



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**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**

Miguel José Pires Gromicho

Orientação | Prof. Dr. Dejan Ivanović

Mestrado em Ensino

Ensino da Música

Relatório de Estágio

Évora, 2017



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**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**

Miguel José Pires Gromicho

Orientação | Prof. Dr. Dejan Ivanović

Mestrado em Ensino

Ensino da Música

Relatório de Estágio

Évora, 2017

Agradecimentos

O dia de hoje representa não só a conclusão do mestrado, como a celebração de todo este percurso que tenho vindo a realizar ao longo dos anos. Esse percurso foi possível não só graças a mim, mas também a muitas outras pessoas com uma importância decisiva para a chegada a este ponto. Esta é a minha oportunidade de lhes agradecer a todos, dando a devida importância num documento para a posteridade.

Em primeiro lugar aos meus pais, pela paciência (gigante), por todas as oportunidades que me deram ao longo da vida e por me fazerem perceber desde criança que a luta pelos nossos sonhos é o único caminho que existe.

À Alexandra Batista por todo o apoio, paciência, ajuda, por caminhar sempre ao meu lado sem condição e por trazer felicidade a este túnel infindável.

Ao meu irmão, por me fazer despertar o fascínio pela música, por todas as coisas que me passou e por ter sido sempre um ídolo.

Ao Filipe Máximo, pelos cinco anos em que foi meu professor no Conservatório de Portalegre, onde a constante partilha de conhecimento e experiências se transformaram numa ligação espiritual que não conhece limites espaço-temporais.

Ao José Farinha, pela disponibilidade, ajuda e amizade e por toda a transmissão de saber que demonstrou no decorrer do estágio, que teve uma influência maior na minha profissão.

Ao meu orientador Professor Doutor Dejan Ivanovic, não só pelos dois anos de orientação no Mestrado, mas também pelos três anos de licenciatura, por me ter impulsionado a ir um universo além dos limites que conhecia antes de chegar a Évora.

Aos meus amigos e colegas que conheci nestes cinco anos na Universidade de Évora, por todo o apoio, ajuda, consideração, confiança e por acreditarem mais em mim do que eu próprio.

A todos os inquiridos que mostraram disponibilidade para colaborar com o preenchimento dos inquéritos e que possibilitaram a elaboração deste estudo.

A si, que lê este trabalho e assim não o deixa cair no esquecimento.

A todas estas pessoas se deve esta vitória.

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

Resumo: O presente documento é um relatório da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Conservatório Regional de Évora – *Eborae Mvsica*, sob orientação do Professor Doutor Dejan Ivanovic e do orientador cooperante Professor José Farinha. Este trabalho possui duas secções. A primeira secção pretende descrever a realização do estágio, contendo uma contextualização do universo escolar em que se insere e descrevendo detalhadamente as práticas pedagógicas adotadas ao longo do ano letivo. A segunda secção possui um carácter investigativo e incide no tema da produção sonora da guitarra, mais precisamente no uso das unhas pelos alunos. Baseado numa metodologia quantitativa, este trabalho procura responder às questões controversas, levantadas no capítulo da problemática, através de resultados objetivos que cruzam variáveis, não só do domínio técnico-interpretativo da guitarra, como também ao nível do desenvolvimento cognitivo da criança.

Palavras-chave: Ensino de Música; Guitarra; Produção Sonora; Unhas; Introdução das Unhas; Manutenção das Unhas.

Report of Prática de Ensino Supervisionada discipline, realized in Conservatório Regional de Évora – Eborae Mvsica: Introduction of the Nails in the Guitar Teaching

Abstract: This document is a report of Prática de Ensino Supervisionada discipline, realized in Conservatório Regional de Évora – *Eborae Mvsica*, under the guidance of Professor Doctor Dejan Ivanovic and the cooperating mentor Professor José Farinha. This work has two sections. The first section describes the completion of the intership, having a contextualization of the school and describing in detail the pedagogical practices adopted over the year. The second section has an investigative character and is about the guitar tone production theme. Based on a quantitative methodology, this work wants to answer to the controversial issues in the chapter of the problem, through objective results that cross variables of guitar technique and the child cognitive development.

Keywords: Music Teaching; Guitar; Tone Production; Nails; Introduction of the Nails; Nail Maintenance

Índice

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução.....	7
2. Caracterização da Escola.....	8
3. Prática Educativa.....	11
3.1 Orientador Cooperante.....	11
3.2 Aulas Assistidas.....	11
3.3 Metas de Aprendizagem.....	12
3.4 Aulas Lecionadas.....	17
3.5 Iniciação.....	18
3.6 1º Grau.....	20
3.7 2º Grau.....	22
3.8 3º Grau.....	23
3.9 Repertório.....	25
3.10 Avaliação.....	26
3.11 Atividades.....	28
4. Conclusão.....	28

Secção II – Investigação

1. Introdução.....	30
2. Metodologia.....	31
3. Estado da Arte.....	35
3.1 O Desenvolvimento Cognitivo da Criança.....	35
3.2 A Produção Sonora no Ensino da Guitarra.....	40
4. Problemática.....	51
5. Análise dos Resultados.....	53
6. Discussão dos Resultados.....	67

7. A questão das unhas observada e aplicada aos alunos na Prática de Ensino Supervisionada.....	71
8. Conclusão.....	73
Bibliografia.....	75
Anexos.....	77

1. Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música lecionado na Universidade de Évora, o presente relatório pretende oferecer uma descrição detalhada da componente prática do Mestrado em Ensino, mais precisamente das disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada I e II. O funcionamento destas unidades curriculares consistia em o orientando frequentar um número de horas pré-estabelecido de aulas de professores que tivessem já adquirido a profissionalização em ensino. Esse professor seria portanto designado como orientador cooperante e teria de pertencer a uma escola com a qual a Universidade de Évora tivesse celebrado o protocolo para o mesmo efeito. Para a realização deste estágio, estava previsto o cumprimento de um total de 85 horas no 1.º semestre, e 212 horas no 2.º semestre, tendo as mesmas de incorporar aulas assistidas, aulas lecionadas e participação em atividades organizadas pela escola ou pela classe de instrumento.

O estabelecimento de ensino que me foi atribuído foi o Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica*, uma escola com características apelativas e com um projeto educativo direcionado para o desenvolvimento cultural da região em que se insere, organizando diversos eventos deste cariz há já várias décadas. Por conseguinte, o orientador cooperante que me foi concedido foi o professor de guitarra José Farinha, um professor com uma vasta experiência ao nível do ensino da guitarra e da música em geral, que, no decorrer deste estágio, me mostrou as direções gerais e específicas que havia de tomar na minha futura prática profissional. Neste sentido, este relatório contém portanto a descrição de todos os componentes que constituem a disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, tais como aulas assistidas, aulas lecionadas, planos de aula, metas de aprendizagem, repertório e atividades, bem como a contextualização do meio escolar e um apontamento curricular do orientador cooperante, numa tentativa de dar um retrato fiel do estágio a toda a comunidade científica.

Este é efetivamente um documento de uma relevância significativa pois possui diversas ferramentas úteis para qualquer profissional aplicar no ensino da música e mais precisamente no ensino da guitarra. O estágio foi praticado numa classe de alunos de guitarra com um número de alunos relativamente reduzido, mas sem dúvida com bastantes potencialidades que se confirmaram no decorrer do ano letivo.

2. Caracterização da Escola

A criação do Conservatório Regional de Évora “Eborae Mvsica” surge no seguimento de um trabalho desenvolvido desde 1987 pela Associação Musical de Évora que consistia na formação de diversos grupos de cariz vocal. Esses grupos pretendiam sobretudo difundir a herança musical ligada a esta cidade, nomeadamente a música dos polifonistas dos séculos XVI e XVII da Escola de Música da Sé de Évora. O ensino instrumental só se iniciou posteriormente em 1988. Desde então, a Associação Musical de Évora realizou diversos concertos e outras atividades musicais que permitiram sensibilizar a população do distrito de Évora para a importância do ensino da música. Como resultado dessa crescente sensibilização, o Conservatório Regional de Évora foi criado no ano letivo de 2003/2004, sendo-lhe atribuído nesse mesmo ano o paralelismo pedagógico para o ensino oficial de música e tendo recebido a autorização definitiva de funcionamento no ano letivo de 2006/2007. O mesmo é financiado pela Secretaria de Estado da Cultura, pela Direção Regional da Cultura do Alentejo, pela Direção Geral das Artes e pela Câmara Municipal de Évora. Este estabelecimento de ensino da música é orientado por diversos princípios como por exemplo: o entendimento do aluno enquanto indivíduo, desenvolvendo as suas competências; uma pedagogia direcionada da prática para a teoria e do simples para o complexo; a promoção da qualidade de ensino e a interatividade entre a escola e a comunidade local. Neste sentido, o Conservatório Regional de Évora tem como objetivos a nível externo a sensibilização da comunidade para a música, a valorização da Escola de Música da Sé de Évora e a promoção da instituição no benefício da cidade e da região do Alentejo ao nível da educação e da cultura. A nível interno, esta escola pretende assim proporcionar uma formação musical sólida aos seus alunos, criando competências que permitam a sua progressão desde a iniciação ao complementar e posteriormente ao ingresso no ensino superior de música. Para esse efeito, o Conservatório Regional de Évora utiliza como estratégia o facto de possuir um corpo docente habilitado e que se identifica com o projeto educativo da escola, para além de existir uma permanente articulação entre docentes, direção, pessoal não docente, encarregados de educação e comunidade. É também uma estratégia importante a promoção da interdisciplinaridade e a promoção de uma prática musical ativa que transponha o aluno e a escola para o exterior. Diretamente relacionada com essa prática musical constante, existe também uma grande atividade na organização de eventos que beneficiam os alunos na aquisição de novos conhecimentos. Esses eventos são sobretudo concertos, conferências e *workshops*, destacando-se por exemplo a Semana da Porta Aberta, concertos pelos professores, intercâmbio com outros conservatórios do país e da Extremadura espanhola, *workshops* de técnica vocal, direção coral, aperfeiçoamento

instrumental, cultura musical e utilização da informática na música. Para além disso, o conservatório procura constantemente adaptar e elaborar programas para todos os cursos sempre que necessário e procura também sensibilizar os encarregados de educação para a sua participação no processo de aprendizagem dos alunos (Conservatório Regional de Évora, 2017).

O conservatório “Eborae Mvsica” tem a sua sede no Convento dos Remédios, um edifício com um grande valor histórico. Este edifício possui onze salas de aula, uma sala de reuniões, uma sala de professores, o gabinete de direção, uma sala de convívio, salas de estudo, sala de espera, secretaria, biblioteca, um pátio na entrada e instalações sanitárias. Esta escola possui também um auditório que funciona na igreja. Este auditório proporciona um ambiente adequado à apresentação pública de momentos musicais, pois é provido de boas condições acústicas e é um espaço com grande valor arquitetónico. O conservatório dispõe ainda de diversos equipamentos de audição e gravação, bem como alguns instrumentos musicais que podem ser utilizados em aulas e em audições, por alunos e professores. Atualmente, o corpo docente do Conservatório de Évora é constituído por 36 elementos, distribuídos pelos mais diversos instrumentos e departamentos curriculares. O corpo não docente é constituído por sete elementos efetivos e outros colaboradores que chegam a esta instituição através do protocolo estabelecido com o Instituto do Emprego e Formação Profissional. A gestão desta instituição cabe a três órgãos diferentes: direção executiva, direção pedagógica e conselho pedagógico (Conservatório Regional de Évora, 2017).

Relativamente aos regimes de frequência, o Conservatório de Évora fornece o ensino da música nos seguintes regimes:

- Curso de iniciação;
- Curso básico em regime articulado;
- Curso básico em regime supletivo;
- Curso secundário em regime articulado;
- Curso secundário em regime supletivo;
- Curso livre;

Todos estes regimes podem ser lecionados nas seguintes áreas:

- Acordeão;
- Alaúde;
- Baixo Elétrico;

- Bateria;
- Canto;
- Composição;
- Clarinete;
- Contrabaixo;
- Flauta de Bisel;
- Flauta Transversal;
- Formação Musical;
- Guitarra Clássica;
- Oboé;
- Órgão;
- Percussão;
- Piano;
- Saxofone;
- Trombone;
- Trompete;
- Trompa;
- Viola d'arco;
- Violino;
- Violoncelo;

No ano letivo de 2016/2017, o Conservatório Regional de Évora era frequentado por um total de 283 alunos, dos quais 39 alunos no curso de iniciação, 124 alunos no curso básico articulado, 35 alunos no curso básico supletivo, 11 alunos no curso secundário articulado, 12 alunos no curso secundário supletivo e 62 alunos em curso livre (Conservatório Regional de Évora, 2017).

3. Prática Educativa

3.1 Orientador cooperante

O orientador cooperante que me foi atribuído nas disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada I e II, realizadas no Conservatório Regional de Évora- *Eborae Musica* foi o professor José Farinha. O professor José Farinha obteve em 2003 a sua Licenciatura com Profissionalização na área de Guitarra Clássica e Música de Câmara pela Universidade de Évora. Anteriormente, concluiu em 1996 o Curso Complementar de Música pela Escola Profissional de Música de Évora, e o Curso complementar de Guitarra Clássica e Música de Câmara pela mesma instituição. Para além da sua formação académica, o professor José Farinha conta com uma formação adicional que foi adquirindo ao longo dos anos. Nessa formação o professor conta com diversos cursos de aperfeiçoamento, Masterclasses, intercâmbios e outro tipo de atividades onde teve oportunidade de trabalhar com nomes como Leo Brower, Alberto Ponce, Pedro Rodrigues, José Diniz, entre outros. O professor José Farinha conta com uma experiência profissional já significativa. Iniciando a sua atividade como professor de guitarra em 1996 na Academia de Música Eborense, desde então lecionou nos seguintes estabelecimentos de ensino: Escola profissional de Música de Évora; Conservatório Regional da Golegã; Escola de Artes do Norte Alentejano de Portalegre; Conservatório Regional de Évora – EBORAE MUSICA; Conservatório do Alto Alentejo – Reguengos de Monsaraz. Para além de ter desempenhado a função de professor nos estabelecimentos referidos, o professor José Farinha desempenhou o cargo de coordenador da classe de guitarras na Escola de Artes do Norte Alentejano de Portalegre e no Conservatório do Alto Alentejo em Reguengos de Monsaraz. É docente no Conservatório Regional de Évora desde 2003 até ao presente. Para além da sua atividade profissional como professor de guitarra, o professor José Farinha tem estado envolvido em bastantes projetos musicais e apresenta-se regularmente em recitais, dentro e fora do território nacional. Esses recitais são realizados a solo, ou com os projetos do qual o professor é/foi membro, tais como: Açoteia (duo de guitarras); Duo Violino e Guitarra; Dueto de Guitarras de Évora; Quarteto de Guitarras de Évora; Dúo Lundú (guitarra e voz). É ainda de destacar a sua participação no espetáculo musical da Gala de Monsaraz Museu Aberto 2012, transmitido na RTP1 (Maio, 24 comunicação pessoal).

3.2 Aulas assistidas

A disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, lecionada no Mestrado em Ensino de Música na Universidade de Évora, funciona em articulação com outros estabelecimentos de

ensino artístico, nas diversas regiões do território nacional, com que a instituição tenha celebrado o protocolo para a realização da mesma. professor José Farinha mostrou sempre uma acessibilidade e disponibilidade verdadeiramente notáveis ao longo de todo o processo.

A primeira aula a que fui assistir decorreu no dia 25 de Outubro de 2016. Por questões relacionadas com o protocolo com as escolas cooperantes, não foi possível dar início às aulas assistidas no início do ano letivo, em Setembro, tendo apenas iniciado no final de Outubro. As aulas assistidas tiveram lugar nas 2^{as} feiras, 3^{as} feiras e manhãs de 4^a feira. Os níveis de escolaridade dos alunos da classe do professor José Farinha estavam inseridos apenas entre iniciação e 3.º grau, sendo este o nível mais alto que o professor lecionou no ano letivo de 2016/2017. Deste modo, não foi possível lecionar aulas a todos os níveis de aprendizagem que as disciplinas de PES I e II previam (de iniciação ao 8.º grau), procedendo assim a um reajustamento da planificação.

No decorrer dos dois semestres, pude analisar a relação do professor José Farinha com os seus alunos. O professor mantém uma relação amigável com os mesmos, sendo este um fator fundamental para a construção da confiança do aluno enquanto guitarrista e para a sua motivação no estudo do instrumento. O professor possui também um plano de aula¹ bem estruturado, que se direciona partindo do mais simples para o mais complexo e que permite ao aluno adquirir as competências necessárias para alcançar todas as metas de aprendizagem. Outro dos aspetos que caracterizam fortemente as aulas do professor José Farinha é a constante utilização de dispositivos tecnológicos na gravação de áudio e vídeo, para que o aluno consiga, na própria aula, ver o modo como executa determinados exercícios ou peças e ganhe consciência sobre os seus erros e as suas dificuldades, de modo a corrigi-los. No decorrer desta experiência, pude aplicar vários exercícios do professor José Farinha na minha própria prática pedagógica, pois achei que eram pertinentes e uma forma rápida e eficaz de fazer o aluno progredir e atingir determinadas metas de aprendizagem.

3.3 Metas de aprendizagem

Numa prática letiva atual, é fundamental definir com rigor as metas de aprendizagem para cada nível escolar, para que o aluno tenha uma aprendizagem abrangente que o permita evoluir ao longo do seu percurso. Essas metas de aprendizagem assentam sobretudo nos princípios técnicos de uma boa postura (ao nível corporal e ao nível dos membros), a técnica de mão direita

¹ O plano da aula é descrito neste trabalho no capítulo 3.5 referente ao nível Iniciação (p. 18)

e mão esquerda, a produção do som, as diferentes posições do instrumento, a dinâmica, a articulação, o timbre, a agógica e a estética musical.

No caso da iniciação (1.º Ciclo), o professor deverá insistir desde início na não repetição de dedos, pois este é um aspeto que, se não for desenvolvido desde cedo, poderá tornar-se um problema difícil de corrigir em graus mais avançados. É também muito importante fazer uma escolha cuidadosa do repertório, fazendo com que o aluno se identifique com o mesmo. Na iniciação, é habitual a música de conjunto entre professor e aluno, promovendo a coordenação e sincronização. A imitação é outro recurso indispensável no 1.º ciclo do ensino básico, pois é muito provável e natural que o aluno ainda sinta dificuldades na leitura da partitura, sendo assim mais fácil para o aluno absorver os conteúdos. É também importante criar um contexto lúdico em torno das peças que o aluno está a tocar, recorrendo a descrições de histórias ou de imagens ou recorrendo a jogos musicais para alcançar os diversos objetivos. Em relação à literatura utilizada no ensino da iniciação, são utilizados nas aulas do professor José Farinha os seguintes métodos: *Guitar Initial* – Trinity/Guildall; *The young Guitarrist Progress* (parte 1 e parte 2); *Mês débuts à la guitare* de Francis Kleynjans; *Solo Now (Preparatory Book e one + one)* da *European Guitar Teaching Association*; *Guitar Series Introductory - RCM Guitar Series*; *Onde fica o Sol na guitarra* de João Pedro Duarte.

Na tabela seguinte estão detalhadamente representadas as metas de aprendizagem para os diferentes níveis do regime de iniciação:

Tabela n.º1: Metas de aprendizagem aplicadas ao Regime de Iniciação na guitarra

Fonte: Elaboração própria com recurso ao Microsoft Excel

Domínio	Subdomínio	Meta	Conteúdos	Iniciação		Iniciação 3	Iniciação 4
				1	2		
Cognitivo e Psico-motor	Competências de leitura	Identificação e aplicação dos símbolos contidos na partitura	Figuras	Semibreve, mínima, semínima e respetivas pausas		Colcheia e respetiva pausa	Colcheia, ponto de aumento e terça
			Notas e alterações	Lá, Si, Dó, Ré, Mi, Fá, Sol		Sustenido, bemol e bequadro	
			Articulação			Acentos, <i>stacatto</i> e <i>legato</i>	
			Dinâmica	<i>mf</i>		<i>p, pp, f, ff, sfz</i>	<i>Crescendo</i> e <i>Diminuendo</i>

			Tempo e Agógica	Lento e andante	Andantino e Larghetto	Allegro, rallentando e accelerando
			Tonalidades	Até uma alteração	Até duas alterações	Até três alterações
			Compassos	2/4, 3/4, 4/4		2/2, 6/8
			Nomenclatura	Cordas 1, 2 e 3; dedos indicador e médio (mão direita); dedos 1, 2 e 4 (mão esquerda); I posição	Cordas 4, 5 e 6; dedo polegar (mão direita) dedo 3 (mão esquerda); II posição	III posição
			Produção sonora	Tirando (sem apoio)	Apoiando, harmônicos naturais, som metálico e <i>dolce</i>	<i>Tambora, pizzicato, ligados e glissando</i>
			Formas	Binária e DaCapo	Prelúdios, danças e formas livres	
			Condução Melódica		Uniformidade tímbrica, rigor rítmico e melódico, noção de frase culminante	
			Separação de planos	Dinâmica, articulação, timbre e agógica		
			Gravações	Audio e vídeo		

Se na iniciação as metas de aprendizagem pretendem assim criar boas bases técnicas e musicais para o aluno transitar para o 2.º e 3.º ciclo, em ambos os cursos básicos, articulado e supletivo, as metas de aprendizagem estão estruturadas de modo a consolidar essas bases e começar a direcionar os alunos na aprendizagem e no aprofundamento dos mais diversos elementos interpretativos como a dinâmica, a articulação, o timbre e a agógica. É também nos 2.º e 3.º ciclos que os alunos irão começar a executar obras mais extensas do que na iniciação, bem como ampliar o seu conhecimento ao nível das figuras rítmicas, das notas e suas alterações, dos compassos, da nomenclatura utilizada, da forma, etc. No ensino articulado básico, a literatura utilizada é a seguinte: *Guitar Initial*, *Guitar* (Volumes do 1.º ao 5.º) – Trinity/Guildall; *Time Pieces (Vol. 1 e vol. 2)* - ABRSM; *Solo Now (Preparatory Book e vol. 1, 2 e 3)* - European Guitar Teaching Association; *Guitar Series Introductory e Guitar Series 1, 2, 3, 4 e 5* - RCM *Guitar Series*; *Modern Times Book 1, 2, 3, 4 e 5*.

Tabela n.º 2: Metas de aprendizagem aplicadas ao ensino básico na guitarra

Fonte: Elaboração própria com recurso ao Microsoft Excel

Domínio	Subdomínio	Meta	Conteúdos	1º grau	2º grau	3º grau	4º grau	5º grau
Cognitivo e psico-motor	Competências de leitura	Identificação e aplicação dos símbolos contidos na partitura	Figuras	Semibreve, mínima, semínima, colcheia, ponto de aumento e respectivas pausas	Tercinas, semicolcheias e respectivas pausas		Fusas e respetivas pausas	
			Notas e alterações	Cifras, sustenido, bemol e bequadro			Sustenido duplo e bemol duplo	
			Articulação	Acento, <i>stacatto</i> , <i>legato</i>	<i>Non legato</i>		Todas	

			Dinâmica	<i>P, mf, f, crescendo, diminuendo</i>	<i>pp, sfz, ff</i>	<i>Subito</i>	<i>pp</i> <i>p,</i> <i>fff</i>	Todas
			Agógica	<i>Lento, Andante, Allegro e Rall.</i>	<i>Largo e accelerando</i>	<i>Andantino e Largo</i>	<i>Rubato</i>	Presto
			Tonalidades	Até 3 alterações	Até 4 alterações	Até 5 alterações	Até 6 alterações	Todas
			Compassos	2/4, 3/4, 4/4	2/2, 6/8, 9/8, 12/8	Qualquer tipo de compasso		
			Nomenclatura	Todas as cordas; dedos polegar, indicador e médio (mão direita); Dedos 1, 2, 3 e 4 (mão esquerda); Posição I e II	Dedo anelar (mão direita); Posição III	Mordente, apogiatura, Posição IV e V	Trillo, Posição VI e VII	Grupo to, Posição VIII e IX
			Produção sonora	Apoian do, tirando,	Tambora, pizzicato, harmónico	Semiapoiio, unhas, portamento, rasgueado e harmónicos oitavos		

				som metálico e som doce	s naturais, ligados, glissando e vibrato	
			Formas	Binária e DaCapo	Prelúdios e danças	Suites, sonatinas e formas livres
	Competências expressivas e performativas	Execução das obras a solo em apresentações públicas	Condução Melódica	Uniformidade tímbrica, rigor rítmico e melódico, noção de frase, ponto culminante		Vibrado
Separação de planos			Dinâmica, Articulação, Timbre e Agógica			
Gravações			Audio e Vídeo			

3.4 Aulas lecionadas

Nas disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada I e II estava previsto o aluno orientando lecionar aulas a alunos de todos os níveis de aprendizagem da classe do orientador cooperante. Neste sentido, foram lecionadas 24 aulas ao longo do ano letivo, sendo assim distribuídas uma aula a cada aluno por cada período. Estas aulas foram estruturadas tendo como base as matérias lecionadas nas mais diversas disciplinas do Mestrado em Ensino de Música, sendo adaptadas à metodologia utilizada pelo professor José Farinha. As planificações destas aulas encontram-se em anexo².

Por questões de ética, os nomes dos alunos não são revelados neste trabalho, sendo-lhes atribuídas apenas letras (A, B, C, D, E, F, G e H) como meio de identificação. Em relação aos horários, as aulas do Aluno A decorriam às segundas-feiras das 18:00 às 18:45; o Aluno B segundas-feiras das 19:00 às 19:45, o Aluno C terças-feiras das 10:35 às 11:20, o Aluno D terças-feiras das 18:10 às 18:55, o Aluno E terças-feiras das 17:25 às 18:10, o Aluno F quartas-feiras das 10:00 às 10:45, o aluno G segundas-feiras das 11:45 às 12:30 e o Aluno H segundas-feiras das 10:45 às 11:30. Nestas aulas procurei cultivar uma boa relação com o aluno, para que este se sentisse à vontade para executar os exercícios solicitados. Visto que lecionei uma aula por período a cada aluno, foi possível trabalhar com os mesmos em diferentes momentos da sua

² Ver anexo 1 (p. 77)

aprendizagem e da sua evolução, existindo aulas bastante diferentes com os mesmos alunos. O plano de aula³ foi baseado nas aulas do professor José Farinha iniciando a aula com um diálogo para ambientar o aluno ao contexto da sala de aula, seguindo de exercícios para trabalhar a técnica de mão direita e mão esquerda, uma escala e um arpejo escolhidos mediante o nível do aluno, e por fim o estudo da(s) peça(s). No decurso destas aulas tive como preocupações a alternância dos dedos indicador e médio da mão esquerda, o posicionamento de um dedo por trasto e o polegar posicionado para baixo na mão esquerda, a limpeza e o volume do som e a coerência rítmica e melódica das peças estudadas.

Foi igualmente relevante trabalhar com os alunos a leitura à primeira vista, para que estes criassem alguma independência em relação ao professor, conseguindo utilizar as ferramentas necessárias no estudo do instrumento fora do período escolar. No geral, os alunos mostraram-se bastante recetivos no decorrer destas aulas, conseguindo corrigir determinados aspetos da técnica e da interpretação das obras sem dificuldades significativas.

3.5 Iniciação

O regime de iniciação da classe de alunos do professor José Farinha está estruturado de modo ir ao encontro do estado de desenvolvimento cognitivo do aluno. Neste sentido, aspetos como o programa, o repertório e mesmo a metodologia de ensino, são adaptados ao longo do ano letivo a cada aluno específico. A partir daí, o professor poderá ter como objetivo as metas de aprendizagem estabelecidas para o nível em que o aluno se encontra.

Ao assistir às aulas dos alunos de iniciação do professor José Farinha, percebi que é relevante ter em conta os gostos musicais do aluno, como forma de motivação e interesse para o estudo do instrumento. Assim, a escolha do repertório baseia-se sobretudo em melodias infantis e populares, com que o aluno tenha já algum tipo de identificação e tenha interesse em aprender a tocar determinada melodia na guitarra. Relativamente ao plano de aula, este é organizado da seguinte forma: no início da aula há um diálogo com o aluno que vai de encontro aos seus interesses, para que este se sinta à vontade no contexto da sala de aula e veja o professor como uma figura amigável. Após este diálogo, o aluno tenta adotar uma postura correta para executar o instrumento e dar início a uma série de exercícios que visam criar uma boa postura e desenvolver a técnica de mão direita e mão esquerda. Os alunos A e B revelaram desde início

³ O plano de aula está descrito detalhadamente no capítulo 3.5 Iniciação (p. 18)

uma boa postura corporal, o que ajudou a que apreendessem diversos conteúdos de forma relativamente rápida. O primeiro exercício consiste em tocar cordas soltas com os dedos da mão direita. Este exercício tem como objetivo a assimilação de vários aspetos da técnica da guitarra por parte do aluno, como por exemplo a assimilação dos nomes dos dedos (polegar, indicador, médio e anelar), a assimilação dos números das cordas e identificação de graves e agudos, o contacto entre dedo e corda e a criação de um som forte, limpo e agradável, e a assimilação de diversos padrões e combinações de dedos da mão direita (por ex. *p i m*; *p m i*). Aqui surgem as primeiras dificuldades para os alunos A e B, visto que a produção do som é um processo difícil que depende de imensas variáveis e é construído ao longo da aprendizagem do aluno. No caso do aluno A, as suas dificuldades na produção do som estão ligadas a dois fatores. O primeiro é o facto de o aluno fazer movimentos demasiado longos com a mão direita, prejudicando assim de alguma forma a sensibilidade no contacto com as cordas. O segundo é a produção de alguns *pizzicati* de Bartok indesejados, originados pelo facto de o aluno puxar as cordas para cima em vez de pressioná-las na direção do tampo da guitarra. Apesar deste último fator também afetar o aluno B, mas em menor grau, este possui uma posição de mão direita bastante melhor, pois o aluno B já se encontra num nível de aprendizagem mais avançado. Para ultrapassar esta dificuldade ao nível da mão direita, propus o seguinte exercício: colocar os dedos polegar, indicador, médio e anelar na 6.º, 3.º, 2.º e 1.º corda, respetivamente. O exercício consistia numa primeira fase em tocar apenas o polegar, sem mexer os restantes dedos que se encontravam apoiados nas cordas. De seguida, o aluno tinha de tocar com os dedos polegar e indicador alternadamente, sem mexer os restantes dedos, e assim sucessivamente com *p* e *m/p* e *a*. Este exercício possibilitou que a mão direita estivesse mais apoiada, não fizesse movimentos desnecessários e o som estivesse mais controlado, o que se veio a verificar nas semanas seguintes. Após os exercícios de mão direita, iniciam-se os exercícios de colocação de dedos da mão esquerda na escala da guitarra. Estes exercícios pretendem desenvolver a capacidade de o aluno identificar o número dos dedos (1, 2, 3 e 4), desenvolver a capacidade e a força para pisar as cordas e alcançar também a limpeza do som nas notas pisadas, insistir no ângulo paralelo ao braço da guitarra em relação à mão esquerda e abordar também a colocação do polegar da mão esquerda o mais baixo possível, para que o aluno consiga pisar as cordas mais facilmente e no ângulo correto. Estes exercícios permitem também a assimilação de diversos padrões e combinações de dedos (por ex. 1 2 3 4; 1 4 2 3). Neste ponto, ambos os alunos revelam facilidade relativamente à mão esquerda. O aluno B revela uma boa posição relativamente ao braço, assim como o aluno A. O aluno A revela especial facilidade na mão esquerda pois já consegue fazer alguns ligados simples e alguns harmónicos, possibilitando assim um

conhecimento do instrumento mais amplo. Após finalizar os exercícios referentes à mão direita e à mão esquerda, dá-se início aos exercícios de coordenação de ambas as mãos, a fim de aplicar os conhecimentos adquiridos nos exercícios anteriores. Estes exercícios consistem sobretudo em escalas e arpejos simples onde o aluno terá já de pensar qual a melhor forma de executar determinado exercício, sempre com o auxílio do professor. É também essencial fazer jogos com os alunos para estes desenvolverem também os diversos parâmetros musicais tais como o ritmo, o timbre, a intensidade ou a dinâmica. De seguida, dá-se início ao estudo da peça proposta para o aluno. É nesta fase também que se começam a distinguir os pontos fortes e fracos de cada aluno. Antes de a leitura ser iniciada, o professor toca a peça para que este consiga começar a memorizar a melodia da peça e comece a perceber a sua sonoridade, velocidade e intensidade. Esta é uma metodologia fundamental principalmente no regime de iniciação, pois é natural que o aluno ainda não possua todas as ferramentas para uma leitura da partitura e precise de auxílio para conseguir tocar a peça. O estudo da peça é feito através de uma análise feita de frase a frase, sendo tocada no início num andamento lento. Deste modo, o aluno consegue assimilar e memorizar pequenos trechos da peça, dando a atenção necessária a todos os processos que ocorrem em simultâneo (notas, ritmo, dedilhação, digitação). Quando o aluno consegue executar com sucesso uma pequena frase, passa ao estudo da frase seguinte e assim sucessivamente. Finalizado o estudo de cada frase em separado, o aluno tenta agrupar as frases e, por fim, tenta tocar a peça do início ao fim. De início num andamento lento e, quando este se sentir seguro, tenta executar a peça na velocidade indicada.

Nesta última fase foi possível constatar que o aluno B tinha alguma facilidade na velocidade. No entanto, apesar de um bom avanço, eram perceptíveis ligeiras dificuldades na memorização da peça como um todo. Pelo contrário, o aluno A demonstrou facilidade ao nível da memorização e da musicalidade.

3.6 1.º Grau

A estrutura e o plano das aulas do 1.º grau foram idênticos ao regime de iniciação, acima descrito detalhadamente, diferindo apenas nos exercícios e no repertório relativamente mais complexos. No 1.º grau, escolhi trabalhar com um aluno de regime articulado e com um aluno de regime supletivo. A razão para esta escolha deve-se ao facto de o professor José Farinha ter uma percentagem significativa de alunos em regime supletivo, fazendo assim sentido estabelecer uma comparação entre os dois regimes.

O aluno C frequentava o 1.º grau articulado, não tendo tido anteriormente qualquer contacto com o instrumento. Quando iniciei a PES I, o aluno revelava algumas facilidades,

nomeadamente ao nível da postura e da limpeza do som. Era visível também uma boa coordenação entre a mão esquerda e a mão direita, conseguindo executar os exercícios, arpejos e escalas pedidos pelo professor sem grandes problemas. No aspeto da técnica, o aluno C possuía uma dificuldade criada pelo hábito de, na execução de uma peça ou escala, olhar demasiado para a mão direita. Este hábito dava origem a que os dedos da mão esquerda, por vezes, estivessem mal posicionados. Foi então necessário explicar ao aluno que a visão, no ato de tocar, é dividida por três elementos: mão direita, mão esquerda e partitura. Por ser difícil gerir a visão entre todos os elementos, esta deve auxiliar-se com outros dois sentidos: o tato e a audição. Assim, o tato é utilizado para sentir que corda ou trasto estamos a tocar/pisar; a audição é utilizada para informar se estamos a executar o exercício corretamente; e a visão, foca-se na partitura, enquanto trabalha simultaneamente com os outros dois sentidos. Neste sentido, foi pedido ao aluno que executasse determinados exercícios ou trechos da sua peça olhando apenas para a mão esquerda, e mesmo sem olhar para nenhuma das mãos. Depois de algumas aulas com a repetição destes exercícios, foi possível verificar uma melhoria na independência das mãos e principalmente na colocação dos dedos da mão esquerda. Outra das dificuldades com que o aluno C se debatia era a leitura. Esta dificuldade devia-se principalmente ao facto de o aluno ter iniciado o estudo da música há relativamente pouco tempo, sendo ainda um processo complexo efetuar a ligação entre partitura e instrumento. Para combater este aspeto é necessário que os alunos comecem, a pouco e pouco, a desenvolver as competências de leitura com o auxílio do professor, pois é uma ferramenta essencial ao estudo de qualquer instrumento musical. Visto que, naturalmente, um aluno de 1.º grau ainda não tem as competências de leitura muito desenvolvidas, é muito importante recorrer à memorização. Esta dificuldade do aluno C está relacionada com o facto de este não conseguir manter uma rotina de estudo regular. Diversas vezes ao longo do ano letivo sucedeu que o aluno não tinha guitarra em casa durante vários dias ou mesmo semanas inteiras, levando a que, de uma aula para outra, não apreendesse os conhecimentos adquiridos na aula anterior e, conseqüentemente, regredisse. Ainda assim, com algum empenho, o aluno conseguiu superar os problemas e participou sempre nas audições de final de período, sendo visível a sua qualidade sonora, postura e musicalidade.

O aluno D frequentava o 1.º grau supletivo e já possuía um conhecimento prévio do instrumento ligado à sua prática de guitarra elétrica nos seus tempos livres. Este fator contribuiu para diversas qualidades do aluno D como o gosto pela música e a grande vontade de aprofundar os conhecimentos musicais no instrumento. No aspeto técnico, o aluno revelava alguma destreza na mão esquerda. No entanto, eram visíveis alguns problemas na motricidade da mão

direita, que estava visivelmente menos evoluída. Para tentar superar esta dificuldade, foi necessário insistir nos exercícios de técnica de mão direita, utilizando cordas soltas e diversas combinações de dedos. Desta forma, o aluno D conseguiu ao longo do primeiro período começar a assimilar aspetos como o nome dos dedos, o ângulo da mão direita, a altura do pulso ou o ataque. O aluno D possuía dificuldades também ao nível da coordenação das duas mãos. Parte deste problema devia-se ao facto de o aluno querer executar os exercícios com alguma velocidade, o que, no início da aprendizagem, seria pouco provável executar de forma correta. Para além disso, executar o exercício a uma velocidade superior à que o aluno conseguia, criava cada vez mais tensão. Foi necessário por isso, pedir ao aluno que executasse as escalas, os arpejos e excertos das suas peças num andamento lento, para que este conseguisse assimilar todos os processos que ocorriam em simultâneo e, a partir daí, começar gradualmente a ganhar velocidade. Era também visível, no início do ano letivo, alguns problemas na independência dos dedos da mão direita e mão esquerda, o que seria também progressivamente ultrapassado executando escalas e arpejos num andamento lento. A leitura da partitura afigurava-se também difícil, pelas mesmas razões referidas anteriormente em relação ao aluno C. Para superar este problema o aluno contou sempre com o auxílio do professor em todas as aulas e a memorização esteve sempre a seu favor, pois o aluno D possuía hábitos de estudo regulares, o que o permitia evoluir aula após aula. O aluno D participou sempre nas audições de final de período, mostrando sempre empenho, dedicação e uma musicalidade visível.

3.7 2.º Grau

No 2.º grau, os alunos E e F frequentavam o regime articulado. Este grau possui um nível de exigência mais elevado do que o anterior, visto que os conteúdos são mais complexos e é pretendido neste nível criar algumas bases para a transição para o 3.º ciclo do ensino básico (7.º ano/3.º grau). É portanto necessário que os alunos insistam na regularidade do estudo e acresçam o seu empenho. Ambos os alunos E e F possuíam uma boa postura, fruto do trabalho desenvolvido no ano anterior. No caso do aluno E, este tinha alguma facilidade nos aspetos da técnica de mão direita, nomeadamente uma mão direita bem colocada, um som limpo e uma boa motricidade, correspondendo aos exercícios solicitados pelo professor José Farinha sem grandes problemas.

O aluno E tinha mais dificuldade na técnica de mão esquerda. Estas dificuldades estavam relacionadas com o facto de a mão esquerda estar muito tensa. Foi necessário corrigir e ajustar alguns aspetos importantes na mão esquerda, como a altura e o posicionamento horizontal do polegar, e também o ângulo do cotovelo um pouco mais para a frente, de modo a

permitir o relaxamento dos músculos da mão e do braço esquerdo. Este ajuste da posição da mão proporcionou melhorias significativas visíveis sobretudo no 3.º período, onde o aluno começou a revelar facilidade em fazer ligados. Tendo superado esta dificuldade, o aluno E revelava uma boa memorização e hábitos de estudo regulares que o permitiam evoluir pouco a pouco com o decorrer das aulas. Este aluno participou sempre nas audições de final de período, revelando sempre o seu empenho e dedicação que se traduziam em bons momentos musicais.

No caso do aluno F, este possuía, tal como o aluno E, uma boa postura e um bom som, tendo também alguma facilidade na alternância dos dedos da mão direita. À semelhança da mão direita, o aluno F não possuía também grandes problemas na mão esquerda, tendo uma boa colocação de dedos e um ângulo favorável. No entanto, as grandes dificuldades com que o aluno F se debatia no decorrer do ano letivo eram a memorização e o empenho. Este facto, já recorrente no ano letivo anterior, levou o professor José Farinha a ter de elaborar um plano de estudo semanal, enquadrado com o horário escolar do aluno, onde eram incluídos exercícios de técnica de mão direita e mão esquerda, exercícios com escalas e arpejos e a peça que o aluno estava a estudar no momento. Este plano era elaborado semanalmente, de acordo com os conteúdos lecionados na aula, e tinha sempre de ser assinado pelo encarregado de educação. O aluno atravessou alguns momentos de desmotivação ao longo do ano letivo, mas conseguiu superar esses problemas e apresentar trabalho com qualidade nas audições da classe de guitarra.

3.8 3.º Grau

O 3.º grau é o nível mais avançado da classe de alunos do professor José Farinha e é apenas frequentado por alunos em regime articulado, como é o caso dos alunos G e H. Apesar destes dois alunos frequentarem o mesmo nível e o mesmo regime, são alunos bastante diferentes em diversos pontos de vista.

Em primeiro lugar, o aluno G revelava uma boa postura corporal, sendo essa uma das suas principais qualidades. No entanto, este aluno possuía dificuldades em diversos planos da aprendizagem do instrumento e que estavam relacionadas com o facto do aluno sofrer de dislexia, o que o afetava em aspetos como a leitura, pois era bastante difícil estabelecer a ligação entre a pauta e o próprio instrumento, mesmo com o auxílio do professor recorrendo à imitação; a motricidade da mão direita e a coordenação das mãos, ligada a uma dificuldade de identificação dos dedos; a memorização e a assimilação. Posto isto, foi necessário reajustar o programa com exercícios e repertório mais simples, com que o aluno sentisse algum tipo de identificação e os objetivos propostos fossem mais alcançáveis. Foi extremamente importante insistir nos exercícios de técnica com cordas soltas e diferentes combinações de dedos, exercícios cromáticos, escalas e arpejos para que o aluno começasse, a pouco e pouco, a

perceber a lógica da guitarra e a assimilar os processos mecânicos que estavam envolvidos nesses exercícios. Visto que este aluno possuía um ritmo de aprendizagem diferente dos seus colegas em regime articulado, e visto que a sua prática do instrumento fora do período escolar nem sempre fora regular, o aluno G não conseguiu apresentar o seu trabalho em algumas das audições de classe. No 3.º período, o aluno executou uma peça relativamente mais simples para o grau em que se encontrava, em duo com o professor José Farinha, que foi apresentada na audição do fim do ano letivo.

O aluno H tinha mais facilidades técnicas que o aluno anterior, revelando uma boa postura e um som limpo. Relativamente à mão direita, apesar de ter um som limpo, a aluna tinha um problema relacionado com o facto de ter a mão direita muito contraída, atacando maioritariamente as cordas com a parte de fora dos dedos e sendo por isso prejudicada ao nível da sua motricidade. Para tentar corrigir este problema, foi necessário reajustar a sua postura e explicar ao aluno que o antebraço direito deve ficar apoiado na parte superior da guitarra, e não o cotovelo como estaria anteriormente. Deste modo, o pulso ficaria ligeiramente arqueado, ficando numa posição mais confortável para atacar as cordas com a parte de dentro dos dedos. Foi também importante fazer exercícios com cordas soltas para melhorar a motricidade da mão direita, primeiro num andamento lento e depois aumentando progressivamente a velocidade, de modo a assimilar todos os processos. Outra das dificuldades do aluno H era o facto de ter uma posição contraída⁴ na mão esquerda quando estava a executar escalas, o que afetava também a coordenação das mãos. Para contrariar esta tendência, foi necessário recorrer a exercícios cromáticos nas diferentes posições, bem como alguns exercícios do método de Scott Tennant *Pumping Nylon*, com algumas adaptações de acordo com o nível do aluno. Todos estes exercícios visavam criar o hábito de colocar primeiramente a mão esquerda em posição normal, ou seja, cada dedo ocupava um só trasto, o que se veio a verificar cada vez mais ao longo do ano letivo. Apesar de o aluno H ter também alguma dificuldade na leitura da partitura, este tinha uma rotina de estudo bastante regular que, com o auxílio do professor José Farinha, possibilitou uma boa memorização e assimilação dos conteúdos apreendidos nas aulas de guitarra. O aluno H apresentou-se sempre nas audições de classe, revelando empenho, dedicação e musicalidade.

⁴ Entende-se por posição contraída quando mais do que um dedo da mão esquerda ocupa um só trasto. Existe também a posição normal, onde cada um dos 4 dedos ocupa um trasto diferente em trastos vizinhos; e a extensão onde o número de trastos alcançado é maior que 4 (posição normal)

3.9 Repertório

Os alunos da classe do professor José Farinha foram construindo o seu repertório ao longo do ano letivo, sempre com o auxílio do professor em todas as dificuldades que foram surgindo no estudo do mesmo. O repertório foi mantido pelos alunos durante todo o ano letivo, de forma a que os alunos interiorizassem cada vez mais as obras que lhes estavam destinadas e conseguissem desenvolver um trabalho mais aprofundado ao nível da dinâmica, articulação, timbre e agógica, para apresentar no final do ano na Prova Sumativa Globalizante. Por esta razão, nem todos os alunos do professor José Farinha estudaram uma peça nova no 3.º período, continuando apenas o trabalho desenvolvido nas obras anteriores. Na tabela seguinte estão representadas as obras executadas pelos alunos do professor José Farinha no ano letivo de 2016/2017:

Tabela n.º3: Repertório executado pelos alunos da classe do professor José Farinha no ano letivo 2016/2017

Fonte: Elaboração própria com recurso ao Microsoft Excel

Alunos	1º Período	2º Período	3º Período
A	Melodia Tradicional: <i>Frere Jacques</i>	<i>Més débuts à la guitare</i> F. Kleynjans – 10 e 15 <i>Quasars</i> : M. Coghlan	Lição nº 17 – F. Kleynjans
B	Melodia Tradicional: <i>Frere Jacques</i>	Estudo em Lá menor – A. Cano	Estudo em Lá menor – A. Cano
C	<i>Helping Hand</i> – V. L. Clark	<i>Country Dance</i> – F. Carulli Lição nº 7 – D. Aguado	<i>Country Dance</i> – F. Carulli Lição nº 7 – D. Aguado
D	<i>Danse des iles</i> – F. Lambert	Tema de I. Albéniz Lição nº 7 – D. Aguado	Waltz – B. Calatuyud
E	Luna – F.Constantino Soñando – J. Zenamon	West Coast – H. Sanderson	Estudo – A. Carlevaro Canário – C. Calvi
F	<i>Lyric Prelude</i> – J. Nash	<i>Paredetas</i> – G. Sanz	Canário – C. Calvi
G	<i>Allegro</i> – M. Giuliani	<i>Contradanza</i> – J. Muro	Estudo – A. Carlevaro El noi de la Mare – A. Segovia

H	Romance – P. Nuttal	Estudo VI – L. Brower	El noi de la Mare – A. Segovia
----------	---------------------	-----------------------	-----------------------------------

3.10 Avaliação

De acordo com o regulamento interno da escola, a avaliação das diferentes áreas curriculares do conservatório baseia-se nas Portarias nº 225/2012, de 30 de Julho, Portaria nº243-B/2012, de 13 de Agosto, e Despacho Normativo nº13/2014, de 15 de Setembro. Segundo estes documentos, a avaliação tem como finalidade fornecer as informações necessárias, relativamente à aquisição de conhecimentos por parte do aluno, ao professor, ao próprio aluno e ao respetivo encarregado de educação. Neste sentido, compete ao conselho pedagógico do conservatório a definição dos critérios de avaliação, sob proposta dos departamentos curriculares. Estes são definidos para cada ano de escolaridade, disciplina e provas de aptidão artística no início de cada ano letivo (Conservatório Regional de Évora, 2017). Tal como prevê o Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de Julho, o Conservatório de Évora tem o seu regime de avaliação estruturado em três modalidades diferentes:

- Avaliação Diagnóstica: Realiza-se no início de cada ano letivo e destina-se a delinear as estratégias utilizadas para determinado aluno, mediante o nível em que este se encontra, para superar as suas dificuldades e alcançar as metas de aprendizagem definidas;
- Avaliação Formativa: É realizada de forma contínua, com o decorrer das aulas ao longo do ano letivo, permitindo ao docente ajustar determinadas estratégias consoante o progresso do aluno ou as dificuldades que possam vir a surgir, em articulação com os restantes intervenientes;
- Avaliação Sumativa: Funciona como uma análise global dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, sendo realizado no final de cada período.

A avaliação sumativa é da competência do conselho de turma e, de acordo com o Despacho Normativo nº13/2014, de 15 de Setembro, destina-se a dar ao aluno e ao encarregado de educação informações sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem relativamente ao programa proposto, e destina-se também a tomar decisões sobre o seu percurso escolar. Esta avaliação é expressa, no 2º e 3º ciclos do ensino básico, numa escala de valores de 1 a 5, podendo ser acompanhada de uma apreciação sobre o desempenho do aluno (Conservatório Regional de Évora, 2017).

Para além de englobar a avaliação formativa, incluindo assim na avaliação o percurso e o desenvolvimento do aluno no decorrer das aulas, a avaliação sumativa usa ainda uma prova prática na disciplina de instrumento. Essa prova prática consiste na apresentação pública do aluno perante um júri constituído por três elementos, sendo um deles o seu professor. O júri deve elaborar um registo estruturado do desempenho do aluno, estando na tabela nº4 representadas a escala de valores possíveis a atribuir e respetiva descrição. As provas práticas são realizadas no final de cada período e, no caso do Conservatório Regional de Évora, no final de cada ano letivo são realizadas “Provas Sumativas Globalizantes”, tendo estas caráter obrigatório. Estas contribuem para a avaliação final do aluno e englobam conteúdos lecionados desde o início do ano letivo (Conservatório Regional de Évora, 2017).

Tabela n.º 4: Avaliação da performance

Fonte: Elaboração própria com recurso ao Microsoft Excel

Avaliação da Performance			
Percentagem (0-100)	Nível (1-5)	Classificação	CrITÉrios de AvaliaÇão
0%-19%	1	Muito Insuficiente	Não consegue tocar
20%-49%	2	Insuficiente	Toca sem conseguir respeitar a estrutura rítmica e/ou melódica, não conseguindo manter o discurso musical
50%-69%	3	Suficiente	Consegue manter a estrutura rítmica e melódica mas não utiliza com rigor os elementos técnico-interpretativos
70%-89%	4	Bom	Respeita a estrutura melódica, rítmica e os elementos interpretativos, mas não consegue manter a qualidade ao longo da performance
90%-100%	5	Muito Bom	Não apresenta dificuldade na execuÇão das obras nos vários domínios

3.11 Atividades

O trabalho desenvolvido pelo aluno e pelo professor ao longo do ano letivo é efetivamente refletido nas mais diversas atividades proporcionadas pela instituição. Estas atividades permitem que o aluno tenha contacto com a parte performativa que está diretamente ligada à prática musical. Deste modo, o aluno pode desde cedo aprender a controlar aspetos como nervosismo e ansiedade que podem por sua vez dar origem a falhas momentâneas ao nível físico (motricidade da mão direita e esquerda) e/ou psicológico (falhas de memória).

No Conservatório Regional de Évora é habitual as classes de todos os instrumentos realizarem uma audição no final de cada período, e uma audição geral onde participam os alunos que mais se destacaram em cada instrumento. No caso da classe de Guitarra, as audições de final de período tiveram lugar nos dias 12 de Dezembro de 2016, 20 de Março de 2017 e 12 de Junho de 2017 (1.º, 2.º e 3.º período respetivamente). Para além das audições de guitarra realizadas no auditório do Convento dos Remédios (sede do CREV) houve ainda oportunidade de realizar sessões didáticas fora do espaço da instituição, nomeadamente na Escola Básica da Horta das Figueiras, onde diversos alunos interpretaram as suas obras para um público mais jovem, tentando assim despertar o gosto pela música junto da comunidade escolar. No dia 22 de Abril de 2017 teve lugar também uma apresentação do instrumento no Conservatório Regional de Évora, onde alunos e professores puderam demonstrar à população as qualidades e capacidades do instrumento e alguns processos envolvidos na sua prática.

É importante referir que a participação em audições é provavelmente tão necessária quanto realizar exercícios de técnica ou escalas e arpejos e que, quanto mais momentos deste tipo o aluno experienciar, melhor se irá adaptar às situações de apresentação pública. É, portanto, fundamental que o aluno comece a conhecer e a desenvolver as suas competências performativas. Para além disso, a constante realização de audições cria no aluno uma responsabilidade acrescida, no sentido de preparar a obra o melhor possível para executar perante uma plateia onde provavelmente se irão encontrar pessoas importantes na sua vida como encarregados de educação, professores, amigos e familiares.

4. Conclusão

Ter realizado as disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada I e II no Conservatório Regional de Évora foi uma experiência bastante importante e enriquecedora a vários níveis. Do ponto de vista da instituição, é de facto notável a solidez do projeto educativo pela qual esta escola se rege, tendo sempre como direção a preservação e divulgação da herança cultural

existente na cidade de Évora. É ainda possível verificar que esta escola está muito bem estruturada em termos de funcionamento, criando as condições necessárias para proporcionar uma aprendizagem bastante ampla nas mais diversas áreas curriculares aos alunos que a frequentam.

Na parte das aulas assistidas, consegui observar os tipos de abordagens que permitiam aos alunos obter melhores resultados ao nível técnico e interpretativo. A abordagem utilizada pelo professor José Farinha era caracterizada por uma relação amigável com o aluno, percebendo as facilidades e dificuldades de cada um e, a partir daí, tentar alcançar progressivamente as metas de aprendizagem definidas para cada grau. Por sua vez apliquei essa mesma abordagem nas aulas que lecionei, comprovando assim a receptividade dos alunos ao método utilizado, nomeadamente um plano da aula que continha exercícios de técnica, leitura à primeira vista e estudo da peça, proporcionando-lhes assim o desenvolvimento da sua autonomia.

Visto ainda não ter uma experiência profissional muito alargada, tive algumas reticências no modo de lecionar as aulas, nomeadamente nos exercícios escolhidos e na gestão do tempo. Essas dificuldades foram superadas com o auxílio do orientador cooperante, que me forneceu as ferramentas necessárias para que estas aulas decorressem da melhor forma, mostrando que tipo de exercícios resultariam melhor em determinado aluno e porquê.

Na minha experiência decorrente no Conservatório de Évora, o orientador cooperante professor José Farinha mostrou-se sempre bastante prestável e disponível em todo o decurso do estágio. A sua vasta experiência profissional, articulada com a boa relação que mantinha com todos os seus alunos terão decerto um grande impacto e aplicabilidade na minha experiência profissional futura. O facto de não ter um número significativo de alunos nesta instituição e de estarem inseridos apenas em níveis entre a iniciação e o 3.º grau não impediram a criação de uma classe de alunos sólida, capaz de participar em diversas atividades organizadas pela escola e de proporcionar agradáveis momentos musicais nas audições de classe e nas audições gerais. Por conseguinte, é possível afirmar em relação à pedagogia utilizada pelo professor José Farinha e, conseqüentemente, à experiência por mim adquirida, que com pouco é possível fazer muito.

Investigação

1. Introdução

No panorama do ensino da música, a guitarra é, atualmente, um instrumento, de certa forma, isolado no que toca à produção sonora em comparação com outros instrumentos. Este facto está evidentemente relacionado com o reduzido alcance e amplitude dinâmica do instrumento, que lhe foram atribuindo ao longo da história um carácter solista e intimista. Em contraponto, a guitarra é um instrumento multidimensional e a maioria das crianças entra para o ensino deste instrumento a pensar na guitarra tocada com palheta ou na guitarra elétrica. Daí ser, hoje em dia, um dos instrumentos mais solicitados nas instituições de ensino da música em Portugal. Apesar da grande afluência, em diversos casos, a guitarra é um dos instrumentos com menos impacto/visibilidade na transposição da escola para a comunidade, devido a razões derivadas da falta de volume sonoro. Deste modo, cabe assim aos docentes a utilização de todos os recursos disponíveis para minimizar esta tendência e é neste sentido que se insere o tema das unhas no ensino da guitarra. Passar a tocar guitarra com unhas é um passo extremamente importante e decisivo para o percurso do aluno, pois os processos que constituem a produção sonora sofrem alterações em todas as vertentes. Este é um recurso indispensável aos docentes no que toca a minimizar os problemas acústicos inerentes à guitarra e ampliados em contexto escolar.

Atualmente, existe apenas uma obra dedicada exclusivamente ao tema da produção sonora e das unhas na guitarra. Esse livro intitulado *Tone Production on the Classical Guitar* é da autoria de John Taylor e foi publicado em 1978. A par desta obra está o método de Scott Tenant *Pumping Nylon*, publicado em 1995. Ao contrário de Taylor, este método não é exclusivamente dedicado às unhas, mas possui duas secções: a primeira referente à técnica de mão esquerda; e a segunda referente à técnica de mão direita, onde constam informações detalhadas sobre o tema das unhas. Além destas duas obras, a prática do instrumento utilizando as unhas encontra-se inserida numa escuridão científica, sobretudo ao nível do ensino. Não existem métodos de aprendizagem que abordem este tema detalhadamente e as poucas informações que conseguimos identificar encontram-se inseridas nas explicações referentes à mão direita, sendo bastante breves. No fundo, existe bastante informação quanto aos diferentes aspetos da técnica de mão direita, tais como a posição do pulso, o ataque, o uso de *apoyando* e *tirando*; e existe muito pouca informação relacionada com as unhas, a sua forma, a sua manutenção, o modo e a idade que devem ser introduzidas aos alunos. É precisamente aqui que se insere este trabalho. Em primeiro lugar, este estudo pretende descrever as práticas utilizadas pelos docentes atualmente, visto que esse retrato é, até aos dias de hoje, desconhecido. Em

segundo lugar, este trabalho vem compilar, analisar e discutir essas mesmas práticas, a fim de preencher o vazio de conhecimento relativamente à temática das unhas aplicada ao ensino da guitarra. Desta forma, os docentes terão já alguma base teórica no que toca à introdução desta matéria aos alunos.

A metodologia que permitiu a elaboração deste trabalho consistiu numa revisão da literatura maioritariamente constituída por métodos de aprendizagem de guitarra. Após esta revisão, procedeu-se à recolha dos dados com recurso ao método de inquérito por questionário e ao método de amostragem por conveniência aplicado a docentes do instrumento. Os dados, por sua vez, foram analisados recorrendo aos métodos de estatística descritiva e indutiva.

Esta investigação está estruturada de maneira a que o leitor consiga compreender todas as nuances do trabalho. Após a introdução, é fornecida uma descrição detalhada da metodologia, que é seguida pela revisão da literatura, ou seja, Estado da Arte. O Estado da Arte possui dois capítulos distintos: o primeiro trata dos estádios de desenvolvimento cognitivo da criança, a fim de perceber qual a altura indicada para a introdução das unhas ao aluno; e o segundo aprofunda a questão da produção sonora na guitarra. De seguida, é apresentada a problemática que contém uma explicação detalhada sobre a pergunta de partida e os objetivos gerais e específicos que estiveram na origem desta investigação. Após a problemática, inicia a análise dos resultados, onde são descritos os resultados obtidos na recolha dos questionários, sendo seguida pela discussão dos resultados, onde se procede à comparação e discussão dos mesmos com a literatura anteriormente revista. Por último, são apresentadas as conclusões resultantes de todo o processo de investigação.

2. Metodologia

Para a realização deste trabalho recorri ao método quantitativo de inquérito por questionário, numa tentativa de captar o psicologismo, o liberalismo e o individualismo dos inquiridos. Este questionário foi elaborado tendo o cuidado de não ser demasiado extenso a fim de não provocar o enfado dos inquiridos nem de transtornar o seu dia-a-dia (Ferreira, 2009). Os questionários foram respondidos na plataforma Google Drive. Desta forma, foi possível fazer chegar o questionário a mais pessoas de diferentes pontos do país, causando assim um transtorno menor no inquirido e facilitando também a tarefa do investigador. A única diferença da utilização deste método é que o diálogo com o investigador passa a ser figurado, não estando este presente para discutir, reestruturar, confirmar ou atualizar questões que possam surgir (Ferreira, 2009).

A população a aplicar o questionário foi definida logo na fase inicial do estudo. Assim, definiu-se como propósito deste estudo descrever os professores de guitarra de Portugal, que são a população deste questionário, e relacionar as diversas variáveis de modo a verificar hipóteses. Visto que estudar a população total é praticamente impossível (pois não existem dados disponíveis ou ao alcance de todos que permitam tal procedimento), tornando-se bastante longo e dispendioso, foi necessário fazer uma adequação da amostra aos objetivos⁵ definidos no início deste trabalho (Ghiglione & Matalon, 2001). Precisamente por este motivo, optei por utilizar o método de amostragem por conveniência. Este tipo de amostragem é utilizado quando não é possível ter acesso aos dados da população total a estudar. As suas grandes vantagens são o facto de os indivíduos seleccionados se encontrarem bastante mais disponíveis para a colaboração no trabalho, permitindo uma maior facilidade operacional e um custo de amostragem reduzido. Posto isto, procurei encontrar respostas em escolas de vários pontos do país, numa tentativa de ampliar o número de respostas e a diversidade dos resultados. A utilização desta amostra pode efetivamente fornecer um bom retrato da população, não registando grandes desvios da mesma. No entanto, não é possível determinar com precisão o quão fiel é esse retrato. Não é possível utilizar ferramentas como margens de erro ou níveis de confiança na medição dos resultados, tendo como consequência não ser possível generalizar os resultados com precisão estatística. Deste modo, o leitor terá de confiar nos critérios utilizados pelo investigador (Ochoa, 2015). É ainda importante ter em conta que os indivíduos não são obrigados a responder ao questionário, existindo sempre um determinado número de pessoas que se recusa a responder (Ghiglione & Matalon, 2001). Para além destas desvantagens, é preciso ter em conta algumas dificuldades mais gerais relativamente aos questionários. Diversos autores explicam que, no momento de resposta, o indivíduo encara esta tarefa como um desafio a superar com um bom desempenho, tentando estes sempre mostrar o seu lado oficial relativamente às práticas abordadas (Ferreira, 2009).

As perguntas incluídas no questionário foram criadas tendo em conta as estruturas de referência do inquirido, sendo este constituído maioritariamente por questões curtas e simples de modo a evitar que fossem mal interpretadas e conduzissem a respostas incoerentes (Flick, 2013). As questões foram elaboradas para que tivessem o máximo de clareza possível para quem respondesse, evitando assim questões ambíguas. Desta forma, pretende-se que o inquirido saiba exatamente o que a pergunta pede, sem ser necessário outras explicações por parte do inquiridor. Diante disso, procurei elaborar um questionário simples, direto e funcional para

⁵ Os objetivos gerais e específicos encontram-se no capítulo 4. Problemática (p. 51)

ambos inquirido e inquiridor, que possibilitasse fazer corresponder a cada conceito uma ou mais respostas (Ghiglione & Matalon, 2001). Relativamente à estrutura do questionário, diversos autores defendem que a ordem das perguntas de um inquérito é um aspeto extremamente importante e decisivo, pois a forma como estas estão ordenadas e formuladas afetam claramente as respostas (Ferreira, 2009). Uma questão igual colocada no início ou no fim do questionário irá gerar respostas distintas (Ghiglione & Matalon, 2001). É também importante considerar que as respostas a uma pergunta podem ser influenciadas pelas perguntas anteriores. Posto isto, este questionário está estruturado de modo a que as perguntas se direcionem das mais gerais, na parte inicial, para as mais específicas e complexas na parte terminal (Flick, 2013).

Neste questionário existem duas grandes categorias de questões: as que se debruçam sobre factos; e as que se debruçam sobre opiniões. Estas duas grandes categorias foram cobertas por questões fechadas e questões abertas, sendo importante distinguir ambas. As questões fechadas fornecem um conjunto de opções pré-estabelecidas onde o inquirido escolhe a que melhor se adapta à sua realidade (Ghiglione & Matalon, 2001). Cabe assim ao investigador a formulação das possíveis respostas (Flick, 2013). Este tipo de questões possui vantagens ao nível da anotação das respostas, bem como uma maior facilidade a nível do apuramento dos resultados. Nas questões fechadas poderá, no entanto, existir uma diretividade excessiva, cujos efeitos deverão ser atenuados pela auto-reflexão do investigador (Ferreira, 2009). Por outro lado, as perguntas abertas são perguntas de texto aberto ou livre (Flick, 2013) e permitem, a quem responde, utilizar o próprio vocabulário, fornecendo desta forma comentários e pormenores que são integralmente anotados pelo inquiridor (Ghiglione & Matalon, 2001). Estas questões possuem no entanto desvantagens, pois poderá colocar o indivíduo numa situação desconfortável, se este sentir que a sua posição é pouco comum, levando-o a dar respostas mais simples de acordo com o que ele julga que deve ser respondido (Ferreira, 2009).

Seguindo o princípio do mais simples para o mais complexo, o questionário inicia com um conjunto de questões fechadas que permitem ao inquirido perceber o estilo geral do questionário, bem como o tema que vai ser tratado (Ghiglione & Matalon, 2001). Nesta secção inicial estão presentes, nas primeiras seis questões, as variáveis independentes socio-demográficas que pretendem retirar as características pessoais (sexo, idade) e o meio em que o indivíduo estudou e trabalha atualmente (habilitações literárias, estabelecimento onde concluiu as habilitações, anos de serviço e níveis que leciona atualmente) (Ferreira, 2009).

A secção seguinte é direcionada à prática educativa do inquirido em relação ao tema deste trabalho. Esta secção é maioritariamente constituída por questões fechadas, existindo uma questão de justificação da pergunta anterior e outras duas questões abertas. Existem, portanto,

poucas questões abertas neste questionário, pois tentei evitar pedidos de justificação a cada pergunta que causariam alguma indiscrição e um questionário bastante repetitivo (Ghiglione & Matalon, 2001). Antes da sua aplicação à amostra definida, foi realizado um pré teste ao questionário, tentando perceber a aplicabilidade e funcionalidade do mesmo. Foi necessário verificar se a lista de opções às questões fechadas abrangia a totalidade de respostas possíveis, ou se surgiam respostas sobre as quais o investigador não tinha pensado previamente (Ghiglione & Matalon, 2001). Foi também possível verificar a duração aproximada da resposta ao questionário, que rondou os sete minutos.

A escolha do tipo de análise foi feita tendo em consideração os objetivos específicos que estiveram na base da sua construção. No geral, as técnicas utilizadas nesta análise assentam sobretudo nos métodos de estatística descritiva ou indutiva. Esta análise não se limita apenas à constatação das hipóteses, mas procura estabelecer ligações entre determinadas relações e outras que se tenham observado eventualmente, sendo que as interpretações e evidenciações de relações são procedimentos essenciais na análise de um questionário (Ghiglione & Matalon, 2001). No caso das questões fechadas, a análise realizada recorreu sobretudo a tabelas de frequências de distribuição simples, ou seja, a distribuição de diferentes respostas a uma questão. Deste modo, as conclusões expressam-se pela frequência de um determinado procedimento ou prática, ou pela relação de uma característica específica com essa mesma prática. Nas questões fechadas de resposta múltipla, para cada uma das opções é indicada a percentagem de indivíduos que as escolheram. É importante referir que, nestes casos, a soma dos valores percentuais será superior a 100%, visto que a escolha ou rejeição de uma resposta é independente das outras, o que poderá induzir o leitor em erro (Ghiglione & Matalon, 2001).

A análise das questões abertas recorre à codificação e é realizada em duas etapas. A primeira etapa consiste em proceder a uma primeira análise que irá permitir a elaboração do respetivo código. Na segunda etapa, será feita uma segunda análise onde se irá fazer corresponder cada resposta a uma ou várias categorias desse mesmo código. Não só por motivos estatísticos comuns a todas as perguntas, como por questões de comodidade e manipulação, o número de categorias não deve ser excessivamente elevado (Ghiglione & Matalon, 2001). A par da análise dos resultados, é consequentemente feita a sua interpretação, que claramente se demarca da atitude estritamente científica da análise dos resultados (Ghiglione & Matalon, 2001).

3. Estado da Arte

3.1 O Desenvolvimento cognitivo da criança

Para melhor compreender quando e como introduzir certos conteúdos aos alunos, é importante compreender os mais diversos aspetos e conceitos do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Palmer (2010), “Piaget definiu a educação como uma relação de duas mãos, onde de um lado está o indivíduo em crescimento e de outro está os valores sociais, intelectuais e morais que o professor tem o dever de incutir no sujeito educando” (Gomes & Ghedin, *s.d: s.p*). No processo de transmissão de conhecimento entre professor e aluno, um “conhecimento minucioso sobre o desenvolvimento do ser humano (...) permite compreendermos como nossa interação e ação com o meio influenciam em nossa capacidade de aprender (Gomes & Ghedin, *s.d: s.p*). Em conformidade com esta ideia, Brito defende que “a estruturação do ensino não pode ser dissociada do desenvolvimento cognitivo” (Brito, 2013: 46). Deste modo, um professor no exercício das suas funções deve sempre ter em conta o desenvolvimento cognitivo do aluno. Deve pois considerar ambos indivíduo e meio, percebendo que estratégias funcionam melhor no seu processo de aprendizagem. A cognição é definida como “um processo activo e interactivo (...) isto significa que cognição é um processo permanente, de avanços e recuos, entre a pessoa e o meio” (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 102). Como refere Brito (2013) o ser humano possui por natureza uma capacidade de se transformar e de se desenvolver ao longo do seu ciclo de vida, processando-se esse desenvolvimento do mais simples para o mais complexo. Portanto, o desenvolvimento cognitivo da criança é um processo permanente, ativo e interativo, onde existe uma transformação constante entre o indivíduo e aquilo que o rodeia. No geral, para que consigam sobreviver, todos os organismos precisam de estabelecer um equilíbrio com o meio ambiente. Esse equilíbrio é tanto físico como mental e é conseguido através do processo de adaptação, procurando o indivíduo modificar o meio pela ação (Gomes & Ghedin, *s.d*). Piaget refere que a adaptação “é forma geral de equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade” (PIAGET, 2004:17). Gomes & Ghedin acrescentam ainda que “o sujeito busca um equilíbrio entre as necessidades internas com as novas situações externas a fim de garantir sua adaptação” (Gomes & Ghedin, *s.d: s.p*). Ou seja, de acordo com estes autores, a adaptação é um processo necessário para o indivíduo construir o seu equilíbrio com o meio. Desta forma, o sujeito procura adaptar as suas carências internas à realidade exterior, possibilitando assim o equilíbrio necessário para garantir a sua sobrevivência no meio. Assim, no “desenvolvimento psíquico humano (...) existem funções permanentes, comuns a todas as idades” (Silva, 2011:

12). Essas funções são a assimilação e a acomodação. Portanto como “Piaget, denominou a assimilação e a acomodação de funções invariantes, visto que, são funções que não mudam por causa do desenvolvimento (...) é por meio delas que se chega a equilíbrio da atividade mental” (Gomes & Ghedin, *s.d: s.p*). Viotto Filho & Ponce referem que “os processos de assimilação e acomodação (...) ocorrem simultaneamente na resolução dos conflitos⁶ colocados pelo ambiente” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 145). De acordo com estes autores, o sujeito supera os conflitos externos propostos pelo ambiente através da atuação simultânea das funções invariantes de assimilação e acomodação, funções estas que são permanentes e comuns em todas as idades, permitindo o equilíbrio da atividade mental. O processo de assimilação ocorre “quando o organismo, sem alterar-se, procura significados, a partir de experiências anteriores, para compreender esse novo conflito por conta dessa nova interação” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 145). Os autores querem assim dizer que um sujeito assimila as informações com que se depara, apoiando-se em experiências passadas de modo a conseguir atribuir significados. A assimilação é depois complementada com a acomodação, onde “o organismo tenta restabelecer o equilíbrio com o meio, através de sua própria transformação” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 145). Gomes e Ghedin explicam que “a criança ao se deparar com uma nova situação, procura inseri-la a conhecimentos anteriores (assimilação), mas muitas vezes nessa assimilação, é necessário certas modificações (acomodação) para uma verdadeira compreensão da situação encontrada” (Gomes & Ghedin, *s.d: s.p*). Ou seja, pode assim concluir-se que a assimilação ocorre quando um sujeito apreende as informações e lhes atribui significados, baseado em experiências anteriores. Por outro lado, a acomodação é a transformação que ocorre no próprio indivíduo ao reter essas informações, adaptando-se dessa forma ao meio, compreendendo uma nova situação. Como escreveram Gomes & Ghedin (*s.d*), o processo de modificação da inteligência ocorre através dos processos de assimilação e de acomodação. Essa inteligência emerge dos reflexos e hábitos apreendidos pelo sujeito e é sustentada pela percepção e manipulação de objetos concretos, estando presente no plano mental e físico do ambiente que o rodeia. Estes autores querem assim dizer que a inteligência é o instrumento central no desenvolvimento cognitivo da criança, onde a mesma se desenvolve pela manipulação e percepção de objetos concretos em ambos os planos mental e físico. Brito escreveu que a natureza e a forma da inteligência humana sofrem profundas alterações ao longo do tempo. Assim, Brito(2013) vai de encontro com a ideia de Gomes & Ghedin (*s.d*) na qual referem que:

⁶ Entende-se por conflito “nova tarefa, novo objeto a ser conhecido, nova palavra a ser aprendida. etc.” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 145)

“A inteligência é algo que se modifica, ou seja, gradativamente a criança vai utilizando sua inteligência, mesmo que seja sensório-motora, para adaptar-se ao meio e chegar então num momento em que passa da inteligência prática para uma inteligência propriamente dita quando já consegue elaborar hipóteses e resolver situações problemas sem a necessária presença de objetos concretos” (s.p).

Isto significa que a inteligência vai evoluindo, de acordo com as experiências vivenciadas por cada indivíduo, ao longo da sua infância como forma de adaptação ao meio e resolução de diversos conflitos, necessitando cada vez menos de objetos concretos. De forma a compreender melhor essa evolução da inteligência, Piaget desenvolveu o conceito de estádios de desenvolvimento. No fundo, os estádios de desenvolvimento de Piaget são um conjunto de fases cognitivas estruturadas por idades, desde o nascimento da criança à sua adolescência. A criança, ao longo do seu crescimento, percorre diversos estádios onde se complexifica progressivamente. A ordem destes estádios é praticamente inalterável e o tempo em que cada sujeito permanece em cada um varia de pessoa para pessoa (Brito, 2013).

Os estádios de desenvolvimento cognitivo são quatro e, para Piaget, “cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores” (Piaget, 2004:15). O 1.º estágio é o da inteligência sensório-motora e é compreendido entre o nascimento e os dois anos de idade, que, para Brito é o “período que vai desde o nascimento até ao aparecimento da linguagem” (Brito, 2013: 42). Este estágio “inicia com a atividade reflexa hereditária e evolui para a organização e resolução de problemas sensório-motores” (Silva, 2011: 13). Viotto Filho & Ponce (2005:149) referem que a inteligência sensório-motora “ênfatisa a inteligência inata do ser vivo, ou seja, a capacidade natural que todos temos para enfrentar os problemas/conflitos encontrados no ambiente”. Estes mencionam ainda que “todo o organismo/ser vivo tem inteligência inata para lidar com o ambiente de forma espontânea” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 149). Nesta fase, a “criança toma consciência de si à medida que conhece a realidade exterior” (Lourenço, 1997:162). O que leva Brito a escrever que “é com base nos primeiros conhecimentos que a criança adquire, que irá construir conhecimentos futuros, os quais se irão complexificando progressivamente, até que deixa de ter a necessidade de apoiar as suas aprendizagens no real e no concreto” (Brito, 2013: 42). Silva (2011: 13) sugere também que existe neste estágio “a diferenciação do próprio corpo em relação ao meio”. Aqui surgem os primeiros sentimentos: gostar e desgostar, mas sempre

centrados no “eu”” (Silva, 2011: 13). Brito completa ainda referindo que “os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento físico e psicológico” (Brito, 2013: 42). Em suma, no estágio de desenvolvimento da inteligência sensório-motora é onde a criança toma consciência de si e do seu corpo e o diferencia do meio. Assente nos seus reflexos hereditários, a criança desenvolve gostos e desenvolve os seus instintos mais primitivos, começando a desenvolver também a linguagem, de forma a resolver os diversos conflitos com que se depara, ainda focado apenas em si próprio.

O 2.º estágio é o estágio da inteligência pré-operatória e engloba as idades dos dois aos sete anos. Este “é marcado pela constituição da função simbólica (...) capacidade de utilizar-se de signos para representar os significados dos objetos em si” (Silva, 2011: 13). É neste estágio que “a criança passa a ter a capacidade de representação do que a rodeia e todo este processo se desenvolve tendo por base a compreensão e a linguagem” (Brito, 2013: 42). De encontro a esta ideia, Viotto Filho e Ponce acrescentam que “a criança vai assimilando e acomodando simultaneamente para manter-se em equilíbrio e continua a desenvolver-se cognitivamente (...) ela estará construindo simultaneamente (...) o seu pensamento e a sua linguagem” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 151). Sprinthall & Sprinthall (1993) referem-se ao sujeito inserido no estágio de inteligência pré-operatória da seguinte forma:

A sua capacidade de armazenamento de imagens (palavras e estruturas gramaticais da língua, por exemplo) aumenta tremendamente. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é especialmente notável” (p.106).

Neste estágio, o indivíduo possui um pensamento ainda egocêntrico e “desenvolve a linguagem (...) [e] a socialização” (Silva, 2011: 13). Viotto Filho e Ponce (2005: 151) referem que a representação pré-operatória “se configura pela possibilidade de representação, pela capacidade de pensar simbólica e abstratamente”. Deste modo, “tudo o que foi adquirido no estágio anterior (...) precisa ser reelaborado (...) tendo como referência o outro, a linguagem social: assim o sujeito constrói sua capacidade de representar o mundo” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 151). Portanto, é possível concluir que no estágio da inteligência pré-operatória a criança desenvolve bastante a sua função simbólica e a capacidade de representação do meio que a rodeia, através da construção do pensamento e da linguagem. Nesta fase, a criança desenvolve a sua capacidade de memória e aumenta bastante o seu vocabulário, tanto a nível da compreensão como da expressão. Apesar do seu pensamento ser ainda centrado em si próprio,

ao evoluir no plano da compreensão e da expressão, a criança está a desenvolver a sua socialização com o meio.

O 3.º estágio de desenvolvimento é o estágio operatório-concreto e está compreendido entre os sete e os onze anos. Portanto, “é nesta fase (...) que as crianças iniciam a escolaridade obrigatória” (Brito, 2013: 43), sendo por isso uma altura extremamente importante no desenvolvimento da criança. Aqui, “ocorre uma verdadeira revolução lógica no desenvolvimento da criança” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 151), acrescentando ainda que “é neste estágio que a criança começa a reunir objetos por classe (tamanhos, formas e cores) e, também, combina objetos e já consegue contá-los, separá-los, diferenciá-los” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 152). Para Brito (2013) esclarece que:

“Existe uma conveniência em organizar a aprendizagem com recurso ao método da descoberta, em que as aprendizagens devem ser construídas de modo a que a criança tenha acesso à manipulação dos materiais. Deste modo será realizada uma aprendizagem que se baseia na interação com objetos concretos” (p.44).

Silva acrescenta ainda que, neste estágio, a criança “desenvolve o pensamento lógico aplicável a dados concretos (observáveis) (...) [percebendo] a invariabilidade de certa propriedade de um objeto” (Silva, 2011: 14). Mediante o exposto, o estágio operatório-concreto recorre sobretudo à lógica e à descoberta, levando a criança a perceber a invariabilidade e manipulação dos objetos. Neste estágio, a aprendizagem baseia-se na interação de objetos concretos, conseguindo assim contar, combinar, separar e diferenciar os mesmos. Esta é uma fase bastante importante, pois é aqui que a maioria das crianças inicia o seu percurso escolar.

O 4.º estágio Piagetiano é o estágio mais avançado e é denominado de operatório formal. Este instaura-se a partir dos onze anos de idade e, para Gomes e Ghedin, “nesse momento ocorre uma transformação fundamental no pensamento da criança. Esta passa do pensamento concreto para o pensamento formal, ou seja, para o pensamento hipotético-dedutivo” (Gomes & Ghedin, *s.d: s.p*). Nesta etapa, “os jovens tornam-se capazes de raciocinar, de deduzir e de hipotetizar a partir de proposições verbais. É a definitiva lógica dos raciocínios dedutivos e propositivos, não mais indutivos, perceptivos e instintivos como os estágios anteriores” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 152). Para Brito, existe nesta fase um “distanciamento em relação ao concreto, sendo que as operações deixam de carecer desse suporte” (Brito, 2013: 44). Sprinthall & Sprinthall (1993: 113) completam explicando que “os alunos são capazes de construir estratégias lógicas

racionais e abstractas”. De encontro a esta ideia, Gomes e Ghedin mencionam que “segundo Piaget (2007), por volta dos 11 e 12 anos (...) o sujeito já é capaz de realizar operações que estão fora de sua percepção e manipulação, ou seja, situações totalmente abstratas e que exigem raciocínio e reflexão” (Gomes & Ghedin, *s.d: s.p*). Para Silva, esta etapa é caracterizada por uma “evolução do pensamento concreto para o abstrato, o sujeito desenvolve a capacidade de resolver problemas confrontando hipóteses” (Silva, 2011: 14). Viotto Filho e Ponce (2005) complementam esta ideia mencionando que o indivíduo consegue raciocinar a partir de outro ponto de vista, abstraindo-se do real e encontrando a sua capacidade para filosofar e refletir teoricamente. Posto isto, no último estágio de inteligência operatória formal, o sujeito transita de um pensamento concreto para um pensamento abstrato, encontrando aqui a capacidade para filosofar e estabelecer novas hipóteses, recorrendo a um raciocínio dedutivo e propositivo que o permite refletir sobre vários pontos de vista. Desta forma, o indivíduo, recorrendo à reflexão e ao raciocínio, consegue resolver conflitos que a sua percepção e a sua manipulação não abrangem.

Em relação ao ensino e aprendizagem, a teoria de Piaget refere que é necessário esperar pelo estágio de inteligência adequado para transmitir à criança determinados conceitos e aprendizagens (Viotto Filho & Ponce, 2005). De acordo com esta ideia, Gomes & Ghedin (*s.d*) explicam que o aluno tem de estar preparado para absorver um novo conteúdo, estabelecendo um equilíbrio entre aquilo que o aluno já conhece e aquilo que é novo. Brito acrescenta que “para Piaget, a estruturação do ensino não pode ser dissociada do estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra, sendo desaconselhável qualquer aceleração na sucessão dos estágios, e conseqüentemente no ritmo das aquisições escolares” (Brito, 2013: 45). Em suma, um professor no exercer das suas funções, deve ter presente em primeiro lugar os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança. Só dessa forma o docente poderá ter plena consciência e segurança dos conteúdos que leciona e da forma como os expõe. Assim, o professor consegue compreender o que é ou não pertinente apresentar ao aluno em cada momento. É muito importante que se introduzam os diversos conteúdos no estágio adequado, pois, introduzir qualquer conceito precoce ou tardiamente poderá prejudicar a sua retenção por parte da criança.

3.2 A produção sonora no ensino da guitarra

Ao longo da história, a pedagogia foi assistindo a diversas alterações, adaptando-se ao tempo e ao espaço em que estava inserida. Para além dos conteúdos serem constantemente

alterados, visando uma educação e uma aprendizagem mais atual, outro dos aspetos que tem vindo a mudar é a relação entre professor e aluno. O ensino da música não é, portanto, exceção e hoje em dia assistimos cada vez mais a uma necessidade de mudança dos paradigmas educacionais desta área. Neste sentido, é pertinente perceber de que forma as práticas de ensino contribuem para a produção de som na guitarra.

Distinguir um som indefinido de uma nota musical pode ser relativamente simples de perceber para um indivíduo, mas em termos físicos e musicais a questão é um pouco mais complexa. O som é uma forma de energia que se propaga através de um determinado meio (como por exemplo ar ou água) e que origina flutuações de pressão, que por sua vez faz o tímpano humano vibrar por simpatia (Jesus, 2014; Taylor, 1978). Uma nota musical é diferenciada de um som do quotidiano pelo facto de diversos parâmetros como a altura, a qualidade, a sonoridade, a duração, o ataque, a perda ou o vibrato, atuarem em conjunto e produzirem um som mais ou menos agradável ao ouvido humano (Taylor, 1978). No meio de todo este processo, é evidente que para produzir sons definidos é necessário um instrumento. A guitarra é atualmente um instrumento que levanta diversas questões no universo do ensino da música. É naturalmente um instrumento de difícil execução pois possui uma amplitude de registo e dinâmicas relativamente curto e, por estas e outras razões, muito poucos dos grandes compositores escreveram para guitarra. As capacidades acústicas deste instrumento musical estão diretamente relacionadas com a produção do som, pois um guitarrista deve conseguir retirar o máximo de dinâmicas que o instrumento lhe permite. Aqui entra a ação da mão direita na execução do instrumento (Taylor, 1978). Portanto, “a qualidade do som é (...) controlada primariamente pela mão direita” (Tennant, 1995: 30)⁷. Existe uma grande variedade de questões úteis que influenciam significativamente a produção do som de um executante, tais como o ataque, o ângulo de ataque, a posição do instrumento, o uso das técnicas de *apoyando* e *tirando*, o tamanho e a forma da unha e até mesmo os acessórios utilizados na sua manutenção.

Assim, “enquanto sons fracos e finos são demasiado fáceis de produzir na guitarra, sons com corpo e volume são mais difíceis de encontrar” (Taylor, 1978: 44). É natural que no início da aprendizagem deste instrumento surjam problemas relacionados com a produção do som como por exemplo *pizzicati* *Bartok* indesejados, a que Taylor se refere como “um dos mais violentos sons disponíveis na guitarra, e onde não indicado é definitivamente melhor evitá-lo” (Taylor, 1978: 44)⁸. Este autor afirma também que “a tendência da guitarra para trastejar está

⁷ “The quality of tone is (...) controlled primarily by the right hand” (Tennant, 1995: 30).

⁸ “The Bartok *pizzicato* (...) is among the most violent sounds available on the guitar, and where not prescribed it is definitely better avoided!” (Taylor, 1978: 44)

relacionada não só com a altura da sua ação, (...) mas provavelmente também com a flexibilidade do seu tampo” (Taylor, 1978: 46)⁹. Podemos concluir assim que a produção de um som limpo e com corpo depende de fatores relacionados com o executante, mas também depende da qualidade de construção do instrumento. O ângulo de ataque é outro dos aspetos com influência direta na produção sonora. Como refere Henrique Pinto, “Dentro do processo histórico do violão, o grande problema para as linhas de conduta que caracterizam as «Escolas Violonísticas», é a problemática da mão direita” (Pinto, *s.d.*: 10). Isto deve-se em parte à posição da mão direita estabelecida por Francisco Tárrega e que é bastante discutida no panorama do ensino da guitarra.

A posição da mão direita assenta em duas variáveis: a altura do pulso e o ângulo da mão. A primeira variável é a altura do pulso, que, segundo Russ Shipton “deve arquear ligeiramente.” (Shipton, 1995: 4.)¹⁰ Neste sentido, “a tendência geral é para que o som agudo seja brilhante e nítido, e o baixo forte, quando o pulso é posicionado razoavelmente alto. Um pulso mais baixo tende a dar um agudo mais suave e um baixo mais leve” (Taylor, 1978: 59)¹¹. (Figura n.º 1 e n.º 2)



Figura n.º1: Pulso Baixo
Fonte: Taylor, 1978



Figura n.º2: Pulso Alto
Fonte: Taylor, 1978

A segunda variável é o ângulo da mão direita. Suzuki defende que “a mão deve manter a extensão natural do braço direito. Deve ter um arredondamento (dedos curvos) com o polegar ligeiramente mais avançado que os outros dedos” (Suzuki, 1999: 7)¹² (Figura n.º 4). A possibilidade contrária à defendida por Suzuki é a mão formar um ângulo reto em relação ao

⁹ “A guitar’s tendency to buzz is related not only to the height of its action (...) but probably also to the springiness of its soundboard” (Taylor, 1978: 46)

¹⁰ “The wrist should arc slightly” (Shipton, 1995: 4)

¹¹ “The general tendency is for the treble sound to be Bright and crisp, and the bass strong, when the wrist is set fairly high. A lower wrist tends to give a softer, rounder and a lighter bass” (Taylor, 1978: 59)

¹² “The hand should remain a natural extension of the right arm. It should have a roundness (fingers curved) with the thumb slightly forward of the fingers” (Suzuki, 1999: 7)

braço direito, posicionando os dedos de forma perpendicular em relação às cordas (Figura n.º 3). De encontro a esta possibilidade está não só a técnica de mão direita de Tárrega como também a técnica de Ida Presti (Figura n.º5). Alice Artzt refere, relativamente à técnica de mão direita de Ida Presti, que “se queremos realmente pegar algo com bastante força (...) fazemos o que se chama *power grip*” (Artzt, 2009)¹³ (Figura n.º 6). Como demonstra a figura, “o polegar está enrolado ao objeto, os outros dedos estão enrolados noutra direção e o objeto está realmente seguro” (Artzt, 2009)¹⁴. De acordo com Artzt, este mecanismo é aplicado à técnica Presti referindo que o *power grip* “é a coisa mais forte que se pode fazer com a mão [e que esse mecanismo permite] produzir um som bastante forte sem demasiado esforço” (Artzt, 2009)¹⁵. Para além das vantagens ao nível do alcance sonoro, segundo Artzt, a técnica Presti tem bastantes vantagens ao nível da independência dos dedos. Isto deve-se ao facto de esta técnica trabalhar com as articulações da palma da mão, ao invés de trabalhar com as articulações que se encontram no meio dos dedos, que possuem mais dependência do que as anteriores (Artzt, 2009). Para que tal seja executado de forma correta, Artzt sugere que se coloquem as articulações da palma da mão por cima das cordas em que se está a tocar, (Artzt, 2009), à semelhança da Figura 2. Quanto ao polegar, “mantém a sua independência e faz o seu próprio trabalho (...) sem mover os outros dedos de todo” (Artzt, 2009)¹⁶.



Figura n.º3: Dedos perpendiculares às cordas
Fonte: Taylor, 1978



Figura n.º4: Dedos oblíquos às cordas
Fonte: Taylor, 1978

¹³ “If we really seriously want to hang on to something really tightly (...) you do what is called the *power grip*” (Artz, 2009)

¹⁴ “The thumb is wrapped around the thing one way, the fingers are wrapped another way and you really got it there” (Artz, 2009)

¹⁵ “That’s the strongest thing you can do with your hand (...) you can make a lot of noise without too much effort” (Artz, 2009)

¹⁶ “It maintains its Independence and does its own work (...) without really moving the fingers at all” (Artz, 2009)



Figura n.º5: Ida Presti,
Fonte: Thachuk, 2014



Figura n.º6: Um polegar totalmente oponível dá à mão humana o seu único power grip (esquerda) e precision grip (direita)
Fonte: Alamy, s.d

Se transpusermos as técnicas representadas na figura n.º 6 para exemplos da vida real, podemos atribuir o *power grip* ao gesto que uma pessoa faz ao levantar um saco pesado. Por outro lado, podemos atribuir o *precision grip* ao gesto que a pessoa faz ao agarrar uma esferográfica para escrever algo. No primeiro exemplo recorre-se ao poder da força; no segundo exemplo recorre-se à precisão. Portanto, estas técnicas são bastante diferentes no que toca à produção sonora e precisão. A técnica Presti recorre ao mecanismo *power grip*, na busca de um som mais forte, enquanto a técnica defendida por Suzuki recorre ao *precision grip* (Figura n.º6), não alcançando um som tão forte, mas oferecendo uma maior precisão ao executar o instrumento, visto que o movimento dos dedos é realizado mais próximo das cordas. Num âmbito mais geral, Russ Shipton refere também que “é vital que os músculos estejam relaxados, não tensos” (Shipton, 1995: 4)¹⁷.

É ainda importante considerar o ângulo da guitarra utilizado por cada executante. Guitaristas como Franz Halasz¹⁸ utilizam a guitarra bastante mais na vertical do que a maioria dos guitarristas (Figura n.º7). Isto tem naturalmente influência direta no próprio som, pois o ataque é feito com unha paralela sem existir qualquer curvatura do pulso, resultando num som forte sem existir ruído quando se toca com *i m a* nas cordas graves. Outro dos fatores a

¹⁷ “It is vital that the muscles be relaxed, not tight” (Shipton, 1995: 4)

¹⁸ Franz Halász nasceu na Alemanha e iniciou a sua carreira em 1993. Desde então venceu concursos internacionais de renome, como por exemplo o Concurso Andrés Segovia ou o Concurso Seto-Ohashi no Japão. Gravou diversos álbuns interpretando obras de Turina, Carulli ou Takemitsu e, atualmente, leciona na Universidade de Música e Artes Performativas de Munique (Naxos, s.d)

considerar é que o uso do “*apoyando* ou *tirando* irá determinar a posição da mão. (...) Isso irá determinar como o dedo se aproxima da corda, e portanto como o dedo está finalmente preparado na corda” (Tennant, 1995: 30).



Figura n.º7: Kommentiertes Konzert 08|07|16
Latin-Grammy-Gewinner Franz & Débora Halász
Fonte: Ligita, 2016

O ataque é outra questão que potencia opiniões contrárias relativamente aos métodos de ensino/aprendizagem do instrumento. Para melhor compreender este aspeto, Scott Tennant estabelece três etapas que constituem cada ataque: “1. Preparação; 2. Pressão; 3. Libertação” (Fig. n.ºs 8 e 9) (Tennant, 1995: 35). Na preparação “controlamos onde apoiamos e minimizamos quaisquer ruídos desagradáveis” (Tennant, 1995: 35). Este autor frisa que “aqueles que afirmam que nunca preparam os seus dedos, e na realidade ensinam os seus alunos a não preparar, mantêm a ideia de que preparar um dedo pára o som, o que é indesejável” (Tennant, 1995: 35). A fase seguinte (pressão) “estabelece o quão sonora uma nota será” (Tennant, 1995: 36), em termos de dinâmica, respeitando a relação de que quanto mais pressão aplicada, mais forte será a nota, e quanto menos pressão aplicada menos forte será a nota. A última etapa (libertação) “é o que determina o som. O dedo simplesmente usa a pressão que tem aplicada para puxar a corda” (Tennant, 1995: 36). É sobretudo nesta última fase que a técnica de *apoyando* e a técnica de *tirando* diferem uma da outra (Fig. n.ºs 10 e 11).

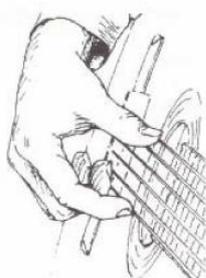


Figura n.º8: Etapa 1: Preparação
Fonte: Tennant, 1995

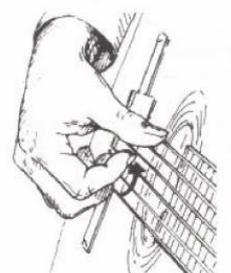


Figura n.º9: Etapa 3: Libertação
Fonte: Tennant, 1995

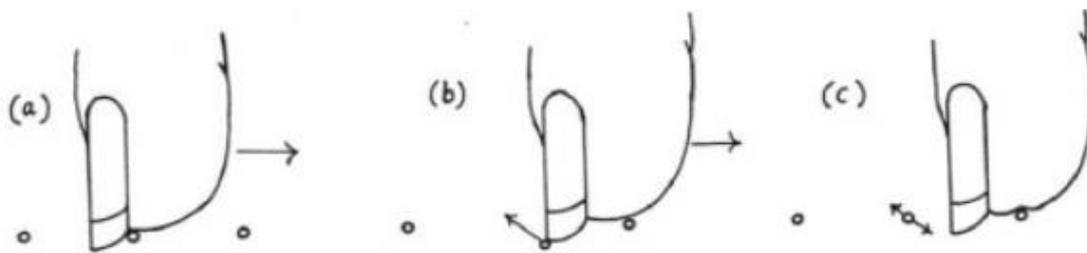


Figura n.º10: Técnica de apoyando (preparação e libertação)
 Fonte: Taylor, 1978

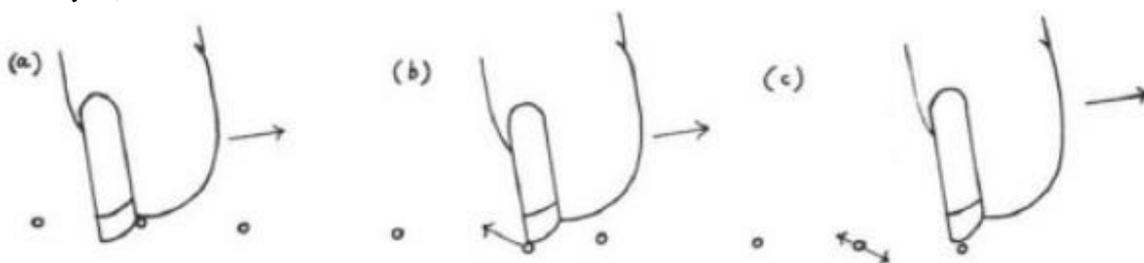


Figura n.º11: Técnica de tirando (preparação e libertação)
 Fonte: Taylor, 1978

John Taylor (1978, tradução), no seu livro, intitulado *Tone Production on the Classical Guitar* faz a seguinte diferenciação entre as técnicas de *apoyando* e *tirando*:

“A diferença essencial é o ângulo em que a corda é libertada. O *apoyando* tende a pôr a corda a vibrar a um ângulo mais íngreme, com uma componente mais forte perpendicular ao tampo, e portanto dá um som mais cheio do que o *tirando* (...). Associada a essa riqueza está o ligeiro toque inicial, que está sempre presente no som do *apoyando* em certa medida, tornando-se bastante proeminente perto da ponte (...). O *tirando* dá um som mais leve, e é geralmente mais adequado que o *apoyando* quando tocado perto da ponte e para os harmónicos, pelo menos nos agudos” (p. 48)¹⁹.

Relativamente ao ensino das técnicas de *apoyando* e *tirando*, existem duas correntes distintas. A primeira corrente defende que a aprendizagem da guitarra deve ser iniciada com a técnica de *apoyando*. Isto deve-se ao facto de, no início da aprendizagem, o repertório ser baseado em peças com linhas melódicas simples e sem polifonia. Henrique Pinto refere que “tradicionalmente, usa-se o toque da mão direita, como regra geral, o apoio” (Pinto, *s.d*: 12).

¹⁹ “The essential difference is in the angle at which the string is released. *Apoyando* tends to set the string vibrating at a steeper angle, with a stronger component perpendicular to the soundboard, and therefore gives a fuller sound than *tirando* (...). Associated with this fullness is the slight «thud» of the starting transient, which is always present in the *apoyando* sound to some extent, becoming quite prominent near the bridge (...). *Tirando* gives a lighter sound, and is generally more suitable than *apoyando* when playing near the bridge and for harmonics, at least on the treble strings” (Taylor, 1978: 48)

Russ Shipton refere também que “o *apoyando* (...) é para grande ênfase e volume” e que “as passagens de notas sozinhas (...) devem muitas vezes ser tocadas usando apoio. Esta técnica irá produzir linhas melódicas claras e precisas” (Shipton, 1995: 55)²⁰. No fundo, “o que o apoio realmente faz é pôr a corda a vibrar mais na direção do tampo. (...) Isto resulta em mais ressonância dentro da guitarra e no próprio tampo” (Tennant, 1995: 35)²¹. Portanto, iniciar a aprendizagem da guitarra com recurso à técnica com apoio possibilita que o aluno tenha um som mais agradável desde início, funcionando até como uma estratégia de motivação do mesmo. No entanto, começar a estudar o instrumento com recurso à técnica de *apoyando* pode trazer desvantagens, pois a transição da técnica de *apoyando* para a técnica de *tirando* pode revelar-se difícil em termos de adaptação. Além disso, “esta forma de ataque limita a execução a um mínimo de recursos tímbricos, além de usarmos um movimento desnecessário, que é a volta do dedo à posição inicial de ataque” (Pinto, *s.d*: 12). Isto leva a que diversos autores e pedagogos recusem por completo a técnica de apoio no início da aprendizagem. Neste sentido, Shipton, por exemplo, no seu método intitulado *The Complete Guitar Player Classical Book*, defende que “todas as peças deste livro devem ser tocadas usando apenas *tirando*” (Shipton, 1995: 7)²². Assim, o autor pede ao aluno para tocar as obras contidas no seu livro utilizando “*tirando* apenas. Após alcançar a informação sobre o *apoyando* na página 55, pode passar por todas as peças outra vez e usar o apoio onde sente que deve ser adicionado à interpretação da peça” (Shipton, 1995: 8, tradução)²³. Portanto, pode assim concluir-se que esta corrente defende que a técnica de *tirando* ou sem apoio deve ser introduzida desde início, e que a técnica de apoio só deve ser introduzida quando o aluno tiver já maturidade suficiente para perceber onde esta deve ser aplicada, de modo a conseguir retirar as suas vantagens. É importante referir também que, de acordo com esta corrente, a mudança da técnica de *tirando* para *apoyando* não é tão dificultosa quanto a opção inversa, pois, à medida do percurso do aluno, este irá recorrer cada vez menos à técnica com apoio. Geralmente, no início da aprendizagem, o *tirando* tem um som mais *piano* e possivelmente até mais estridente que o toque com apoio, o que leva Scott Tennant a estabelecer duas regras importantes para o toque sem apoio: “1. Pôr a corda a vibrar em direção ao tampo tanto quanto possível; 2. O dedo deve ir em direção à palma da mão”

²⁰ “The *apoyando* (...) is for greater emphasis and volume. (...) Single note passages (...) may often be played using rest strokes. This technique will produce clear and accurate Melody lines” (Shipton, 1995: 55)

²¹ “What a rest stroke really does is set the string vibrating more in the direction of the soundboard. (...) this results in more resonance inside the guitar and on the soundboard itself” (Tennant, 1995: 35)

²² “All the pieces in this bok should be played using only free strokes” (Shipton, 1995: 7)

²³ “Play this piece and the others in the book with free strokes only. After reaching rest-stroke information on page 55, you can go through all the pieces again and use the rest stroke where you feel it may add to the interpretation of the piece” (Shipton, 1995: 8)

(Tennant, 1995: 36)²⁴. No entanto, Taylor refere também que alguns guitarristas “parecem incapazes de alcançar de todo um som cheio sem usar *apoyando*, enquanto outros raramente têm de recorrer a este, sendo o seu som *tirando* já notavelmente forte e cheio” (Taylor, 1978: 50)²⁵. Assim, percebe-se que a questão do ataque, mais precisamente o uso das técnicas com apoio e sem apoio não é uma questão exata e linear, dependendo muito de caso para caso.

Diretamente ligado ao ataque das cordas está a questão do uso das unhas. Scott Tennant explica que “tocamos com unhas (...) para realçar o volume e a qualidade do som” (Tennant, 1995: 30)²⁶. Henrique Pinto afirma também que “o toque com a unha dá liberdade de movimentação, percebemos nos dedos a sensação de agilidade” e que “para a obtenção de uma sonoridade mais clara e um âmbito tímbrico maior, é necessário deixar que cresçam as unhas do indicador, médio, anular e polegar” (Pinto, *s.d.*: 14). Existem também opiniões diversas relativamente a este aspeto. Grande parte dos pedagogos atualmente defende que um guitarrista deve começar a usar unhas a dada altura do seu percurso. No entanto, na sonoridade idealizada por Tárrega, “sua técnica (...) seria o ataque dos dedos da mão direita de forma perpendicular às cordas, isto é, formando um ângulo de 90 graus com relação às cordas, e sem o uso de unhas. (...) Conforme sua forma de pensar, o toque sobre as cordas, sem unhas está ligado diretamente à (...) ponta carnosa dos dedos” (Pinto, *s.d.*: 7). Portanto, Tárrega defendia um ataque sem o uso de unhas, ou seja, só a carne do dedo fazia contacto, e perpendicular às cordas. Esta forma de ataque, contudo, tem diversas desvantagens pois “vem trazer certa dificuldade de mobilidade” (Pinto, *s.d.*: 7).

Quanto à altura mais adequada para introduzir o uso das unhas na prática guitarrística, a comunidade é relativamente consensual visto que “enquanto o intérprete é ainda criança, isto não é sempre compatível com a vida diária. Por isso, nas etapas iniciais, não é necessário que as unhas se tenham deixado crescer, mas pode ser mais adiante, conforme o nível de interpretação do estudante o requeira” (Nömar, 1995: 9)²⁷. Portanto, segundo este autor o uso das unhas não deve ser proporcionado logo desde o início da aprendizagem, mas à medida que o aluno vá necessitando no seu percurso. O uso das unhas na guitarra está dependente de vários fatores. Em primeiro lugar está o tamanho e a forma da unha. Segundo Tennant, encontrar um

²⁴ “1. Set the string vibrating into the soundboard as much as possible. 2. The finger should follow-through straight back toward the heel of the hand” (Tennant, 1995: 36)

²⁵ “Some players seem unable to get a full sound at all without using *apoyando*, while others only rarely have to resort to it, their *tirando* sound being already remarkably strong and full” (Taylor, 1978: 50)

²⁶ “We play with our fingernails (...) to enhance our volume and tone” (Tennant, 1995: 30)

²⁷ “Mientras el intérprete es todavía niño, esto no es siempre compaginable con la vida diaria. Por eso, en las etapas iniciales, no es necesario que las uñas se hayan dejado crecer, pero lo puede ser más adelante, conforme el nivel de interpretación del estudiante lo requiera” (Nömar, 1995: 9)

tamanho e forma indicados não é tarefa fácil e é um passo bastante importante pois “o tamanho e a forma da unha afeta com que sucesso vai estar apto para executar todas as várias partes do ataque” (Tennant, 1995: 30)²⁸. Relativamente ao tamanho da unha, Nömar afirma que “é costume na guitarra clássica que as unhas da mão direita se deixem crescer até a uma longitude de 2 milímetros (vistas desde a palma)” (Nömar, 1995: 9)²⁹. Russ Shipton vem também de encontro a esta ideia referindo que “a unha do polegar deve estar razoavelmente longa para os ataques com polegar (...) As unhas precisam apenas de ser um pouco mais longas do que as pontas dos dedos” (Shipton, 1995: 4)³⁰. A justificação para esta teoria pode ser encontrada em Tennant que refere que “se uma unha é demasiado longa, a velocidade (...) é consideravelmente diminuta (...) porque a resistência foi aumentada” (Tennant, 1995: 30)³¹. A figura seguinte demonstra o tamanho ideal da unha para Scott Tennant (Fig. N.º 12).

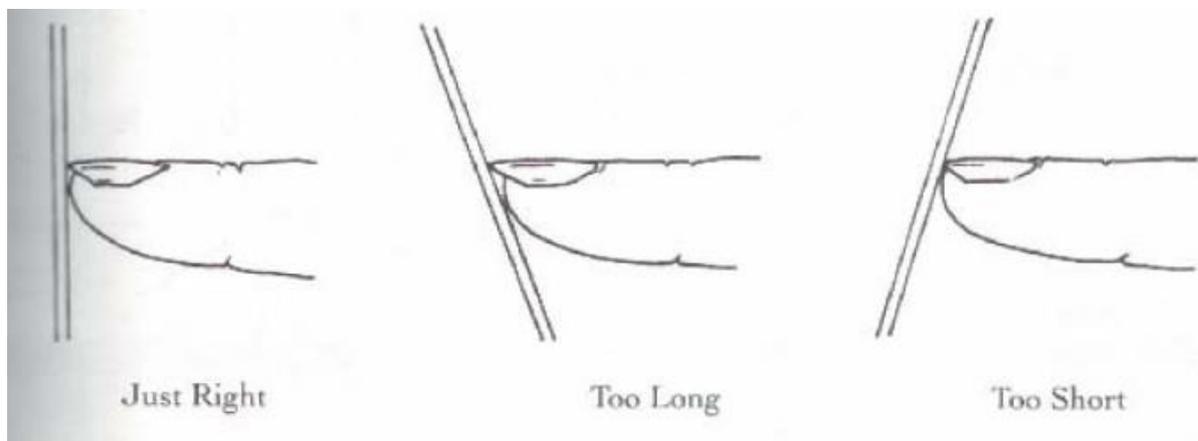


Figura n.º12: Tamanho das unhas: (da esq. para a dir.) Tamanho certo; Demasiado longa; Demasiado curta
Fonte: Tennant, 1995

De acordo com esta figura, para Tennant (1995) a unha está com o tamanho indicado quando a lima está perpendicular à ponta do dedo. Se a lima estiver oblíqua à ponta do dedo, a unha poderá estar demasiado longa ou demasiado curta. Taylor refere ainda que “o ótimo tamanho da unha depende de um número de fatores que variam de um indivíduo para o outro, e não é suscetível a regras duras e rápidas” (Taylor, 1978: 48)³². Quanto à forma da unha, Nömar afirma que as unhas “se devem limar cuidadosamente de maneira a que as bordas externas

²⁸ “The length and shape of the fingernail effects how successfully you will be able to carry out all of the various parts of the stroke” (Tennant, 1995: 30)

²⁹ “Es costumbre en la guitarra clásica que las uñas de la mano derecha se dejen crecer hasta una longitude de 2 milímetros (vistas desde la palma)” (Nömar, 1995: 9)

³⁰ “The thumbnail should be grown reasonably long for the thumb-strokes (...). The fingernails need be only a little longer than the tips of the fingers” (Shipton, 1995: 4)

³¹ “If a nail is too long, the speed (...) is considerably diminished (...) because the resistance has been increased” (Tennant, 1995: 30)

³² “The optimum length of the nails depends on a number of factors which vary from one individual to another, and is not susceptible to hard and fast rules” (Taylor, 1978: 48)

fiquem eliminadas e a ponta central seja fina e arredondada” (Nömar, 1995: 9)³³. O tamanho e a forma da unha devem atuar em conjunto para que a unha consiga “impulsionar a corda como uma rampa” (Taylor, 1978: 53)³⁴ e Tennant afirma ainda que “uma má forma de unha pode também criar resistência indesejável contra a corda e causar alguns (...) ruídos desagradáveis” (Tennant, 1995: 30)³⁵. Para além do tamanho e da forma da unha, é também importante considerar o ângulo de ataque, pois “o som muda de «fino» para «quente» quando a unha é virada a um determinado ângulo” (Taylor, 1978: 55)³⁶. No caso da técnica Presti, “o pedaço da unha que está na corda está basicamente a deslocar-se em linha reta para trás” (Artzt, 2009)³⁷. Por último, é importante considerar o ataque propriamente dito. Esta é também uma questão relativamente consensual, pois “geralmente, a corda é primeiro presa pela carne da ponta do dedo, seguida imediatamente pela unha” (Shipton, 1995: 7)³⁸. Este procedimento permite a obtenção de uma sonoridade mais quente e agradável. Tennant reforça também esta ideia referindo que “quando os dedos estão inicialmente posicionados nas cordas, só a carne faz contacto. A unha faz o seu contacto quando a pressão é aplicada” (Tennant, 1995: 34)³⁹. Portanto, um guitarrista deve considerar todos os fatores acima referidos – tamanho da unha; forma da unha; ângulo de ataque; ataque – para conseguir introduzir o uso das unhas ao aluno e mesmo na sua própria prática concertista.

É ainda relevante ter em conta o modo de cuidar as unhas, bem como os acessórios utilizados para esse fim. Tennant aconselha o guitarrista a “usar sempre uma lima (...) Os cortanhas deixam as fibras das unhas com terminações irregulares” (Tennant, 1995: 34)⁴⁰. Quanto ao modo com que as unhas devem ser limadas, Tennant sugere “limar as unhas com as pontas dos dedos de frente para ti. Posiciona a lima por baixo da unha num ângulo ligeiro e olha para baixo da superfície da lima” (Tennant, 1995: 34)⁴¹. Os acessórios de manutenção das unhas não são ainda muito falados na comunidade dos guitarristas. Os materiais utilizados são bastante diferenciados de escola para escola e de professor para professor, sendo difundidos pela

³³ “*Deben limarse cuidadosamente de manera que los bordes externos queden eliminados y la punta central sea fina y rondeada*” (Nömar, 1995: 9)

³⁴ “*The nail must launch the string as from a ramp*” (Taylor, 1978: 53)

³⁵ “*A bad nail shape can also create undesirble resistance against the string and cause some (...) unsavory sounds*” (Tennant, 1995: 30)

³⁶ “*The sound changes from «thin» to «warm» when the nail is turned at an angle*” (Taylor, 1978: 55)

³⁷ “*The piece of the nail that’s long string is basically coming really pretty much straight back*” (Artzt, 2009)

³⁸ “*Generally the string is struck first by the flesh of the fingertip, followed immediatly by the nail*” (Shipton, 1995: 7)

³⁹ “*When the fingers are initially placed on the strings, only the flesh makes contact. The nail makes its contact when the pressure is applied*” (Tennant, 1995: 34)

⁴⁰ “*Always use a file (...). Nail cutters leave the fibers of your nails with jagged ends*” (Tennant, 1995: 34)

⁴¹ “*File your nails with your fingertips facing you. Position the file underneath the nail at a slight angle and look down the surface of the file*” (Tennant, 1995: 34)

oralidade. Aqui existe uma grande variedade de acessórios desde limas de vários materiais, lixas de várias espessuras ou vernizes para diferentes funções. Este é um dos aspetos que este trabalho pretende trazer à discussão na comunidade científica.

4. Problemática

Tendo em conta toda a reflexão feita anteriormente no Estado da Arte, este trabalho procura perceber se é viável introduzir o uso das unhas aos alunos de guitarra no início do seu estudo de guitarra, ou seja, ainda na iniciação (caso o aluno frequente este regime) ou no 1º grau (caso o aluno não tenha frequentado o regime de iniciação). Neste sentido, a pergunta de partida central deste trabalho é: De que forma a fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos influencia a introdução dos conhecimentos das unhas pelo professor? Tal como diversos autores defendem, o uso das unhas traz diversas vantagens à prática do instrumento como realçar o volume e a qualidade do som, liberdade de movimentação e sensação de agilidade e por sua vez uma sonoridade mais nítida. Todas estas vantagens são transversais na técnica de *tirando* e na técnica de *apoyando*, ainda que esta técnica tenha de certa forma a função de colmatar a falta das unhas na questão da produção sonora. Indo em direção à pergunta de partida desta investigação, autores como Nömar defendem que “enquanto o intérprete é ainda criança, isto não é sempre compatível com a vida diária. Por isso, nas etapas iniciais, não é necessário que as unhas se tenham deixado crescer, mas pode ser mais adiante, conforme o nível de interpretação do estudante o requeira” (Nömar, 1995: 9)⁴². Esta teoria levanta diversas questões. Porque não introduzir as unhas desde o início da aprendizagem do instrumento? Consciencializando o aluno desde início para a importância deste aspeto, o aluno teria a possibilidade de construir e aperfeiçoar o seu som em simultâneo com as outras capacidades musicais que o aluno começa a desenvolver desde o início da aprendizagem. Do mesmo modo, o aluno aprenderia desde cedo, a pouco e pouco, a tratar as próprias unhas, conhecendo e aperfeiçoando progressivamente o seu próprio som e os mais diversos procedimentos e acessórios, de forma a explorar melhor esse universo ao longo do seu percurso. Por outro lado, é importante perceber se é viável introduzir este conteúdo aos alunos, neste caso, no estágio da inteligência operatório-concreta, que compreende as idades dos sete aos onze anos, onde a aprendizagem da criança recorre à lógica e à descoberta, percebendo a invariabilidade e a

⁴² “Mientras el intérprete es todavía niño, esto no es siempre compaginable con la vida diaria. Por eso, en las etapas iniciales, no es necesario que las uñas se hayan dejado crecer, pero lo puede ser más adelante, conforme el nivel de interpretación del estudiante lo requiera” (Nömar, 1995: 9)

manipulação dos objetos e interagindo com objetos concretos. É necessário determinar se esta é a altura do desenvolvimento cognitivo da criança indicada para a introdução deste conteúdo, ou se, por outro lado, é ainda prematuro e inviável, levando a que o aluno nunca chegue a aprender este conceito de forma adequada.

Na tabela n.º1 encontram-se os objetivos, gerais e específicos, que estiveram na origem da elaboração desta investigação:

Objetivo geral	Objetivos específicos
Compreender quais as alturas de desenvolvimento cognitivo para o professor introduzir o conhecimento das unhas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os atuais graus de introdução aos conhecimentos das unhas aos alunos
	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a relação entre os graus de introdução ao conhecimento das unhas aos alunos e o desenvolvimento cognitivo
	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os métodos de introdução aos conhecimentos das unhas aos alunos
	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar qual a relevância da introdução dos conhecimentos das unhas aos alunos

Tabela n.º1: Objetivo geral e objetivos específicos.

Fonte: Elaboração própria.

É certo que a guitarra é um instrumento limitado a nível acústico, principalmente nos níveis mais precoces de aprendizagem, onde adquirir um instrumento com uma qualidade sonora superior é um investimento dispendioso para os encarregados de educação. Este problema central da guitarra é visível nos mais diversos contextos, tais como em contexto de música de câmara com outros instrumentos (seja instrumentos de sopro, corda fricionada ou canto), audições onde participam outros instrumentos e até mesmo a nível das audições de classe de guitarra, onde, por vezes, o ruído de fundo do público se sobrepõe e prejudica a performance do executante. Estas limitações deram à guitarra, e aos instrumentos de corda dedilhada no geral, ao longo de toda a história, um carácter mais intimista, sendo mais utilizado em salas de pequena dimensão e para um número reduzido de ouvintes. Por esta razão, e por outras razões ligadas à complexidade de execução do instrumento, poucos dos compositores mais conhecidos da música ocidental do séc. XIX escreveram obras para guitarra, existindo assim uma especificidade relativamente elevada ao nível do repertório deste instrumento. Mesmo nas grandes obras escritas para guitarra, nomeadamente nos concertos para guitarra e orquestra, são claramente visíveis as limitações acústicas, sendo praticamente impossível

executar uma destas obras sem recorrer à amplificação do instrumento, de forma a equilibrar o som da guitarra, que neste contexto é o instrumento solista, com a restante orquestra. Transportando esta realidade para o contexto escolar, seria fácil resolver o problema recorrendo à amplificação em todas as atuações, ou até mesmo nas aulas. No entanto, nem sempre é acessível para as escolas ou mesmo para os alunos adquirir amplificação para o instrumento.

Posto isto, pode dizer-se que a guitarra se encontra num contexto isolado, relativamente a outros instrumentos. Por essa razão, existe uma fenda na comunidade científica relativamente a formas de resolver ou minimizar este problema. É neste sentido que esta investigação se direcciona, tentando fazer emergir as possibilidades do instrumento, retirando o máximo possível da sua capacidade sonora, e consciencializando os alunos para a exploração do próprio instrumento para que seja cada vez menos isolado no panorama do ensino e da prática instrumental fora do contexto escolar.

5. Análise dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos por via do inquérito por questionário que se encontra em anexo. Este questionário era constituído por duas secções, em que a primeira das quais tratava das variáveis socio-demográficas. Iniciando pela variável das idades, estas foram as respostas recolhidas:

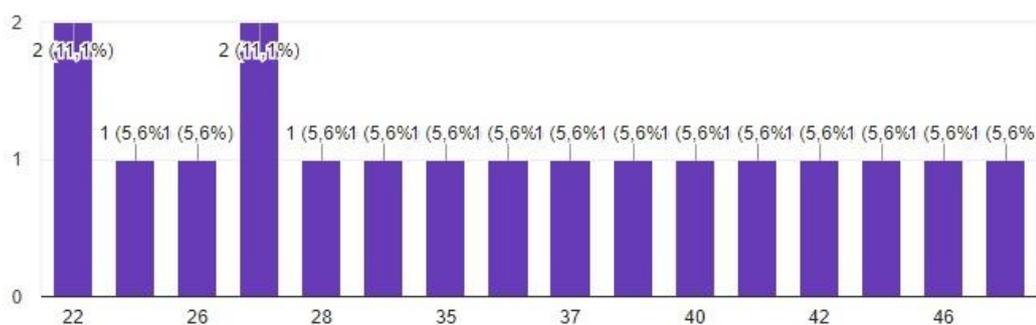


Figura n.º13: Idade dos inquiridos
 Fonte: Google Drive

Os indivíduos que participaram neste questionário têm idades compreendidas entre os 22 e os 48 anos de idade. Dentro deste grupo, 39%⁴³ dos inquiridos estão dentro da casa dos 20 anos, enquanto 28% estão na casa dos 30 anos e 33% dos inquiridos na casa dos 40 anos de idade.

⁴³ Procedeu-se ao arredondamento das percentagens à unidade

Seguidamente, a variável a ser contabilizada é o género dos inquiridos:

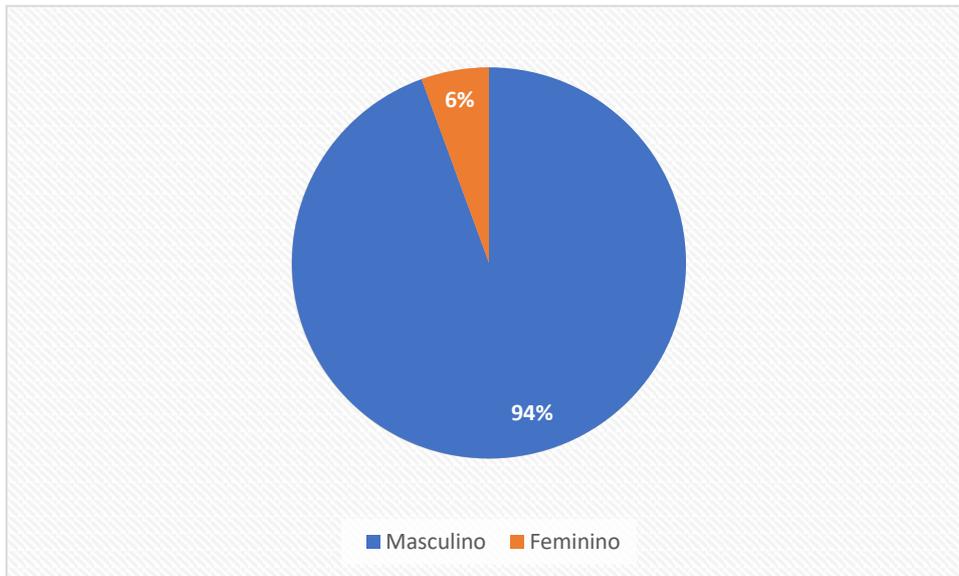


Figura n.º14: Género dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria com recurso ao Microsoft Office Excel

Através deste gráfico é possível constatar a predominância do género masculino, que ocupa 94% da amostra, em relação ao género feminino, que constitui de apenas 6% da amostra estudada.

Em relação às habilitações literárias dos inquiridos, o seguinte gráfico demonstra os dados reunidos pelo inquérito:

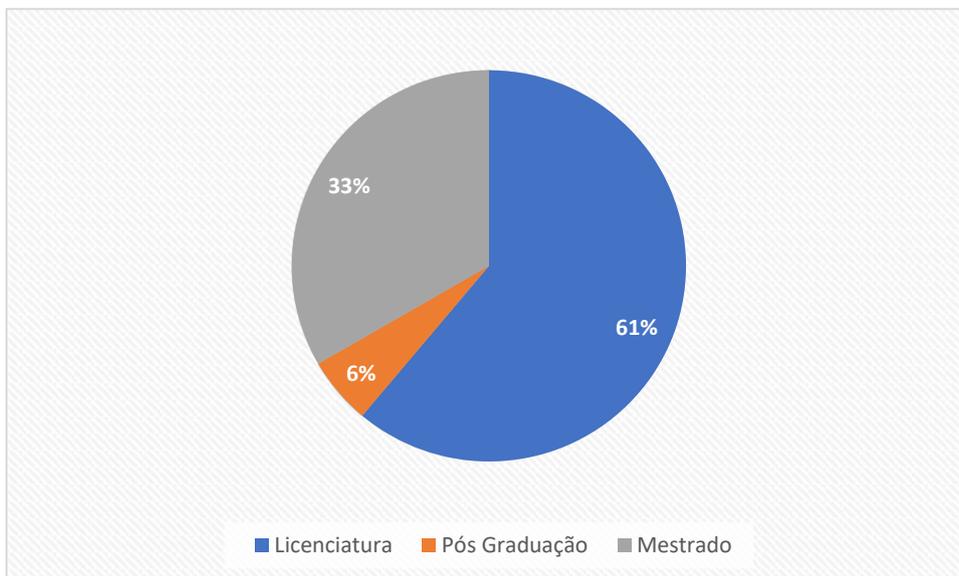


Figura n.º15: Habilitações literárias dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria com recurso ao Microsoft Office Excel

Este gráfico indica que a grande maioria da amostra possui o grau de licenciado como habilitações literárias (61%). Existe ainda 33% da amostra com o grau de mestre e 6% com o nível de pós-graduado.

Neste questionário procurou-se também saber o estabelecimento de ensino onde os inquiridos concluíram as suas habilitações, chegando aos seguintes dados:

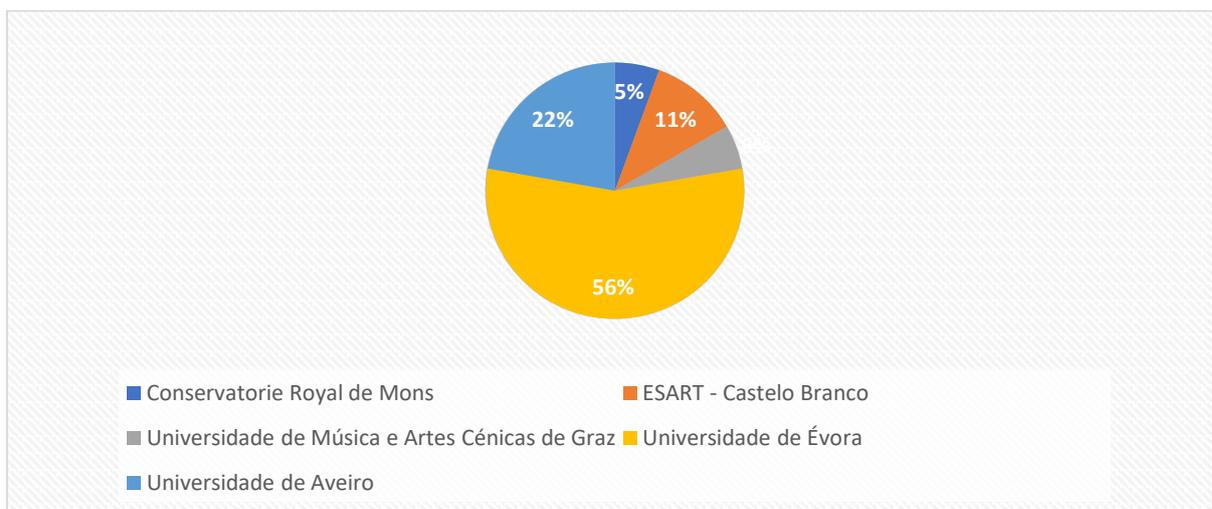


Figura n.º16: Estabelecimento de Ensino onde os inquiridos concluíram as suas habilitações literárias

Fonte: Elaboração própria com recurso ao Microsoft Excel

É

de facto visível, ao efetuar a leitura do gráfico, que a maior parte dos inquiridos concluiu as suas habilitações na Universidade de Évora (56%), tendo também alguma relevância a Universidade de Aveiro (22%) e a Escola Superior de Artes de Castelo Branco (11%). Existem ainda, com menor expressão, o *Conservatoire Royal de Mons* e a Universidade de Música e Artes Cénicas de Graz, com 5% e 6%, respetivamente.

A última das variáveis estudadas na primeira secção do questionário é o tempo de serviço em anos dos inquiridos. Os resultados obtidos estão representados no seguinte gráfico:

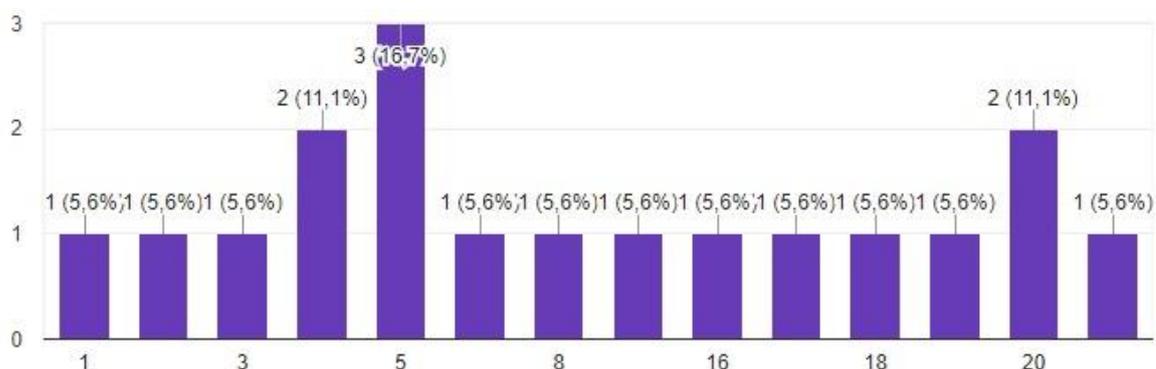


Figura n.º17: Tempo de serviço dos inquiridos em anos

Fonte: Google Drive

Ao observar este gráfico, retira-se que a maioria dos inquiridos (61%) exerce a sua profissão há menos de dez anos, enquanto que 39% da amostra possui mais de 15 anos de serviço na profissão de professor de guitarra.

Concluída a primeira parte do questionário, a segunda parte deste tratava das questões relacionadas com a prática pedagógica dos inquiridos. Na questão seguinte procurou saber-se quais os níveis de escolaridade que os inquiridos se encontravam a lecionar no ano letivo de 2016/2017, estando os mesmos evidenciados no gráfico abaixo:

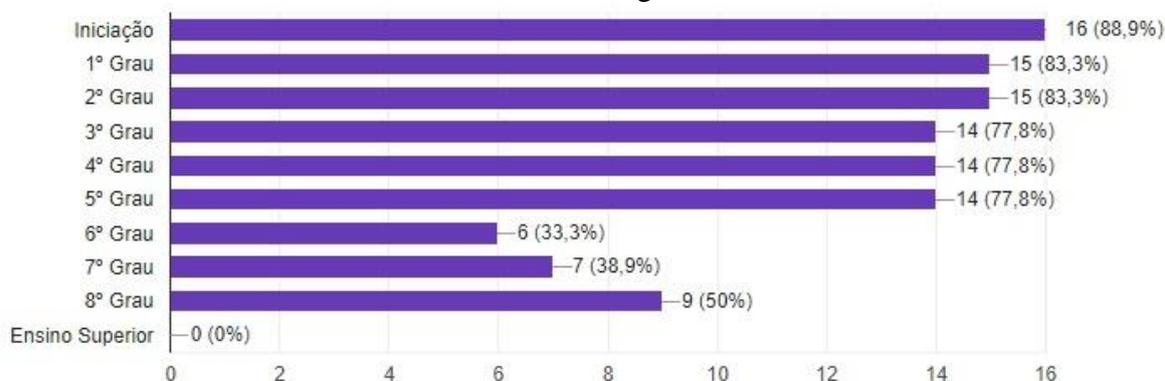


Figura n.º18: Níveis de escolaridade lecionados pelos inquiridos
Fonte: Google Drive

Ao efetuar a análise deste gráfico, é possível realizar diversas considerações: em primeiro lugar, o nível com maior incidência é o nível da iniciação com 88,9% dos inquiridos a escolher esta opção. Em segundo lugar nos níveis mais lecionados estão o 1.º grau e o 2.º grau, ambas as opções com 15 inquiridos, ou seja, com um valor de 83,3% cada. Em seguida estão os graus 3.º, 4.º e 5.º com 14 respostas cada, ou seja, 77,8% em cada opção. Com menor expressividade estão os níveis de 6.º e 7.º graus, com 33,3% e 38,9% respetivamente, e o nível de 8.º grau com 9 respostas (50%). Por último, não se registou nenhuma resposta à opção “Ensino Superior”, ainda que incluída no questionário. De uma forma mais global, é possível retirar dados relevantes deste gráfico. A sua forma fica mais estreita consoante o ciclo escolar mais elevado. Esta tendência só é contrariada no 7.º e 8.º grau, que registam um número de respostas superior ao nível anterior. Isto significa que, como já foi explicitado, a iniciação é o maior grupo (16 respostas). A partir daqui, assiste-se a um declínio de respostas, à medida que o ciclo escolar é superior. Ou seja, os níveis correspondentes ao 2.º ciclo (1.º e 2.º grau) possuem 15 respostas cada, e os níveis correspondentes ao 3.º ciclo (3.º, 4.º e 5.º grau) possuem 14 respostas cada. Por outro lado, relativamente ao ensino secundário, os níveis de 6.º, 7.º e 8.º grau possuem 6, 7 e 9 respostas respetivamente. Estes números demonstram a tendência que existe, em todo o ensino artístico, para que os alunos abandonem o ensino da música na transição de ciclo, ou seja, do 1.º para o 2.º ciclo, do 2.º para o 3.º e, mais significativamente, do 3.º ciclo para o ensino secundário. Como explica Duarte (2016), as causas por detrás deste abandono do estudo da música entre ciclos devem-se a causas endógenas, como a falta de interesse, motivação e/ou

confiança, tendo em conta o crescente nível de exigência e o tempo a ser despendido; e a causas exógenas como os alunos considerarem o instrumento demasiado difícil, pressão académica, pressão por parte dos encarregados de educação ou até mesmo a postura adotada pelo professor. (Duarte, 2016) Apesar disso, os alunos que ingressam no ensino secundário de música tendem a manter-se até à conclusão do 8.º grau, o que justifica o aumento visível do 6.º grau para o 8.º. A questão seguinte inquiria aos indivíduos se estes, no início da aprendizagem de um aluno de guitarra, começavam por introduzir a técnica de mão direita de *apoyando*. Estes foram os resultados obtidos na questão:

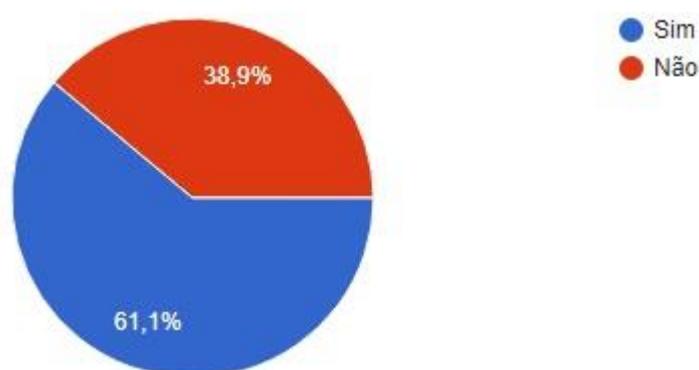


Figura n.º19: Respostas à questão "Começa por ensinar a técnica de apoyando?"
Fonte: Google Drive

Portanto, é possível concluir que a maioria da amostra introduz primeiramente a técnica de *apoyando* na sua prática pedagógica (61,1%), enquanto que 38,9% refere que não introduz esta técnica no início, introduzindo a técnica de *tirando*. A questão seguinte era direcionada aos

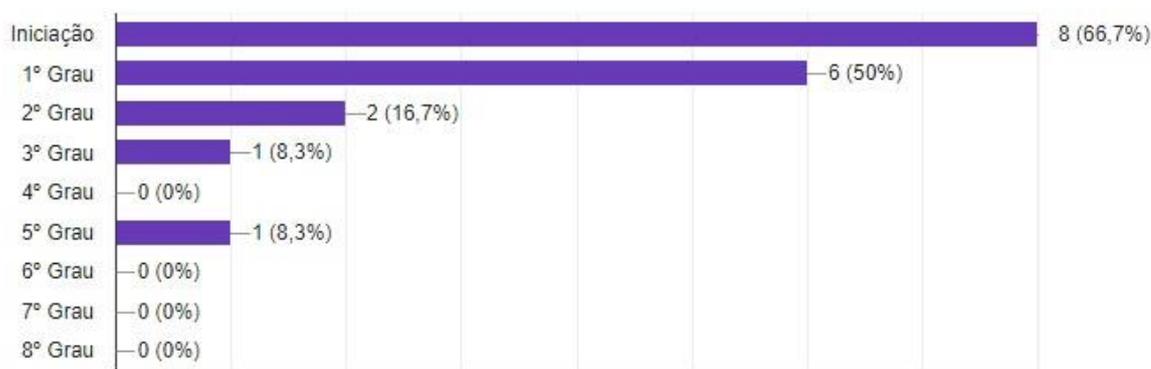


Figura n.º20: Níveis em que os inquiridos que responderam "sim" à questão anterior introduzem a técnica de tirando
Fonte: Google Drive

inquiridos que tivessem respondido sim (introduzem primeiramente a técnica de *apoyando*) à questão anterior. Aqui procurou saber-se, dado que a aprendizagem inicia com a técnica de *apoyando*, em que grau(s) se introduzia a técnica de *tirando*, chegando aos seguintes resultados:

É de facto visível a maior incidência nos níveis mais baixos da aprendizagem, onde o nível de iniciação registou 8 respostas (66,7%) e o 1.º grau 6 respostas (50%), o que significa que os alunos destes docentes iniciam com a técnica de *apoyando* mas passam ainda no início da sua aprendizagem (na iniciação ou no 1.º grau) para a técnica de *tirando*. Por outro lado, registaram-se duas respostas no 2.º grau (16,7%), uma resposta no 3.º grau (8,3%) e uma resposta no 5.º grau (8,3%), querendo isto dizer que estes docentes introduzem o *tirando* mais tardiamente. A questão seguinte abordava aspetos do pulso direito, mais precisamente o seu posicionamento em relação às cordas da guitarra. Assim, era dada a escolher uma de duas figuras (a e b) que melhor se enquadrasse à prática letiva do inquirido.



Figura n.º21: (Figura a) Dedos perpendiculares às cordas

Fonte: Taylor, 1978



Figura n.º22: (Figura b) Dedos oblíquos às cordas

Fonte: Taylor, 1978

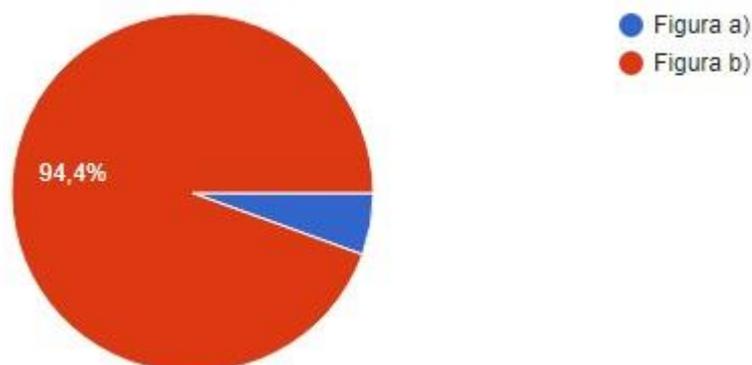


Figura n.º23: Percentagem de respostas às figuras a) e b)

Fonte: Google Drive

Aqui é perceptível que a grande maioria dos inquiridos opta por ensinar os seus alunos a colocar os dedos oblíquos às cordas, registando uma percentagem de 94,4%. Apenas 5,6% dos professores indicaram que ensinavam, em primeiro lugar, a colocar os dedos perpendiculares às cordas. Ainda no âmbito da colocação do pulso, a questão seguinte tratava da sua altura em relação ao tampo da guitarra. Da mesma forma que na questão anterior, era dada a escolher uma de duas figuras (a e b) que melhor se enquadrasse à prática letiva do inquirido:



Figura n.º24: (Figura a) Pulso Baixo
Fonte: Taylor, 1978



Figura n.º25: (Figura b) Pulso Alto
Fonte: Taylor, 1978

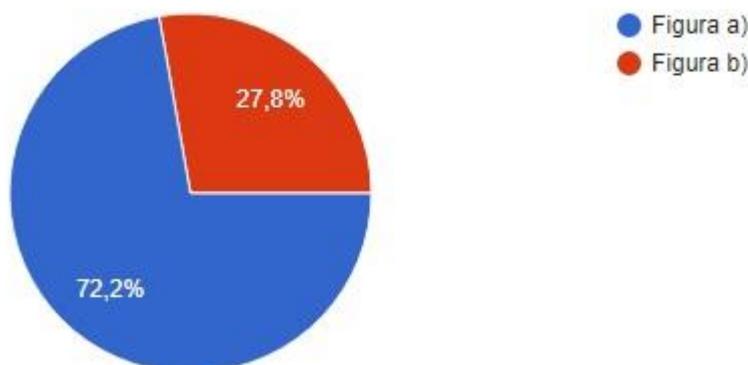


Figura n.º26: Percentagem de respostas às figuras a) e b)
Fonte: Google Drive

Ao contrário da questão anterior, aqui os resultados já não são tão uniformes. Enquanto 72,2% da amostra disse ensinar primeiramente a colocação do pulso baixo, em relação ao tampo, 27,8% disse ensinar primeiro a colocação do pulso alto. A partir da 11.^a pergunta, o questionário entrava na temática das unhas. Nesta mesma questão registou-se uma unanimidade no que diz respeito à opinião de que a introdução das unhas, na aprendizagem da guitarra, era um processo importante. Deste modo, a totalidade da amostra escolheu a opção “sim”: a introdução das unhas é importante na aprendizagem do instrumento. Começando agora a aprofundar mais especificamente este tema, a pergunta seguinte averiguava qual/quais o(s) grau(s) que os inquiridos achavam indicados para a introdução das unhas ao aluno. Os resultados obtidos estão representados no gráfico abaixo:

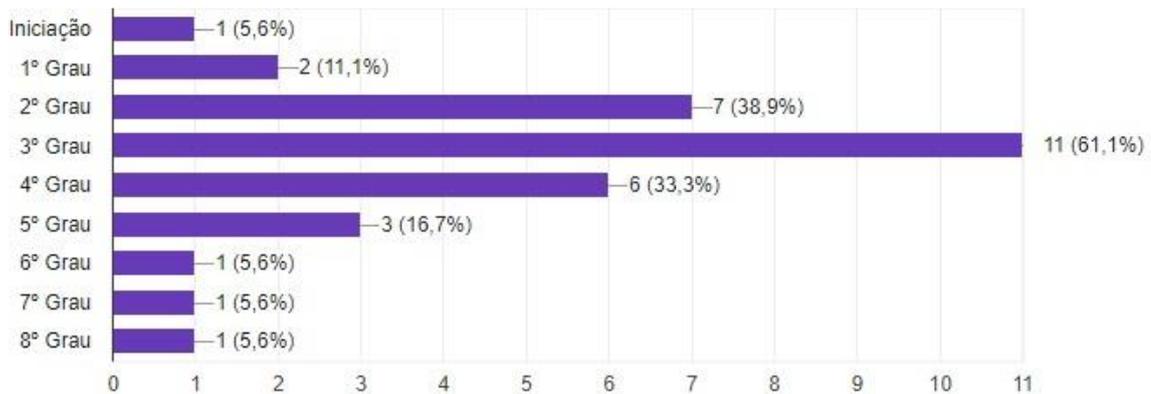


Figura n.º27: Graus que os inquiridos acham mais adequados à introdução das unhas
 Fonte: Google Drive

Verifica-se que a maioria dos inquiridos considera o 3.º grau como o nível mais indicado para que o aluno comece a usar unhas na sua prática instrumental, com 61,1% dos inquiridos a escolher esta opção. Segue-se o 2.º grau com 38,9% e o 4.º grau com 33,3%. Registou-se ainda 16,7% no 5.º grau e 11,1% no 1.º grau. Com menor expressividade registou-se 5,6% no nível de iniciação, no 6.º grau, no 7.º grau e no 8.º grau. Em conformidade com os resultados apresentados nesta questão, é possível evidenciar a tendência que existe para que os professores defendam que as unhas devem ser introduzidas na entrada do aluno para o 3.º ciclo, ou seja, 3.º grau. Nesta transição, o aluno terá já as suas bases consolidadas e poderá progredir para um nível mais avançado. Da mesma forma, as escolhas da opção do 2.º grau, que corresponde ao final do 2.º ciclo, vai de encontro à opção do 3.º grau, na medida em que o aluno se encontra no final do 2.º ciclo, já consolidou as suas bases de aprendizagem e está na altura indicada para fazer evoluir a sua produção sonora. As opções do 4.º e 5.º grau indiciam já outro tipo de abordagem. Parece mais evidente que os docentes que escolheram estas opções se direcionam, não para uma transição de ciclo, mas para o final do 3.º ciclo que culmina numa prova global no 5.º grau, onde o aluno é presente a júri para interpretar um programa mais amplo que o habitual e que se afigura como uma espécie de somatório de todas as aprendizagens que o aluno reteve ao longo do seu percurso instrumental. Posto isto, um som limpo e agradável parece um recurso indispensável para uma boa apresentação na prova. Por outro lado, as respostas “Iniciação” e “1.º grau” sugerem que estes docentes consideram que o uso das unhas deve ser introduzido desde o início da aprendizagem. Desta forma, o aluno poderá desenvolver a sua produção sonora a par de todas as outras capacidades musicais que o aluno desenvolve desde início. Assim, o aprofundamento deste tema torna-se mais gradual, em vez de provocar uma espécie de choque a meio do percurso do aluno. Por último, registaram-se ainda, em menor

número, as respostas 6.º, 7.º e 8.º grau. Ou seja, estes professores defendem que o aluno deve fazer todo o ensino básico, da iniciação ao 5.º grau, sem o uso das unhas e apenas começar a tocar recorrendo às mesmas no ensino secundário, onde o nível de exigência é substancialmente maior. A questão seguinte averiguava em que grau(s), efetivamente, os professores introduziam as unhas aos seus alunos. Enquanto a questão anterior era uma questão de opinião (“Que graus acha indicados para a introdução das unhas na aprendizagem da guitarra?”), esta era uma questão de facto (“Em que graus introduz as unhas aos seus alunos?”). Os resultados obtidos foram os seguintes:

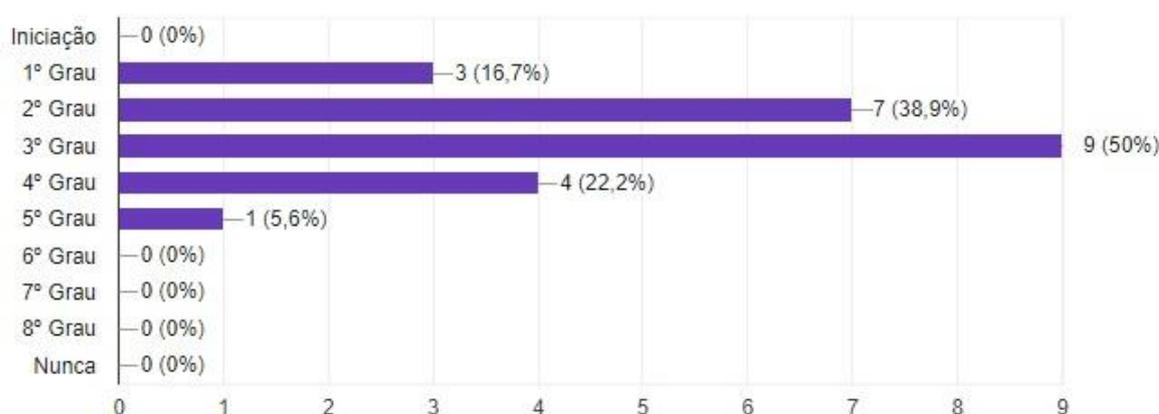


Figura n.º28: Graus em que os professores introduzem as unhas aos alunos
Fonte: Google Drive

Não se registou, portanto, nenhuma resposta às opções “Iniciação”, “6.º grau”, “7.º grau”, “8.º grau” e “Nunca”. Tal como na questão anterior, a hipótese mais escolhida foi “3.º grau” com 50%, seguindo-se do 2.º grau com 38,9%, 4.º grau com 22,2%, 1.º grau com 16,7% e 5.º grau com 5,6%. Em primeiro lugar, verificou-se a tendência evidenciada na questão anterior. De facto, grande parte dos professores introduz as unhas aos seus alunos no momento de transição para o terceiro ciclo, ou seja, no 2.º e 3.º grau, sendo que 88,9% dos inquiridos indicaram pelo menos uma destas duas opções. Confirmou-se também a semelhança das respostas 4.º e 5.º grau, registando 22,2% e 5,6% respetivamente, com o gráfico anterior. Isto significa que existe também, de facto, um grupo de professores que direciona a introdução deste conteúdo mais para o final do ensino básico. À semelhança do gráfico anterior, registaram-se ainda 16,7% dos inquiridos que introduzem as unhas no 1.º grau, ou seja, logo no início da aprendizagem. No entanto, apesar das respostas registadas na questão anterior às hipóteses “Iniciação”, “6.º grau”, “7.º grau” e “8.º grau”, nesta questão não foram registadas quaisquer respostas a estas hipóteses. Isto afirma que, apesar de alguns professores defenderem que as unhas devem ser introduzidas na iniciação ou no ensino secundário, na realidade, nenhum dos

professores inquiridos introduz o conteúdo nestes níveis referidos. A questão seguinte inquiria aos indivíduos se estes consideravam a introdução e manutenção das unhas, por parte dos alunos, um processo difícil, chegando aos seguintes resultados:

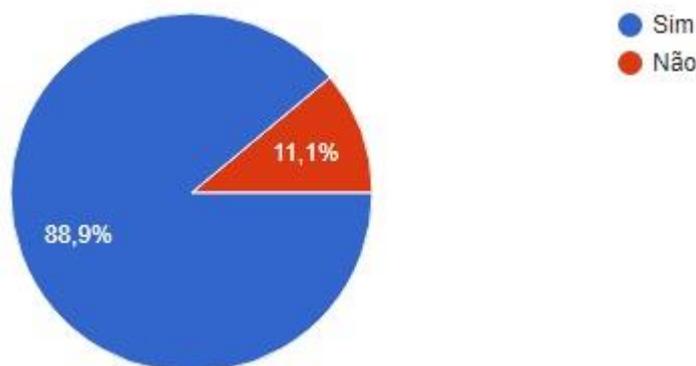


Figura n.º29: Respostas à pergunta: "Considera um processo difícil a introdução e manutenção das unhas por parte dos alunos?"
Fonte: Google Drive

A grande maioria da amostra concordou que a introdução e manutenção das unhas por parte dos alunos era um processo difícil, ao contrário de 11,1% que diz não ser um processo difícil. Na questão seguinte, pedia-se aos inquiridos que justificassem a opção anterior. Dos inquiridos que evidenciaram que não consideravam a introdução e manutenção das unhas um processo difícil, estes justificaram a sua opinião explicando que “é um processo normal e gradual que vai sendo adoptado pelos alunos” e que “existem várias soluções para ajudar na manutenção das unhas, por ex. verniz endurecedor”. Deste modo, na opinião destes inquiridos, a introdução e manutenção das unhas não é um processo difícil, visto que é gradual e devido à existência de diversos recursos disponíveis para auxiliar a sua manutenção. Em maior número, os inquiridos que consideram a introdução e manutenção das unhas um processo difícil evocaram, em primeiro lugar, razões relacionadas com a imaturidade, o desinteresse e a falta de cuidado por parte dos alunos, existindo respostas como “apenas os alunos bastante empenhados é que conseguem manter unhas” ou “devido à imaturidade inerente a um aluno do 3.º grau”. Os inquiridos indicaram também que as dificuldades na adaptação podem ter origem no “estigma social” e em “questões estéticas por parte do aluno”, bem como “preconceitos sexistas” e “preconceitos de higiene”. Outra forte razão apontada para justificar esta dificuldade é a incompatibilidade com diversas práticas desportivas que fazem parte da vida diária dos alunos e que dificultam ou impossibilitam uma manutenção regular e provocam muitos acidentes com as unhas. Um dos inquiridos referiu que “devido a todas as atividades que os alunos nestas idades frequentam, é difícil que eles mantenham as unhas com o mínimo de

cuidado necessário. Para além de ser uma aprendizagem demorada e complexa, muito frequentemente aparecem alunos com unhas partidas por praticarem desportos como basket, andebol e etc. o que atrasa ainda mais o processo”. Do ponto de vista da prática instrumental, sucedem transformações, visto que, “na procura de uma qualidade de som aceitável”, ocorre “uma mudança no ataque e na sonoridade”. Outro inquirido referiu que “é difícil porque, quase sempre, é necessário reajustar a posição da mão para obter um timbre satisfatório”. Portanto, no decorrer deste processo, o aluno irá muito provavelmente alterar o seu ataque e o posicionamento do pulso, de modo a atingir um som desejável. Diretamente relacionada com as razões lúdico-desportivas, existe a questão da fragilidade das unhas, indicada por diversos respondentes. Não só estas estão sujeitas a acidentes durante as práticas desportivas, aulas de educação física ou a vida quotidiana, como os alunos terão também de ter algum cuidado para evitar o desgaste excessivo das unhas durante o estudo. O processo de manutenção das unhas revela-se também difícil, pois, como explica um dos inquiridos “é uma mudança relevante de hábitos e cuidados a ter no quotidiano, nomeadamente na alimentação, vernizes (quando necessário), limar diariamente, cuidados para não partirem, etc. Necessário de alguma

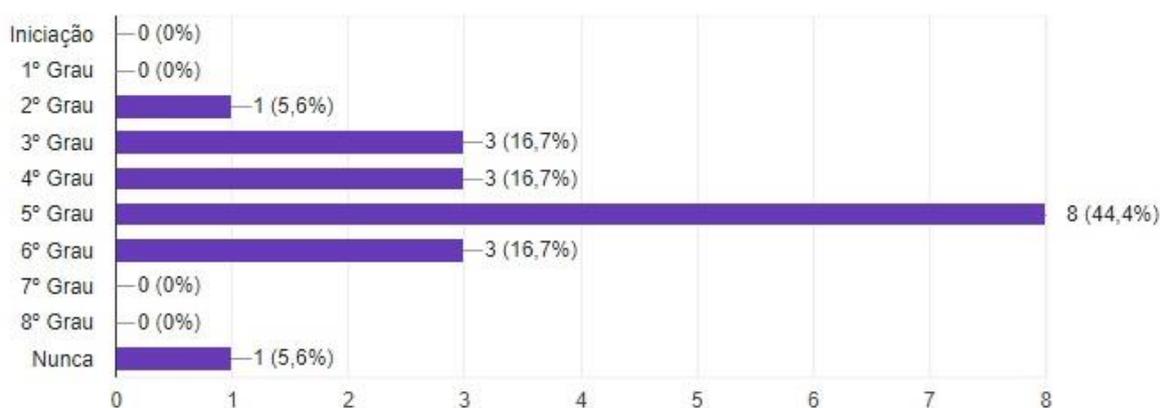


Figura n.º30: Limite máximo em que os alunos devem começar a usar unhas, em caso de dificuldade
 Fonte: Google Drive

diligência e discernimento para uma manutenção correta e saudável das mesmas”. Alguns inquiridos enfatizaram ainda as dificuldades que existem em limar, moldar e polir as unhas. Por último, um dos inquiridos revelou ainda que “é difícil a adaptação das unhas no dia a dia, mas se perceberem a sua importância poderá tornar o processo mais fácil”, enfatizando deste modo a importância de consciencializar os alunos para este tema. Dadas as dificuldades apresentadas nas respostas acima referidas, na pergunta seguinte procurou saber-se, de acordo com a prática executada pelos inquiridos, qual o limite máximo de grau em que o aluno deve começar a usar unhas, caso revele as dificuldades acima referenciadas, chegando aos seguintes dados:

Claramente, o nível mais indicado como limite para o uso das unhas é o 5.º grau, com 44,4% das respostas. Isto revela que, no limite, o aluno deve pelo menos terminar o ensino básico a usar unhas, como recurso para a construção do seu som. De encontro a esta opção está a hipótese “4.º Grau” com 16,7%, mostrando aqui uma tendência em preparar o aluno para o 5.º grau. Ao começar a usar unhas no 4.º grau, o aluno poderá assim iniciar o 5.º grau já com unhas, podendo direcionar assim o seu estudo para os parâmetros musicais, preparando um programa mais sólido e abrangente. Registaram-se também respostas no 3.º grau e no 2.º grau, com 16,7% e 5,6% respetivamente. No caso do 3.º grau, os professores revelam que os alunos devem começar a usar unhas, no máximo, no início do 3.º ciclo do ensino básico. Em conformidade com esta lógica, o professor que indicou 2.º grau evidencia que o aluno deve, de facto, terminar o 2.º ciclo a usar unhas, fazendo a totalidade do 3.º ciclo com unhas, caso este transite. No outro extremo, um professor indicou a opção 6.º grau (5,6%). Neste caso, este professor defende que, no limite das circunstâncias, o aluno tem de começar a usar unhas no início do ensino secundário, onde o nível de exigência é maior e os programas mais complexos. Registou-se ainda uma resposta “Nunca” (5,6%), indicando que, para este professor, caso um aluno revele constantes dificuldades no processo de introdução, manutenção e adaptação às unhas, não se deve insistir nesta prática, podendo o aluno fazer todo o seu percurso instrumental sem recorrer ao uso das unhas. A questão seguinte tratava da forma das unhas que os professores achavam mais adequada para o aluno, tendo os inquiridos de optar por uma das duas figuras abaixo representadas:

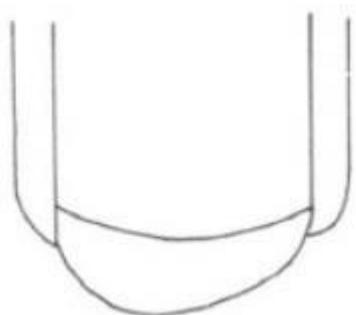


Figura n.º31: Figura a)
Fonte: Taylor, 1978

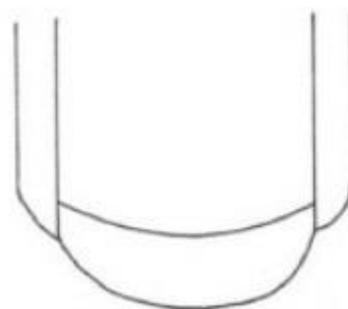


Figura n.º32: Figura b)
Fonte: Taylor, 1978

As respostas obtidas possibilitaram a recolha dos seguintes dados:

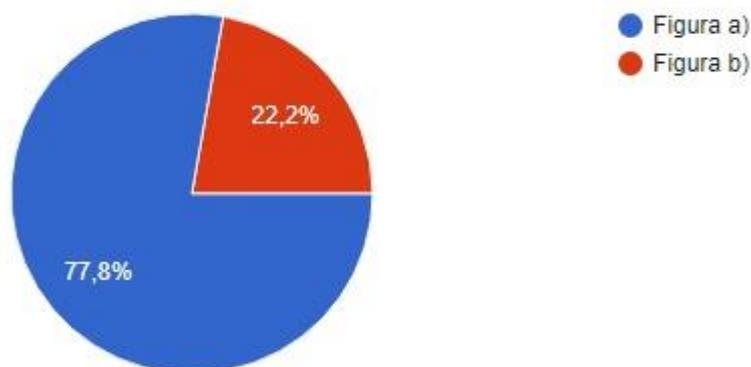


Figura 33: Respostas à pergunta "Qual a curva da unha que aconselha aos seus alunos?"

Fonte: Google Drive

De acordo com o gráfico, 77,8% dos inquiridos escolheu a opção a) e 22,2% escolheu a opção b). Isto significa que a grande maioria dos professores inquiridos neste estudo opta por aconselhar a forma da unha a), que, devido ao seu ângulo, permite a segunda fase do ataque⁴⁴ (pressão) mais gradual e uma libertação (3ª fase) feita mais na parte de fora da unha. Por outro lado, a forma da unha representada na opção b), escolhida pelos restantes 22,2% dos inquiridos, possibilita uma pressão mais imediata e uma libertação feita mais na parte de dentro da unha.

De seguida, pedia-se aos participantes para identificarem alguns exemplos de obras que utilizavam quando os alunos se encontravam no processo de introdução e adaptação das unhas. Grande parte da amostra indicou diversos estudos como opções. Respostas como “Estudo VI de Brower”, “Estudo 2 – M. Carcassi Op.60.” ou “Estudo em mi menor – F. Tarrega” são exemplos claramente ilustrativos do conjunto de estudos indicado pela maioria dos participantes. Posto isto, é possível afirmar que a maioria dos docentes sugere aos alunos obras onde a motricidade da mão esquerda é relativamente reduzida, enquanto que a mão direita segue quase sempre um padrão constante ao longo da peça. Desta forma, o aluno poderá focar-se mais no seu som como um todo, reajustando todas as fases do ataque da corda. Também se registou um número significativo de obras mais melódicas. Exemplo disso são respostas como “Waltz de B. Catalayud”, “Lágrima de F. Tarrega”, “V. Garcia Velasco (Valsa)” ou “The Sick Tune - J. Dowland (transc. K. Scheit)”. Ao contrário dos estudos referidos anteriormente, a escolha destas obras revela já outro tipo de abordagem na introdução às unhas. Enquanto que nos

⁴⁴ As três fases do ataque da corda estão descritas detalhadamente no capítulo 3.2 A produção Sonora no Ensino da Guitarra (p.40)

estudos o aluno vai primeiramente aperfeiçoar o seu som como um todo (visto que segue um padrão constante na mão direita), ao executar estas peças, o aluno terá já de ter a preocupação do equilíbrio das vozes, visto que estas são obras bastante mais melódicas e líricas. O aluno terá, por exemplo, de destacar a melodia da voz superior em relação ao acompanhamento. Outras respostas indicaram ainda que os professores recorrem também a exercícios de técnica no processo de introdução às unhas, como evidenciam estes exemplos: “Arpejos genéricos”; “Escalas, arpejos, exercícios de acordes”; ou “Costumo introduzir com alguns exercícios por causa da mudança no ataque dos dedos”. As últimas três perguntas do questionário tratavam dos acessórios aconselhados pelos professores no processo de manutenção das unhas aos alunos. Estes foram os acessórios que os docentes referiram utilizar:

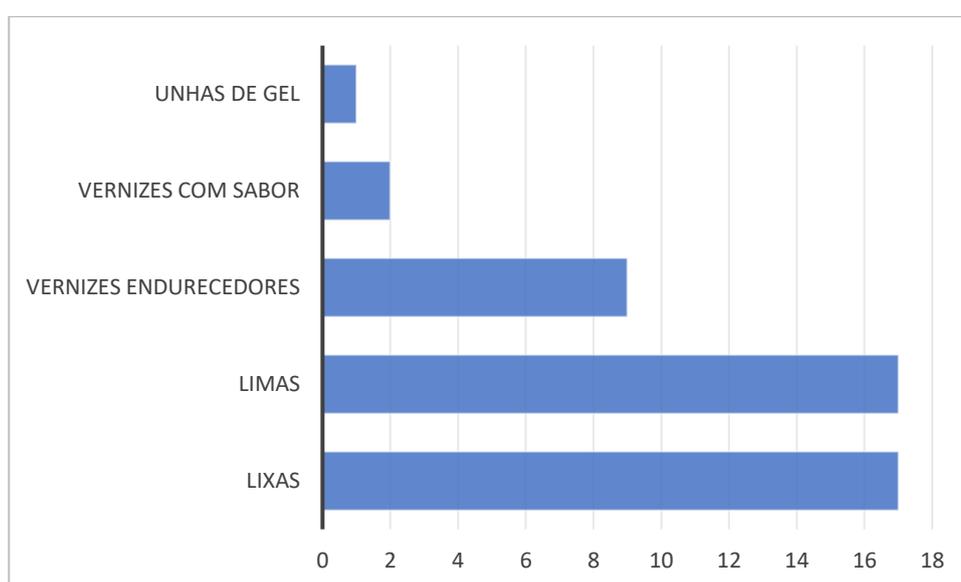


Figura n.º34: Acessórios aconselhados pelos professores no processo de manutenção das unhas
 Fonte: Elaboração própria com recurso ao Microsoft Office Excel

Portanto, é claramente visível a preferência dos docentes pelos acessórios “Limas” e “Lixas”, com 94,4% dos inquiridos a indicarem cada uma destas opções. Tal facto deve-se, por um lado, a uma grande acessibilidade em adquirir os materiais, e, por outro lado, pelo facto de

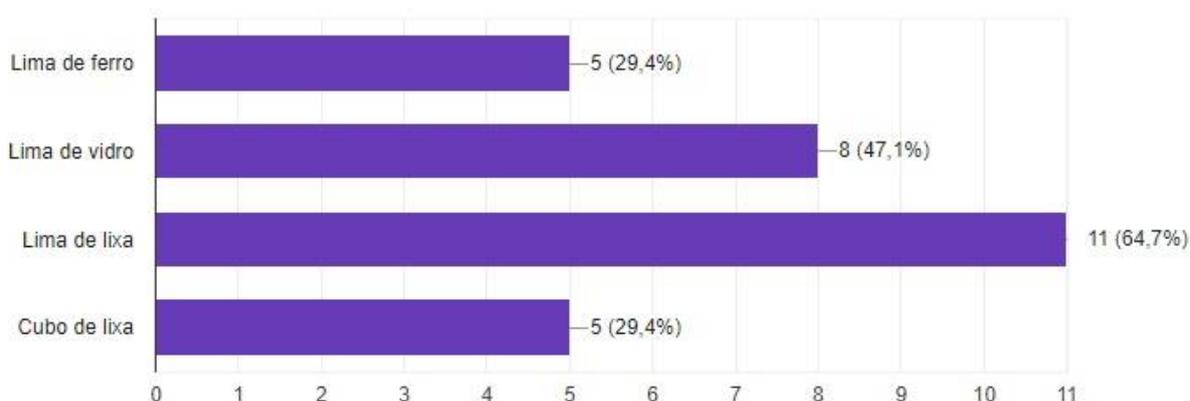


Figura n.º35: Tipos de lima aconselhados pelos docentes aos alunos
 Fonte: Google Drive

estes serem de uma utilização e manuseio relativamente simples. Os vernizes endurecedores são indicados por metade dos inquiridos (50%). Percebe-se aqui a utilização deste acessório pela tentativa de minimizar o problema da fragilidade das unhas, bastante enunciada pelos participantes. Estes escolheram ainda as hipóteses “Vernizes com sabor”, com 11,1%, e “Unhas de gel”, com 5,6%. A percentagem visivelmente reduzida desta opção terá origem não só na reduzida acessibilidade à prestação deste serviço em diversas regiões, como em questões estéticas, sexistas e sociais por parte do aluno e do meio envolvente. Seguidamente, era pedido aos inquiridos para evidenciarem que tipos de lima os inquiridos aconselhavam aos seus alunos, chegando aos seguintes resultados:

Aqui, a escolha das opções é visivelmente mais heterogénea. 64,7% dos inquiridos indicaram a hipótese “Lima de lixa” e 47,1% dos inquiridos escolheram a hipótese “lima de vidro”. Claramente, a lima de lixa e a lima de vidro afiguram-se opções a ter em conta para grande parte dos professores. Também com alguma expressão, ainda que em menor número, encontram-se as hipóteses “Lima de ferro” e “Cubo de lixa”, com 29,4% cada. Por último, era pedido aos inquiridos para especificarem quais as espessuras de lixas que aconselhavam os seus alunos a utilizar. A lixa mais espessa registada nas respostas foi a de 400, enquanto que a espessura mais fina registada foi de 12000, tendo esta última a função de polir a unha para que o contacto com as cordas seja suave e tenha um som mais agradável. Estes resultados demonstram assim a grande versatilidade deste acessório para resolver e tratar uma grande variedade de situações relacionadas com as unhas.

6. Discussão dos resultados

Seguindo a descrição e análise dos resultados do capítulo anterior, este capítulo destina-se à discussão e comparação dos resultados obtidos no inquérito com a revisão literária anteriormente apresentada no Estado da Arte.

Iniciando pelo ângulo do pulso direito, a grande maioria dos respondentes afirmou a sua preferência pelo pulso que acompanha a extensão natural do próprio braço, o que vai ao encontro da teoria de Suzuki de que “a mão deve manter a extensão natural do braço direito. Deve ter um arredondamento (dedos curvos) com o polegar ligeiramente mais avançado que os outros dedos” (Suzuki, 1999: 7)⁴⁵. Nesta questão foi também possível perceber que os docentes têm preferência no ensino do instrumento recorrendo ao *precision grip*, não alcançando um som

⁴⁵ “The hand should remain a natural extension of the right arm. It should have a roundness (fingers curved) with the thumb slightly forward of the fingers” (Suzuki, 1999: 7)

tão forte quanto o *power grip*, mas optando por uma maior precisão. Deste modo, os inquiridos mostraram também concordância com Shipton, no sentido em que “é vital que os músculos estejam relaxados, não tensos” (Shipton, 1995: 4)⁴⁶ de modo a não criar dificuldades na mobilidade da mão (Pinto, *s.d.*). A amostra não expressou assim grande concordância com as técnicas de Tárrega ou de Ida Presti que defendiam um pulso curvado de modo a que o ataque dos dedos fosse mais perpendicular, o que resultaria num momento de libertação da corda mais abrupto e, conseqüentemente, conduziria a um timbre mais estridente, para além de que os músculos do aluno estariam visivelmente mais tensos. Relativamente à altura do pulso em relação ao tampo da guitarra, a maioria dos inquiridos expressou a sua preferência pelo pulso baixo que, de acordo com Taylor (1978) “tende a dar um agudo mais suave e um baixo mais leve” (Taylor, 1978: 59)⁴⁷. Apenas 27,8% referiu que indicava aos alunos a utilização do pulso arqueado, onde existe uma tendência “para que o som agudo seja brilhante e nítido, e o baixo forte” (Taylor, 1978: 59)⁴⁸. Portanto, é possível verificar que a amostra, apesar de optar pela utilização do pulso baixo, que conduz a um som mais leve e suave, procura combater essa tendência ao nível da produção do som recorrendo ao *precision grip*, que oferece uma maior precisão e nitidez. Avaliando estes dois aspetos (ângulo e altura do pulso), evidencia-se que, para a maioria da amostra, o volume sonoro não é uma prioridade na sua prática letiva. Tal prática poderá ter origem no facto de que, nas técnicas utilizadas para atingir um som com um volume considerável, exista sempre uma maior tensão muscular, o que, para uma criança, pode facilmente ser causa de desmotivação e/ou desinteresse. Quanto ao uso da técnica de mão direita *apoyando*, a maioria dos inquiridos evidenciou ensinar esta técnica em primeiro lugar. Como foi descrito no capítulo do Estado da Arte, existem duas correntes relativamente ao uso da técnica de *apoyando* no início da aprendizagem. Com efeito, este grupo pertence à primeira corrente que defende que “tradicionalmente, usa-se o toque da mão direita, como regra geral, o apoio” (Pinto, *s.d.*: 12). Esta prática traz diversas vantagens, nomeadamente o facto de dar “grande ênfase e volume” (Shipton, 1995: 55)⁴⁹ ao que é tocado, fruto de uma maior “ressonância dentro da guitarra e no próprio tampo” (Tennant, 1995: 35)⁵⁰. Visto que, como foi descrito anteriormente, no que toca à colocação da mão direita, os professores optam pela precisão ao invés da potência sonora, o uso do *apoyando* torna-se assim uma forma clara de unir precisão com potência sonora. Estes professores, pertencentes à primeira corrente,

⁴⁶ “It is vital that the muscles be relaxed, not tight” (Shipton, 1995: 4)

⁴⁷ “A lower wrist tends to give a softer, rounder and a lighter bass” (Taylor, 1978: 59)

⁴⁸ “The treble sound to be Bright and crisp, and the bass strong” (Taylor, 1978: 59)

⁴⁹ “For greater emphasis and volume” (Shipton, 1995: 55)

⁵⁰ “Ressonance inside the guitar and on the soundboard itself” (Tennant, 1995: 35)

evidenciaram ainda introduzir a técnica de *tirando*, maioritariamente, nos níveis de iniciação e 1.º grau, ou seja, no 3.º estágio de desenvolvimento cognitivo, da inteligência operatória concreta⁵¹. Deste modo, a percepção da criança acerca da invariabilidade e manipulação dos objetos, aliada à lógica e ao método da descoberta, fornecem, para os inquiridos, as características necessárias para que o aluno consiga assimilar e acomodar⁵² este conceito da melhor forma. Por outro lado, ainda que em minoria, uma parte significativa da amostra revelou pertencer à segunda corrente que inicia o ensino do instrumento com a técnica de *tirando*. Esta corrente fundamenta-se com o facto de que a técnica de *apoyando* “limita a execução a um mínimo de recursos tímbricos, além de usarmos um movimento desnecessário, que é a volta do dedo à posição inicial de ataque” (Pinto, *s.d*: 12). Autores como Shipton (1995) defendem que o *apoyando* só deve ser utilizado numa fase onde o aluno já tenha conhecimento suficiente para perceber em que casos é oportuno aplicá-lo. O uso desta técnica trará, pois, desvantagens ao nível do som, nomeadamente um som mais estridente e *piano* do que o toque com apoio. No entanto, à medida que o aluno for evoluindo no seu percurso instrumental, este irá recorrer cada vez menos ao *apoyando* e cada vez mais ao *tirando*. Os professores que indicaram o uso do *tirando* no início da aprendizagem estão, de certa forma, a precaver as dificuldades inerentes à transição do toque com apoio para o toque sem apoio, ainda que, no início, o som não se desenvolva tão rapidamente. Para além do mais, este grupo, ao introduzir a técnica de *tirando* logo no início da aprendizagem, revela concordância com o grupo anterior, quanto ao facto de ser o estágio operatório concreto (3.º estágio) a etapa elegida para a introdução deste conteúdo.

Quanto à opinião dos inquiridos sobre qual a melhor altura do desenvolvimento cognitivo da criança para serem introduzidas as unhas, tendo em conta as respostas dadas à questão n.º 12 do questionário⁵³, manifestaram quase com unanimidade a eleição do 4.º estágio de desenvolvimento cognitivo, da inteligência operatória formal⁵⁴. Este estágio é caracterizado pela transição “para o pensamento hipotético-dedutivo” (Gomes & Ghedin, *s.d*: *s.p*) onde os indivíduos se tornam “capazes de raciocinar, de deduzir e de hipotetizar” (Viotto Filho & Ponce, 2005: 152). Por esta altura, a criança “já é capaz de realizar operações que estão fora de sua percepção e manipulação (...) que exigem raciocínio e reflexão” (Gomes & Ghedin, *s.d*: *s.p*) ou seja, o aluno consegue raciocinar a partir de outro ponto de vista (Viotto Filho & Ponce,

⁵¹ O estágio da inteligência operatória concreta abrange as crianças entre as idades de 7 e 11 anos, englobando assim os níveis de iniciação e 1º grau. Registou-se nestes dois níveis um total de 14 respostas

⁵² Os processos de modificação da inteligência da criança estão descritos no capítulo 3.1 O Desenvolvimento Cognitivo da Criança (p.39)

⁵³ Ver anexo 2 (p. 89) e respetiva análise do conteúdo das respostas no capítulo 5. Análise dos Resultados (p. 53)

⁵⁴ O estágio da inteligência operatória formal abrange as crianças a partir dos 11 anos de idade, englobando assim todos os estudantes a partir do 2º grau. Registaram-se assim, do 2º ao 8º grau, 30 respostas.

2005). Posto isto, esta independência de pensamento, característica dos indivíduos em pleno do estágio de inteligência operatória formal, afigura-se como ideal à grande maioria da amostra para a introdução do uso das unhas. De encontro a esta unanimidade em relação à preferência do 4.º estágio está a “quase” rejeição em relação ao estágio anterior, da inteligência operatória concreta (3.º estágio)⁵⁵. Esta é uma fase visivelmente mais precoce do desenvolvimento da criança. Aqui ela consegue combinar, contar, separar e diferenciar os objetos (Viotto Filho & Ponce, 2005) recorrendo sobretudo à descoberta e à interação com objetos concretos (Brito, 2013). Contrariamente ao facto de este estágio se afigurar o mais adequado, para a amostra, para a introdução do *tirando*, estas características revelam-se inadequadas ou, no mínimo, insuficientes para a introdução do conteúdo das unhas. Esta opinião generalizada traduziu-se em factos na questão seguinte, onde os inquiridos revelaram que, na sua prática, introduziam de facto as unhas no 4.º estágio de desenvolvimento cognitivo, registando este 21 respostas, ao invés das três respostas registadas no 3.º estágio, o que vem confirmar as considerações anteriores. Efetivamente, está-se a introduzir o conteúdo das unhas aos alunos no estágio de inteligência operatória formal. A grande maioria da amostra evidenciou que a introdução das unhas é um processo difícil. Nömar (1995) falou na incompatibilidade deste processo com a vida diária da criança, ao fazer a afirmação de que “enquanto o intérprete é ainda criança, isto não é sempre compatível com a vida diária” (Nömar, 1995: 9)⁵⁶. O grupo de inquiridos neste estudo veio confirmar esta ideia, acrescentando ainda outras causas que estão na origem dessa dificuldade. Os respondentes justificaram este facto com razões de imaturidade, por parte dos alunos; incompatibilidade com atividades desportivas e de lazer; mudanças inerentes nos hábitos da prática instrumental; e ainda a fragilidade das próprias unhas. No fundo, todo o processo de introdução e manutenção das unhas implica uma mudança de hábitos a vários níveis, tanto na própria execução do instrumento como um acréscimo de cuidados a ter no dia-a-dia.

A forma da unha é outro dos fatores a considerar, complementando as variáveis do ângulo e altura do pulso anteriormente discutidas. Tennant (1995) refere que “a forma da unha afeta com que sucesso vai estar apto para executar todas as várias partes do ataque” complementando ao referir que “uma má forma de unha pode também criar resistência

⁵⁵ O estágio da inteligência operatória concreta abrange as crianças entre as idades de 7 e 11 anos, englobando assim os níveis de iniciação e 1º grau. Registou-se nestes dois níveis um total de 3 respostas

⁵⁶ “*Mientras el intérprete es todavía niño, esto no es siempre compaginable con la vida diaria*” (Nömar, 1995: 9)

indesejável contra a corda e causar alguns (...) ruídos desagradáveis” (Tennant, 1995: 30)⁵⁷. À utilização do pulso baixo, que proporciona um som mais leve e suave, e do *precision grip*, que oferece maior precisão e nitidez, a amostra evidenciou, na sua maioria, a utilização de uma forma de unha que permitia uma pressão mais gradual, e uma libertação direcionada mais para a parte de fora da unha e, conseqüentemente, também mais gradual. A leveza, suavidade, precisão e nitidez do som são características que esta forma de unha reúne, sendo deste modo coerente a escolha da opção por parte dos inquiridos. De facto, não se verifica até aos dias de hoje o hábito ou a prática de os autores, nos seus métodos, aconselharem obras específicas para o momento em que o aluno passa pela transformação de começar a tocar com unhas. Este trabalho vem por isso demonstrar que tipo de obras são utilizadas pela amostra, dada a falta de conhecimento científico sobre esta matéria. Os estudos são, da forma expressa pela amostra, a melhor opção para fazer a transição para as unhas, pois o aluno consegue focar-se mais na mão direita e no seu próprio som, onde a mão esquerda não tem um papel assim tão importante. Uma alternativa considerável aos estudos são as valsas, que, tal como os estudos, possuem um dedilhado constante ao longo da peça. Por último, relativamente aos acessórios utilizados no processo de manutenção das unhas, autores como Tennant (1995) defendem que se deve “usar sempre uma lima” (Tennant, 1995: 34)⁵⁸. Esta prática foi confirmada pela quase totalidade da amostra que referiu aconselhar o uso das limas aos alunos, especificando o uso de limas de lixa e limas de vidro. A par desta unanimidade (17 pessoas) em relação às limas, está o uso das lixas que, de novo, a quase totalidade (17 pessoas) da amostra evidenciou aconselhar aos alunos. Neste caso, os inquiridos evidenciaram a utilização de espessuras entre 400 e 12000, para as mais diversas de situações de manutenção. É ainda importante enunciar os vernizes endurecedores, indicados por metade dos inquiridos, que representam uma forte estratégia no combate à fragilidade das unhas.

7. A questão das unhas observada e aplicada aos alunos na Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo do ano letivo, tive oportunidade de observar a aplicação das práticas que foram anteriormente evidenciadas neste trabalho. A classe de guitarras do Conservatório Regional de Évora veio confirmar a maioria das técnicas utilizadas pela generalidade dos inquiridos. Partindo do geral para o específico, os alunos revelaram tendencialmente a utilização de um

⁵⁷ “The length and shape of the fingernail effects how successfully you will be able to carry out all of the various parts of the stroke (...) A bad nail shape can also create undesirable resistance against the string and cause some (...) unsavory sounds” (Tennant, 1995: 30)

⁵⁸ “Always use a file” (Tennant, 1995: 34)

ângulo do pulso que acompanha a extensão natural do braço. Revelaram também o recurso ao *precision grip* e a utilização dos dedos curvos na mão direita. Por outro lado, este grupo de alunos distancia-se da maioria da amostra, relativamente à altura do pulso, pois revela preferência pela utilização do pulso alto, que proporciona agudos nítidos e brilhantes e baixos fortes, conduzindo, por sua vez, a um som mais forte. Esta classe de alunos vem também confirmar os resultados obtidos no inquérito quanto ao relaxamento dos músculos do braço e da mão, a fim de facilitar a mobilidade.

Para além da convergência visível no posicionamento da mão direita, foi possível também detetar a concordância que existe em introduzir a técnica de *tirando*, no estágio da inteligência operatória concreta (3º estágio). No conjunto de alunos observados ao longo do ano letivo, todos os alunos do 1.º Grau utilizaram o *tirando* desde início, seja na execução de peças, exercícios técnicos, escalas e arpejos. Também alguns alunos utilizaram já o *tirando* em diversas obras, ainda na Iniciação. Uma vez que os alunos do professor José Farinha no ano letivo de 2016/2017 estavam compreendidos entre os níveis de iniciação e 3.º Grau, não foi possível observar as eventuais implicações da prática do instrumento com unhas a longo prazo. Ainda assim, foi possível evidenciar a introdução das mesmas no estágio de inteligência operatória formal (4º estágio), à semelhança da amostra. Apesar de apenas alguns alunos do 3.º Grau utilizarem unhas, estes utilizavam uma forma de unha que permitia a fase de pressão mais gradual e a fase de libertação mais na parte de fora da unha. Estes alunos destacaram-se sobretudo nas audições de classe no final de cada período, onde a junção entre leveza, suavidade, precisão, nitidez e potência sonora, em adição aos agudos brilhantes e nítidos e ao baixos fortes (permitidos pela utilização do pulso alto) os fizeram distinguir dos restantes colegas. O repertório utilizado nesta fase de introdução das unhas é também coincidente com o que já foi indicado pelos inquiridos. Estudos e valsas são essencialmente as obras interpretadas nesta etapa⁵⁹. Indo ainda ao encontro do que foi referenciado pela amostra, esta classe de alunos revelou preferência pelas limas, lixas e vernizes endurecedores como acessórios de manutenção das unhas.

⁵⁹ Veja-se o exemplo do Estudo VI de Leo Brower, presente na tabela n.º 3, inserida no capítulo 3.9 Repertório (p.25)

8. Conclusão

Este estudo foi realizado recorrendo ao método de amostragem por conveniência, que tem desvantagens inerentes bastante claras. Existindo uma grande predominância do género masculino, a amostra alcançada, apesar de curta, relativamente jovem e maioritariamente graduada em instituições de ensino em Portugal, demonstrou uma experiência profissional relevante em anos de serviço, níveis que leciona e nas próprias práticas individuais no contexto escolar. Foi possível observar que existe uma preocupação geral para que a criança tenha os músculos relaxados e se sinta confortável no início da aprendizagem, recorrendo à técnica de *apoyando* para alcançar um maior volume sonoro. Este grupo de professores tornou claro que o processo de introdução e manutenção das unhas é um procedimento árduo devido a causas endógenas e exógenas ao próprio aluno. Deste modo, a prática demonstrada pelos professores consiste em recorrer ao *apoyando* no início da aprendizagem, ou seja, no estágio de inteligência operatória concreta (3º estágio); introduzir o *tirando* ainda no 3º estágio; e apenas introduzir as unhas no 4º estágio, da inteligência operatória formal, na transição do 2º para o 3º ciclo, ou seja, no início do 3º grau ou no final do 2º grau, como indicou 88,9% da amostra. Caso o aluno tenha um processo de adaptação dificultoso, a amostra estabeleceu como limite o 5º grau para que o aluno comece a tocar com unhas, ou seja, no final do ensino básico.

Na literatura abordada neste trabalho, foi possível identificar duas grandes lacunas. Em primeiro lugar, nenhum autor sugere obras específicas para o momento em que o aluno começa a tocar guitarra com unhas. Dada a importância que os inquiridos deram a esta questão, e a falta de conhecimento sobre o domínio do repertório, este trabalho veio evidenciar que, efetivamente, os estudos e as valsas são as melhores opções para a introdução das unhas, devido ao facto de serem obras não muito exigentes do ponto de vista da forma, do ritmo e da polifonia. Em segundo lugar, na revisão da literatura deste estudo existe uma lacuna ao nível dos acessórios que auxiliam o processo de manutenção das unhas. Apenas Tennant indicou o uso da lima e desaconselhou o uso do corta-unhas, não constando em nenhum outro autor informações relevantes quanto a este aspeto. Posto isto, este trabalho comprova que as limas de lixa e de vidro, as lixas de espessura entre 400 e 12000, e os vernizes endurecedores são acessórios viáveis no que toca a estabelecer a forma da unha, regularizar e polir as suas pontas, e reduzir o máximo possível a sua fragilidade.

A conceção deste estudo que introduz a questão das unhas no panorama científico do ensino da música vem demonstrar um vasto leque de possibilidades a nível de investigações futuras sobre este tema, visto que só agora esta questão tão importante começou a ser estudada. Aprofundando melhor a primeira lacuna da literatura revista indicada anteriormente, seria

bastante útil a publicação de um método de aprendizagem que sugerisse, de facto, obras específicas para o momento da introdução das unhas. Seria de igual forma bastante útil e importante a publicação de um manual sobre os acessórios de manutenção das unhas, indicando detalhadamente quais os acessórios a serem utilizados e quais as suas funções particulares. Num ponto de vista mais distante, outra das questões a cruzar com este tema é a alimentação. Uma tese que tentasse compreender que tipo alimentação é mais aconselhável para combater a fragilidade das unhas, e tentasse perceber se esta seria viável para crianças a partir dos onze anos de idade, seria também uma ferramenta importante para o ensino da guitarra. Por último, este trabalho foi realizado apenas demonstrando o ponto de vista dos professores em relação às unhas no ensino da guitarra. Afigurar-se-ia igualmente interessante realizar este estudo do ponto de vista dos alunos, tentando assim perceber quais as suas ideias, motivações, desmotivações, facilidades e dificuldades em relação a esta questão.

Em conclusão, pode dizer-se que este estudo tem como significado maior a consciencialização da comunidade dos professores de guitarra para a importância da exploração desta temática em todas as suas vertentes. Tal revela-se útil e até mesmo imperativo, a fim de combater o problema da produção sonora na guitarra, que tem conduzido a um isolamento do instrumento. O grupo de docentes que colaborou neste trabalho revelou-se extremamente capacitado para colocar este processo em marcha. Ao padronizar as práticas letivas dos inquiridos, que eram anteriormente difundidas pela oralidade e se encontravam mergulhadas numa escuridão na comunidade científica, este trabalho afigura-se assim como ponto de partida para uma progressiva uniformização desta prática.

Referências Bibliográficas

- ARTZT, A. [Alice Artzt]. (2009, fevereiro, 9). *The Ida Presti right hand technique for guitar - Alice Artzt - 1/4* [arquivo de vídeo]. Acedido em julho 5, 2017, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qW1pDXnSGxI>
- ARTZT, A. [Alice Artzt]. (2009, fevereiro, 9). *The Ida Presti right hand technique for guitar - Alice Artzt - 2/4* [arquivo de vídeo]. Acedido em julho 5, 2017, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3WYhWy5OqgM>
- ARTZT, A. [Alice Artzt]. (2009, fevereiro, 9). *The Ida Presti right hand technique for guitar - Alice Artzt - 3/4* [arquivo de vídeo]. Acedido em julho 5, 2017, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DOjyBNW4rul>
- Brito, L. I. R. (2013). *As Atividades Lúdico-Expressivas e a Criança com Dificuldades Cognitivas*. Beja: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, Conservatório Regional de Évora – Eborae Mvsica. (2017). *Projeto Educativo – Revisão 2014/2017*. Évora.
- Conservatório Regional de Évora – Eborae Mvsica. (2015). *Regulamento Interno – Revisão 2014/2015*. Évora.
- Despacho Normativo nº13/2014 de 15 de Setembro. Diário da República nº 177 – 2ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Duarte, G. (2017). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada no Conservatório Regional de Évora: Abandono do Estudo da Guitarra no final do 3.º ciclo: Principais Fatores* (Relatório de Estágio não publicado). Universidade de Évora.
- Flick, U. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um Guia para Iniciantes*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, R. C. S. & Ghedin, E. (2012). O Desenvolvimento Cognitivo na Visão de Jean Piaget e suas Implicações a Educação Científica. *Atas do VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* (p. 1-14). Rio de Janeiro: ABRAPEC.
- Jesus, A. S. D. M. (2014). *Comportamento acústico de salas para o ensino musical no Algarve: a perspetiva dos vários intervenientes*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo - Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Naxos. (s.d). *Franz Halász*. Acedido em setembro 28, 2017, recuperado de https://www.naxos.com/person/Franz_Halasz/4986.htm

- Nömar, Z. (1995). *La Guitarra Iniciación*. Madrid: Real Musical.
- Ochoa, C. (2015). Amostragem não probabilística: Amostra por conveniência. Acedido em julho 30, 2017, recuperado de <https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>
- Piaget, J. (2004). *Seis estudos de psicologia*. Rio De Janeiro: Forense Universitária.
- Pinto, H. (s.d). *Iniciação ao Violão*. Ricordi.
- Portaria nº225/2012 de 30 de Julho. Diário da República nº 146 – 1ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Portaria nº243/2012 de 13 de Agosto. Diário da República nº 156 – 1ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- A fully opposable thumb gives the human hand its unique power grip (left) and precision grip (right). [imagem digital] Acedido em julho 5, 2017, recuperado de <http://www.alamy.com/stock-photo-a-fully-opposable-thumb-gives-the-human-hand-its-unique-power-grip-24072111.html>
- Shipton, R. (1995). *The Complete Guitar Player Classical Book*. Londres: Wise Publications.
- Ferreira, V. (2009). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos in A. S. Silva, & J. M.Pinto, (org).. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. F. (2011). *Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização: Buscando Relações*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação: Porto Alegre.
- Sprinthall, A. & Sprinthall, C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Suzuki, Dr. S. (1999). *Guitar School Volume 1 Guitar Part Revisited Edition*. Miami: Summy-Birchard Inc.
- Taylor, J. (1978). *Tone Production on the Classical Guitar*. Londres: Musical New Services Ltd.
- Tennant, S. (1995). *Pumping Nylon*. Baltimore: Nathaniel Gunod.
- Thachuk, S. (2014). *Ida Presti*. Acedido em julho 5, 2017, recuperado de <http://www.steventhachuk.com/blog/concert-programs-tell-a-story>
- Trummer, P. (2016). *ligita 2016 - Kommentiertes Konzert 08/07/16 Latin-Grammy-Gewinner Franz & Débora Halász. Ligita*. Acedido em julho 5, 2017, recuperado de <http://galerie.ligita.li/>
- Viotto Filho, I., & Ponce, R. (2005). Desenvolvimento cognitivo: alguns subsídios para a compreensão da Teoria de Jean Piaget. *AVESSO DO AVESSO*, 3, 141-157.

Anexos

Anexo 1 - Planificações das Aulas Lecionadas

Aula nº 1 – Aluno A

segunda-feira, 28 de Novembro de 2016

18:00 – 18:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na I posição
15 minutos ⁶⁰	Estudo da melodia tradicional <i>Frere Jacques</i>

Aula nº 2 – Aluno B

segunda-feira, 28 de Novembro de 2016

19:00 – 19:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na I posição
15 minutos	Estudo da melodia tradicional <i>Frere Jacques</i>

⁶⁰ O total de tempo previsto na tabela é de 40 minutos, pois atribui 5 minutos de margem para os procedimentos habituais de arrumação do material, afinação e algum tempo extra que o aluno necessite em determinado exercício

Aula nº 3 – Aluno C

terça-feira, 29 de Novembro de 2016

10:35 – 11:20

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na I posição; Arpejo em Mi menor
15 minutos	Estudo da peça <i>Helping Hand</i> de V. L. Clark

Aula nº 4 – Aluno D

terça-feira, 29 de Novembro de 2016

18:10-18:55

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na I posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Danse des iles</i> de F. Lambert

Aula nº 5 – Aluno E

terça-feira, 29 de Novembro de 2016

17:25 – 18:10

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Execução de arpejos com diversos acordes
15 minutos	Estudo das peças <i>Luna</i> de F. Constantino e <i>Soñando</i> de J. Zenamon

Aula nº 6 – Aluno F

quarta-feira, 30 de Novembro de 2016

10:00 – 10:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na II posição e execução de arpejos com diversos acordes
15 minutos	Estudo da peça <i>Lyric Prelude</i> de J. Nash

Aula nº 7 – Aluno G

segunda-feira, 28 de Novembro de 2016

11:45 – 12:30

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior de 2 oitavas na II posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Allegro</i> de M. Giuliani

Aula nº 8 – Aluno H

segunda-feira, 28 de Novembro de 2016

10:45 – 11:30

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de dedos fixos na mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior de 2 oitavas na II posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Romance</i> de P. Nuttal

Aula nº 9 – Aluno A

segunda-feira, 6 de Março de 2017

18:00 – 18:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na I posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Quasars</i> de M. Coghlan

Aula nº 10 – Aluno B

segunda-feira, 6 de Março de 2017

19:00 – 19:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na I posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Estudo em lá menor</i> – A. Cano

Aula nº 11 – Aluno C

terça-feira, 7 de Março de 2017

10:35 – 11:20

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior e lá menor na I posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Country Dance</i> – F. Carulli

Aula nº 12 – Aluno D

terça-feira, 7 de Março de 2017

18:10-18:55

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escalas e arpejos de Sol Maior e Lá menor harmónica
15 minutos	Estudo do Tema de I. Albéniz

Aula nº 13 – Aluno E

terça-feira, 7 de Março de 2017

17:25 – 18:10

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escalas de Dó Maior e Ré menor harmónica na II posição
15 minutos	Estudo da peça <i>West Coast</i> de H. Sanderson

Aula nº 14 – Aluno F

quarta-feira, 8 de Março de 2017

10:00 – 10:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escalas e arpejos de Dó Maior e Ré Maior na II posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Paredetas</i> – G. Sanz

Aula nº 15 – Aluno G

segunda-feira, 6 de Março de 2017

11:45 – 12:30

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Ré Maior na II posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Conradanza</i> de J. Muro

Aula nº 16 – Aluno H

segunda-feira, 6 de Março de 2016

10:45 – 11:30

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de dedos fixos na mão esquerda
15 minutos	Escalas e arpejos de Dó Maior e Dó menor harmónica
15 minutos	Estudo VI – Leo Brower

Aula nº 17 – Aluno A

segunda-feira, 29 de Maio de 2017

18:00 – 18:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na I posição
15 minutos	Estudo da Lição nº 17 de F. Kleynjans

Aula nº 18 – Aluno B

segunda-feira, 29 de Maio de 2017

19:00 – 19:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior na I posição
15 minutos	Estudo em lá menor – A. Cano

Aula nº 19 – Aluno C

terça-feira, 30 de Maio de 2016

10:35 – 11:20

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escalas e arpejos de Dó Maior e lá menor harmónica
15 minutos	Estudo da Lição nº 7 – D. Aguado

Aula nº 20 – Aluno D

terça-feira, 30 de Maio de 2017

18:10-18:55

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de ligados na mão esquerda
15 minutos	Escalas e arpejos de Sol Maior e lá menor harmónica
15 minutos	Estudo da peça <i>Waltz</i> de B. Calatuyud

Aula nº 21 – Aluno E

terça-feira, 30 de Maio de 2017

17:25 – 18:10

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de ligados na mão esquerda
15 minutos	Escala de Ré Maior na IV posição
15 minutos	Estudo de A. Carlevaro

Aula nº 22 – Aluno F

quarta-feira, 31 de Maio de 2017

10:00 – 10:45

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala e arpejo de dó Maior na II posição
15 minutos	Estudo da peça <i>Canário</i> de C. Calvi

Aula nº 23 – Aluno G

segunda-feira, 29 de Maio de 2017

11:45 – 12:30

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios de colocação de dedos da mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior de 2 oitavas na II posição
15 minutos	Estudo da peça <i>El noi de la Mare</i> – A. Segovia

Aula nº 24 – Aluno H

segunda-feira, 29 de Maio de 2017

10:45 – 11:30

Tempo	Exercício
5 minutos	Exercícios de mão direita em cordas soltas
5 minutos	Exercícios ligados na mão esquerda
15 minutos	Escala de Dó Maior de 2 oitavas na II posição
15 minutos	Estudo da peça <i>El noi de la Mare</i> – A. Segovia

Anexo 2 – Inquérito por questionário realizado aos docentes de guitarra



Departamento de Música da Escola de
Artes
Mestrado em Ensino da Música

Inquérito aos docentes de guitarra: Introdução das Unhas no Ensino da Guitarra

Por favor, leia atentamente todo o questionário, indicando com um X a sua resposta, quando necessário. É garantido o anonimato do questionário.

1. Idade: _____

2. Sexo: _____

3. Habilitações Literárias: _____

4. Estabelecimento onde concluiu as suas habilitações: _____

5. Anos de serviço: _____

6. Níveis que leciona atualmente:

Iniciação 1º Grau 2º Grau 3º Grau 4º Grau

5º Grau 6º Grau 7º Grau 8º Grau Superior

7. Começa por ensinar a técnica de *apoyando*?

Sim

Não

8. Se sim, em que grau(s) introduz a técnica de *tirando*?

Iniciação 1º Grau 2º Grau 3º Grau 4º Grau

5º Grau 6º Grau 7º Grau 8º Grau

9. Das seguintes figuras, qual o ângulo da mão direita que ensina primeiro aos seus alunos?



Figura a)



Figura b)

10. Das seguintes figuras, qual a posição da mão direita que ensina primeiro aos seus alunos?



Figura a)



Figura b)

11. Considera importante a introdução das unhas na aprendizagem da guitarra?

Sim

Não

12. Na sua opinião, que grau(s) acha indicado(s) para a introdução das unhas na aprendizagem da guitarra?

Iniciação 1º Grau 2º Grau 3º Grau 4º Grau

5º Grau 6º Grau 7º Grau 8º Grau

13. Em que grau(s) introduz as unhas aos seus alunos?

Iniciação 1º Grau 2º Grau 3º Grau 4º Grau

5º Grau 6º Grau 7º Grau 8º Grau

14. Considera um processo difícil a introdução e manutenção das unhas por parte dos alunos?

Sim

Não

15. Justifique a opção anterior:

16. Caso o aluno tenha dificuldades no processo de introdução das unhas, qual o limite máximo de grau em que o aluno deve começar a usar unhas?

Iniciação 1º Grau 2º Grau 3º Grau 4º Grau

5º Grau 6º Grau 7º Grau 8º Grau Nunca

17. Das seguintes figuras, qual a curva da unha que aconselha aos seus alunos?

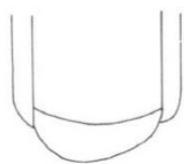


Figura
a)

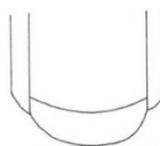


Figura
b)

18. Identifique três exemplos de peças que utiliza quando o aluno começa a utilizar as unhas:

19. Que acessórios aconselha aos seus alunos na obtenção e manutenção das unhas?

- Lixas
- Limas
- Vernizes endurecedores
- Vernizes com sabor
- Unhas de gel
- Unhas de acrílico

20. Caso tenha assinalado a opção "limas" na questão anterior, quais são os tipos de lima que aconselha?

- Lima de ferro
- Lima de vidro

Lima de lixa

Cubo de lixa

21. Caso tenha assinalado a opção "lixas" na questão nº 19, quais são as espessuras que aconselha?

Obrigado pela sua colaboração

Os melhores cumprimentos do aluno de Mestrado em Ensino de Música na Uversidade de Évora

Miguel Gromicho