório, sou um bocadinho pouco disciplinado. Experimentei vários livros, li vários livros que foram editados por colegas e, de facto, houve alguns com os quais não fiz a experiência de os utilizar nas aulas porque não me interessavam, não achava profícuo para o ensino, ou experimentei mas cheguei à conclusão que não era um material muito apelativo para os alunos (não retirando o mérito de estarem feitos e de poderem algumas coisas ser utilizadas, mas em complemento, nunca como um método absoluto). E há outros livros, por exemplo, esse que nomeaste do Paulo Valente não é um método, certo? É uma coletânea de peças, como se fazia tanto no ensino da segunda metade do século do século XX. Como o livro de Nicolas Alfonso, por exemplo. Novamente coletâneas de peças. Como o livro de guitarra clássica de Manuel Morais. Novamente uma compilação de peças. Um método propriamente de “como fazer” não digo que não os haja e não conheço muitos neste momento, mas dá a sensação que ainda está tudo muito ainda dentro do século XIX, não é? Nos métodos dos mestres. Apesar de haver vários hoje, eu é que acabei por não me informar muito sobre fontes mais atualizadas. Acho que a introdução da música contemporânea de compositores portugueses, é interessante. Não faço disso uma missão, ou seja, não estou constantemente a tentar colocar. Mas, quando tenho oportunidade, coloco. Ainda agora na prova global do 5.º grau deste ano letivo 2018/2019, para a prova final incluí duas peças do Fernando Valente, professor do Conservatório de Música do Porto, que foram o *Gesto Usual* e a *Mansa Memória*. São duas peças que foram editadas por encomenda do meu colega Paulo Peres, editadas pelas Edições do Conservatório de Música do Porto. Quando tenho oportunidade ainda ponho assim alguma coisa. Há várias tentativas de repertório ainda mais iniciáticas, mas que são difíceis que os miúdos se relacionem com elas. Ou seja, é interessante e deve continuar a ser feito esse esforço editorial e tudo mais, mas é preciso perceber que os miúdos mais pequenos não se relacionam facilmente com algo que não tenha um leve teor de tonalismo. E digo isto com uma certa tristeza porque gostava que a realidade fosse outra. Não faz sentido para eles. São notas totalmente soltas, são pinceladas de notas, de sons, que por mais que expliquemos e lhes dermos a experiência é difícil para eles se relacionarem. Nesse sentido, o tonalismo através do repertório canónico tem mesmo uma razão de ser. O Classicismo é do melhor que nós podemos ter no ensino do instrumento, é a transparência total, não há nada que possa ficar a descoberto, digamos. O material é tão claro,**

tão transparente que se tem de realmente tocar bem, tem de se estudar bem para conseguir ganhar coisas. Às vezes, com repertório assim mais contemporâneo, parece que é quase permitido não ser absolutamente limpo porque a música permite essa ambiguidade em termos de apreciação. Não permite coisa nenhuma. E no repertório do Classicismo isso é especialmente transparente até para eles.

J. M.: Ou seja, dás mais importância a compositores canónicos da guitarra dos períodos Clássico e Romântico, algumas transcrições do Barroco, e também algum repertório Contemporâneo.

J. G.: Por acaso Barroco nem sequer invisto muito por aí. Tenho anos que sim, tenho anos que não. Procuo não repetir muitas vezes. Claro que me daria muito menos trabalho chegar ao final do ano, arranjar uma capinha e arquivar peças sob o título “Repertório de 2.º Grau”. Uma capa com 70 peças. Sei que há muita gente que o faz e nesse sentido facilita muito a vida do professor. Vai à capinha, tira a peça porque pensa um bocado no aluno. Eu não tenho essa disciplina e vontade de fazer isso. Acho que há obras importantes que se devem repetir nos anos, mas não faço disso uma missão também. Gosto de variar e de encontrar coisas novas de ano para ano porque me obriga também a fazer um determinado tipo de pesquisa, que nunca é a mesma para os alunos. Portanto, estamos sempre a aprender novas e nunca são aquelas mesmas de há 10 anos, que são sempre as mesmas para todos os alunos que estão no 2.º, ou todos os alunos que estão no 3.º. Acho que isso é pouco estimulante.

J. M.: Quantas peças dás a um aluno por período, regra geral?

J. G.: Depende. Depende do aluno, depende do grau. Eu gostava muito que, por exemplo, num primeiro período houvesse pelo menos 3 ou 4 peças. Às vezes não consigo fazer isso com os alunos que tenho. Não conseguem. Porque também não me interessa lecionar todas as peças previstas só por ser muito importante fazer leitura se acabam por não tocar o repertório com posse. Não acho isso interessante. Acho que é importante ler, mas importante é também sentirem que estão a tocar uma peça bem. E para isso é preciso tempo e é preciso “estarem” na peça. Agora não um tempo infinito, claro. O segundo período é maior, pelo menos 4 peças, no mínimo. Embora eu às vezes sinta que não consigo cumprir com esse meu mínimo ideal. Os que fazem mais, fazem mais.

J. M.: Tens por hábito definir todas as peças no final do período anterior ao qual os alunos vão estudá-las? Ficam já todas lidas e digitadas? Ou vais dando uma peça após a outra?

J. G.: Normalmente no final do período tento dar pelo menos parte do repertório. Foi isso que observaste este ano, no final do período saíam umas coisas e depois era anexado mais algo a meio do período. Mas isso eu posso melhorar porque sinto que devia, no final dos períodos, dar-lhes assim



o “bolo” do quê que é o próximo ano. “Tens de fazer estas.” Até em termos de avaliação é mais claro para eles e para os pais saberem que têm de fazer “isto”. “Se não fizer isto não está a cumprir. Se não está a cumprir, reflete-se na nota.” Para não haver surpresas. Apesar de eu conseguir gerir isso bem com os pais, nunca tive problemas.

J. M.: Existe alguma peça obrigatória para determinados anos?

**J. G.: Não, só existe no acesso ao curso secundário uma peça obrigatória que é definida no final do segundo período.**

J. M.: E dás alguma peça à escolha do aluno? De livre escolha ou à escolha entre uma seleção de peças?

**J. G.: Depende. Na maior parte dos casos sou eu que escolho as peças. Numa circunstância ou outra posso, por exemplo, ter duas, toco para o aluno, e deixo-o perceber qual é a peça que mais gosta. Porque se fico à espera que ele leia as duas peças metade do período lá se vai embora. Portanto, toco eu diretamente as peças e pergunto-lhe “Qual é que preferes?”. Isto, lá está, não o faço com todos. Ele escolhe e depois vamos por aí. E às vezes não resulta. Já aconteceu uma peça ou outra correr mal. O aluno pensava que queria, mas afinal não. E nem sequer estou a falar de níveis de início. Já me aconteceu no final de um curso básico uma coisa assim.**

J. M.: Em termos de métodos específicos instrumentais, tens alguma proximidade com o Método Suzuki?

**J. G.: Nada.**

J. M.: Tens alguma opinião que gostasses de partilhar sobre esse método?

**J. G.: Não. Não o uso, não o conheço. O que conheço é a generalidade das coisas que todas as pessoas ligadas ao ensino da música (que não conheçam o método a fundo) conhecem. Há assim muitas ajudas visuais para aquilo. Acho que pode ter resultados, e tem resultados numa tenra idade. Tem uns marcadores visuais muito claros. Se a questão do ritmo for muito trabalhada acabam por fazer alguma coisa. É uma espécie de introdução ao contacto com o instrumento mas nunca me interessou propriamente abordar o ensino por aí. Apesar de, volto a dizer, não saber exatamente do quê que se trata.**

J. M.: E em relação à Escuela Razonada de la Guitarra de Emilio Pujol?

**J. G.: Por acaso, este ano acho que nem sequer aconteceu, mas normalmente utilizo estudos do 2.º volume, e às vezes do 3.º. Eu não recomendo propriamente páginas do método: “Segue isto, segue aquilo”. Isto reflete-se um bocado também na forma como foi o meu processo. Nós somos o que**

somos. Claro que, apesar de eu ter tido um tipo de percurso, totalmente fora de metodologias, podia não trazer isso para a forma como eu queria abordar o ensino. Poderia ser altamente metódico. Mas em relação ao Pujol eu não o sigo propriamente. Acho que o material de estudos é bom, mas em termos de exercícios, há determinados exercícios que se encontram em milhares de outros métodos de exercícios, porque são quase incontornáveis. O que nós temos são 4 dedos mais 4 dedos. Existe aqui um limite e uma possibilidade grande de combinação de dedos. E é isto. Neste sentido, o que eu recomendo aos meus alunos, a partir de um certo nível, é o volume 2 do método da mão direita do Abel Carlevaro. Acho que tem muita da informação muito bem organizada, apesar de eu abordar os exercícios com mais perspetivas do que a que ele pede nos textos iniciais. Acho que há ali coisas que ficaram por dizer. E provavelmente Carlevaro, não querendo meter palavras na boca dele, sentiria o mesmo, que não disse tudo com aquela abordagem. Não sei se se fez entender absolutamente ao longo da sua vida.

J. M.: O Carlevaro é então uma referência para o teu método de ensino, principalmente nos graus mais elevados, certo?

**J. G.: Sem dúvida.**

J. M.: Em relação à iniciação, observei ao longo que utilizaste bastante o livro de iniciação de Juan Antonio Muro. Este é um livro que já usas há muito tempo?

**J. G.: Já. Agora até estou a tentar variar com a nova edição: *Basic Guitar Tutor*. Uma edição em que ele aproveita algumas peças do livro antigo, *Basic Pieces*. Acho que, para a infância da aprendizagem do instrumento, são peças agradáveis, com títulos sugestivos. A qualidade dos acompanhamentos melhorou. Acho que existe uma aproximação maior a sonoridades contemporâneas e isso é interessante. Ou seja, continua a ser algo agradável ao ouvido, do ponto de vista tonal, mas já existem muitos elementos pequeninos de dissonância que vão saindo. E acho que é por aqui que se conquistam os miúdos, com este tipo de sonoridade. Não com uma coisa assumidamente, sei lá, atonal.**

J. M.: Tens alguma influência dos teus professores de guitarra clássica no teu método de ensino? Por exemplo do Ricardo Gallén?

**J. G.: O Ricardo foi uma pessoa muito curiosa. Eu tive dois anos a trabalhar com ele, eram aulas mais esporádicas. Eu viajava, ia ao encontro dele. Cheguei a ter uma aula de 12 horas com ele num quarto de hotel. E o Ricardo faz-te acreditar, no contexto do trabalho, que tu és capaz de tudo. E dá-te razões para tu ficares a sentir que és capaz de tudo. Para já, porque tem uma visão muito vasta sobre técnica e sobre som. E nesse contacto pedagógico dá-te uma perspetiva como é que ele próprio olha**

para a coisa. E claro, há boas razões para acabares uma aula e sentires que tudo é possível. A única coisa que nos limita somos nós próprios. Curiosamente, depois do curso com o Ricardo comecei-me a sentir muito livre em termos de técnica. E também na aplicação pedagógica comecei a sentir que a necessidade é mesmo a mãe da invenção. Sentir que não há limites e que há sempre, sempre uma solução. Às vezes, a melhor solução pode não ser a mais fácil, que dá trabalho e não é perfeita. Mas há sempre uma solução, não há impossíveis. E à partida é isso que tento passar aos miúdos, mostrando, com exemplo. E tentar fazer com que, através desse exemplo, eles não façam propriamente uma imitação, mas que transformem aquilo em qualquer coisa deles. Isso é o mais interessante, é ver isso.

J. M.: Incluis também alguma ideia da Técnica Alexander no teu método de ensino?

J. G.: Eu tive abordagens muito soltas à Técnica Alexander. Tive algumas experiências com alguns mestres cá e, de facto, é muito bom. Mas não sou um praticante. Mas, lá está, como tudo o que fiz em relação à guitarra, tento sempre pescar alguma coisa. Tal como no meu próprio processo de formação, enquanto aluno fui pescando daqui, dacolá. Por isso não se pode dizer que eu sou desta ou daquela escola. Sou da escola daquilo que é preciso. Em relação à Técnica Alexander, é útil às vezes premiar determinadas aulas com algumas das coisas que captei. Sobretudo em alunos que querem seguir, que já são um bocadinho mais velhos, que já têm os corpos um bocadinho mais definidos. Fazer determinados alertas e trabalho no sentido de ir à ausência de dificuldade é importante. E isso foram noções que foram introduzidas com esses contactos mais esporádicos com a Técnica Alexander.

J. M.: Que acessórios é que recomendas aos alunos? Apoio de pé, pano antiderrapante, por exemplo?

J. G.: Aqui é uma questão muito prática. O pano antiderrapante, se a guitarra escorrega, é bom para usar. Acho que sim. Em relação ao banco, não acho uma questão propriamente importante. Eu próprio uso banco de apoio e não me sentiria bem com uma “prótese”. Não me sentiria bem com um aparato desses, ia sentir que a guitarra estava distante do meu corpo. Não conseguiria agarrar determinadas coisas, acho eu. Portanto também tem muito a ver com uma questão de hábito. E felizmente nunca tive uma necessidade imperiosa de mudar isso na forma como me relacionava com o instrumento. Há quem não tenha essa sorte, por ter problemas de costas graves, e tenha que fazer essa opção. No caso dos alunos não vejo problema nenhum com a questão do banco de apoio. Não acho que isso seja uma questão apesar de todos os trabalhos de mestrado que estão a ser feitos sobre isso e questionários sobre o uso do banco de apoio. Acho que não é uma questão verdadeiramente interessante.

J. M.: Tu aconselhas instrumentos pequenos e cadeiras pequenas para alunos mais pequenos?

**J. G.:** Isso tem que ser por causa do ângulo do instrumento em relação ao corpo. Claro que há sempre uma certa flexibilidade, mas não muita. Para a forma como eu ensino existe um ângulo do braço em relação à mão esquerda (um ângulo oblíquo das cordas em relação ao ponto do corpo em que se apoia), que é fundamental para depois todas as outras coisas correrem bem.

J. M.: Aconselhas a acrescentar pontos de referência no braço da guitarra?

**J. G.:** Sem dúvida. A partir do momento em que o aluno começa a mover mais a mão da I.<sup>a</sup> posição. Para mim utilizo no VII.<sup>o</sup> trasto, tenho uma boa visibilidade. Do VII.<sup>o</sup> para trás é um bocado difícil perdermo-nos da distância, do V.<sup>o</sup> para a frente pode falhar alguma coisa. Nesse sentido dá jeito um pontinho no V.<sup>o</sup> e no VII.<sup>o</sup> trastos.

J. M.: Tens alguma estratégia específica para motivar alunos?

**J. G.:** Acho que a motivação de um aluno está diretamente ligada com o quão ele estuda. Se não estuda é muito difícil vir a sentir-se motivado. Quanto mais estuda, mais retorno tem desse estudo, mais motivado se sente. O professor ter que inventar que hoje vai vestido de arlequim para criar um interesse no aluno acho que é uma questão perversa, que põe uma determinada responsabilidade no professor a algo que advém do tipo de trabalho que o aluno está a fazer em casa.

J. M.: Fala-se também do uso de ensembles homogêneos (ensembles de guitarras, orquestras de guitarras) como estratégia para motivar alunos. O que achas disto?

**J. G.:** A minha experiência nesse campo é muito parca. Pelo menos em termos de orquestra para esse efeito. Eu acho que se existe um grupo é importante que o grupo faça música. Tem que ser esse o objetivo final. Um grupo que seja muito grande e que seja cheio de jovens (por exemplo, a maioria dos alunos do curso básico), é muito difícil fazer música. A guitarra tem esta particularidade de não ser um instrumento que necessite de tempo para a produção de som, é muito imediato. Não é como um metal onde primeiro sopramos e lá vem o som depois. No caso da guitarra é uma coisa muito imediata. Tem de facto essa vantagem, os miúdos relacionam-se muito e gostam. E às vezes até deixam de estudar instrumento solo mas não deixam cair as peças de orquestra de guitarras, que é o momento de partilha muito apreciado entre eles e os colegas. Nesse sentido tem esse valor. Agora, custa-me que tenha essa vantagem mas ao mesmo tempo, em termos de construção de objeto artístico, acho que tem muito pouco.

J. M.: Fazes exercícios de leitura à primeira vista com os teus alunos?

**J. G.:** Faço pouco. Na verdade, muito pouco, sazonalmente. Não sou muito rigoroso aí.

J. M.: Dás alguma importância à memorização de repertório? Realizas exercícios de memorização?

**J. G.: Não. Acho que a memorização é uma coisa que, nesta fase dos miúdos pequeno, acontece naturalmente. Tocam, repetem e vão memorizado.**

J. M.: Como é que é a tua abordagem do ensino de “técnica pura”? Ou seja, exercícios de mecânica, escalas, ligados, arpejos. É algo que costumavas fazer com os teus alunos ou isso vem incluído no estudo das peças?

**J. G.: No caso dos alunos do básico é muito isso, muito incluído nas peças. Estarmos de repente a dar um set de, por exemplo, exercícios para a mão esquerda de Pujol ou de Carlevaro a uma criança de 12 anos é uma tortura. Um adulto ou alguém mais velho tem que conseguir sempre, no exercício técnico que está a fazer, nunca perder o objetivo para extrair o melhor desse exercício. A partir do momento em que estamos desligados mais vale não estarmos a fazer nada porque vamos estar a repetir qualquer coisa que é mal feita. Porque perdemos a concentração. Pedir este tipo de abordagem a uma criança acho que é muito difícil. Daí as peças serem agradáveis para eles para que eles queiram fazê-las e com isso ir desenvolvendo coisas. Mas não nego a necessidade de algum trabalho mais específico. No caso do aluno G vou mesmo ter que o fazer porque aquela mão esquerda está-me a preocupar em termos de futuro.**

J. M.: Lembro-me de me teres falado exatamente disto, de ser algo que dependia de aluno para aluno, e que normalmente só fazias exercícios técnicos com alunos que estudavam mais.

**J. G.: Sim porque há um *attention span*. Um aluno que estuda mais consegue inserir isso dentro do seu processo de trabalho. Vou dar exercícios áridos a um aluno que estuda menos?**

J. M.: Há ainda a prova técnica, que vale 30% da nota no fim do ano, que inclui 2 a 4 escalas, arpejos e cadência. Normalmente só fazes este tipo de trabalho no último período, certo?

**J. G.: Sim, faço. Isso acontece na prova global do 2.º grau. Eu defendo a presença de escalas na prova. É um trabalho que normalmente, como me sinto sempre muito aflito com as peças e os estudos que têm de ter preparados, acabo por adiar. Eles praticam para apresentar na prova, mas não têm uma prática durante o ano de estar constantemente a fazer isso. Isso é algo que poderia melhorar. Muitos colegas, tenho a certeza, reservam até parte da aula as escalas e tudo mais. Ou seja, os miúdos estão ali sempre em cheque e a saberem que têm que estudar porque é a primeira coisa pela qual o professor vai começar a aula. Isso é qualquer coisa que eu podia introduzir, claro.**

J. M.: Tu realizas exercícios que interliguem a disciplina de formação musical com a aula de guitarra? Como por exemplo, solfejar as peças que estão a tocar, transpor determinados trechos, fazer as mesmas digitações em posições diferentes, tocar uma parte em separado e cantar a outra...

J. G.: Não. É essa divisão histórica entre o ensino do instrumento e a formação musical. Normalmente cruzo os dedos e espero (risos) que o nível de formação musical lhe dê armas para conseguir estar à frente. Porque a verdade é que os miúdos que entram para o 1.º grau já com um ou dois anos de iniciação, em termos de leitura, estão a fazer muito mais do que um aluno de 1.º grau que entre sem ter feito iniciação. Estão muito mais à frente. Não percebo se há a partir de certa altura algum equilíbrio ou desequilíbrio. Acho que aqui há uma cisão que eu não sei como resolver.

J. M.: Reparei ao longo do ano que costumas escrever tu próprio digitações nas partituras dos alunos, de ambas as mãos. Qual é a importância que tu dás à definição da digitação da mão direita? Sendo que normalmente a maioria dos professores coloca-a em segundo plano em relação à definição da digitação da mão esquerda.

J. G.: Basicamente, se o aluno não percebe: que existem dedos maiores, que existe uma maior facilidade ou uma maior dificuldade na passagem dos dedos da mão direita em mudanças para cordas mais agudas ou mais graves, se não percebe que existe uma lógica para fazer esse tipo de transição – uma lógica que é matemática, tem a ver com o número de notas que se tem de estar a tocar em determinada corda –, se um aluno cresce a aprender a tocar um instrumento sem ter uma ideia de que existe uma lógica para a digitação, nunca vai conseguir ter uma mão direita dominada, com clareza. E sobretudo vai ter uma mão que está constantemente no ar. Admitindo que há várias formas de abordagem da mão direita no instrumento, faz-me muita impressão que raramente veja um aluno que tenha a mão em contacto com as cordas enquanto está a tocar. Um contacto estudado do polegar, um contacto do outro extremo da mão, do anelar, enquanto toca com o polegar. Ainda hoje, a questão da preparação do dedo para tocar na próxima corda, no caso de um arpejo ascendente, parece uma matéria de ficção científica quando isto já se fala há décadas. Os ingleses até lhe arranjam um nome (que nós não usamos cá porque temos palavras portuguesas): *planting*. Ou seja, sentir a corda antes de tocar. De resto, basta olhar para qualquer harpista e é isto que eles fazem: metem os dedos em cima das cordas e depois tocam. E a estudar preparam os dedos em cima das cordas e depois tocam. Não há nenhum dedo que vai em velocidade, tal como não há nenhum instrumentista de corda friccionada que venha com o arco do ar para tocar uma corda. Não, pode dar essa sensação mas não é assim que eles estudam. Estudam com o arco em contacto e depois movimenta-o em cima da corda. Parte sempre de um contacto. Porque é que na guitarra é diferente?

J. M.: Podes descrever-me a posição de mão direita que aconselhas?

J. G.: O pulso é sempre um bocadinho levantado. Enquanto aluno, acreditava que devia ser uma tábua perfeita entre o “corpo de mão” (não os dedos) e o pulso. Na minha experiência acabei por perceber que isso não é totalmente verdade. É evidente que tem de ser um ângulo que mantenha o

princípio primordial: os tendões o mais na mesma linha possível. Mas a verdadeira elevação tem que ser através dos dedos. Com os miúdos mais pequenos utilizo a imagem da cabeça do elefante, em que o polegar oponível é a presa de marfim e a posição dos outros dedos, a tromba. Utilizo muito essa imagem para eles perceberem que os dedos têm que estar altos porque, sem qualquer indicação, a tendência normal do ser humano vai ser: baixar os dedos, a primeira falange ligada à mão fica quase em linha com o corpo de mão e acaba por ficar com uma espécie de “posição de garra”. Uma “posição de garra” inviabiliza uma amplitude de movimento de dedos, que se refugiam debaixo da mão. Pretende-se que seja um movimento continuado, amplo, daí ser tão importante a altura dos dedos. Mas não chega. Ainda há uma “lomba” entre o antebraço e a mão. Com os dedos unidos, sem dúvida. Devemos tentar, dentro do possível, sentir que o movimento é iniciado pela união entre a falange e o “corpo de mão”. Para haver som projetado o movimento deve partir de cima e não da ponta dos dedos.

J. M.: E não das falanges individuais?

J. G.: Existe o movimento de falange individual mas não deve ser alimentado com esse conceito. Deve vir de cima, como uma peça única. Apesar de depois ainda haver alguma flexibilidade na falange para o resto do movimento. Mas deve ser iniciado com a base do dedo. Isso é o que potencia a projeção. Quanto mais peso/matéria colocarmos em cima da corda, no momento da articulação, mais som.

J. M.: E fazer com que a corda vibre transversalmente em relação ao tampo?

J. G.: Sim, através de pressão e depois de libertação. Não através de puxar a corda. Isso pode ser muito útil em termos de *sustain* para os harmónicos. Em termos de notas naturais não me parece que seja a melhor técnica.

J. M.: Aconselhas estabelecer um movimento de ressalto automatizado nos dedos, a seguir a um ataque?

J. G.: Absolutamente. Às vezes brinco com a terminologia e chamo a esse movimento “regressar ao ponto morto”, como a manete de mudanças de um automóvel. Há que regressar a esse ponto para estar disponível para fazer o próximo som. Claro que isto às vezes não é assim tão linear porque, em termos de um caminho de digitação de mão direita, a recuperação do dedo pode não ter que ir exatamente para a corda de onde saiu, mas para outra. E esse é trabalho que deve ser feito: fazer uma “cartografia” do movimento do movimento de recuperação de cada dedo mediante o texto que estamos a empregar.

J. M.: Quais são para ti os benefícios da preparação antecipada de dedos da mão direita?

J. G.: Vou dar-te um exemplo de desporto: um tenista, num jogo, é forçado pelo adversário a ir buscar a bola ao lado direito ou esquerdo do *court* de ténis. O quê que ele faz? Fica especado depois de devolver a bola? Evidentemente que não. Tem que ir imediatamente para o centro do *court* de ténis para ter 50% de hipóteses de chegar novamente a qualquer um dos lados do *court*, porque não sabe em que direção é que o adversário vai lançar a bola.

Antecipando o movimento conseguimos não acumular vários tipos de movimentação. Depois de articular o som já temos um movimento: o movimento de tocar. O dedo “refugiou-se”, se a mão está educada, para debaixo da mão e não imediatamente antes da corda. Um movimento mais profundo, mais amplo. Vamos imaginar que este movimento partiu da 2.<sup>a</sup> corda e o próximo movimento com o mesmo dedo é na primeira. Não recuperando vamos ter dois gestos em simultâneo: a recuperação e, com o máximo de precisão possível, vindo de um movimento amplo, tocar, exatamente da forma como idealizamos, a 1.<sup>a</sup> corda. As hipóteses de sucesso disto variam com a facilidade de cada um. Ou seja, não é uma ciência exata, tem muito a ver com a facilidade que cada um tem. Depois de tocar a corda e antecipando imediatamente, quase como que reservando algum tempo ainda antes de criar o próximo som, como já estamos próximos do objeto de contacto é muito mais fácil gerar um som próximo daquilo que nós idealizamos. Porque o movimento de stress, que é o de recuperação, já foi feito antes, não foi acumulado ao próximo som.

J. M.: Achas que a preparação antecipada de dedos tem malefícios? Como por exemplo, não ter tanto *legato*?

J. G.: Tem. Tem desvantagens e essa é evidente. Se fazes um movimento e entras em contacto com a mesma corda o *legato* vai à vida. Ou também te pode causar problemas de independência de dedos. Tocas e, ao querer preparar muito antecipadamente determinado dedo, isso causa-te problemas de independência com o dedo que está ao lado. Também pode acontecer. Apesar disso acho que o excesso de preparação pode trazer mais problemas na mão esquerda. Não propriamente na mão direita.

J. M.: Quais são para ti os benefícios do uso do polegar como ponto de apoio? Ou, eventualmente, outros dedos da mão direita?

J. G.: Acho que, se houver a possibilidade de um ponto de apoio ele deve ser feito. Os mais comuns de facto são o polegar e anelar. O polegar é importante. Acho que ainda não é uma matéria plenamente dominada pedagogicamente. Ou seja, acho que ainda não está a ser implementado de uma forma generalizada nos centros de ensino. Mais uma imagem que utilizo com alunos é a “ponte”. Quando se entra numa ponte para atravessar um rio está-se a contar que do outro lado do rio exista a saída da ponte. Não apoiando o dedo, a sensação é que a ponte fica a meio do rio, sem



qualquer hipótese de sair. É uma estabilidade fundamental para a utilização correta dos dedos indicador, médio e anelar. Claro que quando o polegar está em utilização pode existir a possibilidade da inclusão do anelar, substituindo o polegar nessa função. Apesar de eu achar que o anelar pode trazer problemas se o ângulo da mão for recuado. Se nós abandonamos esta posição da “tromba do elefante”, bastante vertical sobre a corda, ou se pelo menos o início do dedo abandone uma posição vertical sobre a corda sobre a qual está a ser aplicado e fique mais recuado, criando um ângulo oblíquo em direção à corda, o ângulo de movimento dos dedos indicador e médio já não vai ser um ângulo são. Porque a recuperação vai ter o dobro do trajeto que tem de fazer para regressar à mesma corda, e isto aparentemente dá muito conforto mas depois gera problemas por cima das cordas. Na verdade, não altera nada em termos de ângulo de posicionamento, é apenas um contacto.

J. M.: Notas que há dificuldade nos alunos em usar os dedos indicador e médio em cordas graves e o polegar em cordas agudas, assim como a passagem do registo grave para o agudo?

J. G.: Há. Essa dificuldade não é só para alunos. Anatomicamente é muito mais simples para eles chegarem à primeira ou 2.<sup>a</sup> corda com o indicador e médio. Quando a mão tem que subir para tocar em regiões de 4.<sup>a</sup> ou 5.<sup>a</sup> corda isso gera um problema porque normalmente trazem todo o dispositivo técnico, ou seja, o braço. Há mesmo uma mudança do ponto do contacto no antebraço em relação ao vértice da ilharga com o tampo. O que por um lado dá mais conforto, nessa região grave, na utilização dos dedos indicador e médio, mas retira-nos completamente qualquer possibilidade de acedermos ao registo agudo de novo, rapidamente, que podemos vir a precisar. Ou seja, sair da 1.<sup>a</sup> para a 5.<sup>a</sup> corda é um pesadelo porque implica a movimentação de todo o braço sobre o instrumento. Se, deixando o polegar na 6.<sup>a</sup> corda, tivermos de trazer os dedos indicador e médio para regiões de 5.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> corda, para mim, é necessário que haja uma ligeira mudança de ângulo da mão direita só para conseguir que o indicador e médio não percam a possibilidade de completar o movimento, exagerando, até à palma da mão. É algo que se deve trabalhar. O que acontece normalmente é que se traz os dedos e o movimento fica completamente barrado pela presença do polegar. E isso não deve acontecer. Acho que é um elemento de técnica de base que pode vir a trazer problemas no futuro se não houver uma abordagem logo muito clara.

J. M.: E essa mudança de ângulo da mão é atingida pela rotação do pulso?

J. G.: Vamos imaginar que temos as costas da mão paralelas à linha das cordas. É simplesmente criar uma rotação em que a parte esquerda das costas da mão fica mais baixa que o parte direita. É só para potenciar o suficiente da passagem junto ao polegar e não contra o polegar.

J. M.: Os teus alunos demonstram algum tipo de desorientação na digitação da mão direita? Por exemplo: repetição de dedos, falhar cordas por não conseguirem tocar sem as ver, etc.

**J. G.:** Por mais que trabalhe isso, por vezes sou surpreendido com esse tipo de coisas. É algo que eu tento trabalhar profundamente com os alunos, mas às vezes é inevitável. Até em momentos de prova às vezes sucede.

J. M.: Por nervosismo?

**J. G.:** Exato, nervosismo gera essa repetição de dedos, mesmo que tenha sido aprendido com alternância de dedos. Isso leva-nos a outra questão, que é a movimentação adquirida. É uma questão profunda. Por exemplo: o caso de alunos que ainda não têm a prática de um instrumento. Colocas a guitarra na posição correta e dizem: “Dá-me mais jeito assim”, alterando a posição. Dá-lhe mais jeito assim como, se aquela prática específica nunca foi experimentada? Isto é comum e é natural que seja dito. Tem a ver com movimentos adquiridos. A movimentação adquirida no viver da vida. Isto é profundo porque está muito enraizado. Claro que é preciso trabalhar esses elementos e mostrar-lhes que, apesar de poder custar um bocadinho fazê-los sair desse movimento de conforto, depois estarão muito mais aptos. E será mais confortável fazerem milhares de coisas que aquele movimento, que lhes dá conforto naquele momento (aparentemente bom para aquilo que ele está a fazer) o vai impedir totalmente de explorar outras soluções e outros recursos.

J. M.: É comum um aluno olhar para a mão direita enquanto toca?

**J. G.:** Na minha experiência não é muito comum, é mais a exceção. A mão direita está ali muito contida, dentro daquela movimentação, e a mão esquerda é a que tem um braço gigantesco, com movimentos muito mais amplos e mudanças de posição. E mesmo para um aluno que tem pouca experiência só o próprio distanciamento na 1.ª posição entre cordas já gera questões. Quantas vezes não há um aluno que se engana ao usar o dedo n.º 3, que tinha de ir parar a dó, mas vai parar a fá ou vai parar a sol. E o mesmo com o dedo n.º 2 com as notas mi e lá. São equívocos comuns. O dedo n.º 1, que devia ir para dó, vai para fá, acontece imenso.

J. M.: Mas o quê que achas que quer dizer quando um aluno tem que olhar para a mão direita e não consegue tocar sem o fazer?

**J. G.:** Normalmente o olhar tem a ver com a insegurança. Há uma insegurança sobre o seu próprio nível de precisão no contacto que precisa realizar. Portanto olha e claramente essa insegurança é muito mais passada para a mão direita do que para a esquerda. Ou a mão esquerda simplesmente não está com um tipo de trabalho que implique muito o olhar. Numa primeira fase, acho que a insegurança que possa haver na mão esquerda tem mesmo a ver com a colocação na corda certa. A partir do momento em que já há mais experiência na primeira posição para encontrar as notas e posições, a dificuldade depois salta de patamar. Depois a dificuldade é ter mudanças de posição e

faze-las com precisão sem recurso ao olhar. E essa vai ser para sempre até ao nível profissional. Porque não é um braço de violino, que está ali debaixo do olho e tem um palmo de distância, com acesso a imensas notas à velocidade que se quiser, por causa da arcada. Temos um braço muito mais extenso, com trastos, em que se a colocação não for feita junto ao trasto pode gerar um ruído, porque já não pode ser com o mesmo peso, tem que ser um bocadinho mais. Esse tipo de coisas.

J. M.: Lembro-me de uma antiga aluna tua me ter dito que às vezes tocava às escuras para se habituar a não olhar para as mãos. Consideras um bom exercício?

J. G.: Acho que é. Não foi indicação minha, acho eu (risos). Foi qualquer coisa que ela desenvolveu, como aluna aplicada, ao refletir sobre as suas próprias dificuldades. Mas claro, o quê que isso implica? Implica não fechar os olhos. Isso também é um elemento importante. Como fazer Técnica Alexander, no chão, quando se está a visualizar todos os efeitos de transformação interna que nós queremos. Não é para fazer de olhos fechados, é mesmo para fazer de olhos abertos. Tocar num quarto escuro é no fundo não olhar mas mantendo os olhos abertos. Porque uma coisa é criarmos uma sensação de movimento e de colocação de olhos fechados. Quando abrimos os olhos as coisas mudam de figura. Pelo próprio ato de abrir as pálpebras. De repente temos um espaço. Temos um espaço estético, um espaço acústico, com acesso ao olhar. Cristalizar determinadas formas de estudo com os olhos fechados não sei se é uma coisa muito boa. É bom podermos faze-lo, mas acho que tudo o que temos que fazer é bom que o façamos com os olhos bem abertos.

J. M.: Quais são os teus princípios fundamentais para a digitação de mão direita?

J. G.: A não repetição de dedos, mediante o tipo de texto, procurando uma sequência.

Na mudança cordas, no caso de ser ascendente, procurar que seja sempre o dedo mais extremo, evitando o cruzamento de cordas. Sempre que possível trabalhar o contacto prévio. Já que nos vai ser pedida a mudança de corda, que haja contacto prévio com a corda para onde vamos. Tentar perceber, por exemplo, quando passamos pelo anelar, qual é o melhor dedo para utilizar antes do anelar e qual é o melhor dedo para utilizar depois do anelar. Depende muito do contexto de texto onde nos encontramos. Pode ser uma escala, pode ser um salto com cordas de intervalo, varia sempre. Eu tento fazer essa análise para não sobrecarregar o movimento. Por exemplo: uma sequência médio – anelar – médio não é natural, os dedos estão ligados internamente. No entanto, acho que se deve trabalhar em técnica para nos aumentar a facilidade porque vão surgir contextos em que o tens que fazer, e é bom teres “as armas” para o fazer. Mas acho que isso deve ser uma coisa reservada para estudo e, em termos de digitação, tentar aplicar o mais possível aquilo que nos é confortável. Só cheguei a esta conclusão num estado muito avançado dos meus anos de guitarra. É bom irmos ao encontro das dificuldades, mas não abraçar tanto um princípio de desenvolvimento

em estudo, a ponto de querer ter que aplicar dentro da construção do estudo de uma obra. Claro que é bom ter estes elementos, mas deverá sempre ser pautado por aquilo em que nós tenhamos facilidade para realizar. Mesmo que às vezes sintamos que a mão acaba por fazer um movimento um bocadinho maior para chegar a certas notas, porque há mais facilidade com aqueles dedos. Não tenho problemas nenhuns em assumir isso. Tem que ser confortável de tocar. Tocar não é uma tese de princípios.

J. M.: Tu aplicas *apoyando* exclusivamente para escalas e *tirando* exclusivamente para arpejos. Quando é que fazes exceções?

J. G.: Muito tradicional. Nos arpejos não tento fazer *apoyando*, exceto se as primeiras notas do arpejo, por exemplo, são uma linha especialmente expressiva no polegar. Aí até posso usar *apoyando* no polegar. Ou o inverso, onde posso usar *apoyando* no anelar, fazendo tudo o resto em *tirando*. A questão é se a velocidade da pulsação me comprometer nessa ideia. Ou seja, se for rápido e eu sentir que fico atrapalhado por não conseguir fazer *apoyando* no anelar, simplesmente não o faço e extraio, através da mudança do ângulo da mão direita e de um bocadinho mais de peso, mas em *tirando*, para conseguir exatamente o mesmo tipo de efeito. Não posso é martelar um efeito de princípio porque é uma configuração rítmica ou melódica perfeita para aplicar aquilo. Se me atrapalho em termos de naturalidade de movimento de teor musical, simplesmente não o faço, e faço o melhor dos dois mundos.

J. M.: Reparei, ao longo do estágio, que tens bastante preocupação em incutir o trabalho de *legato*, mesmo nos alunos de iniciação. Gostava de te pedir um comentário deste trabalho em relação à questão da preparação antecipada de dedos da mão direita.

J. G.: Isto parece contraditório de facto, mas não acho que seja. Acho que, quando comesças com os alunos mais pequenos eles não ouvem sequer que a linha melódica não é *legato*. Ao fazer duas notas seguidas, normalmente, em 99% dos casos, o dedo entra na corda cedo de mais. Cedo de mais numa ótica de querer fazer o som absolutamente *legato*. Portanto, se eles nem sequer ouvem que existe uma interrupção da vibração entre uma articulação de indicador e médio eu acho que isso é absolutamente fundamental. Porque eles, de facto, estão a preparar, mas não estão a fazê-lo com esse objetivo. Estão a tocar a corda. Se nesse processo não estão a ouvir que não estão a realizar *legato* então eu chamo a atenção para o *legato*. Ainda há pouco tempo estava a falar com um colega que me dizia que trabalha por camadas. Ou seja, trabalhar muito um tipo de elemento, por exemplo, projeção (ter muito som). Eu não podia discordar mais disso. Na verdade, até acho que é uma perspetiva bastante *passé*, desatualizada. Claro que se é a projeção que se trabalha como magna camada durante um ano inteiro claro que vamos ter grandes resultados. Mas, se vemos um aluno

que agarra bem tudo, tem um ótimo som, por que carga de água é que não se está a trabalhar outros elementos também. Porque, lá está, isto vai criar uma formatação tal que vai ser difícil depois incluir outros elementos simplesmente porque não caminharam a par. Acho é sempre possível fazer várias coisas em simultâneo. Acho que se deve fazer várias coisas em simultâneo. Portanto, peço *legato* a um aluno que não o está a fazer e se há demasiado *legato*, porque os dedos andam completamente como astronautas, peço preparação, porque é isso que não se está a ver. Aponto para onde não se está a ver. Se calhar tenho um problema em, às vezes, valorizar algumas coisas porque estou sempre à procura do quê que não está a funcionar.

J. M.: Notaste se houve, nalgum aluno teu, algum problema de independência entre digitação de indicador e médio e os dedos n.ºs 1 e 2? Por exemplo: repetição do médio porque se estava a usar o dedo n.º 2.

J. G.: Sim, eu acho que nos alunos que ainda não têm uma prática instrumental e que não têm hábitos mínimos de combinação entre as duas mãos e de dedos diferentes, a tendência é o mais natural possível, que é harmonizarmos e espelharmos o movimento. Indicador com indicador, médio com médio. Isso é uma coisa que mentalmente qualquer ser humano deve controlar. Claro que o que nós estamos a fazer é qualquer coisa forçada, é um artifício sobre qualquer coisa que nós projetamos. E é essa dessincronia (ou sincronia trocada) entre dedos que tem que ser praticada. Alguns alunos, de facto, conseguem controlar isso mais rapidamente que outros. Às vezes acontece, mexem o dedo n.º 1 e tocam com o indicador quando deviam estar a tocar com o médio. Mas os exercícios fazem milagres.

J. M.: Usas o anelar fora do contexto de um arpejo, como num gesto melódico? Achas que isso é aconselhável? E alternância entre indicador anelar?

J. G.: Não, regra geral não. Nunca me vi numa situação em que isso fosse solução alternativa e melhor do que alternar indicador e médio. Agora, claro, posso incluir o anelar quando a melodia me faz passar por várias cordas. É, sem dúvida, um dedo excelente para fazer um *reset* da ordem da digitação da mão direita e continuar a respeitar a troca de cordas, sem cruzamento de dedos.

J. M.: Achas que existe, para alunos, uma dificuldade em fazer arpejos onde haja uma corda que não se deve tocar entre os dedos indicador e médio ou médio e anelar?

J. G.: Acho que existe. Aliás, recomendo muitas vezes o segundo volume de Carlevaro aos meus alunos do curso secundário. Na verdade, não é desmerecendo o Abel Carlevaro, que fez um trabalho importantíssimo que eu próprio sigo, e que me deu muita facilidade, mas há outros autores. Simplesmente ele é que tinha esse tipo de exercícios de uma forma mais organizada. Há outros

métodos espetaculares também. O *Kitharologus* do Ricardo Iznola que é a loucura, a requerer *tremolos* na 6.<sup>a</sup> corda com o polegar na primeira. Quer dizer, não é preciso fazer um *fitness* desses, mas ele põe e acho devem existir essas coisas todas. O Carlevaro tem a informação muito bem organizada. Acho que falta algo que devia lá estar sempre, no descritivo de cada exercício, que é um estudo para procurar maior profundidade antes de libertar a corda – empurrar a corda em direção ao tampo harmónico antes da libertação. Isso ele não especifica lá, e foi quando eu incluí isso no meu estudo técnico que obtive os maiores resultados. Não é só fazer a fórmula. É também ter profundidade e sentir que os dedos estão em cima da corda antes de proceder a produção de som. E não vir em movimento. O movimento faz-se assim que se gera o som. Volta-se. Ou antes da corda se queremos trabalhar mais *legato*, se queremos trabalhar só uma questão de contacto e ponto rítmico de saída da corda. Aí claro, recuperas e estás em cima da corda novamente. Acho valiosíssimas as páginas do 2.<sup>o</sup> volume do método de Carlevaro, da fórmula 103 ou 106 até ao início do *tremolo*. Porque é onde ele explora isso especificamente.

Eu acho fundamental trabalhar, no contexto de um arpejo simples (por exemplo, polegar – indicador – médio – anelar – médio – indicador), quando há renovação do movimento, que os dedos se colem às cordas na renovação desse movimento. É um ponto delicado, daí pensar muitas vezes que, apesar de eu o incluir de uma forma ainda muito simples no curso básico, é no secundário que tem que haver este estudo. E claro, tem que ser introduzido antes. Aqui claro que há muitas correntes que pensam de forma diferente. Agora, o quê que isto gera, mal compreendido: que se colem o indicador, médio e anelar às cordas antes de termos renovado o gesto com o polegar. Isso é que não pode ser. Porque nós temos que garantir que há ali uma fração (um nanossegundo) de som comum entre esse último som, (que foi tocada pelo indicador), e o próximo, (que vai ser tocado pelo polegar). Só depois desse movimento de polegar é que os dedos se devem colocar, à “velocidade da luz”, em cima das cordas. Assim o *legato* está garantido. Ao mesmo tempo ou uma fração de segundo antes vai soar como golfadas de tique. Ritmicamente soa como um tique. Desta forma garantimos que existe um arco de ressonância entre a repetição desse tipo de movimento. E é difícil porque eles querem muito por os dedos todos em cima das cordas antes do polegar.

J. M.: Gostaria de te pedir um comentário a uma ideia, referente ao contacto com os Encarregados de Educação, que me transmitiste no início do ano: na Iniciação, quando um aluno não está a conseguir realizar exercícios fáceis, tu achas que se deve deixar o Encarregado de Educação assistir à aula. Isto logo na terceira aula, aproximadamente, para não haver surpresas na avaliação.

J. G.: Tu referiste a questão de exercícios mas eu punha de uma forma muito mais abrangente: qualquer que seja a matéria que não esteja a correr bem, aula após aula. Nem diria agora a partir da terceira aula, não há um “a partir”. Acho que o convite deve ser lançado ao Encarregado de Educação

no sentido de assistir. Eu já pensei de outra forma, achava que seria bom durante um tempo e depois desapareciam. Uma figura familiar, no fundo para facilitar o momento de transição, quando são muito pequenos. Mas acho que não. Há quem se dê até bem sem nenhum apoio do pai ou da mãe. Mas acho que esse apoio é bom e acho que devem ficar para assistir à aula. E sobretudo quando não há resultados positivos a serem desenvolvidos durante o ano, é muito bom que os pais possam testemunhar isso em primeira mão. De facto, surpreendê-los com uma avaliação negativa, não tendo eles a menor noção do que se está a passar em termos de aula, não é uma coisa boa e deve ser evitada. Quando são pequenos acho que é excelente a possibilidade de poderem assistir. Mesmo que não sejam muito pequenos, já sejam alunos do curso básico (2.º e 3.º ciclos), esse convite deve ser lançado. Acho que aí já não será muito interessante ter a assistência do Encarregado de Educação, do pai ou da mãe, em todas as aulas. Não é bom, é preciso ganhar alguma autonomia nesse momento. Mas não é nada mau que venham de forma cadenciada, de vez em quando, assistir a uma aula e tomar o pulso, no fundo, de como é que o aluno vai em termos instrumentais. Acho que isso é uma coisa que evitaria muitas dificuldades de comunicação e nas avaliações dadas que os pais não percebem. Claro que não percebem, não são músicos, não estão lá. Estando dentro da aula têm uma noção muito diferente.

J. M.: Quantas audições ou apresentações ao vivo organizas ao longo do ano letivo?

J. G.: Tento organizar uma por período, ou seja, três num ano letivo. No caso dos mais avançados, por exemplo, os meus grupos de câmara ou alunos mais avançados a solo, tento fazer com que façam apresentações fora da Escola.

J. M.: Normalmente organizas as audições no final do período letivo, certo?

J. G.: O princípio é: começa o período e temos luz verde para fazer a marcação das audições. Normalmente é isso que funciona, passa duas semanas desde o início das aulas e abre-se luz verde para fazer as marcações. Este ano, aqui neste espaço, não correu exatamente da mesma forma. Demoraram muito, porque houve tantas atividades, que foi sendo adiada a luz verde para os professores. Porque se tinha de marcar as outras coisas primeiro. Eventos de escola, que não eram audições, masterclasses por exemplo. Houve muitas.

J. M.: Nós estamos num período de mudança no Conservatório Nacional. O Conservatório mudou de instalações, uma vez que as antigas necessitavam urgentemente de obras. No entanto existem problemas logísticos, entre outros, na Escola Secundária Marquês de Pombal. Gostava de te pedir uma comparação entre as novas instalações, na Escola Secundária Marquês de Pombal, e as antigas, no Convento dos Caetanos.

J. G.: É difícil, João. É tudo diferente. Em termos de espaço, viemos do Convento dos Caetanos, que são 3 andares, em que nos cruzamos constantemente todos uns com os outros pelas duas escadas, que dão acesso aos pisos. Aqui na Escola Secundária Marquês de Pombal estamos divididos por vários pavilhões com entradas múltiplas na Escola: a do CENJOR [Centro Protocolar de Formação Profissional de Jornalistas], a entrada principal e a entrada exclusiva do Conservatório. Só esta dispersão de espaços e pontos de entrada faz com que se tenha perdido um pouco a noção de grupo. Grupo escolar, grupo de corpo docente, de alunos, porque há muitas formas de se dispersar o corpo das pessoas. Perdemos um Salão Nobre, apesar de terem sido estabelecidos vários protocolos, num grande esforço muito meritório da Lilian Kopke, a nossa diretora. Firmou não sei quantos protocolos com o Museu da Marinha, acesso ao Pavilhão das Galeotas, com o auditório do novo Museu dos Coches, com o Picadeiro do antigo Museu dos Coches, com o Palácio da Ajuda, multiplicaram-se imenso os sítios onde se pode fazer determinado tipo de recitais. No entanto, o ambiente na Escola não podia ser mais diferente. Quer dizer, estávamos todos muito habituados ao Bairro Alto e àquele envolvimento, de repente viemos para uma escola onde há problemas de criminalidade com uma determinada faixa de alunos, é a casa de vários organismos (do Centro Protocolar de Formação Profissional de Jornalistas; Centro de Formação Jovem, para estes casos mais complicados). É uma escola que tem escolaridade só a partir do 8.º ano, há assim várias assimetrias sociais que se sentem dentro dos alunos que, ao fim e ao cabo, fazem aquilo que é o ambiente dentro da nossa Escola, porque estamos todos dentro do mesmo edifício. Só posso dizer que estou ansioso para que terminem as obras, pelo que dizem, em Novembro de 2020. Não me parece possível mudarmos de instalações a meio do ano letivo. Não é um sítio que me agrada muito. Por outro lado, há um espaço em determinado tipo de salas que eu não estava habituado e até é agradável. Apesar dos meus colegas o estarem a fazer, eu não me sinto propriamente à vontade para organizar cursos e tudo mais, porque eu próprio ainda não percebi bem como me mexer aqui, em relação a algumas salas. As salas maiores, as salas onde se estão a fazer masterclasses, que têm de ser sempre cedidas pelo CENJOR. Algumas salas são nossas, outras estão a ser partilhadas. E o calendário é muito pesado, não sei muito bem como gerir algumas coisas.

J. M.: Ao longo do ano achas que houve problemas de controlo de temperatura?

J. G.: No início do ano e agora também em Junho. Antes, no início do ano pelo frio, com o instalar do inverno. Agora, quando aquece, algumas salas são frescas, mas assim que se sai para o corredor está a ferver. Ou o contrário, salas quentes de manhã e frio no corredor. É um bocadinho desconcertante pensando nos instrumentos que cá estão. É terrível.

J. M.: E em relação ao isolamento sonoro? Achas que é algo que complicou as tuas aulas?



**J. G.:** Raramente. Tenho colegas que estão em situações muito mais complicadas. Por exemplo, os professores de formação musical que têm a orquestra de sopros ao lado. Não dá para estar a trabalhar a audição interior com uma orquestra de sopros ao lado. No meu caso, não me posso queixar muito. Talvez em segundas-feiras, quando havia muitos instrumentos ao lado e à terça-feira, uma vez que a última meia hora da minha aula de 5.º grau coincidia com o início da aula de orquestra de sopros. Mas não era muito grave, era só um pedacinho enquanto eles estavam a aquecer. Depois trocava. Mas a insonorização está longe de ser a melhor. O que me perturba mais é a questão da ventilação das salas. Isso sim, é mais perturbador.

J. M.: Houve alguma incompatibilidade com todas as entidades que funcionam cá ou com a biblioteca?

**J. G.:** Não. O diretor da Escola Secundária Marquês de Pombal foi mais do que generoso e nós temos dias fixos durante a semana nos quais, a partir das 17:30, temos a biblioteca por nossa conta para o que quisermos. Só temos de manter um ambiente bom e ao sair deixar tudo arrumado como encontrámos. Este ano usei a biblioteca três vezes para audições da minha classe.

J. M.: Deste-me algumas informações em relação à avaliação aqui no Conservatório. Vou só ditar o que me disseste para ter a certeza que está tudo correto. Na Iniciação fazem avaliação contínua mais as avaliações da prestação do aluno na audição. No curso Básico, avaliação contínua mais avaliação prestação do aluno nas audições e da prova de passagem, que acontece no 1.º, 3.º e 4.º graus, sendo que há provas globais no 2.º, 5.º. Nas provas os alunos têm que tocar três itens. No Secundário Integrado ou Articulado têm prova técnica, que inclui duas escalas, cadência e progressão harmónica em acordes mais dois estudos. No 10.º e 11.º ano não têm prova técnica no terceiro período. Os alunos têm ainda a prova de recital, que inclui três peças, não mais de 20 minutos.

**J. G.:** Podem ser três peças ou duas peças maiores, aí há um bocadinho a gestão do professor

J. M.: No curso Secundário Supletivo, têm menos tempo de aula, não têm provas, mas são avaliados pela prestação nas audições e têm Prova de Aptidão Artística no 12.º ano. A PAA, inclui um recital de 30 a 45 minutos

**J. G.:** Certo.

J. M.: Gostaria de pedir algumas informações e considerações sobre os teus alunos.

[sobre o Aluno N]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.:** Sim, a relação é boa. Ele é trabalhador, tem talento, ainda parece um bocadinho perdido em

relação ao que eea próprio quer fazer, até com o instrumento. Dá-me a sensação que no caso dele a questão é: que tipo de música quer ele vir a fazer no futuro? Não sei se vai entrar dentro deste mundo da música erudita ou ainda outro tipo de música. No entanto está muito bem encaminhado. Tem um som delicioso, é expressivo, às vezes falta algum detalhe, algum recorte, alguma precisão em algumas coisas que quer mostrar. O som ainda é muito ligado, muito redondo. Mas compreende o que se quer. Não sei se vou continuar com ele no próximo, mas foi trabalhador ao longo do ano, tanto que até lhe dei um 17 na avaliação contínua (que não vai figurar na pauta, isso vai ser a súmula das duas avaliações).

J. M.: Tens uma boa relação com o Encarregado de Educação?

**J. G.: Tenho. Já o conheço desde há não-sei-quantos anos porque foi pai de um outro aluno meu de violino. O pai também toca, mas acho que é bateria em música ligeira.**

J. M.: Achas que é um aluno introvertido ou extrovertido?

**J. G.: É um aluno introvertido, sem dúvida nenhuma. Consegue-se libertar um bocadinho mais na aula, mas esse é o carácter dele ainda.**

J. M.: Houve algum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo?

**J. G.: Com ele não.**

J. M.: Ele está em que ano ou grau?

**J. G.: Ele está a concluir o 2.º ano do curso profissional de instrumentista.**

J. M.: Quantos anos é que ele tem?

**J. G.: Tem 16 (para 17).**

J. M.: Há quanto tempo é que ele estuda instrumento?

**J. G.: Não faço ideia. Não sei se fez iniciação. Uma coisa é certa: 7 anos de instrumento tem de certeza.**

J. M.: Ele toca uma flauta transversal de tamanho standard. Ele foi teu aluno em anos anteriores?

**J. G.: Sim.**

J. M.: Em relação ao rendimento nas aulas e trabalho em casa já me apontaste que era um aluno trabalhador e que tem funcionado bastante bem.

J. G.: Sim. Esta resposta em relação ao trabalho dele vou ter de cruzar com a relação que se criou com o companheiro de música de câmara, o aluno O, de guitarra. Portanto, ele só não foi até onde poderia ter ido (tenho mesmo muita pena), porque teve um colega que não estava a trabalhar nem sequer menos de metade do que ele estava a trabalhar para a disciplina.

J. M.: Vamos falar precisamente dele agora.

[sobre o Aluno O]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno O?

J. G.: Tenho, a relação não é má. É só muito irritante por, semana após semana, vir sem trabalho. Houve sempre uma desculpa para não ter trabalhado: ou porque tinha audição, porque tinha isto, ou porque tinha aquilo. Houve sempre uma boa razão para as peças não virem, de uma semana para a outra, digitadas. A digitação de uma peça não é uma coisa que se tenha de esperar. De uma semana para a outra se faz a digitação. Claro que se estamos a falar de um repertório solo mais complexo a coisa pode não ser assim tão linear. Temos de perceber se as opções que estamos a tomar em termos de “geografia” de digitação são algo que nos serve ao tempo e ao carácter da música. Uma coisa de música de câmara, que não é muito cheia, o texto é dividido por dois instrumentos, não. Tens a obrigação de, de uma semana para a outra, digitar a peça. Se tem três andamentos, ok, se calhar três andamentos é demais para vir tudo digitado. Como no caso da música de Castelnuovo-Tedesco, aquilo tem dificuldades do repertório solo. Mas, por exemplo, neste último período, onde se tinha atribuído a *Egloga e Burattinata* de Ferenc Farkas, isso não é uma coisa complicada. É estudar com calma, ver os padrões e reproduzi-los depois. Aparece o mesmo material muitas vezes transposto. É fácil, percebe-se qual é, mas tem de se estudar para isso. O aluno O não o fez. Acabou por fazê-lo de forma surpreendente na última aula antes da prova. Acordou mas não lhe serviu de muito porque estas coisas têm uma relação de trabalho com um colega em que se tem que ouvir o quê que o outro está a fazer para as peças do puzzle estarem todas encaixadas. Claro que, sobre pressão e não estando encaixado, não tendo uma imagem clara de como é que deve soar junto, não sai junto, sai separado. Que foi o que aconteceu em prova. E já no segundo período a mesma coisa. Avaliei-o negativamente na avaliação contínua no segundo período. No terceiro, por causa deste esforço resolvi dar-lhe o 10, mas claro que acabou por prejudicar imenso a prova e a avaliação do colega, é evidente.

J. M.: Tens uma boa relação com o Encarregado de Educação? Foi fácil comunicar?

J. G.: Houve muito, muito pouca comunicação. Nem sempre há uma grande comunicação com os Encarregados de Educação. Às vezes há e, quando há, é bom e tudo mais. Quando não há não é uma

coisa que mude assim de repente a meio do ciclo. E, recordo, porque ele não é meu aluno de instrumento. Isso é diferente, há sempre mais contacto com um pai quando se trata de um aluno de instrumento. São alunos de música de câmara.

J. M.: Em termos de perfil do aluno e motivação o que poderias dizer mais sobre o aluno O?

J. G.: Eu acho que ele tem prazer em tocar. Dá-me a sensação que ele tem um retorno quando está a tocar, mas acho que tem outros polos de interesse, (o que não é propriamente uma coisa má e nem sei se é a razão para o que vou dizer a seguir), mas há qualquer coisa que o impede de estar verdadeiramente a investir no instrumento e a resolver problemas. O aluno O agora vai para fora, vai fazer a sua licenciatura. Já fez prova de admissão em Maastricht e desejo-lhe muita sorte para esse processo. Mas espero que acorde e que mude algo na sua forma de se relacionar com a música, e o tipo de dedicação ao instrumento, porque é mesmo preciso algo mais do que o que ele está a dar até agora.

J. M.: Achas que ele também é introvertido como o colega dele?

J. G.: É diferente. É mais seguro de si, tem um grande grupo de amigos, é mais comunicador. [sobre o aluno N] parece-me mais introvertido, apesar de também ter um ciclo de amigos. Mas tem caracteres diferentes.

J. M.: Houve algum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo?

J. G.: Houve aulas a que o aluno O faltou por doença, por isto ou por aquilo, sempre justificadas pela mãe.

J. M.: Ele é finalista do curso profissional, certo?

J. G.: É finalista do 12.º ano do curso secundário de instrumento. Não é do curso profissional, o aluno N é que é. É do ensino integrado.

J. M.: Quantos anos é que ele tem?

J. G.: Tem 17. Nunca chumbou nenhum ano.

J. M.: Há quanto tempo é que ele estuda instrumento? Sempre estudou cá no Conservatório Nacional?

J. G.: Acho que sim, pelo menos desde o 5.º ano (1.º grau). Não tenho a certeza disto porque ele nunca foi meu aluno de instrumento. Mas é aluno de integrado desde que me recordo.

J. M.: Tem um instrumento de tamanho *standard*. É um instrumento profissional ou de estudo?

**J. G.: É de estudo, não é um instrumento profissional. Acho que é uma Paco Castillo 205.**

J. M.: Ele foi teu aluno de música de câmara em anos anteriores? Como foi a sua prestação?

**J. G.: Sim. Não foi no ano letivo passado. Tive-o em duo com uma aluna que também já não pertence à Escola. Foi muito difícil obter rendimento mínimo. Exatamente as mesmas questões. Tu falas de coisas, experimenta-se melhor, aponta-se, e na semana seguinte vem igual. Claramente vês que não houve uma reflexão nem estudo daquilo que estava a ser pedido.**

J. M.: Passemos então para o próximo aluno de música de câmara.

[sobre o Aluno L]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: Sim, o aluno L é um rapaz inteligente que chegou a fazer o 5.º grau em violino. Ele já era aluno no Curso Básico, chegando ao secundário mudou de instrumento, inscreveu-se em canto. A relação é ótima. É trabalhador q. b., não sinto que haja um trabalho muito apurado ainda em relação ao repertório que está a fazer. Mas não são coisas muito difíceis no caso da voz.**

J. M.: Tens uma boa relação com o Encarregado de Educação?

**J. G.: Foi inexistente, só comuniquéi com ele via e-mail.**

J. M.: E em termos de perfil, interesse, motivação, se é introvertido ou extrovertido?

**J. G.: Parece-me um miúdo normal. Se calhar, em termos de tratamento musical de alguma coisa que se peça do ponto de vista expressivo que seja menos ortodoxo, ele encontra resistência. Já troquei palavras com o professor de canto dele sobre isso e ele também reitera que o aluno L é assim muito desconfiado. Não gosta de *esquisitices*. Porque sei que o aluno N tem uma cultura operática muito grande, conhece muitas óperas. É, claramente, um foco de interesse dele, que eu acho que no fundo até é paradoxal: um aluno que adora ópera, que é o ponto máximo da expressão exagerada e tudo mais, quando isso lhe é pedido num contexto camerístico, é algo que é recebido com resistência. Isto só me diz da juventude dele e que a maturidade há de lhe trazer mais à vontade, porque ele tem uma margem de progressão grande. É o que eu acho.**

J. M.: Achas que é introvertido ou extrovertido?

**J. G.: Não diria que é um miúdo muito introvertido.**

J. M.: Houve algum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo?

**J. G.: Sim, o primeiro período foi desastroso. Uma patologia que o obrigou a isolamento e a faltar a imensas aulas durante grande parte do período.**

J. M.: E mesmo nos períodos seguintes houve algumas aulas em que pediu para não cantar porque estava em recuperação.

**J. G.: Sim, mas pronto, os cantores têm sempre muitos *cheliques*. Regra geral, não digo que sejam todos. Mas têm muitas fragilidades do aparelho vocal. É natural, o instrumento está dentro do corpo. Se uma pessoa está constipada, já não o consegue usar da mesma forma que um outro instrumentista poderia. De maneira que houve assim algumas baixas no número de aulas previsto.**

J. M.: Ele está em que ano ou grau?

**J. G.: Está no 10.º ano integrado do curso secundário.**

J. M.: E tem quantos anos?

**J. G.: Tem 16.**

J. M.: Há quanto tempo é que ele estuda canto?

**J. G.: Desde este ano ou desde o ano passado.**

J. M.: E violino?

**J. G.: Ele fez o básico. Deve ter tido iniciação quase de certeza. Deve ter feito uns sete anos, pelo menos, de violino.**

J. M.: Uma vez que os próximos parâmetros não se aplicam ou já falámos deles, passemos à próxima.

[sobre o aluno M]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: Sim. Ele sim, acho-o muito mais introvertido que o aluno L. É um aluno que entrou este ano para o Conservatório, vindo de outra escola. Entrou para o 10.º ano integrado do curso secundário de instrumento. Sinto também que houve um trabalho, um conhecer do aluno, importante e muito útil este ano, o que me permite já fazer planos para o próximo. É trabalhador. Não é muito rápido ainda mas espera-se que isso vá melhorando também com o tempo. Não é rápido no sentido de dar resposta àquilo que é pedido e também para uma apresentação, pelo menos a nível básico, do repertório novo. É uma coisa que demora muito. Mas isso vai-se melhorando com o estudo. Tem algumas lacunas técnicas mas vamos esperar que a coisa vá ao sítio.**

J. M.: Tens uma boa relação com o Encarregado de Educação?

**J. G.: Nada. Só via e-mail no início do ano.**

J. M.: Houve algum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo?

**J. G.: Não.**

J. M.: Tem 16 anos, como o colega?

**J. G.: Sim.**

J. M.: Há quanto tempo é que ele estuda instrumento?

**J. G.: Veio de fora da Escola, não faço ideia. Cinco anos fez de certeza. Agora se fez iniciação não sei.**

J. M.: Tem um instrumento de tamanho standard. É profissional?

**J. G.: É, é um instrumento emprestado pelo ex-professor. É uma Michael Gee.**

J. M.: Uma vez que os próximos parâmetros não se aplicam ou já falámos deles, passemos aos alunos de instrumento.

[sobre o aluno K]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: Tenho uma excelente relação com o aluno K. Ele entrou no Curso Secundário há quatro anos atrás. Vinha de outra escola. Fez uma prova na altura que não foi a melhor prova do mundo, mas via-se possibilidades de trabalhar e de fazer um Curso Secundário. Infelizmente teve muitos problemas de saúde nesse 10.º ano, ao ponto de o falhar. Teve negativa no instrumento. Quando digo que está há quatro anos comigo, em vez de três – que é a duração do Curso Secundário – é porque teve um ano a mais para conseguir completar as avaliações que lhe faltavam na disciplina de guitarra, à qual faltou por variadíssimas doenças, de toda a forma e feitio. Foi um ano muito torturante para ele. Entre tendinites, doenças de foro interno... Tem muitos problemas de saúde.**

J. M.: Tens uma boa relação com o Encarregado de Educação?

**J. G.: Sim.**

J. M.: Que mais podemos dizer sobre o aluno em termos de perfil, interesse, motivação?

**J. G.: O aluno K foi crescendo. Foi fazendo tudo melhor. No entanto, há determinadas questões, por exemplo do foro técnico, que nunca quis resolver, nomeadamente aspetos de mão direita. Nunca se**

sentiu que “agora é que vou resolver isto de uma vez por todas e estou a estudar para isto”. Continua com défices. Quebra constantemente a última falange nos dedos da mão direita, portanto, nunca consegue propriamente gerar dinâmica *crescendo* em quantidade suficiente numa ideia. Fica sempre a meio caminho porque não pressiona o suficiente. Mas, em todos os outros aspetos está muito mais apurado e viu-se agora, nesta última aula observada, que está a estudar instrumento. Sozinho deu um avanço na peça como ele muito raras vezes me mostrou que era capaz ao longo destes três anos. Penso que é pelo facto de ele estar no 12.º ano, em que tem menos disciplinas – apesar de ter feito várias: alaúde como segundo instrumento e várias disciplinas de câmara cujas avaliações já terminaram – que ele se está a dedicar mais ao instrumento. Focos de interesse: curiosamente o aluno K, de tanta música antiga que fez, acho que descobriu assim um talento, ou pelo menos uma apetência mais evidente, e candidatou-se à licenciatura recém-aberta na Escola Superior de Música de Lisboa em alaúde. E entrou, como tem andado a ter alaúde como segundo instrumento. De maneira que ele vai seguir agora os estudos mas noutra instrumento, com todas as vantagens, evidentemente, que a aprendizagem de um curso geral de instrumento de corda tem, e já com uma introdução durante um ano a esse outro instrumento. Portanto, ele vai-se adaptar rapidíssimo ao outro instrumento. E, até em termos de esforço físico que o outro instrumento exige, talvez seja uma medida muito inteligente. Não é só uma questão de repertório, que gosta mais, mas o esforço físico que o instrumento representa, que é menor que uma guitarra clássica [sic]. Pode ser bom porque ele é muito atreito a inflamações de pulsos e de tendões e o alaúde é um instrumento que espero que lhe dê uma qualidade de vida melhor.

J. M.: Ele é, na minha opinião, introvertido e um pouco tímido.

**J. G.: Sim, sim.**

J. M.: Tens uma boa relação com o Encarregado de Educação?

**J. G.: Sempre foi ótima, conheço o pai já há muitos anos, até fomos colegas enquanto professores. Ele também é músico. Foi ele que me pediu para receber o aluno K quando ele quis vir cá para a Escola. A conversa sempre fluiu muito facilmente com ele.**

J. M.: Ele é finalista do 12.º ano integrado do curso secundário de instrumento?

**J. G.: Certo.**

J. M.: Quantos anos tem?

**J. G.: Ele tem 18.**

J. M.: Há quanto tempo é que ele estuda instrumento?



**J. G.: Pelo menos, há 9 anos deve estar a estudar. É um curso geral mais um ano. Agora, se fez Iniciação, não sei.**

J. M.: Tem um instrumento de tamanho *standard*. É profissional?

**J. G.: Sim, é. Do Christian Schwengeler, que adquiriu este ano.**

J. M.: Em relação à sua prestação em anos anteriores, achas que houve alguma alteração?

**J. G.: Diferenças tímidas. Ele tem tido uma média constante de avaliação de 16 porque não consegue estudar para marcar a diferença. Ainda não trabalhou para ultrapassar algumas coisas que têm sido encontradas e apuradas. Ele nunca se quis propriamente dar a esse tipo de trabalho. Existe um teto em termos de realização que ele não consegue ultrapassar.**

J. M.: Já me falaste sobre o rendimento nas aulas e trabalho em casa dele. Passemos ao próximo.

[Aluno G]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: Sim, muito boa relação. Há dificuldades que ele tem ainda, do ponto de vista físico, há demasiadas tensões que estão a ser um bocadinho difíceis de repetir. Ele ainda é muito criança também, não tem uma visão sobre o quão importante é estar atento a esses elementos aquando os momentos de estudo. Ele está ligado ao som, ao texto, à ordem das notas e tudo mais. E isso não é nada mau porque também é necessário. Mas, ainda não percebeu que o tipo de trabalho dentro das peças que está a fazer tem de ser mais pautado por esta questão de relaxamento em ambas as mãos, principalmente na esquerda, que pode vir a representar um problema com alguma dimensão num futuro próximo se ele não der atenção a isso.**

J. M.: E com o Encarregado de Educação?

**J. G.: Com os pais também. Os pais são pessoas presentes e interessadas.**

J. M.: E em termos de perfil, interesse, motivação, que mais podemos dizer sobre ele?

**J. G.: Acho que o aluno G é um miúdo interessado, sem dúvida, mas ainda numa fase de adaptação à Escola. Sei que já passou um ano mas há uma adaptação ao espaço e à população de alunos da escola. Precisa de um bocadinho mais de tempo. Já teve um ano. Agora vou começar a puxar por ele de outra maneira. O 5.º ano aqui é sempre um ano de adaptação. Apesar de ele já ter tido um ano de Iniciação, não neste espaço provisório, mas noutra. Fez uma prova de passagem que os meus colegas resolveram avaliar com um 4. Para mim, não era um 4, houve muitas imprecisões, todas**

**ligadas a esta questão de falta de rigor: não pisar junto aos trastos, tensão na mão esquerda, com aquele polegar sempre torto, a pisar com a ponta do polegar. Isto é mesmo uma coisa que lhe vai trazer problemas graves no futuro.**

J. M.: Ele não teve nenhum problema pessoal nem de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo, certo?

**J. G.: Não, é uma família extremamente estável ao que sei.**

J. M.: Ele está em que ano?

**J. G.: Está no 5.º ano do ensino integrado**

J. M.: Quantos anos tem?

**J. G.: Tem 10 ou 11.**

J. M.: Há quanto tempo é que ele estuda instrumento?

**J. G.: Há 1 ano, mas ele sabia tocar alguma coisa quando fez as provas para a Iniciação 4. Mas não sabia ler. Já tinha alguma experiência de pressão nas cordas mas não sabia ler nada.**

J. M.: Qual é o tamanho do instrumento dele?

**J. G.: É um tamanho 3/4 neste momento. A recomendação já foi feita aos pais para a mudança a partir do próximo ano letivo. Ele é pequeno.**

J. M.: O que podemos dizer em relação ao rendimento nas aulas e trabalho em casa?

**J. G.: Eu diria que existe algum trabalho mas não é assim um trabalho absolutamente intenso. Apresentou sempre resultados, é verdade, mas devido também à lacuna dele em relação à leitura. Sinto que é algo que o retém muito em avançar e tocar melhor as peças, porque leitura é qualquer coisa mais complicada. Apesar de, como viste hoje, está a fazer leitura de peças novas. Devagarinho mas ia reagindo à altura de um aluno que tivesse feito mais anos de Iniciação até. Está a melhorar.**

J. M.: Seguimos agora para o aluno H.

[Aluno H]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: Sim. O aluno H é meu aluno desde os 6 ou 7 anos. Existe uma disciplina que se notava nos primeiros anos claramente. Era o aluno das iniciações que melhores resultados tinha**

constantemente. Ele e outro rapaz. Sinto que este ano houve alguma flutuação nisso. Dei 4, vários parâmetros não estavam assim tão bem. Está a crescer, acho que isso, se calhar, se está a fazer notar um bocadinho. Está a ser muito resistente, no ponto de vista de alguns aspetos de foro técnico, em estabilizar. Ou seja, não consegue neste momento ainda gerar muito som. Ele é magrinho, não é muito possante em termos físicos. Mas tem muita sensibilidade. É algo a realmente estar atento no próximo ano. A relação com ele é boa apesar de ser um menino que, com o professor, não se expõe muito. É muito introvertido nesse sentido, é muito reservado apesar de eu achar que, provavelmente, com os amigos não é. Há um outro aluno H que eu ainda não conheci. Às vezes é mais fácil de ver isso em determinados alunos. Mesmo que não seja a forma de eles lidarem connosco, os professores, mas que se consegue ver.

J. M.: Mas é motivado e tem interesse em continuar.

**J. G.: Sim, sim.**

J. M.: Tens uma boa relação com a Encarregada de Educação?

**J. G.: Excelente relação com a mãe. O pai só o vejo de vez em quando, trabalha muito fora. A mãe é de facto quem a acompanha a ela e ao irmão, o aluno C, que é também meu aluno de Iniciação 3. Acompanha-os imenso e estimula-os muito.**

J. M.: Houve algum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo?

**J. G.: Eu acho que sim. Houve um falecimento acidental de um parente próximo a meio do primeiro período. Aconteceu uma fatalidade que eu acho que os deve ter perturbado. Isto precipitou uma série de viagens a meio do período. Eu acho que os perturbou mas parecem estar a recuperar. No caso do aluno H que é mais velho talvez tenha mais, digamos, argumentos para conseguir ultrapassar isso. O mais pequenino ainda não percebi bem.**

J. M.: Ele é do 6.º ano do curso integrado, certo?

**J. G.: Sim, concluiu agora o 6.º ano do curso integrado.**

J. M.: Quantos anos tem?

**J. G.: Tem 12 anos.**

J. M.: Ele passou este ano letivo de uma guitarra de 3/4 para uma de tamanho *standard*, certo?

**J. G.: Sim, foi em Janeiro ou Fevereiro que adquiriu a guitarra de tamanho *standard*, que o ajudou logo em termos de som, mas pode fazer muito mais.**

J. M.: Ainda se está a adaptar?

**J. G.: Está.**

J. M.: Já me falaste sobre o rendimento nas aulas e trabalho em casa dele. Passemos a próxima.

[sobre o aluno I]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: Tenho, uma excelente relação e uma boa relação também com o pai e com a mãe. O aluno I não é o aluno mais rápido. Aliás, é lento em muitos aspetos: sagacidade, perceção, processos de trabalho, em fixar um trabalho que consegue perceber na aula por experimentação ou por indicação. Fixar isso nunca é uma coisa muito segura e garantida de uma semana para a outra, e, às vezes, até num período mais alargado de tempo. Vai conseguindo conquistar algumas coisas, mas nunca é nada que fique definitivamente ao nível do controlo. Assim que ele olha para o lado, assim que se distrai de trabalhar aquele elemento, perde-o totalmente. Tem vindo a melhorar isso desde os primeiros graus mas ainda é uma característica latente nele. Tocar não é fácil.**

J. M.: Achas que ele tem interesse e motivação?

**J. G.: Tem, isso eu não duvido. Pode é não ter energia, eventualmente, para fazer um estudo mais apurado no quotidiano. Isso eu acho que não acontece. Mas que é interessado, que temos uma boa relação e que ele gosta de vir à aula, disso tenho a certeza.**

J. M.: Como é a comunicação com o Encarregado de Educação?

**J. G.: A comunicação flui.**

J. M.: Ele também tem músicos na família, certo?

**J. G.: A mãe é música.**

J. M.: Houve algum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo?

**J. G.: Este ano não.**

J. M.: Ele está em que ano ou grau?

**J. G.: Ele está no 3.º grau do curso supletivo.**

J. M.: Quantos anos tem?

**J. G.: Deve ter 13.**

J. M.: Há quanto tempo é que ele estuda instrumento?

**J. G.: Ele fez alguma iniciação numa outra escola, não sei se terá sido um ou dois anos. Depois candidatou-se ao Conservatório para o 1.º grau.**

J. M.: Tem sido desde então teu aluno?

**J. G.: Sim.**

J. M.: Tem um instrumento de tamanho standard. Achas que ele melhorou, piorou ou manteve-se em relação aos anos anteriores?

**J. G.: Acho que melhorou timidamente. Não é uma mudança assinalável.**

J. M.: Então em termos de trabalho tem sido sempre complicado, não é? Não rende muito nas aulas, talvez não estude muito também.

**J. G.: Sim. Talvez não estude muito mas também há a questão de haver ou não alguma facilidade. O aluno I não tem facilidade no instrumento. Isso não é nenhum crime, é evidente, nem todos temos que ter facilidade mas o trabalho faz-nos ultrapassar muitas dificuldades. E esse trabalho nunca aconteceu de uma forma muito evidente.**

J. M.: Passemos então para os alunos de Iniciação.

[sobre o aluno D]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: É uma relação muito passageira porque, lá está, são alunos de iniciação. No caso do aluno D há dificuldades cognitivas evidentes. Até relatadas pela Encarregada de Educação. O aluno nunca conseguiu propriamente avançar muito, só conseguiu aprender coisas realmente muito básicas. Foi fazendo o mesmo tipo de coisas que requeriam os mesmos processos durante demasiado tempo. Se eu avançasse mais, ele podia perceber na aula e até fazer, mas não conseguia reter informação de forma que eu sentisse, com confiança, que ele iria trabalhar em casa para conseguir realizar o pretendido. Era daqueles alunos que o que se consegue avançar, avança-se dentro da aula, muito pouco, garantindo que existe um domínio e uma perceção para a semana de trabalho, que vai ter pela frente, para conseguir agarrar propriamente esse trabalho e trazer a obra mais limpa, com um bocadinho mais de segurança. Nunca senti que pudéssemos fazer grandes saltos a nível de dificuldade das peças.**

J. M.: O que podemos ainda dizer em termos de personalidade, interesse e motivação para estudar?

**J. G.: É um menino um bocadinho enigmático. Parece-me que ele gosta mas não é nada assim muito evidente. Como disse, cognitivamente não é um rapaz normal. Portanto, tudo o que posso opinar em relação ao quê que eu acho que isto representava para ele é um tiro no escuro. Não sei muito bem. Sei que não é o lugar certo. O Conservatório Nacional é uma escola de ensino vocacional, não é uma escola de ensino especial. E isso tem que ser compreendido pelos pais quando fazem candidaturas à Escola. Esta Escola não tem a função de fazer terapia ou de tentar melhorar um bocadinho a vida dos meninos que têm problemas psíquicos. Não é para isso. É uma escola vocacional. Não pode haver. É como um desportista: se alguém se quer inscrever no Sporting, Benfica ou Porto para fazer desporto tem que ter os dois pés para correr, certo? Não pode correr com um pé só, não pode correr com uma perna mais curta. Não dá para fazer isso em termos de desporto de alta competição. E eu penso que, nesse sentido, o Conservatório deve funcionar um bocadinho na mesma forma. Há outras escolas, com outro tipo de estrutura, que podem ser muito boas para fazer esse tipo de formação, esse tipo de acompanhamento. O Conservatório Nacional não é, é uma escola de ensino vocacional, friso.**

**J. M.: Mas achas que isso está relacionado com o ensino vocacional em si ou é mais uma coisa para a qual o Conservatório Nacional não está preparado, e poderia estar? Pergunto porque há alunos que têm necessidades educativas especiais e têm possibilidade de se tornarem músicos de carreira.**

**J. G.: Acho que o Conservatório não está definitivamente preparado nem o corpo docente está preparado para que isso seja uma vertente da escola. Quando digo vocacional, é vocacional e especializado. Nesse sentido quase que excluiu situações especiais e apenas está preparado para lidar com miúdos que tenham os membros todos, que as funções cerebrais e cognitivas estejam a funcionar normalmente e que queiram muito estudar o instrumento. A Escola está feita para esses miúdos, não para outros.**

**J. M.: Falaste diretamente com a Encarregada de Educação sobre o problema de saúde do aluno, certo?**

**J. G.: Sim, falei em várias alturas. No início estranhei porque na prova de admissão são muitos miúdos e não dá para perceber. Eles estão um bocadinho tipo bichos assustados com professores à frente, que nunca viram antes, a pedirem-lhes isto e aquilo. Mas após termos começado as aulas a mãe lá disse que havia questões cognitivas. Tu próprio foste testemunha, não é um aluno que reagia de forma normal, sente-se perdido, às vezes parece que está mesmo noutra sítio.**

**J. M.: Mas ouve uma boa relação e comunicação com a Encarregada de Educação, certo?**

**J. G.: Sim. Depois de o aluno já ter entrado e estar a ter aulas é que me falam que havia limitações cognitivas. Também foi o argumento que eu utilizei para explicar-lhes que no segundo período lhe**

dei Insuficiente. Agora no terceiro não lhes vou dizer porque eles já sabem e vão ver isso na avaliação. Porque apesar de ser um trabalho eventualmente bom e ser agradável para o aluno D estar a estudar instrumento, nós temos um currículo, temos objetivos para chegar ao final da Iniciação 4, e temos uma ideia de qual deve ser mais ou menos o nível de quem fez uma iniciação na entrada de um 1.º grau. Ele não está nesse nível. Pode ser um trabalho muito bom mas, medindo o que é que desejamos fazer em termos de escola, muito insuficiente. Pronto, é nesse sentido que tem de ter um Insuficiente formal, por mais importante e bom que possa ter sido esta experiência para ele, neste ano aqui na Escola.

J. M.: Quantos anos é que ele tem?

**J. G.: Tem 9 anos.**

J. M.: Já estudava antes de vir para o Conservatório?

**J. G.: Não, começou este ano.**

J. M.: E tinha uma guitarra de tamanho 3/4, certo?

**J. G.: Sim**

J. M.: Passemos ao próximo aluno.

[sobre o aluno F]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: Sim. É um menino brilhante, muito inteligente. Teve um grande apoio do pai, presente em todas as aulas a fazer apontamentos, interessadíssimo que ele entrasse no ensino integrado para o 5.º ano.**

J. M.: Revelou esse interesse desde o início?

**J. G.: Não revelou no início, revelou pouco depois. E percebi que tinham esse interesse desde sempre. O pai tirava vários apontamentos, percebi que era uma coisa que trabalhava em conjunto com o filho. Portanto, muito acompanhamento. E como ele é um miúdo trabalhador e inteligente também fez uma excelente prova de admissão que, à partida lhe dará acesso a entrar nas turmas de ensino integrado no próximo ano.**

J. M.: Que mais podemos dizer do aluno em relação a perfil, interesse e motivação?

**J. G.: Tem todo o interesse e trabalho continuado. É um daqueles elementos que é um contraste**

total do caso anterior, o aluno D. É um miúdo com capacidades, com grande sensibilidade. Ainda não consegui extrair um som muito desenvolvido dele, mas já tem agógica, já faz *ritenutos* [sic], *pianos* [sic], *crescendos* [sic]. Ainda não numa amplitude muito expressiva, mas já está a lidar com estes elementos todos de uma forma sólida, transparente para quem a esteja a ouvir e, claro, é um elemento que eu antevjo como valiosíssimo para as turmas de Integrado do Conservatório Nacional.

J. M.: Tem bom rendimento nas aulas e bom trabalho em casa. A relação com o Encarregado de Educação também me pareceu bastante boa, sendo ele sempre presente.

**J. G.: Sim, boa.**

J. M.: Sei que não houve nenhum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo. Ele está em que ano e que idade tem?

**J. G.: Está na Iniciação 4 e tem 9 anos.**

J. M.: Já estudava antes ou foi o primeiro ano dele no ensino do instrumento?

**J. G.: Foi o primeiro ano.**

J. M.: E a guitarra dele tem tamanho 3/4, certo?

**J. G.: Sim.**

J. M.: Seguimos então para o próximo.

[sobre o aluno E]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.: Há uma excelente relação, é um miúdo muito querido. Ou o pai ou a mãe assistiram sempre à aula, alternando. Havia também interesse dos pais que o aluno entrasse no regime integrado no 5.º ano. Ele e o aluno F entraram exatamente na mesma altura e são da mesma turma. O início foi auspicioso mas rapidamente se começaram a separar no tipo de rendimento. Ele é um miúdo mais disperso. É distraído, disperso, pouco disciplinado, nervoso. Há uma grande ansiedade no aluno E. Com alguma inquietude na sua forma de estar. E, em termos de trabalho, deixou de conseguir corresponder às coisas que lhe estavam a ser pedidas, o que fez com que, ao fazer a prova, não tenha ficado com uma avaliação para entrar direto no regime integrado. Entra na Escola, claro que sim, vai para o 1.º grau, mas será sempre como aluno de regime ou articulado ou supletivo.**

J. M.: Achas que ele tem interesse e motivação nas aulas?



**J. G.:** Tem, tem interesse e motivação. Mas não conseguiu ainda perceber que é preciso ir ao encontro das coisas que lhe estão a ser pedidas. Tem uma forma muito selvagem de tocar, de estar com o instrumento e assim é difícil é difícil evoluir. Para além de que tem uma guitarra de tamanho standard péssima.

J. M.: Tens uma boa relação com o Encarregado de Educação?

**J. G.:** Há comunicação, sem problema nenhum.

J. M.: Sei que não houve nenhum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo. Ele está em que ano e que idade tem?

**J. G.:** Está na Iniciação 4 e tem 9 anos.

J. M.: Já estudava antes ou foi o primeiro ano dele no ensino do instrumento?

**J. G.:** Foi o primeiro ano.

J. M.: O que mais podemos dizer sobre o rendimento em casa e trabalho durante as aulas?

**J. G.:** É pouco. Em casa o trabalho foi tão pouco que eu acho que que, inclusive neste último período, antes das provas de acesso, houve um decréscimo de tão grande, devido a uma viagem, que simplesmente deixou de tocar às portas das provas. Se o rendimento já não era absolutamente brilhante, estando 15 dias sem agarrar o instrumento... claro que estas coisas têm um preço.

J. M.: Passemos, então, ao próximo aluno!

[Aluno C]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno?

**J. G.:** Sim, o aluno C também começou comigo aos 6 anos. É muito querido. Teve um bom rendimento no primeiro e no segundo ano. No final do ano passado já se tinha sentido uma certa estagnação e, este ano, acho que ligada à tal fatalidade na família (mas posso estar enganado), houve um decréscimo de capacidade, de concentração, até de segurança das coisas que já sabia. Em termos de leitura houve uma queda, que eu espero conseguir contrariar, porque há também interesse em ter os dois irmãos a frequentar a mesma escola. Só que não há lugares guardados, ele tem mesmo que ultrapassar esta resistência de trabalho, de seriedade. Coitadinho, estamos a falar de um menino de 8 anos. Mas tem de trabalhar seriamente para conseguir fazer face a um júri e conseguir nota para entrar no regime integrado. Esse é o nosso objetivo no próximo ano, vamos ver.

J. M.: Podemos dizer mais alguma coisa em termos de perfil, interesse, motivação?

**J. G.:** É um menino muito pequeno, muito imaturo. Não percebe que com o querer muito (que eu sei que ele quer), tem que vir uma atitude que apoie isso. Ou seja, tem que haver um trabalho que alimente o continuar desse gostar. E ele não percebe ainda que gostar muito do instrumento não é estar sempre em paz com o instrumento e sempre agarrado ao instrumento porque se quer. Não, às vezes custa, não apetece mas tem que se lá ir. Essa é a diferença de estar realmente a estudar um instrumento. E quanto mais se vai, maiores períodos de “gostar do instrumento” isso vai gerar, é normal. Quanto mais se toca mais se quer tocar.

J. M.: A Encarregada de Educação é a mesma do aluno H, já me falaste da tua relação com ela. Ele é um aluno de Iniciação 3. No caso das iniciações não existe regime articulado.

**J. G.:** Só a partir do ensino básico.

J. M.: Qual é o tamanho da guitarra dele?

**J. G.:** Passou agora na última aula para uma guitarra de tamanho 3/4. É a antiga guitarra do irmão. Antes tinha uma de tamanho 1/2.

J. M.: Queres referir mais alguma coisa em relação ao rendimento nas aulas e trabalho em casa?

**J. G.:** Foi fraco. Este ano foi muito fraco.

J. M.: Passemos então para o último aluno.

[sobre o aluno B]

J. M.: Tens uma boa relação com o aluno e com o Encarregado de Educação?

**J. G.:** Tenho pouca coisa a dizer sobre ele, de facto. A comunicação com os pais foi sempre a mínima essencial e sempre ligada a à justificação de faltas ou de coisas que ele não trazia ou que não fazia. Basicamente foi isto. Uma aula foi assistida pela mãe ao longo do ano, o pai assistiu poucas mais. É um aluno que não tinha qualquer interesse. Apesar de ele já ter tido um ano aqui no Conservatório. Fez Iniciação 2 com outro professor no ano anterior, depois transitou para mim por uma questão de horário. De facto, não tinha qualquer interesse em estudar o instrumento. As faltas de estudo, faltas de material, faltas de atraso... quase que se pode dizer que a cadência era semanal. Houve semanas em que não trazia a guitarra, semanas em que não trazia o livro, semanas em que vinha atrasado (isso quase sempre), e sempre sem estudar rigorosamente nada. A exceção terá sido se estudou uma vez. No entanto gostava da circunstância da audição, queria fazer parte e claro, tinha de perceber que para isso é preciso trabalhar. Não entendo as audições como algo que todos têm que fazer (apesar de todos terem de fazer) mas como, de facto, um momento de seleção de uma coisa que

**estão aptos para poder fazer. O professor seleciona para poderem fazer porque estudaram bem e podem tocar aquelas peças. No entanto isto tem sempre perceções diferentes por parte dos miúdos. A maior parte deles quer fazer, uns têm mais medo, outros não têm noção nenhuma que é preciso estudar para. Este era o caso de um aluno que queria fazer parte da audição, gostava da ideia, mas o rendimento era de diminuto para nenhum. E foi assim ao longo do ano todo, como puderam refletir as avaliações negativas do segundo período e agora do terceiro.**

J. M.: Sei que ele não teve nenhum problema pessoal ou de saúde que dificultou as aulas ao longo do ano letivo. Era mesmo só a falta de motivação. A comunicação com o Encarregado de Educação era sempre relativamente diminuta.

**J. G.: Sim, e muita dificuldade em pô-lo na aula a tempo e horas.**

J. M.: Sim, eles próprios eram os responsáveis pelas faltas de material.

**J. G.: Sempre.**

J. M.: Era um aluno de Iniciação 3. Tem quantos anos?

**J. G.: Tem 8 anos.**

J. M.: Tem uma guitarra de tamanho 1/2, certo?

**J. G.: Sim.**

J. M.: Ele vai sair do Conservatório?

**J. G.: Vai sair. Gosta muito de futebol e provavelmente vai procurar outro tipo de atividade, numa abordagem mais lúdica, que não é certamente a que nós damos aqui, em termos de formação, no Conservatório.**

J. M.: Muito obrigado mais uma vez pela entrevista e pela disponibilidade.



CONSERVATÓRIO NACIONAL ESCOLA ARTÍSTICA DE MÚSICA

## AUDIÇÃO DE GUITARRA E MÚSICA DE CÂMARA

PROF. JÚLIO GUERREIRO

3 DEZEMBRO 2018/ 18h00/ BIBLIOTECA DA ESMP

FRANZ CONSTANT (1910 - 1996)	Musique à Deux Op. 57/ I. Onde, II. Cantilène, III. Contrastes <i>Duo de Flauta e Guitarra - [redacted], flauta e [redacted], guitarra</i>
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	O pedinte de Granada, Luta de rua [redacted], <i>Iniciação 2</i>
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	O jogador de basquetebol, O comboio-expresso, O marinheiro irlandês [redacted], <i>Iniciação 2</i>
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	A alvorada do samurai, Bailarina, Apressadamente [redacted], <i>Iniciação 4</i>
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	A galinha, Uma rima [redacted], <i>Iniciação 3</i>
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	Vasa da Primavera [redacted], <i>Iniciação 3</i>
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	O camionista, A bailarina, Apressadamente [redacted], <i>Iniciação 4</i>
ŠTĚPÁN RAK (1945-)	Moonlight, Nocturno [redacted], <i>1º grau</i>
MARIA LINNEMANN (1948-)	Dawn over Castle Treen, Lullaby [redacted], <i>2º grau</i>
LEO BROUWER (1939-) FERDINANDO CARULLI (1770 - 1841)	Estudio Sencillo VI Andantino Op.241 n°20 [redacted], <i>3º grau</i>
NAPOLÉON COSTE (1805 - 1883) LEO BROUWER (1939-)	Scherzando, Op.38 n°2 Nuevo Estudio Sencillo IV [redacted], <i>4º grau</i>
LEO BROUWER (1939-) EMILIO PUJOL (1886 - 1980)	Estudio sencillo XI Impromptu [redacted], <i>5º grau</i>
FERNANDO SOR (1778 - 1839) HEITOR VILLA-LOBOS (1887 - 1959)	Les Adieux Op.21 Prelúdio 5 [redacted], <i>8º grau</i>
STEPHEN GOSS (1964-) BENJAMIN BRITTEN (1913 - 1976)	Under Milk Wood Songs/ III. Rosie Probert and Captain Cat Folksong Arrangements/ I will give my love an apple, Master Kilby <i>Duo de Canto e Guitarra - [redacted], soprano e [redacted], guitarra</i>



CONSERVATÓRIO NACIONAL ESCOLA ARTÍSTICA DE MÚSICA

## AUDIÇÃO DE GUITARRA E MÚSICA DE CÂMARA

PROF. JÚLIO GUERREIRO

18 MARÇO 2019/ 18h00/ BIBLIOTECA DA ESMP

ASTOR PIAZZOLLA (1921 - 1992) EUGÈNE BOZZA (1905 - 1991)		Histoire du Tango/ Café 1930 Trois Pièces/ I Capriccioso, fantástico, II Calme, III Allegro vivo Duo de Flauta e Guitarra - [REDACTED], flauta e [REDACTED], guitarra
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	[REDACTED]	Chamada, Está a chover [REDACTED], Iniciação 3
JUAN ANTONIO MURO (1945-) JAIME ZENAMON (1953-)	[REDACTED]	Um grande dia, O cavalo de pau Torito [REDACTED], Iniciação 2
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	[REDACTED]	O jogador de basketball [REDACTED], Iniciação 3
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	[REDACTED]	Polícia, ambulância e bombeiros, Dança de Corte [REDACTED], Iniciação 4
JUAN ANTONIO MURO (1945-)	[REDACTED]	Auto-estrada, O pântano [REDACTED], Iniciação 4
MATTEO CARCASSI (1792 - 1853) FLORES CHAVIANO (1946-) FERNANDO SOR (1778 - 1839)	[REDACTED]	Andantino n.º 1 Op. 59 Cantabile Estudo Op. 31 n.º 1 [REDACTED], 1º grau
FRANCIS KLEYNJANS (1951-) FERNANDO SOR (1778 - 1839)	[REDACTED]	Horizon, Comme une rêve Estudo Op. 31 n.º 2 [REDACTED], 2º grau
MATTEO CARCASSI (1792 - 1853)	[REDACTED]	Estudo Op 60 n.º 3 [REDACTED], 3º grau
LEO BROUWER (1939-) FLORES CHAVIANO (1946-) ANTONIO LAURO (1917 - 1986)	[REDACTED]	Estudio sencillo XVII Cubanita Valsa n.º 2 [REDACTED], 5º grau
FRANZ SCHUBERT (1797 - 1828) / JOHANN KASPAR MERTZ (1806 - 1856) EDUARDO SAINZ DE LA MAZA (1903 - 1982)	[REDACTED]	Aufenthalt Homenaje a la Guitarra [REDACTED], 8º grau
MÁTYÁS SEIBER (1905 - 1960) BENJAMIN BRITTEN (1913 - 1976) SÉRGIO AZEVEDO (1968-)	[REDACTED]	Four French Folk Songs/ Réveillez-vous Folksong Arrangements/ The Soldier and the Sailor, Sailor-boy Songs from the old barbed wire / In Flanders Fields, Rotten Song Duo de Canto e Guitarra - [REDACTED], soprano e [REDACTED], guitarra

Apêndice IV: Realização dos exercícios n.º 2,3, e 4

2.1 / 2.2

Musical exercise 2.1 / 2.2 in 2/4 time. The exercise consists of six measures, each with a circled number above it: 1, 2, 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2. The notes are: G4 (circled 1), A4 (circled 2), B4 (circled 2), A4 (circled 1), G4 (circled 2), F#4 (circled 1), E4 (circled 2), D4 (circled 1), C4 (circled 2), B3 (circled 1), A3 (circled 2), G3 (circled 1), F#3 (circled 2), E3 (circled 1), D3 (circled 2), C3 (circled 1), B2 (circled 2).

3.1 / 3.2

Musical exercise 3.1 / 3.2 in 3/4 time. The exercise consists of two measures. The first measure has a circled number 1 above it and contains a whole note G4. The second measure has a circled number 3 above it and contains a whole note G4. The third measure has a circled number 5 above it and contains a whole note G4.

3.3 / 3.4

Musical exercise 3.3 / 3.4 in 3/4 time. The exercise consists of two measures. The first measure has a circled number 5 above it and contains a whole note G4. The second measure has a circled number 3 above it and contains a whole note G4. The third measure has a circled number 1 above it and contains a whole note G4. The exercise ends with a double bar line and a 2/4 time signature.

4.1

Musical exercise 4.1 in 2/4 time. The exercise consists of two measures. The first measure has a circled number 6 above it and contains a whole note G4. The second measure has a circled number 4 above it and contains a whole note G4. The third measure has a circled number 3 above it and contains a whole note G4. The fourth measure has a circled number 1 above it and contains a whole note G4.

4.2

Musical exercise 4.2 in 6/8 time. The exercise consists of two measures. The first measure has a circled number 6 above it and contains a whole note G4. The second measure has a circled number 4 above it and contains a whole note G4. The third measure has a circled number 3 above it and contains a whole note G4. The fourth measure has a circled number 1 above it and contains a whole note G4. The fifth measure has a circled number 3 above it and contains a whole note G4. The sixth measure has a circled number 4 above it and contains a whole note G4.

4.3

Musical exercise 4.3 in 2/4 time. The exercise consists of two measures. The first measure has a circled number 6 above it and contains a whole note G4. The second measure has a circled number 4 above it and contains a whole note G4. The third measure has a circled number 2 above it and contains a whole note G4. The fourth measure has a circled number 1 above it and contains a whole note G4.

4.4

Musical exercise 4.4 in 6/8 time. The exercise consists of two measures. The first measure has a circled number 6 above it and contains a whole note G4. The second measure has a circled number 4 above it and contains a whole note G4. The third measure has a circled number 2 above it and contains a whole note G4. The fourth measure has a circled number 1 above it and contains a whole note G4. The fifth measure has a circled number 2 above it and contains a whole note G4. The sixth measure has a circled number 4 above it and contains a whole note G4.

## Apêndice V: Resultados do Exercício 1

	Aluno C	Aluno D	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno K
1.1.1	resposta rápida, manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve os dedos preparados	resposta rápida, uma confusão, manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve os dedos preparados
1.1.2	resposta lenta, manteve os dedos preparados	resposta (muito) lenta, manteve o polegar preparado	resposta lenta, não manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve o polegar preparado	resposta lenta, não manteve os dedos preparados	resposta rápida, falhou (tocou a corda 3), manteve o polegar e o anelar preparados	resposta rápida, manteve o polegar preparado
1.1.3	resposta (muito) lenta, manteve os dedos preparados	resposta lenta, falhou, manteve os dedos preparados	resposta lenta, não manteve os dedos preparados	resposta lenta, manteve o médio e o anelar apoiados	resposta rápida, não manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve o anelar preparado	resposta rápida, manteve o médio e o anelar preparados
1.2.1	resposta rápida, manteve os dedos preparados	resposta lenta, manteve o polegar preparado	resposta rápida, manteve o polegar preparado	resposta lenta, manteve os outros dedos preparados	resposta rápida, não manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve os dedos preparados	resposta rápida, manteve os dedos preparados
1.3.1	resposta lenta, falhou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta lenta, acertou mas o dedo tocou na 3ª e 4ª cordas, sentiu as cordas antes de tocar	resposta (muito) lenta, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta lenta, falhou, não sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta lenta, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar
1.3.2	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta lenta, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, não sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar
1.3.3	resposta lenta, falhou, não sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, não sentiu as cordas antes de tocar	resposta lenta, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, falhou, não sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar
1.3.4	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta lenta, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, falhou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta lenta, falhou, não sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, falhou, não sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar
1.3.5	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta (muito) lenta, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, falhou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar	resposta rápida, acertou, sentiu as cordas antes de tocar

## Apêndice VI: Resultados do Exercício 2

	Aluno C	Aluno D	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno K	
2.1.1	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., uma desconcentração inicial (não fez a primeira repetição mas corrigiu) e dois erros, usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> (mas usou <i>tirando</i> nas últimas duas cordas), olha para a m.e., teve duas falhas (inicialmente usou o dedo 3 em vez do dedo 2; usou o polegar na 5ª corda), usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., uma desconcentração inicial mas de seguida executou o exercício sem erros, usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., teve uma desconcentração e falhou, não usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., teve três desconcentrações mas não falhou (repetiu vezes a mais), usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., uma desconcentração (falhou uma nota), usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>
2.1.2	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., teve quatro falhas (usou <i>apoyando</i> não intencionalmente, tocou em cordas soltas em vez de usar o dedo 2, e teve de corrigir digitações da m.d. duas vezes), usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., não usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>
2.2.1	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., falhou o início (correspondeu o dedo 2 ao médio), depois corrigiu e tocou sem erros, usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., teve duas falhas (usou <i>apoyando</i> não intencionalmente, tocou em cordas soltas em vez de usar o dedo 2), usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., teve uma falha no final (tocou a 6ª corda solta, depois corrigiu), usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., sentiu as cordas antes de tocar, não usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., uma desconcentração mas não falhou, usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., uma desconcentração (falhou uma nota), usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>
2.2.2	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., uma desconcentração, usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., teve duas falhas (tocou em cordas soltas em vez de usar o dedo 2, e teve de corrigir digitações da m.d. duas vezes), usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , não olhou para a m.e., teve uma desconcentração e falhou, não usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., não usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>tirando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, menos volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>	usou <i>apoyando</i> , olha para a m.e., usou 5.º apoio, mais volume, sem <i>legato</i>



## Apêndice VII: Resultados do Exercício n.º 3

	Aluno C	Aluno D	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno K
3.1.1	inicialmente não percebeu o exercício mas depois começou e não falhou, usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : não usou 5.º apoio, trocou a ordem dos dedos, teve dificuldade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : não usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda
3.1.2	com apoiando: usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	com apoiando: não usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve ligeira dificuldade nas mudanças de corda	com apoiando - não usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda
3.2.1	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>apoiando</i> : não usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	usou <i>apoiando</i> : usou 5.º apoio, teve ligeira dificuldade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda
3.2.2	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com tirando: não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com tirando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda
3.3.1	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>apoiando</i> : não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>apoiando</i> : usou 5.º apoio, teve ligeira dificuldade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : não usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> (mas apoiou a primeira nota): não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> (mas usou apoiando quando tocou a primeira nota sol): usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda
3.3.2	com apoiando: usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	com tirando: não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com tirando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: não usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda
3.4.1	usou <i>apoiando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda
3.4.2	com tirando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: não usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: não usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda	com apoiando: usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda
3.5	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda, acertou	usou <i>tirando</i> : não usou 5.º apoio, teve dificuldade nas mudanças de corda, acertou	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda, acertou	usou <i>tirando</i> : não usou 5.º apoio, falhou	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda, acertou	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda, acertou	usou <i>tirando</i> : usou 5.º apoio, teve facilidade nas mudanças de corda, acertou

## Apêndice VIII: Resultados do Exercício n.º 4

	Aluno C	Aluno D	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno K
4.1.1	uma desconcentração (parou a seguir à primeira nota da repetição), acertou, sentiu as cordas antes de tocar	usou <i>appoyando</i> acidentalmente, falhou o primeiro ré (tocou sol), usou indicador na última nota (em vez de anelar), tocou lentamente e sentiu as cordas antes de tocar	uma desconcentração (repetiu o mi agudo), acertou, não sentiu as cordas antes de tocar	falhou várias vezes	acertou, tocou lentamente e sentiu as cordas antes de tocar	preparou antecipadamente por hábito, uma desconcentração (trocou a ordem dos dedos na repetição), acertou, sentiu as cordas antes de tocar	preparou antecipadamente por hábito, preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota da repetição (tocada com o polegar), acertou
4.1.2	preparou antecipadamente o polegar e o indicador antes da repetição, acertou	interrompeu a execução para preparar antecipadamente antes da repetição, tocou muito lentamente, acertou	preparou antecipadamente antes da repetição, acertou	demorou a preparar antecipadamente antes da repetição, acertou	preparou antecipadamente antes da repetição, acertou, apenas uma desconcentração antes de tocar a última nota	preparou antecipadamente dedo a dedo antes da repetição, acertou	preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota da repetição (tocada com o polegar), acertou
4.2.1	acertou, teve de sentir as cordas antes de tocar	acertou, teve de sentir as cordas antes de tocar, repetiu o mi agudo na primeira e segunda vez e o mi grave na segunda vez	acertou, teve de sentir as cordas antes de tocar	falhou várias vezes	acertou, teve de sentir as cordas antes de tocar e corrigir a digitação na segunda nota antes de a tocar (ia antecipar o indicador para a corda 3)	preparou antecipadamente por hábito, depois da primeira nota da repetição preparou antecipadamente o indicador, médio e anelar, acertou	preparou antecipadamente por hábito, na repetição sentiu as cordas antes de tocar, acertou
4.2.2	falhou à primeira execução mas repetiu, uma desconcentração, não preparou antecipadamente antes da repetição, acertou a segunda execução	falhou duas notas ao executar o arpejo pela primeira vez e corrigiu, não preparou antecipadamente antes da repetição, interrompeu o movimento e tocou muito lento, acertou na repetição	preparou antecipadamente dedo a dedo, uma desconcentração (repetiu o mi grave), preparou antecipadamente antes da repetição, acertou	não preparou na repetição, acertou	demorou a preparar antecipadamente antes da repetição, acertou	antes da repetição interrompeu o arpejo durante muito pouco tempo para preparar antecipadamente os dedos, acertou	preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota da repetição (tocada com o polegar), acertou
4.3.1	falhou uma nota na repetição e trocou a ordem os dedos, teve de sentir as cordas antes de tocar	falhou três notas e repetiu o mi agudo	acertou, teve de sentir as cordas antes de tocar	falhou várias vezes	uma desconcentração (não percebeu o exercício antes de começar a tocar), falhou	preparou antecipadamente por hábito, preparou antecipadamente antes da repetição, falhou uma nota na repetição (o indicador não tocou)	preparou antecipadamente por hábito, na repetição sentiu as cordas antes de tocar, acertou
4.3.2	uma desconcentração, não preparou antecipadamente antes da repetição, acertou	interrompeu a execução para preparar antecipadamente antes da repetição, tocou muito lentamente, acertou	preparou antecipadamente antes da repetição, acertou	demorou a preparar antecipadamente antes da repetição, acertou	preparou antecipadamente antes da repetição (mas teve de corrigir o dedo indicador), acertou	antes da repetição interrompeu o arpejo durante muito pouco tempo para preparar antecipadamente os dedos, abrandou para reposicionar o médio, acertou	preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota da repetição (tocada com o polegar), acertou
4.4.1	falhou duas vezes (na repetição trocou a ordem dos dedos) e desconcentrou-se uma vez, teve de sentir as cordas antes de tocar	falhou uma nota, tocou muito lentamente	acertou, teve de sentir as cordas antes de tocar	falhou várias vezes	acertou, sentiu as cordas antes de tocar	falhou duas vezes (na repetição trocou a ordem dos dedos) e desconcentrou-se uma vez, teve de sentir as cordas antes de tocar	preparou antecipadamente por hábito, na repetição sentiu as cordas antes de tocar, acertou
4.4.2	não preparou antecipadamente antes da repetição, acertou	falhou duas notas (com o indicador), não preparou antecipadamente antes da repetição	preparou antecipadamente antes da repetição e falhou (confundiu a ordem dos dedos no fim da repetição mas corrigiu)	não preparou na repetição e falhou	demorou a preparar antecipadamente antes da repetição, acertou	falhou uma nota (última nota antes da repetição) preparou antecipadamente antes da repetição (colocou o indicador na corda errada), e falhou uma nota na repetição (indicador segunda nota da repetição, acertou a nota do indicador no arpejo descendente)	preparou antecipadamente os dedos indicador, médio e anelar depois da primeira nota da repetição (tocada com o polegar), acertou