

**Universidade de Évora - Escola de Artes**

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Interpretação e Musicalidade no Ensino Básico de Guitarra**

André Moreira Azevedo

Orientador(es) | Dejan Ivanović

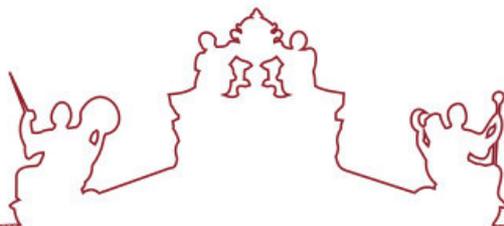
Évora 2025

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Artes**

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Interpretação e Musicalidade no Ensino Básico de Guitarra**

André Moreira Azevedo

Orientador(es) | Dejan Ivanović

Évora 2025

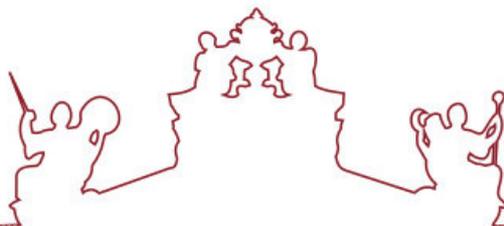
---

---

---

---

---



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

Presidente | Mário Marques (Universidade de Évora)

Vogais | Dejan Ivanović (Universidade de Évora) (Orientador)  
Pedro Moreira (Universidade de Évora) (Arguente)



## **Agradecimentos**

*Antes de mais, gostaria de agradecer aos meus pais e familiares, que me apoiaram neste longo caminho e que me tentaram ajudar em tudo o que podiam para concluir esta etapa.*

*Ao professor Dejan Ivanović, pelo conhecimento transmitido, pela orientação, acompanhamento e disponibilidade durante o meu percurso na Universidade de Évora, que contribuíram para o meu crescimento enquanto músico e profissional.*

*Ao Orientador Cooperante, prof. Paulo Amorim, por me ter integrado na sua classe de guitarra e permitido angariar conhecimento como professor, partilhando as suas sugestões e experiências.*

*Ao professor Carlos Cunha, por ter sido o primeiro docente que se empenhou a ajudar-me na guitarra e nos meus estudos musicais.*

*À Raquel Pernas, por me ter apoiado e fornecido livros que contribuíram para a realização deste trabalho.*

*Aos colegas que fui conhecendo ao longo deste caminho e que me motivaram, direta ou indiretamente, a querer aumentar o meu conhecimento.*

*Aos docentes de guitarra em Portugal, que contribuíram para a realização do questionário.*

*Aos alunos da EAMCN, carinhosos e prestáveis, que me ajudaram a compreender o ensino de guitarra e a eficácia do uso dos Elementos Interpretativos.*



## **Interpretação e Musicalidade no Ensino Básico de Guitarra**

### **Resumo**

Dois aspetos essenciais da música, no geral, são a forma da sua interpretação e as suas características de musicalidade individual do intérprete. Os referidos elementos fazem parte da arte de tocar o instrumento musical, sendo os pontos fulcrais na sua aprendizagem. No entanto, os elementos específicos que formam uma interpretação musical, são frequentemente ignorados ou, até, completamente negligenciados durante o percurso do ensino de guitarra. O presente trabalho pretende abordar os conceitos da Interpretação Musical e de Musicalidade, bem como demonstrar diversos exemplos da sua abordagem no ensino do instrumento. Foram abordadas diferentes estratégias metodológicas, nomeadamente a revisão de literatura existente, a criação do inquérito através do questionário, bem como a análise dos dados obtidos durante a frequência da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada. Os resultados e as conclusões obtidas através da análise desta informação, são apresentados, bem como a proposta de algumas estratégias que o professor poderá inserir na sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Guitarra; Ensino; Interpretação; Musicalidade.

## **Interpretation and Musicality at the Elementary Guitar Education**

### **Abstract**

Two essential aspects of music, in general, are the form of its interpretation and the characteristics of the performer's individual musicality. These elements are part of the art of playing the musical instrument, and are, of course, the focal points in the student's learning. However, the interpretive elements represent one of the components that are often ignored or even completely neglected during the Basic Guitar Course. The present work intends to address some of the definitions of the concepts of Musical Interpretation and Musicality, as well as to demonstrate several examples for their learning. To achieve these objectives, different methodological strategies were addressed, namely the review of the existing literature, the creation of the survey through the questionnaire, as well as the analysis of the data obtained during the attendance of the Practical Curricular Unit of Supervised Teaching. The results and conclusions obtained through the analysis of this information are presented, as well as the proposal of some strategies that the teacher can insert in his pedagogical practice.

**Keywords:** Guitar; Education; Interpretation; Musicality.

## Lista de símbolos e abreviaturas

<b>Arr.</b>	Arranjo
<b>CMCGB</b>	Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
<b>CMTDVC</b>	Conservatório de Música Teatro e Dança de Vila do Conde
<b>CRBA</b>	Conservatório Regional do Baixo Alentejo
<b>EAMCN</b>	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
<b><i>a</i></b>	dedo anelar (mão direita)
<b><i>ff</i></b>	<i>fortissimo</i>
<b><i>f</i></b>	<i>forte</i>
<b><i>i</i></b>	dedo indicador (mão direita)
<b><i>m</i></b>	dedo médio (mão direita)
<b><i>mf</i></b>	<i>mezzo forte</i>
<b><i>mp</i></b>	<i>mezzo piano</i>
<b><i>p</i></b>	dedo polegar (mão direita)
<b><i>p</i></b>	<i>piano</i>
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b><i>pp</i></b>	<i>pianissimo</i>
<b>1</b>	dedo indicador (mão esquerda)
<b>2</b>	dedo médio (mão esquerda)
<b>3</b>	dedo anelar (mão esquerda)
<b>4</b>	dedo mindinho (mão esquerda)

# ÍNDICE GERAL

<b>PARTE I. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. ENQUADRAMENTO ESCOLAR .....</b>	<b>4</b>
1.1. História .....	5
1.2. Missão e Objetivos .....	8
1.2.1. Objetivos .....	8
1.3. Oferta Educativa .....	10
1.4. Perfil pretendido .....	11
1.5. Plano Curricular do Curso Básico .....	12
1.6. Plano Curricular do Curso Secundário .....	14
1.7. Avaliação .....	15
1.8. Projetos .....	16
1.9. Professor Cooperante .....	17
<b>2. AULAS ASSISTIDAS.....</b>	<b>18</b>
2.1. Sumários .....	19
2.2. Caracterização dos Alunos .....	21
2.3. Aluno A .....	22
2.4. Aluno B .....	23
2.5. Aluno C.....	24
2.6. Aluno D.....	26
2.7. Aluno E.....	27
2.8. Aluno F .....	288
2.9. Aluno G .....	299
2.10. Aluno H.....	300
2.11. Aluno I.....	322
2.12. Aluno J .....	333
2.13. Ensemble A .....	344
2.14. Ensemble B.....	355
<b>3. AULAS LECIONADAS .....</b>	<b>366</b>
3.1. Preparação de aulas.....	377
3.2. Sumário de aula .....	388
3.3. Aluno A .....	399
3.4. Aluno C.....	400

3.5. Aluno D.....	422
3.6. Aluno E.....	433
3.7. Aluno F.....	444
3.8. Aluno H.....	455
3.9. Aluno I.....	466
3.10. Aluno J.....	477
3.11. Ensemble A.....	488
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>499</b>
<b>PARTE II. INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>511</b>
<b>4. ESTADO DA ARTE.....</b>	<b>511</b>
4.1. Evolução do Ensino de Música em Portugal.....	52
4.2. Revisão de literatura de Interpretação e Musicalidade.....	58
<b>5. INTERPRETAÇÃO E MUSICALIDADE.....</b>	<b>722</b>
5.1. Interpretação.....	722
5.1.1. Expressividade.....	777
5.2. Musicalidade.....	788
5.2.1. Estética Musical.....	80
5.3. O que são os elementos interpretativos?.....	833
5.3.1. Dinâmica.....	833
5.3.2. Articulação.....	844
5.3.3. Timbre.....	855
5.3.4. Agógica.....	888
<b>6. QUANDO UTILIZAR OS ELEMENTOS INTERPRETATIVOS.....</b>	<b>911</b>
6.1. Fraseado.....	922
6.2. Condução harmónica.....	977
6.3. Condução de vozes.....	999
6.4. Condução rítmica.....	1011
6.5. Visualização e sensação como auxílio no ensino.....	1022
<b>7. FORMAS DE IDENTIFICAÇÃO E ABORDAGEM NO ENSINO.....</b>	<b>1044</b>
7.1. Fraseado.....	1046
7.2. Dinâmica.....	1067
7.3. Articulação.....	1078
7.4. Timbre.....	1111
7.5. Agógica.....	1133
<b>8. RECOLHA DE DADOS.....</b>	<b>1144</b>
8.1. Recolha e Análise de Matrizes e Parâmetros de diferentes escolas.....	1144

8.2. Inquérito por questionário .....	1188
<b>9. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>120</b>
9.1. Elementos interpretativos durante o estágio na EAMCN .....	1211
9.2. Análise do inquérito.....	1244
9.2.1. Parte A.....	1244
9.2.2. Parte B .....	1266
9.2.3. Parte C .....	1299
9.2.4. Parte D.....	1322
9.2.5. Parte E .....	1333
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>1388</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>1455</b>

## Índice de Tabelas

Tabela n.º 1: Plano curricular do Curso do 2.º Ciclo Básico de Música. ....	12
Tabela n.º 2: Plano curricular do Curso Secundário de Música. ....	14
Tabela n.º 3: O repertório do Aluno A. ....	22
Tabela n.º 4: O repertório do Aluno B. ....	23
Tabela n.º 5: O repertório do Aluno C. ....	24
Tabela n.º 6: O repertório do Aluno D. ....	25
Tabela n.º 7: O repertório do Aluno E. ....	26
Tabela n.º 8: O repertório do Aluno F. ....	27
Tabela n.º 9: O repertório do Aluno G. ....	28
Tabela n.º 10: O repertório do Aluno H. ....	30
Tabela n.º 11: O repertório do Aluno I. ....	31
Tabela n.º 12: O repertório do Aluno J. ....	32
Tabela n.º 13: O repertório do Ensemble A. ....	33
Tabela n.º 14: O repertório do Ensemble B. ....	34
Tabela n.º 15: Exemplo de uma preparação de aula. ....	36
Tabela n.º 16: Alterações de frase de acordo com Bennett (1990). ....	93
Tabela n.º 17: Provas internas de Guitarra (EAMCN). ....	110
Tabela n.º 18: Critérios específicos de avaliação (Ex. n.º 1). ....	111
Tabela n.º 19: Critérios específicos de avaliação (Ex. n.º 2). ....	112
Tabela n.º 20: Critérios específicos de avaliação (Ex. n.º 3). ....	112
Tabela n.º 21: Exemplo de objetivos específicos. ....	113
Tabela n.º 22: O conteúdo do inquérito por questionário. ....	114

## Índice de Figuras

Figura n.º 1: Formatação utilizada para o sumário das aulas.....	19
Figura n.º 2: Exemplo de sumário de aulas assistidas. ....	20
Figura n.º 3 Exemplo de sumários de aulas lecionadas. ....	37
Figura n.º 4: Exemplo de motivo. ....	90
Figura n.º 5: Exemplo de motivo rítmico.....	90
Figura n.º 6: Exemplo de sequência. ....	91
Figura n.º 7: Exemplo de frase.....	92
Figura n.º 8: Escala harmónica e os graus.....	94
Figura n.º 9: Exemplo do uso de dinâmicas numa frase.....	101
Figura n.º 10: Dinâmica por patamares.....	103
Figura n.º 11: Melodia com <i>staccato</i> . ....	104
Figura n.º 12: Som real do <i>staccato</i> em corda solta. ....	104
Figura n.º 13: Som real do <i>staccato</i> em nota pisada. ....	105
Figura n.º 14: <i>Ducks and Swans</i> de P. Batchelar (o uso prático de articulação).....	105
Figuras n.º 15a: [Exercício]. ....	107
Figuras n.º 15b: [ <i>Naturale</i> ]. ....	107
Figuras n.º 15c: [ <i>Sul tasto</i> ]. ....	108
Figuras n.º 15d: [ <i>Sul Ponticello</i> ]. ....	108

## Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1: Pergunta sobre a musicalidade. ....	121
Gráfico n.º 2: Pergunta sobre a Interpretação Musical. ....	122
Gráfico n.º 3: Importância dos elementos de Interpretação. ....	123
Gráfico n.º 4: Nível a que são importantes os elementos interpretativos. ....	123
Gráfico n.º 5: Quando deverão ser ensinados os elementos interpretativos?.....	124
Gráfico n.º 6: Importância da aprendizagem do fraseado musical.....	125
Gráfico n.º 7: Elemento interpretativo não mencionado no inquérito. ....	127
Gráfico n.º 8: Grau mais indicado para o ensino dos elementos interpretativos. ....	128
Gráfico n.º 9: A hierarquia da dinâmica musical. ....	129
Gráfico n.º 10: Hierarquia de articulação musical.....	130
Gráfico n.º 11: Hierarquia da agógica musical.....	131
Gráfico n.º 12: Hierarquia do timbre sonoro. ....	131
Gráfico n.º 13: Hierarquia sobre a condução de linhas horizontais/vozes. ....	132

# PARTE I. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## INTRODUÇÃO

A interpretação e musicalidade individual são dois elementos musicais de grande relevância e que influenciam diretamente a forma como um instrumentista transmite a sua visão sobre a obra musical executada. De acordo com a experiência pessoal do autor deste texto enquanto aluno e docente, existem diversos estabelecimentos de ensino, ao nível nacional, que não abordam a interpretação musical de guitarra de uma forma mais profunda, eficaz e coerente, durante o Curso Básico de guitarra, sendo este um dos elementos mais importantes na formação de um músico. Durante o Ensino Superior, o autor teve oportunidade de manter um contacto aprofundado com esta realidade, nomeadamente através das aulas com o Professor Doutor Dejan Ivanović, compreendendo a importância dos elementos interpretativos e do seu impacto na própria aprendizagem, bem como na perceção geral sobre a música. Naturalmente, uma vez que a interpretação e a musicalidade acrescentam algo de singular à música, deveriam ser considerados como partes essenciais do Ensino Básico da guitarra. No referido tipo de ensino, é possível notar que, frequentemente, é dada uma maior importância ao domínio técnico do instrumento do que à própria visão interpretativa da peça estudada, apesar de ser fundamental para o aluno compreender os diferentes elementos interpretativos. É preciso salientar que a compreensão dos mencionados elementos determinaria e direcionaria o seu percurso musical. Este aspeto deveria, então, ser mais valorizado, pois, não obstante a técnica permitir que o aluno consiga tocar passagens de difícil execução com maior facilidade, os referidos elementos serviriam de auxílio para que o mesmo aplique o seu conhecimento interpretativo. Mesmo sem uma compreensão mais forte da intenção musical do compositor, seria igualmente possível conseguir executar todo o tipo de repertório existente, embora isso dependa diretamente do nível de domínio técnico instrumental. No entanto, sem criar expectativas musicais, tudo soará da mesma forma (Glise, 1997). Desse modo, existirá uma maior probabilidade de deixar o ouvinte com dúvidas sobre o carácter musical e a sua intenção interpretativa, seja ele o próprio aluno ou a pessoa alheia à execução musical e que esteja a assistir a uma *performance*. Assim, se a interpretação e a musicalidade da peça não forem consideradas, corre-se o risco de o trabalho do aluno ser desvalorizado. Por um lado, se o aluno dispuser de uma boa compreensão interpretativa, poderá executar um repertório mais complexo a um alto nível de excelência e ter um bom aproveitamento musical. Por outro lado, se executar o repertório musical de menor complexidade técnica, pode realizá-lo a um nível consideravelmente mais avançado em termos interpretativos.

Um dos principais objetivos deste Relatório é compreender o significado e a importância dos termos de Interpretação e Musicalidade no Ensino Básico de guitarra. Também, houve uma tentativa de entender a pedagogia de referidos elementos de modo a facilitar a sua introdução no ensino de guitarra e na aprendizagem do aluno. Para alcançar esta pretensão, a investigação foi dividida em duas partes distintas: uma irá versar sobre o estágio em si, e a outra terá o foco nos elementos interpretativos no contexto do Ensino Básico de guitarra. Na parte I do presente Relatório (Prática de Ensino Supervisionada), é abordada a experiência adquirida durante o estágio realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) de Lisboa. Esta parte apresentará o breve percurso histórico e os objetivos da EAMCN bem como uma breve biografia do Professor Orientador Cooperante. Será, também, evidenciada uma análise das aulas observadas relativamente a cada aluno. A parte II aborda a investigação mais profunda do tema de Interpretação e Musicalidade no Ensino Básico de Guitarra em três fases diferentes:

- a) A 1.<sup>a</sup> fase procura definir os diferentes termos associados aos elementos interpretativos e à musicalidade;
- b) A 2.<sup>a</sup> fase sugere e justifica algumas formas simples de introduzir os elementos interpretativos;
- c) A 3.<sup>a</sup> fase analisa os dados obtidos através do estágio realizado, do inquérito por questionário e da apreciação das matrizes de avaliação curricular de quatro escolas de música.

A metodologia de investigação utilizada durante o estágio focou-se na evolução do desempenho e da eficácia dos alunos na execução de obras musicais na guitarra, com a introdução de elementos interpretativos. Os dados foram recolhidos durante as aulas através da investigação-ação, contemplando as observações derivadas do processo de introdução desses elementos no trabalho com alunos do 3.º ano do Curso de Iniciação ao 4.º ano do Curso do Ensino Básico de Música, bem como as análises realizadas pelo professor cooperante. A pesquisa adotou uma abordagem mista, com ênfase na investigação qualitativa. A metodologia utilizada com os alunos combinou os manuais apresentados na 2.<sup>a</sup> parte do trabalho com as técnicas exploradas nas peças musicais apresentadas pelo professor cooperante. Este processo revelou-se eficaz, pois utilizava elementos simples e de fácil compreensão, juntamente com componentes já familiares aos alunos. Estes dados foram obtidos através da observação e experimentação estruturada, tanto participante como não-participante. Para complementar, foi realizado o inquérito por questionário a professores de escolas oficiais, revisão de literatura e análise de documentos e registos, com o objetivo de

obter informação sobre a aplicação prática de elementos interpretativos no Ensino de Música em Portugal. Porém, a presente investigação enfrentou algumas limitações, nomeadamente o número reduzido de alunos durante o estágio. Além disso, foi conseguida uma amostra bastante reduzida no já referido inquérito, devido a uma baixa adesão por parte de docentes de guitarra em Portugal e verificou-se uma escassez de literatura que abordasse a eficácia da aplicação de elementos interpretativos no ensino de guitarra.

Em jeito de conclusão, após a observação dos dados obtidos, serão apresentadas várias considerações finais sobre o tema principal.

## 1. ENQUADRAMENTO ESCOLAR

O presente Relatório de Estágio é derivado da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada I e II do Curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora. O principal objetivo da referida UC é a introdução e o auxílio na problemática de docência do instrumento no Ensino Artístico Especializado, bem como o desenvolvimento da investigação específica, previamente concordada com Orientador Interno. O estágio foi realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, situado em Lisboa. As aulas foram presenciadas em dois locais diferentes, sendo que a maior parte delas foi realizada nas instalações provisórias da sede, situado na rua Alexandre Sá Pinto, na freguesia de Belém e as restantes no Polo de Loures, situado na freguesia de Sacavém, na rua Cooperativa A Sacavenense n.º 20. O Professor Orientador Cooperante que acompanhou o mencionado estágio foi o professor Paulo Amorim. O referido Prof. apresentou a sua metodologia de ensino e disponibilizou a sua Classe de alunos de forma completa. Durante o ano letivo 2022/2023, foi observada a evolução de discentes de várias faixas etárias, o que ajudou na melhor compreensão de diversas etapas pelas quais um professor deverá passar com o aluno para que este consiga evoluir e obter o melhor aproveitamento pedagógico. Também, foram usadas as aulas lecionadas pelo mestrando de forma a poder entender os benefícios e as desvantagens do uso de elementos de Interpretação e da Musicalidade, no trabalho com alunos do Ensino Básico de guitarra. Para testar as capacidades dos discentes envolvidos durante o estágio e a sua evolução técnico-intepretativa, os próprios fizeram parte de várias audições durante o ano letivo, executando o seu repertório em palco e perante os seus colegas do instrumento. Por fim, a referida situação criou alguma ansiedade. Devido a esse facto, conseguimos compreender qual foi a sua evolução musical e se foi conseguido reter um bom aproveitamento dos elementos ensinados durante as aulas, pois, sob um estado de ansiedade, facilmente se observam e avaliam os mencionados elementos interpretativos.

## 1.1. História

A história da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) começou em 1835 quando a mesma se chamava Conservatório de Maria Pia, sendo o seu diretor o músico e compositor João Domingos Bomtempo, entre 1775 e 1842 (EAMCN, 2023). Este Conservatório veio substituir o Seminário Patriarcal que era a Escola mais importante de música e a responsável pela formação de vários compositores. Foi criada pelo D. João V em 1713 e encerrada em 1822 devido à extinção das ordens religiosas (Fernandes, 2013). Em razão do Decreto de Lei de 15 de novembro de 1836, o Conservatório de Maria Pia foi incorporado no Conservatório Geral da Arte Dramática, com o nome de Colégio do Conservatório. Este decreto teve como objetivo a criação de três escolas de artes — a de música, a de declamação e a de dança e mímica. Ainda, foi criada a Inspeção-Geral dos Teatros e Espetáculos Nacionais, ambos supervisionados por Almeida Garrett, entre 1799 e 1854 (EAMCN, 2023). No entanto, apesar destes esforços para a criação de um Conservatório de Artes geral, o seu ensino em regime internado apontava contra a visão da escola de música que viria a funcionar em regime de externato. Pelo facto de este regime ter resultado, associado às dificuldades económicas do quartel do século XIX que originaram atrasos de mais de ano e meio no pagamento de algumas remunerações, as funções do Colégio do Conservatório acabaram por ser absorvidas pela Escola de música entretanto criada (*idem*, 2023). No ano de 1840, o Conservatório Geral de Arte Dramática passou a denominar-se Conservatório Real de Lisboa, com o Rei Consorte D. Fernando na sua presidência honorária. No entanto, mesmo com o sucesso que a Escola de Música proporcionou ao renomeado Conservatório Real de Lisboa, este estava em iminência de ser extinto devido à situação de extrema gravidade financeira pública. Esta ameaça, apesar de não ter acontecido, acabou por levar ao afastamento de Almeida Garrett dos lugares que exercia na Inspeção-Geral dos Teatros e Espetáculos Nacionais, no Conservatório Real, bem como do lugar de Cronista-mor do Reino (do projeto mencionado anteriormente, 2023). Só na 2.<sup>a</sup> metade do séc. XIX é que o Conservatório Real de Lisboa começou a crescer e a ganhar importância social. Tal ocorrência só se deveu em função à influência que a Burguesia começou a ganhar na sociedade portuguesa (do já referido trabalho, 2023).

Apesar das reformas que se seguiram na 1.<sup>a</sup> metade do séc. XX com grande impacto na história de Portugal, nomeadamente na Primeira República e na Ditadura Militar — como podemos observar no Decreto de Lei n.º 5.546 de 9 de maio de 1919 e no Decreto n.º 13.881 de 25 de setembro de 1930, respetivamente, que levaram ao aparecimento do Estado Novo — o Conservatório Real foi mantendo os seus planos curriculares, mesmo que alvo de várias alterações, o que levou a que poucos alunos frequentassem o Curso (*idem*, 2023). Estas reformas vieram, também, alterar novamente o nome da Instituição, passando de

Conservatório Real para Conservatório Nacional de Música e, por fim, para Conservatório Nacional, resultado da junção dos conservatórios nacionais de música e teatro. Durante este processo e reformas tomadas no Conservatório Nacional, os planos curriculares foram elaborados por uma comissão em que Júlio Dantas (1876-1962) e José Viana da Mota (1868-1948) faziam parte (EAMCN, 2023). Apenas a julho de 1938, com a nomeação de Ivo Cruz (1901-1985) como diretor do Conservatório Nacional, é que a Instituição retoma a sua missão de formação de músicos profissionais, bem como a redução de alunos em turmas de instrumento, passando a ser apenas turmas de dois alunos. Esta metodologia foi estabelecida no ano letivo de 1939/1940, na qual foi o primeiro passo para chegar à configuração de um aluno por aula que hoje conhecemos (*idem*, 2023). No entanto, apesar de os vários esforços que Ivo Cruz empreendeu com vista à reforma do Conservatório Nacional não terem sido bem-sucedidos, este período foi importante para que ocorresse uma mudança relativamente à ideologia usada na Instituição até esse momento. Com a aprovação do Decreto de Lei n.º 31.890 de 24 de fevereiro de 1942, a contratação de professores iria passar a incluir personalidades nacionais e estrangeiras reconhecidas e de grandes competências para regerem as disciplinas e cursos especiais, introduzindo-se, desta forma, inovações pedagógicas a um nível elevado. Também, foram introduzidas novas disciplinas e maior variedade de instrumentos que não estavam previstos a ser lecionados na reforma de 1930 (*idem*, 2023).

Podemos afirmar que este período foi importante, pois vários alunos que estudaram no Conservatório Nacional durante esta época, vieram a se afirmar no meio musical, como por ex., Maria João Pires, Jorge Peixinho, Joly Braga Santos, Fernando Lopes-Graça, Clotilde Rosa e António Vitorino d'Almeida (do já referido trabalho, 2023). Para além das reformas geradas por Ivo Cruz no Conservatório Nacional, foi induzida a realização de um novo marco na Experiência Pedagógica, em 1971, para criar uma lei orgânica. No entanto, devido ao 25 de abril de 1974 e a realidade vivida de pós-revolução, o referido plano não foi concretizado, originando numa mudança do conceito. Assim, o Conservatório Nacional começou a seguir a mesma doutrina que já vinha a ser experimentada na Academia de Música de Santa Cecília, desde 1968, e que já era executada no Reino Unido (Projeto Educativo, 2023). O referido paradigma tem como base o *Gilmour Jenkins Report*, de 1965, com o objetivo de juntar, numa só Escola, a formação académica regular com a formação musical especializada, e que, mais tarde, se veio a designar de Ensino Artístico de Regime Integrado ou Articulado, através do Decreto de Lei n.º 310/83 de 1 de julho (do projeto mencionado anteriormente, 2023). A partir desse momento, o Conservatório Nacional é dividido em cinco escolas: duas de música, duas de dança e a Escola Superior de Teatro e Cinema. Devido à dinâmica já estabelecida entre as várias artes, esta reforma foi mal recebida, especialmente nas áreas de música e dança, levando a uma perda de identidade sentida pela comunidade escolar e à perda de valores

institucionais que foram difíceis de recuperar (*idem*, 2023). A partir daí, o Conservatório passou apenas a lecionar o Ensino Básico e Secundário, ficando com o nome de Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, estando sediado, até ao ano letivo 2017/2018, na Rua dos Caetanos em Lisboa. Também, devido à descentralização — principalmente no que toca aos Cursos de Iniciação — foram criados, no ano letivo 2002/2003, os polos da EAMCN na Amadora e Sacavém e, mais tarde, no ano letivo 2013/2014, no Seixal (*idem*, 2023).

A setembro de 2018, a EAMCN teve de passar a ser instalada provisoriamente na Escola Secundária Marquês de Pombal em Belém devido à instabilidade e falta de segurança gerada pela degradação do antigo edifício. Este teve a sua última reestruturação feita em 1946, sob orientação de Ivo Cruz, tendo sido, entretanto, criada uma biblioteca, desenhada pelo arquiteto Raul Lino (Lusa, 2021). Neste momento, a Direção do Conservatório aguarda a conclusão das obras para voltar ao histórico edifício.

## **1.2. Missão e Objetivos**

As principais preocupações da EAMCN passam por oferecer um ensino sólido e variado, bem como cultivar a promoção da igualdade e da inclusividade. A formação tem como objetivo qualificar os alunos em várias vertentes: humanística, ética, ecológica, científica, histórica, estética, artística e musical, permitindo uma vasta capacidade de escolha de carreira e podendo optar por serem músicos profissionais (EAMCN, 2023). Consequentemente, pelo historial da Instituição e pelos músicos de renome com formação realizada neste local, são visadas a exigência e excelência para continuar o legado e a herança de prestígio que foram alcançados. Por um lado, procura-se promover a cidadania e responsabilidade para uma educação estável com acesso a todos que queiram aprender, mesmo sem capacidades financeiras. Por outro, é reconhecido que as máximas qualidades de ensino, aliadas à tradição, são a evolução e a progressão, sendo que, desta forma, o ensino de valores de curiosidade, de reflexão e de inovação é parte integrante da aprendizagem (do projeto mencionado anteriormente, 2023). A criatividade e liberdade de expressão são valorizadas no Conservatório, havendo, assim, um lugar para experimentação e para o desenvolvimento de atividades que estão na vanguarda da música portuguesa (*idem*, 2023). Desta forma, a EAMCN tem uma dupla responsabilidade: por um lado, a continuação do ensino e a gestão de legado histórico e, pelo outro, a preservação do património imobiliário e mobiliário que faça parte da sua existência (*idem*, 2023). Os valores enquadrados e contemplados pela legislação da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Constituição da República, tais como a tolerância, a transparência, a solidariedade, e o apartidarismo, são paralelamente celebrados na Instituição (do já referido trabalho, 2023).

### **1.2.1. Objetivos**

A EAMCN aspira a atingir uma multiplicidade de metas, mantendo e enriquecendo continuamente o seu legado histórico-cultural. Com dedicação à evolução da sua identidade distintiva, também se empenha em afirmar-se como um estabelecimento de ensino de prestígio no panorama musical de Portugal. No ensino, a EAMCN pretende incentivar o uso da pauta musical com qualidade, ao ofertar uma formação exigente e rigorosa, para conceder aos alunos um meio onde possam alcançar um domínio das competências exigidas de cada ciclo de ensino. Pretende-se, também, desenvolver as competências musicais do aluno, transmitindo-lhe várias instruções apropriadas, para que o próprio possa mostrar-se como um músico profissional com formação e estrutura de base sólida. Adicionalmente, há o objetivo de valorizar, motivar e estimular os alunos e a comunidade escolar para projetos artístico-musicais, para a capacidade de reflexão, para o espírito crítico e criatividade e, ainda, para

incentivar a autonomia e responsabilidade do indivíduo. Como Instituição, o plano é, ainda, apresentar ativamente os seus cursos e atividades culturais e musicais na área metropolitana de Lisboa, para sensibilizar a comunidade envolvente de modo a atrair novos candidatos para a Escola e promover parcerias e projetos internacionais (EAMCN, 2023).

### 1.3. Oferta Educativa

De forma a abranger as necessidades dos alunos e proporcionar todos os instrumentos, a EAMCN recorre à legislação vigente dos seguintes cursos (EAMCN, 2023, p.15-16):

- Curso de Iniciação (1.º Ciclo do Ensino Básico);
- Curso Básico de Música (2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico);
- Curso Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical, e de Composição;
- Curso Secundário de Canto;
- Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão;
- Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas;
- Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas, variante Voz;
  
- Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, nas variantes de Instrumento e Voz.

Os Cursos de Ensino Básico e Secundário, referidos anteriormente, poderão ser frequentados nos seguintes regimes (EAMCN, 2023, p.15-16):

- Regime Integrado, com frequência de todas as componentes do currículo na EAMCN;
- Regime Articulado, com frequência na EAMCN apenas das disciplinas da componente de formação artística especializada, no Curso Básico, e das disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística, no Curso Secundário;
- Regime Supletivo, com frequência das disciplinas da componente de formação vocacional, no Curso Básico, e das componentes de formação científica e técnico-artística, no Curso Secundário.

#### 1.4. Perfil pretendido

Com a conclusão de cada curso e ciclo de ensino, a EAMCN (2023) tenciona alcançar diferentes perfis de aluno, com o objetivo de proporcionar um ensino adequado para cada etapa:

- a) Um aluno do Curso de Iniciação deverá estar apto a fazer a prova de acesso ao Curso Básico de Música e a conseguir desenvolver uma leitura e escrita musicais a partir de um trabalho sensorial realizado durante a Iniciação. Deve, ainda, sentir-se motivado a alcançar uma boa compreensão do funcionamento do instrumento que lhe permita executar peças elementares de vários estilos e épocas e memorizá-las. E, por fim, deve ter hábitos regulares de estudo e, também regularmente, conseguir apresentar-se em público;
- b) Um aluno no final do Curso Básico de Música deverá estar apto, cientificamente, para prosseguir os seus estudos em qualquer área de ensino, bem como realizar com sucesso a prova de acesso ao Curso Secundário de Música. Além disso, deverá conseguir executar obras de vários estilos e épocas com tal capacidade que lhe permita saber de cor a sua estrutura, aplicando musicalmente os conhecimentos adquiridos e mostrando atitude e personalidade musicais. O discente deve manter hábitos de trabalho individual e em grupo que lhe permitam criar métodos de aprendizagem que facilitam a mesma, tendo prática de se apresentar em público. Finalmente, o aluno deve trabalhar e conviver sempre segundo os parâmetros do respeito e da tolerância;
- c) Um aluno do Curso Secundário deverá conseguir continuar a sua formação ao nível superior, seja em música ou em outras áreas, dominando o repertório fundamental do seu instrumento e executando música de diversos estilos e épocas. O aluno deve possuir uma cultura geral e musical que lhe permita contextualizar histórica, estética e estilisticamente, as obras que executa, onde aplica eficazmente os conhecimentos adquiridos com autonomia. O mesmo deverá conseguir abordar novo repertório aprofundando esse mesmo conhecimento em conjunto com o seu instrumento. Por fim, o aluno deve estar apto a interpretar informação, estabelecer objetivos, planejar pesquisas e concretizar projetos, para que consiga ingressar na vida profissional.

## 1.5. Plano Curricular do Curso Básico

A Tabela n.º 1 demonstra que o plano curricular do curso Básico de Música possui uma carga horária das disciplinas coincidentes com o do ensino regular maior que as disciplinas de música, especialmente comparando a formação de música especializada pelo aluno, sendo esta o instrumento. Por um lado, esta distribuição faz sentido, mantendo as opções de continuação de diferentes carreiras abertas para o aluno. Desta forma, o próprio conseguirá tomar uma decisão informada quando tiver de a escolher. Por outro lado, o referido plano curricular desvaloriza, de alguma forma, a importância das disciplinas de música. Dito isto, poderia ser interessante retirar algumas horas das disciplinas fundamentais para aumentar as disciplinas de música como, por ex., retirar um dos horários das disciplinas de Português, de Inglês e de Matemática e acrescentar uma hora extra à disciplina de Instrumento e duas a Formação Musical (Tabela n.º 1):

**Tabela n.º 1**

### Plano curricular do Curso do 2.º Ciclo Básico de Música.

Componentes de currículo — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (x45 min)	
	5.º ano	6.º ano
Línguas e Estudos Sociais		
Português	5	6
Inglês	4	3
História e Geografia de Portugal	3	3
Cidadania e Desenvolvimento	a)	a)
Matemática e Ciências		
Matemática	6	6
Ciências Naturais	3	3
Educação Visual	2	2
Educação Física	3	3
Formação Artística Especializada		
Formação Musical e Classes de Conjunto		
Formação Musical	2	2
Classes de Conjunto b)	3	3
Instrumento*	2	2
Educação Moral e Religiosa c)	c)	c)
<i>Subtotal</i>	1485 min	1485 min
Oferta Complementar d)		
Expressão Dramática	1	1
<i>Total</i>	1530 min	1530 min

**Fonte: EAMCN (2023a).**

Desta forma, existe um maior equilíbrio e permite que os alunos que queiram continuar os seus estudos musicais possam ter um maior leque de aprendizagens musicais. Os alunos que tenham incertezas, podem recorrer ao Ensino Supletivo, realizar a carga horária do Ensino Regular e acrescentar a carga horária do Curso Básico de Música — o que não será fácil — possibilitando que haja várias opções para as diferentes necessidades. Este parecer surge da vontade de valorização das disciplinas musicais e permite que os discentes tenham o mesmo espaço de ensino que as restantes disciplinas, pois receber apenas duas aulas de

quarenta e cinco minutos por semana (principalmente no 3.º ciclo) é um facto limitador, comparado às restantes disciplinas, principalmente para alunos que queiram evoluir e estejam interessados em prosseguir os seus estudos.

## 1.6. Plano Curricular do Curso Secundário

Podemos reparar que, no Ensino secundário, a carga horária de instrumento manteve-se inalterada (Tabela/quadro n.º 2), apenas continuando com duas aulas por semana de quarenta e cinco minutos. No entanto, foram acrescentadas duas disciplinas teóricas fundamentais, sendo estas a História e Cultura das Artes e Análise e Técnicas de Composição. As duas disciplinas são consideravelmente relevantes nesta fase da educação musical do aluno, auxiliando irá na evolução da sua compreensão musical e na consolidação de diferentes aspetos musicais adquiridos durante o Curso Básico de Música. Neste plano curricular — tendo em conta que se trata de uma fase de percurso escolar pelo qual o aluno optou por seguir, demonstrando, dessa forma, o seu acentuado interesse na área de música — o Curso deveria ter uma carga horária maior das disciplinas da área vocacionada (ex. instrumento), sendo que o total das disciplinas de música é menor ou igual que as do ensino regular, mostrando a continuação de uma desvalorização das disciplinas da área de música. Deste modo, será mais apropriado para um aluno interessado em alcançar o seu maior potencial, inscrever-se no Curso Profissional de Música, devido a uma melhor oferta da carga horária nas disciplinas práticas de música, sendo apenas relevante frequentar o Curso Secundário Articulado para os alunos que tenham facilidades e queiram usar o seu tempo livre a realizar concursos, *masterclasses* ou cursos de aperfeiçoamento. A referida estrutura curricular pode ser observada na Tabela n.º 2:

**Tabela n.º 2**

### Plano curricular do Curso Secundário de Música.

Componentes de formação		Carga horária semanal (x45 min)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral				
Português		4	4	5
Inglês		4	4	-
Filosofia		4	4	-
Educação Física		4	4	4
<i>Subtotal</i>		720 min	720 min	405 min
Científica				
História da Cultura e das Artes		3	3	3
Formação Musical		2	2	2
Análise e Técnicas de Composição		3	3	3
Oferta Complementar <i>a)</i>				
Acústica e Produção Musical		2	-	-
Organologia e Psicoacústica		-	2	-
Informática Musical		-	-	2
<i>Subtotal</i>		450 min	450 min	450 min
Técnica Artística				
Instrumento* / Composição		2	2	2
Classes de Conjunto <i>b)</i>		3-5	3-5	3-5
Disciplina de Opção		-	1	1
Instrumento de Tecla <i>c)</i>				
Baixo Contínuo <i>d)</i>				
Acomp. e Improvisação <i>e)</i>				
Oferta Complementar <i>f)</i>				
<i>Subtotal</i>		225 min a 315 min	270 min a 360 min	270 min a 360 min
Educação Moral e Religiosa		<i>g)</i>	<i>g)</i>	<i>g)</i>
<i>Total</i>		1395 min a 1485 min	1440 min a 1530 min	1125 min a 1215 min

Fonte: EAMCN (2023c).

## 1.7. Avaliação

A avaliação tem como objetivo a verificação do cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo e, em simultâneo, a obtenção dos dados que fundamentem as decisões que venham ser tomadas no futuro (EAMCN, 2023). As avaliações são feitas pelo Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e pela Equipa de Avaliação Interna. No referido processo, são usados questionários, relatórios de atividade, inquéritos e levantamento do percurso dos alunos na Instituição, bem como os elementos recolhidos pelo observatório da EAMCN. É realizada a comparação com resultados externos de forma a poder recolher informações sobre admissões, frequência, interrupções, reingressos e reprovações em todos os regimes de frequência. Igualmente, é analisado o percurso académico e profissional dos professores e funcionários (*idem*, 2023). Os projetos e atividades em curso na EAMCN, os relatórios das estruturas de orientação educativa (Departamentos, Diretores de Turma e Tutores) e os resultados externos dos alunos da EAMCN na área vocacional (prémios em concursos, admissões no ensino superior de Música e ingresso em orquestras juvenis e demais agrupamentos profissionais), são elementos igualmente importantes para a avaliação da EAMCN, com o objetivo da análise e obtenção de conclusões com fim de uma manutenção ou melhoria das práticas pedagógicas (*idem*, 2023). Cada avaliação deverá ser feita no final de cada ano letivo e no final de vigência do PEE e deve ser adequadamente elaborada para que constitua uma oportunidade de melhoria e permita uma atempada reflexão e discussão com vista a uma eventual adoção de novas práticas e medidas no ano letivo seguinte. Os resultados são divulgados na página de internet da EAMCN (do projeto mencionado anteriormente, 2023).

## 1.8. Projetos

A EAMCN oferece diversos projetos e atividades desenvolvidas autonomamente ou em parceria — no âmbito das disciplinas curriculares — para proporcionar uma formação completa e integral aos alunos. Também, foram desenvolvidas parcerias com outras instituições de forma a estabelecer protocolos que permitam encontrar locais alternativos para a realização de audições, concertos, *masterclasses*, palestras e concursos (EAMCN, 2023). A Instituição criou projetos como *Espaço Conversa* ou a *Orquestra Geração*, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos atividades extracurriculares que os incentivem e uma aprendizagem acadêmica com maior sentido de inclusão (*idem*, 2023). Para acrescentar, também foram criados polos ou extensões pedagógicas para incentivar a prática musical e instrumental a alunos mais novos, que é alcançado ao aproximar esta formação junto das suas residências (do projeto mencionado anteriormente, 2023).

## 1.9. Professor Cooperante

Paulo Amorim iniciou os seus estudos musicais na Academia de Amadores de Música de Lisboa, no ensino oficial, onde se cruzou com o compositor Fernando Lopes-Graça. Ao concluir os seus estudos, obteve o seu diploma em 1984. Prosseguiu, em 1990, os seus estudos na Classe de prof. José Tomás no Conservatório Superior de Música de Alicante durante dois anos, entrando para o ensino superior na *Guildhall School of Music and Drama* de Londres, em 1992, estudando com prof. Robert Brightmore. Em 1984, iniciou a sua carreira como guitarrista, atuando em 11 países europeus, no Brasil e na Venezuela. Participou em diversas *masterclasses* e foi premiado nos concursos internacionais de *Guitarra* de Sevilha (1987) e *Andrés Segovia* em Granada (1994). Ainda, gravou para a radio e televisão em Portugal, Espanha, Inglaterra, Brasil e Venezuela. Paulo Amorim foi Presidente da Academia de Amadores de Música de Lisboa entre 1993 e 2000 e, paralelamente, criou o Festival de Guitarra de Aveiro, cidade onde foi professor durante 12 anos. Neste momento, encontra-se a lecionar apenas na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional há quase duas décadas. É membro do Grupo de Música Contemporânea de Lisboa desde 2005, com quem gravou 4 CDs e um DVD e atuou em seis países europeus, bem como em quase todas as importantes salas nacionais. Gravou igualmente três CDs a solo (um deles contendo a Obra Integral para Guitarra de F. Lopes-Graça) e mais um, em Trio (2020), com flauta e violoncelo. Atualmente, exerce o cargo de diretor artístico do *Ciclo de Música do Panteão Nacional*, o qual já conta com três temporadas.

## **2. AULAS ASSISTIDAS**

As aulas assistidas e lecionadas, sob a orientação do Professor Orientador Cooperante, esclareceram várias dúvidas sobre o rumo que cada aula deverá seguir ao longo do ano letivo, bem como sobre o percurso normal que o aluno deverá ter durante o seu percurso no Ensino Básico. Para além da sede da EAMCN, estas aulas foram observadas no polo da referida Instituição em Loures, possibilitando, desta forma, o contacto com dois ambientes diferentes. A maioria de alunos frequentava o Curso Básico de música, havendo apenas dois integrados no Ensino de Iniciação, bem como duas classes de conjunto — uma do Curso Básico e outra do Curso Secundário. Este fator foi bastante importante e útil para que a investigação deste trabalho, referente ao Ensino Básico, possa contar com uma maior quantidade de informação recolhida. Os alunos do Curso Básico contam com oito elementos diferentes que frequentavam aulas individuais: 1) três encontravam-se a frequentar o 1.º grau; 2) um no 2.º grau; 3) dois no 3.º grau e dois eram do 4.º grau do Curso Básico de guitarra. Além das aulas individuais, foi criada uma Classe de conjunto constituída por sete elementos: três do 3.º grau, dois do 4.º grau e dois do 5.º grau. Nesta disciplina, apenas três elementos frequentavam ambas as aulas individuais e de conjunto das que foram assistidas. Foram realizadas três audições para que os alunos pudessem demonstrar as suas aptidões, cada uma no final de um dos três períodos escolares, antecedendo as provas de avaliação. Todos os eventos foram organizados em locais diferentes, sendo dois concertos apenas para alunos da Classe do Orientador Cooperante (no 1.º e 3.º período) e um realizado em conjunto com alunos dos outros professores.

## 2.1. Sumários

Os sumários foram escritos durante as aulas, para que as anotações tivessem o máximo de fiabilidade possível, apontando as diversas ocorrências – positivas, negativas e construtivas – a nível da prestação do aluno, para que fosse realizada uma posterior recolha de dados e a sua análise. Os sumários foram realizados no software *OneNote*, de forma a conseguir uma maior facilidade de anotação bem como alteração de dados e a sua recolha digital. Podemos observar na Figura n.º 1 o formato dos sumários e os pontos que foram avaliados:

**Figura n.º 1**

**Formatação utilizada para o sumário das aulas.**

The image shows a screenshot of a OneNote page with a light blue grid background. A vertical red line divides the page into two columns. On the left side, there are several labels: 'POLO:' in blue, followed by 'Nome:', 'Data:', 'Nível:', 'Programa:', and 'Observações:'. On the right side, there are two labels: 'Técnicas Usadas:' and 'Resumo:'. The page is titled '11 Aula' in the top left corner.

As aulas eram de 60 min. e, geralmente, eram divididas em duas partes: a 1.<sup>a</sup> parte (cca. de 15 min.) servia para realizar exercícios técnicos que fazem parte de um plano curricular interno e combinado entre os professores de guitarra. No âmbito deste plano, os alunos deveriam fazer vários tipos de escala, (maiores ou menores, melódicas ou harmónicas), diferentes padrões de arpejos (intervalos de 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> ou 5.<sup>a</sup>), bem como conseguir executar acordes de cadência perfeita em diferentes tonalidades. A acrescentar a estes exercícios, eram utilizados exercícios simples, criados para ajudar o aluno a ultrapassar uma eventual dificuldade numa passagem de uma peça musical. Contudo, o objetivo da realização destes exercícios técnicos serve para que o aluno se habitue a exercer o processo de aquecimento instrumental antes do estudo, corrigindo, em simultâneo, algumas anomalias que possam existir nas posições das mãos e na postura com a guitarra. Os referidos exercícios auxiliam, igualmente, a que o aluno compreenda melhor o seu instrumento e conheça com precisão a localização das notas no braço da guitarra. Os restantes minutos eram divididos pelas peças musicais que o aluno estava a aprender, sendo que o formato mais usado era dedicar os 15 min. para rever uma peça de aulas anteriores e 30 min. para ver uma peça nova ou mais complexa.

A Figura n.º 2 demonstra um exemplo de anotações feitas durante as aulas assistidas, tentando obter o máximo de informação possível. Este exemplo foi dos primeiros modelos

elaborados e que levou a chegar à conclusão de usar o formato mais simples, apresentado na Figura n.º 1. Para a sua identificação<sup>1</sup>, foi utilizado um documento Word que ajudou a associar a nomenclatura utilizada ao seu nome. Desta forma, foi fácil saber de quem é que se trata e sem revelar a sua identidade:

## Figura n.º 2

### Exemplo de sumário de aulas assistidas.



<sup>1</sup> Nota de autor (N.a.): Os nomes dos alunos foram ocultados para que os seus dados pessoais sejam protegidos.

## **2.2. Caracterização dos Alunos**

Segue uma análise geral da evolução de cada aluno observado durante o estágio, assim como uma reflexão da adesão que o aluno teve aos elementos interpretativos que foram utilizados nas aulas lecionadas. Deste modo, foi possível obter uma base de dados sobre a presente investigação e descobrir como funciona a sua aplicação pedagógica no ensino de guitarra. É de referir que não serão mencionadas as escalas ou exercícios técnicos usados pelo professor cooperante, pois estes são elementos transversais a todos os alunos, sendo que todos executam um plano técnico de acordo com o seu nível, como referido anteriormente.

## 2.3. Aluno A

Este aluno frequentava o 3.º ano de Iniciação e teve aulas no Polo da EAMCN em Loures. Inicialmente, apresentou-se interessado e com vontade de evoluir, no entanto, por ainda ser muito novo, facilmente se distraía e não conseguia aguentar a aula inteira sempre a tocar, apenas assimilando poucos exercícios de cada vez. Por falta de maturidade — provavelmente devido à sua idade — ainda não considera que a guitarra seja um elemento relevante na sua educação, o que leva a que o seu estudo em casa seja insuficiente, esquecendo-se, frequentemente, do pouco que aprendeu na aula anterior. No entanto, o aluno tem facilidade e gosta de demonstrar que consegue tocar o que está na partitura, sem ajuda do docente, permitindo-lhe tocar a peça do início ao fim, embora, com uma técnica disfuncional e a cometer erros. Desde o início, o som produzido é forte, obtendo uma ampla série de harmónicos, o que ajuda a possuir um timbre geral adequado e equilibrado, e isto acontece devido ao carácter do aluno que demonstra não ter medo de tocar, usando a técnica de apoio dos dedos da mão direita. O que lhe falta, ainda, é aprender a fazê-lo através da técnica sem apoio da referida mão. Durante o ano letivo, verificou-se uma evolução instrumental favorável do aluno, embora em pequena escala. O discente conseguiu aprender a executar a escala de Dó Maior do registo de uma oitava e assimilar todas as notas diatónicas executadas na I.ª posição da guitarra. É preciso indicar que o aluno A alcançou com sucesso o 5.º espaço da guitarra e aprendeu a usar o polegar da mão direita intercalado com o indicador e o médio. A Tabela n.º 3 contém as obras estudadas por parte do aluno A:

### Tabela n.º 3

#### O repertório do Aluno A.

1.º Período	2.º Período	3.º Período
<i>Atirei o Pau ao Gato</i> (pop.); <i>Jingle Bells</i> (arr. P. Amorim). <i>Dança do Polegar</i> de P. Amorim.	<i>Nostalgia</i> de P. Amorim; <i>Pombinhas da Catrina</i> (arr. P. Amorim); <i>Rock do Mi</i> de P. Amorim.	<i>Segredos Proibidos</i> (arr. P. Amorim); <i>Uma Carta Musical</i> de P. Amorim; <i>Marcha</i> de P. Amorim.

## 2.4. Aluno B

Este aluno frequentou o 4.º ano do Curso de Iniciação e teve aulas na sede da EAMCN. É dos mais dotados que foram observados. Tendo em conta a sua idade, demonstra compreender como a guitarra funciona, conseguindo tocar com facilidade o seu repertório que contém algumas peças mais avançadas para o nível em que se encontra. No entanto, por se concentrar mais na música e nas notas que deve executar, o aluno diminui significativamente atenção às componentes técnicas de ambas as mãos, o que pode ser preocupante no futuro. O referido discente aprende, principalmente, através dos processos de audição e de observação, manifestando algumas dificuldades na leitura da partitura. No entanto, a sua leitura está no nível adequado ou, até, um pouco acima da média, para o ano em que se encontra. É um aluno curioso que faz as mais diversas perguntas ao professor e, por vezes, leva improvisos bem realizados e pensados para demonstrar a sua capacidade. Também, considera que tocar guitarra é uma tarefa fácil, o que o leva a descobrir uma quantidade considerável do repertório através da leitura. Dessa forma, o próprio é sujeito de experimentar elementos técnicos mais complexos, sendo este facto bastante alarmante, tanto para o professor como para o aluno, pois pode provocar a omissão de passos importantes na sua aprendizagem da guitarra. Se for esse o caso, o aluno terá de dar um passo atrás para corrigir os seus erros técnicos.

Não foi possível acompanhar este aluno de perto por incompatibilidades de horário, no entanto, foi observada uma evolução adequada acima do normal na sua aprendizagem, apesar de essa evolução não ter abrangido os elementos técnicos, principalmente, no que respeita à dedilhação e produção do som da mão direita. Segue a demonstração do repertório do Aluno B (Tabela n.º 4):

**Tabela n.º 4**

### **O repertório do Aluno B.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Allegro Op.50 n.º 13 de M. Giuliani; Estudo VI de E. Pujol; Lição n.º 14 de D. Aguado.	<i>Malagueña de la Malagueta</i> de P. Amorim; Minueto de D. Aguado; Minueto de J. Krieger.	<i>Twelve Bar Blues</i> de P. Nuttall; <i>Zinzincopa</i> de P. Amorim.

## 2.5. Aluno C

Este aluno frequentava o 1.º grau do Curso Básico de guitarra no Polo da EAMCN em Loures e já teve quatro anos de aprendizagem do instrumento durante a Iniciação. Devido a esse facto e, também, da sua visível vontade de estar envolvido com a música, o aluno C demonstra claramente potenciais níveis de interpretação nas suas aulas de guitarra. Consequentemente, atendendo à sua preparação, motivação e facilidade em tocar, tem tendência de acelerar no seu discurso musical, o que é recorrente em alunos do Curso Básico. Inicialmente, o aluno C demonstrou alguma instabilidade na técnica de ambas as mãos, no entanto, consegue tocar as notas todas com número reduzido de falhas, ultrapassando as dificuldades provenientes do repertório estudado. Isto demonstra que possui um certo nível de maleabilidade na mão esquerda e compreende o som que deve produzir com a mão direita. Caso não corrija essas pequenas anomalias ou imperfeições técnicas, existe o risco de sentir problemas no futuro — embora evitáveis — já que a situação pode ser ultrapassada facilmente através de alguns exercícios específicos. A sua evolução ao longo do ano foi notável, já que se verificaram melhorias a nível de compreensão auditiva bem como a nível da técnica da guitarra, tendo o aluno procurado um bom balanço dos dois. No final do ano letivo — talvez por causa de cansaço — começou a executar as obras musicais apenas aplicando uma velocidade considerável e esquecendo-se de utilizar, mais substancialmente, os elementos interpretativos, tais como sublinhar as diferentes vozes ou exprimir e expandir a amplitude do registo de dinâmica. Foram usadas as aulas lecionadas para aplicar o tema investigado ao introduzir alguns elementos interpretativos que serão abordados na 2.ª parte deste Relatório, tal como a sua eficácia. Apesar de o uso de elementos interpretativos ter sido importante na sua aprendizagem da guitarra devido à ajuda na compreensão da abordagem que o aluno C deveria realizar nas peças musicais estudadas, frequentemente, o próprio não conseguia aplicar esse conhecimento por evidenciar tendência de acelerar nas peças, especialmente notável no final do ano letivo, como referido anteriormente. Segue a lista das obras trabalhadas por parte do aluno C durante o ano letivo (Tabela n.º 5):

**Tabela n.º 5****O repertório do Aluno C.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Allegro Op.50 n.º 13 de M. Giuliani; Andantino Op. 50 n.º 1 de M. Giuliani; <i>Banjo Bill</i> de G. Ryan; <i>Craddle Song</i> de G. Topper; Estudo n.º 2 de D. Aguado.	Estudo n.º 3 de D. Aguado; <i>Lullaby</i> de V. Lindsey-Clark; <i>Malagueña de la Malagueta</i> de P. Amorim; <i>Marshmellow Cocoa</i> de M. Fogel; Minueto de J. Krieger.	Moderato Op.38 n.º 15 de A. Dvorak; Op.35 de F. Sor; <i>Recuerdo</i> de P. Amorim; <i>Steely blue</i> de V. Lindsey-Clark; <i>Walzer</i> Op. 333 n.º 12 de F. Carulli.

## 2.6. Aluno D

Este aluno apresentou maiores dificuldades do 1.º grau do Curso Básico de guitarra, permitindo ao professor apenas o uso de peças simples. Apesar de demonstrar algum desinteresse pela disciplina de instrumento, o aluno queria continuar a aprender a tocar guitarra. A maior falha do aluno D residiu na falta de estudo individual, notando-se, frequentemente, na aula seguinte que tinha esquecido por completo o que lhe havia sido ensinado na aula anterior. Dessa forma, houve várias aulas que passaram a ser uma repetição da aula anterior. Adicionalmente, o aluno tinha dificuldade em entender as explicações do Orientador Cooperante e lhe pedia durante a aula. A evolução da sua aprendizagem da guitarra foi das mais lentas e que teve menos impacto, estando na iminência de o próprio reprovar o ano. No entanto, durante o último período escolar, foi despertado o seu interesse e o discente começou a aplicar-se mais e a compreender o que lhe era pedido. O aluno D foi o que melhor reagiu ao uso de elementos interpretativos, o que foi fundamental para a reviravolta no seu interesse e na sua evolução favorável. Os elementos interpretativos utilizados, o processo de entender as diferentes vozes como diferentes personagens bem como a aplicação de diferentes componentes de dinâmica de acordo com as harmonias distintas, auxiliaram o aluno a entender o conceito de música e o que era necessário fazer em diferentes partes da peça musical, contribuindo significativamente na sua evolução musical. O referido aluno reagia melhor ao ensino de elementos interpretativos mais aprofundado, embora o conceito mais emocional e abstrato dos referidos elementos tivesse, igualmente, um grande impacto. Para além do uso das referidas ferramentas, o impacto de ter uma nota negativa no 2.º período criou pressão para melhorar no 3.º período, conseguindo alcançar uma nota de 4 na escala de 1 a 5. Segue o repertório do aluno D (Tabela n.º 6):

**Tabela n.º 6**

### **O repertório do Aluno D.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Andante Affettuoso de J. Meissonier; Estudo em Sol M de F. Carulli.	Estudo n.º 5 de A. Nava; <i>Little Waltz</i> de F. Carulli.	Moderato (Lá menor) de M. Carcassi; Valsa de M. Carcassi.

## 2.7. Aluno E

Este aluno teve aulas no Polo da EAMCN em Loures e frequentava o 1.º grau do Curso Básico de guitarra. Durante o ano letivo, por diversos motivos externos, o discente não conseguiu manter a frequência regular das suas aulas de guitarra. Desta forma, sentiu-se uma dificuldade acrescida na sua aprendizagem, tendo sido bastante obstruído o método de ensino do Orientador Cooperante, já que houve situações em que o aluno não tinha aulas durante algumas semanas, acabando por esquecer vários elementos da sua aprendizagem e atrasar, assim, a sua evolução do conhecimento da guitarra. O aluno E possui mãos fortes e estáveis, se bem que as mesmas evidenciavam, de vez em quando, alguns menores problemas técnicos. Apesar disso, o referido discente tinha dificuldades na leitura das obras, aplicando o processo de imitação e tentando sempre copiar o professor. Devido a este fator, aliado à falta de um estudo regular, o aluno E esquecia rapidamente a matéria dada, havendo várias aulas com o conteúdo repetido. Devido às faltas que provinham dessa situação, a sua evolução da sua aprendizagem musical foi ainda mais prejudicada. Apesar de o aluno não parecer bem interessado, o mesmo queria aprender a tocar guitarra. No entanto, devido a todos estes fatores, a sua evolução favorável foi apenas suficiente para o 1.º grau — o que foi dececionante — tendo em conta que o discente era capaz de fazer muito mais devido à sua capacidade técnica. No trabalho com o aluno E, foram introduzidos alguns elementos interpretativos, embora estes não tenham tido muito impacto devido à falta da regularidade da sua aplicação, não retendo aquilo que lhe foi ensinado. No entanto, quando o aluno evidenciava dificuldade na compreensão das tarefas solicitadas, provenientes das peças musicais, a própria abordagem através dos elementos interpretativos ajudava-o a entender o que era necessário fazer na peça musical. Apesar disso, o referido aluno preferia apenas que o professor mostrasse como deveria tocar e depois repetir até conseguir, tornando, desta forma, todo o processo consideravelmente mais lento. A Tabela n.º 7 contém o repertório estudado por parte do aluno E:

### Tabela n.º 7

#### O repertório do Aluno E.

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Andantino Op.241 n.º 5 de F. Carulli; Andantino Op.60 n.º 2 de M. Carcassi.	<i>Impressions</i> de J. Wanders; Moderato de M. Carcassi.	<i>Sautuese Allegro</i> Op.59 de M. Carcassi; Valsa de D. Aguado.

## 2.8. Aluno F

Este aluno frequentou o 2.º grau do Curso Básico e assistiu às aulas de guitarra no Polo da EAMCN em Loures. O discente evidenciou várias facilidades, nomeadamente a compreensão das instruções solicitadas e, geralmente, trazia as peças estudadas e preparadas em aulas seguintes, o que demonstrava a realização do estudo individual em casa. Por outro lado, o aluno F ainda aprendia por ouvido, tentando imitar o Orientador Cooperante. Consequentemente, apresentava algumas falhas de notas e ritmo devido à anomalia na memorização da matéria musical, tornando a sua correção difícil e complexa para o docente. Além disso, o discente apresentava algumas dificuldades técnicas, recorrendo à dedilhação da mão direita e digitação da mão esquerda erradas e disfuncionais, o que dificultava a execução de passagens musicais que facilmente seria realizada se o aluno estivesse atento à partitura. O discente, também, tinha uma tendência para acelerar devido à sua facilidade evidente no domínio da guitarra. Por vezes, começava a peça numa velocidade mais rápida do que a necessária ou solicitada. Nesse caso, apesar de não haver um número considerável de falhas na execução relativamente às notas e ritmo, o aluno F frequentemente não aplicava conhecimentos interpretativos nas suas peças, como, por ex., sublinhar a linha melódica. Os elementos interpretativos foram amplamente abordados nas suas aulas, o que para este aluno não fez uma grande diferença, já que não mostrava qualquer preocupação de os utilizar durante a apresentação das peças, desejando apenas tocar o seu repertório de forma rápida e acelerada. No entanto, os mencionados elementos poderão ter exercido alguma influência, auxiliando a sua compreensão e a execução de passagens musicais complexas. A evolução favorável do aluno F foi mais evidente na área do domínio técnico da guitarra e em termos de controlo emocional, pois, apesar destas pequenas anomalias, o aluno conseguia tocar na audição ou no exame com um som claro — embora mais rápido que o necessário — demonstrando, com sucesso, o seu trabalho e evidenciando o cuidado acrescido na produção sonora. Segue o repertório abordado com o aluno F durante o ano letivo (Tabela n.º 8):

### Tabela n.º 8

#### O repertório do Aluno F.

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Andantino con Molto Op.60 n.º 19 de F. Sor; Andante Op.31 n.º 2 de F. Sor; Andantino Op.24 n.º 20 de D. Aguado; Andantino Op.50 n.º 61 de M. Giuliani.	<i>Carulice</i> n.º 4 de P. Amorim; Ejercicio 11 de D.Aguado; <i>Landler</i> de Mertz; Leccion 17 Allegretto de D. Aguado;	Maria Luísa <i>Mazurka</i> de Sagreras Arr. P. Amorim; <i>New Craddle Song</i> Arr. de P. Amorim; Valsa em Mi m Op.27 de F. Carulli.

## 2.9. Aluno G

Este aluno frequentou o 3.º grau do Curso Básico de guitarra no edifício principal da EAMCN. Desde o contacto inicial, o próprio evidenciou um nível considerável no domínio técnico da guitarra, conseguindo compreender facilmente o que o Orientador Cooperante estava a instruir e alcançando o que lhe é solicitado. Por causa destas facilidades e de um ligeiro desinteresse pela guitarra, o aluno G raramente realizava o seu estudo individual em casa, acabando por esquecer as indicações que o professor sugere. O referido discente tem bastante potencial, em termos musicais, mas parece não ter ambição para progredir de forma mais significativa. No entanto, foi evidente o seu esforço antes de uma prova ou audição, o que fez com que o próprio conseguisse, de uma forma geral, um bom desempenho musical. Não foi possível acompanhar de perto o aluno G devido a incompatibilidades de horário, no entanto, a sua evolução foi registada. Devido ao facto de o referido discente ter apresentado o nível mediano nas áreas de interpretação e domínio técnico, o próprio será considerado como um elemento de referência de um aluno dentro da média cuja aprendizagem não contou com as intervenções pedagógicas de elementos interpretativos. A Tabela n.º 9 apresenta o repertório do aluno G, estudado durante o ano letivo:

**Tabela n.º 9**

### **O repertório do Aluno G.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Andantino Op. 60 n.º 16 de F. Sor; <i>Greensleeves</i> (anón.).	<i>Petit Bacarole</i> (arr. P. Amorim).	<i>Tango Esta Noche</i> de V. Lindsey-Clark.

## 2.10. Aluno H

Este aluno frequentou o 3.º grau do Curso Básico de Música, tendo entrado a meio do 2.º grau na EAMCN, vindo já com alguma preparação de outro estabelecimento de ensino. As suas aulas foram lecionadas no edifício principal. O aluno apresentava uma bom domínio técnico da guitarra — mais especificamente da mão esquerda — e evidenciava facilidade na leitura da partitura musical bem como na assimilação do conhecimento e de elementos que lhe foram solicitados pelo Orientador Cooperante. Deveria, no entanto, melhorar o funcionamento da sua mão direita, porquanto, a mesma parece estar numa posição de garra com os dedos curvados — quase formando um círculo — o que leva os dedos a puxarem as cordas para cima em vez de serem pressionadas para baixo<sup>2</sup>. Este problema acaba por não favorecer o som produzido, que, em vez de estável e timbricamente equilibrado, tende ser demasiado brilhante e timbricamente agressivo. No 2.º período, o Professor Cooperante introduziu o uso das unhas, o que auxiliou o aluno a ampliar o seu som e posição da mão direita, embora ainda necessite de melhorar de forma mais aprofundada, pois o som ainda não apresenta o equilíbrio tímbrico desejado e o discente continua com tendência de puxar as cordas para cima. A sua mão esquerda apresenta pequenos elementos disfuncionais, tais como ter a mão colada ao braço de guitarra e o polegar apoiar-se na parte de cima do *fingerboard* do instrumento, perdendo agilidade. Os referidos problemas podem resolver-se de forma relativamente fácil — através de exercícios técnicos regulares — como se pôde observar durante as aulas. No entanto, como o aluno H se preocupava mais com o lado interpretativo do seu repertório, estes problemas foram resolvidos lentamente. Apesar disso, o discente é aplicado e tenta, ao máximo, resolver as suas dificuldades. Devido a esse facto, um número significativo de suas aulas correu acima das expetativas. No entanto, devido à falta do estudo individual regular, foi evidenciada uma regressão ligeira ao nível do seu conhecimento guitarrístico. Inicialmente, o aluno H era desinteressado na disciplina, não se registando uma evolução favorável acentuada, mas, a partir do 2.º período, o próprio ganhou uma maior motivação e começou a estudar e a aproveitar as aulas, notando-se uma progressão visível a partir deste momento, principalmente, no que respeita à compreensão das peças. A aprendizagem aprofundada de elementos interpretativos poderá ter sido uma das possíveis razões para a sua evolução. Ainda assim, houve momentos em que o aluno demonstrava resistência a estas aprendizagens que pareciam desmotivá-lo. Segue o repertório do aluno H (Tabela n.º 10):

---

<sup>2</sup> N.a.: Geralmente, para se produzir um som de qualidade, o guitarrista deverá pressionar as cordas no sentido do tampo da guitarra. Em caso contrário, irá puxar a corda criando um som agressivo, percussivo, estalado e desagradável de se ouvir.

**Tabela n.º 10****O repertório do Aluno H.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Allegretto Op.35 n.º 8 de F. Sor; <i>Ancestral Bells</i> de R. Hudson; <i>Ejercicio en Mi m</i> de J. Ferrer.	Estudo n.º 19 Op.60 de F. Sor; <i>Estudo VI</i> de L. Brouwer; Op.39 n.º 4 de M. Giuliani.	<i>Petit bacarole</i> de P. Amorim; <i>Scarabough Fair</i> (arr. P. Amorim); <i>Siciliana</i> de G. Brescianello.

## 2.11. Aluno I

Este aluno teve aulas no edifício principal da EAMCN e frequentava o 4.º grau do Curso Básico de Música. De acordo com o Professor Cooperante, é um bom aluno que já tinha sido galardoado em concursos de guitarra. No início do ano, o aluno I apresentava um bom desempenho e facilidades natural em tocar a guitarra, conseguindo ler partituras sem dificuldade e aplicar conhecimentos novos quando o tal lhe é pedido. Apresentava um nível razoável do domínio técnico da guitarra (particularmente a mão direita) conseguindo obter um som de qualidade, utilizando as unhas no processo desde o 1.º período deste ano letivo. No entanto, durante o ano letivo, o aluno I não demonstrou estar motivado para aprofundar a sua arte de tocar a guitarra, apresentando uma evolução mediana e abaixo da sua capacidade, contrariamente ao que demonstrou em anos anteriores, de acordo com o Orientador Cooperante. Apesar deste recuo, o discente teve uma contribuição geral positiva, alcançando sempre uma boa prestação nas audições e exames e conseguindo manter o seu alto nível musical. Foi evidenciada alguma instabilidade por parte do referido discente, mas, nas semanas antes da audição ou exame, o próprio aplicava-se de forma mais significativa, conseguindo alcançar o seu objetivo. O aluno I não dava muita importância aos elementos interpretativos, provavelmente por falta de compreensão da importância dos mesmos e por querer demonstrar desempenho técnico. Certo é que esta desatenção se refletia no desenvolvimento da sua intenção musical que apresentava incoerências. Os elementos interpretativos que lhe foram instruídos, auxiliaram-no a compreender o que é necessário fazer com as peças — nas quais estes elementos tiveram um impacto positivo — pois o aluno conseguia aplicá-los com sucesso. No entanto, notou-se que o aluno I preferia a abordagem destes elementos a um nível mais técnico, percebendo-se que, frequentemente, ele entendeu o que tinha de fazer, mas não a sua razão. O repertório do aluno I pode ser observado na Tabela n.º 11:

**Tabela n.º 11**

### **O repertório do Aluno I.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
<i>Choros</i> de D. Semenzato; <i>Cubanita</i> de F. Chaviano; Estudo IX de L. Brouwer.	Estudo Op.60 n.º 7 de M. Carcassi; <i>Lágrima</i> de F. Tárrega.	<i>Nocturne</i> Op.4 n.º 1 de J. Mertz; <i>Recuerdo</i> de J. Zenamon.

## 2.12. Aluno J

Este aluno frequentava o 4.º grau do Curso Básico de guitarra e teve aulas no edifício principal da EAMCN. O aluno J pertencia ao Regime Supletivo, embora apresentasse um desempenho instrumental tão elaborado como o dos alunos do Regime Articulado<sup>3</sup>, evidenciando apenas menos tempo dedicado ao estudo individual em casa. É um aluno empenhado e compreende facilmente o que lhe é pedido e com uma boa noção de interpretação. O seu nível do domínio técnico da guitarra, tanto da mão direita como da mão esquerda, é razoável, conseguindo usar as dedilhações e digitações que lhe são instruídas. As falhas cometidas seriam facilmente resolvidas através de um estudo individual mais minucioso (baseado em repetição), pois são erros que facilmente se corrigem e acontecem normalmente por causa de falta de atenção. Trata-se, geralmente, de notas erradas ou saltos para posições não habituais de outras peças. Algumas das dificuldades do referido aluno originam da sua vontade de arriscar — seja em velocidade ou por querer fazer tudo o que o Orientador Cooperante lhe solicita — em vez de acrescentar gradualmente os elementos instruídos e de forma tranquila. Isto, também, pode explicar-se pelo facto de o mencionado discente não possuir muito tempo dedicado ao estudo individual, manifestando tendência de construir a execução instrumental da peça o mais rápido possível. Os elementos interpretativos foram abordados nas suas aulas e o aluno conseguiu adaptar-se e absorveu este conhecimento de uma forma natural, conseguindo entender e aplicar as instruções. No entanto, houve momentos em que os referidos elementos musicais foram aplicados apenas porque o Orientador Cooperante os solicitava, embora o aluno tentasse sempre perceber o porquê. Segue a demonstração do repertório do aluno J (Tabela n.º 12):

**Tabela n.º 12**

### **O repertório do Aluno J.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Allegretto Op.32 n.º 2 de F. Sor;	Estudo Op.60 n.º 7 de M. Carcassi;	Maria Luísa <i>Mazurka</i> de J. Sagraeras (arr. P. Amorim);
<i>Ancestral Bells</i> de R. Hudson;	<i>Nocturne</i> Op.4 n.º 1 de J. Mertz.	<i>Recuerdo</i> de J. Zenamon.
<i>Cubanita</i> de F. Chaviano.		

<sup>3</sup> N.a.: O regime supletivo inclui apenas as disciplinas e horário mínimo para obtenção do grau académico, enquanto o regime articulado é elaborado em simultâneo com a escola recorrente para obter uma carga horária favorável para o aluno e conseguir ter as disciplinas essenciais para a sua aprendizagem.

## 2.13. Ensemble A

Este Ensemble foi constituído por sete elementos: três pertenciam ao 3.º grau do Curso Básico de Música, dois do 4.º grau e dois frequentavam o 5.º grau do referido Curso. Assistir aos ensaios e aulas deste conjunto musical foi uma experiência interessante, pois tornou possível realizar uma análise comparativa da diferença de diversos níveis escolares num só local e momento, bem como assistir à partilha de conhecimento e colegialidade entre alunos do mesmo instrumento. Apesar de a disciplina de música de câmara ser uma tarefa árdua ao docente — visto não ser fácil conseguir coordenar vários alunos a fazer o trabalho coletivo — auxilia os alunos a conseguirem uma melhor noção rítmica e de pulsação. Isto acontece porque cada aluno deve conseguir seguir uma pulsação comum e, caso não o faça, a peça musical não irá soar bem em termos de verticalidade musical. A dificuldade em coordenar tantos alunos deve-se ao facto de a referida disciplina decorrer num ambiente propício a distrações, e isto acontece principalmente quando o professor analisa uma parte musical específica a um naipe de alunos para que estes melhorem, fazendo com que os restantes alunos desocupados encetam conversas cruzadas. Neste caso, não foi possível aplicar um número significativo de elementos interpretativos, pois trata-se de uma disciplina vocacionada para a partilha de conhecimentos e o convívio entre colegas, o que leva o professor estar constantemente a corrigir elementos do domínio técnico, sendo difícil chegar ao ponto em que poderia acrescentar os referidos elementos musicais. A Tabela n.º 13 demonstra o repertório estudado por parte do Ensemble A:

**Tabela n.º 13**

### **O repertório do Ensemble A.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
<i>Branse de La Torche (De Eight Dances for four Guitars)</i> de M. Praetorius; <i>Hey Jude</i> Arr. de P. Amorim.	<i>Passión Trains</i> de L. Stercks.	<i>Prélude</i> de M.A. Charpentier.

## 2.14. Ensemble B

Este Ensemble foi constituído por três elementos do Ensino Secundário, sendo um do 4.º ano do Curso Profissional (a repetir o 12.º ano) e dois do 2.º ano do Curso Profissional (11.º ano). Foi importante assistir a este Ensemble, pois foram os únicos alunos do nível secundário com os quais foi possível obter contacto, perceber o funcionamento da sua compreensão musical e evidenciar um maior sentido de responsabilidade. Isto tornou a coordenação musical mais fácil e intuitiva, podendo ser acrescentados e abordados diversos elementos interpretativos com uma maior naturalidade. No entanto, por motivos pessoais, foi complicado que todos os alunos conseguissem estar presentes nas aulas durante o ano letivo, sendo que os ensaios que envolviam os três elementos presentes foram raros. Não foi possível concretizar uma evolução favorável e acentuada deste conjunto musical, tendo sido realizada a construção instrumental de um número reduzido de obras musicais que incluía alguns elementos interpretativos. Contudo, isso foi suficiente para entender a diferença de nível e de exigência do Curso Básico para o Curso Secundário de Música. O repertório do Ensemble B pode ser observado na Tabela n.º 14:

**Tabela n.º 14**

### **O repertório do Ensemble B.**

1.º Período	2.º Período	3.º Período
<i>Ciranda</i> de C. Machado.	<i>Tango</i> de I. Albeniz.	<i>Zortzico</i> de I. Albeniz.

### **3. AULAS LECIONADAS**

As aulas lecionadas seguiram o mesmo formato das do Orientador Cooperante, pois esta configuração parecia adequada e semelhante às metodologias usadas noutras instituições. Ou seja, os primeiros 15 min. da aula eram dedicados aos exercícios simples, nomeadamente as escalas, arpejos e cadências. Os 15 min. seguintes serviam para rever o repertório abordado nas aulas anteriores e, finalmente, os últimos 30 min. eram dedicados para a introdução de uma obra mais complexa. Por vezes, era possível abordar as três obras musicais se o aluno tivesse a matéria preparada e se a 2.<sup>a</sup> peça conseguisse ser trabalhada em menos de 30 min. Para a preparação da aula, as estratégias do Orientador Cooperante foram aplicadas para não haver uma quebra com o habitual e para evitar que a troca de docentes prejudicasse os alunos. Essa postura possibilitou os mesmos a adaptarem-se naturalmente ao novo docente. É preciso mencionar que, antecipadamente, o Orientador Cooperante transmitia uma breve explicação dos elementos que pretendia que fossem estudados com cada aluno. O ponto 4.2. contém os sumários das aulas lecionadas aos alunos, bem como a abordagem das peças durante as aulas lecionadas.

### 3.1. Preparação de aulas

Para poder realizar uma melhor preparação das aulas, foi elaborada a Tabela n.º 15 que serviu como guia dos objetivos estabelecidos:

**Tabela n.º 15**

**Exemplo de uma preparação de aula.**

Tempo	15 mins
Conteúdo	Escala de Mim harmónica; Exercícios de ligados ascendentes: 2-3, 1-4, 3-4, 1-2, 1-3, 2-4; Exercício de ligados descendentes: 2-1, 3-2, 4-1; Escala de Fá Maior (com ligados).
Observações	Estar atento à posição das mãos; Verificar e insistir na qualidade dos ligados; Verificar notas erradas nas escalas.

Tempo	15 mins
Conteúdo	Bacarolle - P. Amorim.
Observações	Revisão do ritmo; Revisão de Elementos interpretativos; Passagem da peça de início ao fim

Tempo	30 mins
Conteúdo	Op.34nº4 - M. Giuliani.
Observações	Verificar notas e ritmos; Explicar dedilhação de mão direita no arpejo; Aplicar elementos interpretativos como dinâmicas e destaque de melodia;

Para além da referida estratégia pedagógica, foram usados os apontamentos que o Orientador Cooperante deixava nas partituras e nos cadernos dos alunos e que permitiram conhecer os trabalhos de casa solicitados e detetar a matéria musical vista anteriormente.

### 3.2. Sumário de aula

Os sumários das aulas lecionadas foram efetuados logo a seguir à sua realização, para conseguir a máxima fiabilidade e evitar a omissão de dados relevantes. No entanto, os sumários não foram tão detalhados quanto os das aulas assistidas, embora houvesse intenção de incluir a maior quantidade possível de informação, como podemos observar na Figura n.º 3. Este exemplo refere-se à mesma aula cuja preparação foi exemplificada na Tabela n.º 15, referida anteriormente:

**Figura n.º 3**  
**Exemplo de sumários de aulas lecionadas.**

7ª Aula	
28 de novembro de 2022 10:44	
<b>Polo:</b> Sede	<b>Técnicas Abordadas</b>
<b>Nome:</b> Aluno H	<b>Giuliani:</b> Abordagem à melodia; Explicação da dedilhação da mão direita num arpejo ascendente com continuação de alternância de dedos; Explicação de dinâmicas no desenvolvimento; Abordagem à última frase da peça.
<b>Nível:</b> 3º Básico	<b>Bacarolle:</b> Revisão e passagem da peça toda; Correção do ritmo de colcheia e respetivo portamento; Abordagem de algumas dinâmicas; Correção da dedilhação da mão direita.
<b>Horário:</b> 10h30 - 11h30	<b>Observações</b>
<b>Peças</b>	Através da musicalidade o aluno teve maior facilidade de reproduzir a peça.
Aula dada por mim	A <b>bacarolle</b> já está encaminhado apenas falta algumas correções.
Escala de Fá Maior - Através de ligados	O <b>Giuliani</b> está mais verde sendo que está a ficar compreendido através da musicalidade e da explicação de esquemas técnicos.
<b>Giuliani</b> - op34 n84	
<b>Bacarolle</b> - P. Amorim	

### 3.3. Aluno A

Uma vez que este aluno é de iniciação, os exercícios técnicos eram simples e escritos pelo professor cooperante com o objetivo de fortalecer as mãos e preparar o aluno para facilitar as escalas e exercícios mais complexos exigidas na entrada para o 1.º grau do Ensino Básico. Na 1.ª aula com o aluno A, foram abordadas as peças musicais *Rock do Mi* e *Uma Carta Musical* de P. Amorim, exercícios simples de aquecimento do professor cooperante com o objetivo de fortalecer o dedo n.º 4 e criar independência dos dedos da mão esquerda, o aluno teve, inicialmente, algumas dificuldades a realizar estes exercícios, por ser das suas primeiras tentativas, no entanto, por serem continuação do trabalho realizado nas aulas anteriores, o mesmo estava a conseguir executar a referida matéria com maior naturalidade. Na 2.ª aula, realizaram-se alguns exercícios específicos de ritmo, onde se observou alguma dificuldade na alternância dos dedos i e m por parte do aluno. Também, foi estudada a música *Atirei o Pau ao Gato*, com a observação do uso do polegar da mão direita na nota Dó, e *As Pombinhas da Catrina*, como exercício para o dedo n.º 4 da mão esquerda. Na 3.ª aula, foram estudadas a *Canção do Polegar* de P. Amorim, *Pombinhas da Catrina*, *Atirei o Pau ao Gato*, *Uma Marcha* de P. Amorim e uma peça simples de *Basic Pieces* de A. Muro, com a objetivo de manter a melodia enquanto toca uma nota grave, pois o aluno tinha tendência de largar as notas demasiado cedo e não conseguia manter dois dedos da mão esquerda, em simultâneo. Na 4.ª aula, trabalhou-se *Segredos Proibidos* de P. Amorim, com a correção do ritmo, a menção do polegar ir com a mão esquerda e a continuação da leitura da partitura, além de exercícios para a mão esquerda, focando-se nas combinações específicas de dedos (n.º 1 — n.º 3; n.º 1 — n.º 4).

### 3.4. Aluno C

O trabalho realizado com o aluno C na 1.<sup>a</sup> aula, iniciou com a utilização da escala de Mi m harmónico na primeira posição da guitarra em colcheias e galopes para consolidar a escala, uma vez que a aluna já a sabia tocar, e foi revisto a mesma escala em arpejo de 3 oitavas, na qual o aluno ainda estava a aprender e foi necessário corrigir algumas notas e posições. De seguida a aula focou-se nas obras *Recuerdo* de P. Amorim e *Craddle Song* de G. Topper, na qual foi trabalhada a qualidade do som e a habilidade técnica de abafar as ressonâncias sonoras indesejadas, tentando sublinhar, significativamente mais, a linha melódica. Na 2.<sup>a</sup> aula, foi utilizado a escala de Sol M na segunda posição com variações rítmicas de galope e colcheia com duas semicolcheias para consolidar a escala, na qual, o aluno não apresentou muita dificuldade. Para o aluno começar a ter uma boa noção de cadências e conseguir fazer acordes simples foi realizado a cadência IV – V – I de Sol M, bem como o arpejo da mesma tonalidade utilizando os dedos *p, p, i, m, a, i, m*. Depois destes exercícios, foi abordada a *Lullaby* de V. Lindsey-Clark, verificando algumas passagens de considerável dificuldade relativamente à faixa etária do referido aluno. O foco principal prendeu-se na compreensão e execução da articulação de *legato*, um elemento complexo para guitarristas de todos os níveis. Na 3.<sup>a</sup> aula, foi empregue a escala de Dó m harmónica e Fá m melódica, na qual o aluno demonstrou conhecimento nas escalas, apenas com a posição das mãos instáveis e com um posicionamento inadequado, resultando em algumas notas sujas, para melhorar esse aspeto foi realizado notas repetidas em colcheias e galopes, na qual, o aluno conseguiu aperfeiçoar ligeiramente a sua posição. No resto da aula, deu-se continuidade do trabalho com a *Lullaby* de V. Lindsey-Clark e com o Estudo n.º 13 op. 50 de M. Giuliani, onde se corrigiu a instabilidade da pulsação e se insistiu nas indicações de dinâmica. Notou-se que o aluno corrigiu os seus erros de pulsação devido a uma melhor consciencialização do *timing* musical. Como a obra era relativamente fácil para o aluno, o próprio tendia a executá-la de forma mais precipitada, criando alterações na pulsação ao tentar tornar a sua interpretação mais interessante. Também, foi estudada a *Marshmallow Cocoa* de M. Fogel, com a correção das articulações de *staccato* e *legato* na linha melódica, bem como a verificação de alguns motivos rítmicos na passagem final da obra. Na 4.<sup>a</sup> aula, começou por ser utilizada a escala de Sol m melódica com notas repetidas, mas desta vez com a alternância dos dedos *m* e *a*, para ajudar o aluno a aperfeiçoar a utilização do dedo anelar em arpejos, pois este apresentava um desequilíbrio, na qual, o aluno conseguiu aperfeiçoar com alguma facilidade. A peça abordada foi a *Steely Blue* de V. Lindsey-Clark, com a insistência na compreensão do ritmo de 6/8 através de exercícios simples, bem como a correção de notas, ritmos, e diferentes tipos de articulação de *legato* (o *legato* entre a *appoggiatura* e a nota principal). Na 5.<sup>a</sup> aula, foi revisto a escala de Sol m Melódica, na qual se apresentou sem dificuldades, apenas foi melhorado

ligeiramente a técnica da mão esquerda. De seguida o estudo centrou-se, novamente, na já mencionada *Lullaby* de V. Lindsey-Clark, com os avisos de cuidado ao retroceder a mão esquerda para não perder a posição sobre o braço da guitarra (*fingerboard*). Continuou-se com a *Steely Blue*, tendo em atenção a velocidade adequada à capacidade do discente bem como o melhoramento de algumas questões rítmicas, e.g. a regularidade do movimento motórico de colcheias e de ritmos pontuados. Finalmente, trabalhou-se o Allegro n.º 13 op. 50 de M. Giuliani, que foi executado com sucesso por parte do aluno C, faltando, apenas, antecipar o anelar da mão direita na sua corda antes de iniciar o arpejo e corrigir a colocação do polegar da mesma mão.

### 3.5. Aluno D

Na 1.<sup>a</sup> aula, usou-se a escala de Ré m harmónica como aquecimento, na qual o aluno apresentou dificuldades em realizar, sendo necessário rever as notas e as posições na guitarra, de seguida foi visto uma escala nova de Si M. Foi abordada a obra *Little Waltz* de F. Carulli, focando-se na correção da dedilhação da mão direita. Também, foi abordado o Estudo n.º 5 de A. Nava e utilizou-se a escala de Si Maior, com variações rítmicas, para fortalecer a posição e o funcionamento da referida mão, evitando a falta de clareza de notas produzidas. Na 2.<sup>a</sup> aula, reviu-se a escala de Si M, na qual o aluno demonstrou que já a tem trabalhado, apenas com algumas incoerências rítmicas e foi visto também a escala de Fá m Harmónica, na qual, ainda apresentava algumas dificuldades em saber quais eram as notas. Trabalhou-se a obra *Andante Affetuoso* de J. Meissionier, sobretudo, na perceção da articulação de *legato* na linha melódica, com a movimentação ininterrupta da linha de baixo, em simultâneo. Foi, também, abordado o processo de memorização musical. Foi prestada ajuda na digitação da mão esquerda, nomeadamente, no uso do 3.<sup>o</sup> dedo na 6.<sup>a</sup> corda (nota Sol) e do 4.<sup>o</sup> dedo na nota Sol (1.<sup>a</sup> corda), além da leitura da 2.<sup>a</sup> parte da obra.

### 3.6. Aluno E

Na 1.<sup>a</sup> aula, iniciou-se com a escala de uma oitava de Ré m harmónica com variações rítmicas de colcheias e galopes, na qual, o aluno demonstrou que já sabia a escala, mas apresentou algumas dificuldades a realizar o ritmo pontuado de colcheia com semicolcheia. Foi abordado como obra musical o *Andantino* op. 60 n.º 2 de M. Carcassi, com a recomendação de se focar em fragmentos do texto musical mais pequenos, decorar o elemento harmónico (acordes arpejados) e posicioná-lo antes de realizar o respetivo arpejo, tentando efetuar a sua memorização de três em três compassos. Também, foi estudada a *Impressions* de J. Wanders, insistindo na fluência da música e mostrando que, se necessário, a obra deveria ser executada de forma mais lenta para obter uma melhor compreensão da mesma, fazendo o padrão repetitivo na mão direita antes de acrescentar a mão esquerda. Na 2.<sup>a</sup> aula, reviu-se a escala de Sol M de uma oitava e a escala de Mi M de duas oitavas onde o aluno demonstrou falta de estudo, por já saber as escalas, apenas se esqueceu de como as iniciar e a sua posição, no entanto as suas mãos eram estáveis com uma boa técnica. Continuou-se a aula com a *Impressions* de J. Wanders, acrescentando indicações de dinâmica nas diferentes repetições da obra e corrigindo a sua componente rítmica devido a paragens desnecessárias. Também, foi revista a *Sautuese* op. 59 de M. Carcassi, acrescentando uma noção interpretativa para facilitar a compreensão do seu texto musical. Na 3.<sup>a</sup> aula, foi revisto a escala de Ré m harmónico utilizando os dedos *m* e *a*, insistindo em que ao mudar para a nota seguinte não se cortar demasiado cedo a nota que estava a ressoar. Trabalhou-se o *Moderato* em Lá menor de M. Carcassi, focando-se na correção dos elementos da componente rítmica. Algumas passagens foram abordadas de forma técnica e funcional, com intuito de auxiliar a compreensão do processo e da sua execução, focando-se, especificamente, na dedilhação (mão direita) e na leitura da 2.<sup>a</sup> parte da referida obra. Na 4.<sup>a</sup> aula, utilizou-se novamente a escala de Ré m harmónico com os dedos *m* e *a*, de seguida foi introduzida a escala de Si M. Nas obras musicais continuou-se com a referida obra de Carcassi bem como a *Sautuese* op. 59 do mesmo compositor. A peça *Sautuese* op. 59 já estava aprendida e consolidada, mas ainda foi evidente alguma dificuldade presente em colocar o dedo n.º 3 na 6.<sup>a</sup> corda e o dedo n.º 4 na 2.<sup>a</sup> corda, em simultâneo. Foi, ainda, realizada uma verificação do ritmo e da dedilhação da mão direita na última passagem da obra.

### 3.7. Aluno F

Na 1.<sup>a</sup> aula, utilizou-se a escala melódica, a cadência e o arpejo da escala de Sol m, este aluno não apresentou dificuldades, no entanto, tinha tendência de acelerar a sua execução. Foi abordada a obra *Ländler* de Mertz, com a correção da alternância dos dedos *i* e *m* da mão direita para garantir uma maior coerência rítmica e sonora, além de trabalhar os saltos com o dedo n.º 1 da mão esquerda como dedo *pivot* e os *ligados* de preparação. Também, foi estudada a Valsa em Mi menor op. 27 de F. Carulli. Nessa obra, foi corrigida a escolha de dedos de ambas as mãos, verificando as suas posições que, no início da aula, apresentavam pouca eficácia na produção de som e na agilidade. Na 2.<sup>a</sup> aula, foi visto a escala de Fá # m harmónica com a variação rítmica de colcheia com duas semicolcheias, insistindo em manter a pulsação rítmica. Foi estudada a *Lección* n.º 17 de D. Aguado, focando-se na componente da dinâmica e na condução harmónica e melódica do seu material temático. Foi abordada a obra *Andantino* op. 24 n.º 20 do mesmo compositor, com a correção de alguns motivos rítmicos bem como a adição de indicações de dinâmica na referida obra. Na 3.<sup>a</sup> aula, utilizou-se a escala de Si M com a alternância de dedos *m* e *a*, o aluno realizou com facilidade o exercício apenas sendo necessário melhorar o som e a posição da mão direita. Abordou-se a *New Cradle Song* (Arr. de P. Amorim) e foram corrigidas algumas notas e fragmentos rítmicos. Na 4.<sup>a</sup> aula, foi visto a escala, arpejo e cadência de Mi M. Trabalhou-se a obra *Andantino* op. 60 n.º 16 de F. Sor, com correções rítmicas e de digitação, procurando um equilíbrio no andamento da peça — que apresentava diferentes velocidades — insistindo, também, na articulação de *legato* ao manter as notas e evitar interrupções prematuras de som que resultariam em produzir o oposto. Na 5.<sup>a</sup> aula, utilizou-se a escala de Ré M e a cadência e arpejo de Mi M. Foi visto o *Ejercicio* n.º 11 de D. Aguado, auxiliando o aluno F na preparação para a prova e evitando a irregularidade rítmica na transição da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> parte da referida obra. Também, foi revista a já mencionada peça de Sor, relembrando a importância do equilíbrio rítmico da técnica de *ligados* e do *legato* na linha melódica, evitando incoerências de velocidade e melhorando o uso da agógica de *rubato*.

### 3.8. Aluno H

Na 1.<sup>a</sup> aula com o aluno H, utilizou-se a escala de Fá Maior através de ligados para fortalecer a mão esquerda do aluno e dar continuidade ao aperfeiçoamento desta técnica. Foi estudada a peça musical de Giuliani, Op. 34 n.º 4, com a recomendação de manter a linha de baixo enquanto se executa a linha melódica em *legato*. A abordagem incluiu elementos interpretativos como dinâmica, condução de vozes e articulação musical, focando-se bastante pouco na questão da digitação da mão esquerda. Esta escolha pedagógica ajudou o aluno a compreender melhor a referida obra e apresentá-la consolidada na aula seguinte. Também, foi trabalhada a *Barcarolle* de P. Amorim, com a observação de interromper a melodia para evitar dissonâncias sonoras desnecessárias por deixar as notas indesejadas. Na 2.<sup>a</sup> aula, realizou-se a escala de Dó m melódica como aquecimento e verificação da técnica de ambas as mãos. Foi abordado o Estudo n.º VI de L. Brouwer, com a menção da pulsação forte nas cordas graves para equilibrar o som dos arpejos, melhorar o *ritardando* no final da obra e, ao fazer o salto da mão esquerda sob o braço da guitarra, tentar realizá-lo sem atrasar a pulsação musical através da antecipação da localização do trasto. Também, foi abordado o Estudo Op. 60 n.º 19 de F. Sor, com a observação de equilibrar a linha interior — que deve ser executada de forma menos forte, e compreender melhor o aparecimento da linha melódica. Por fim, foi estudada a *Scarborough Fair* (Arr. de P. Amorim), com a recomendação de manter algumas notas durante o tempo prolongado, produzir a articulação de *legato* e conduzir bem a melodia. Foi, igualmente, vista a 2.<sup>a</sup> parte da referida obra, focando-se na execução técnica de algumas passagens mais complexas.

### 3.9. Aluno I

Na 1.<sup>a</sup> aula, realizou-se a escala de Sol Maior em ligados, na qual, o aluno não apresentou dificuldades, apenas foi necessário melhorar o som produzido pela mão direita e foi introduziu a escala de Lá m harmónica. Foi abordada a peça *Cubanita* de F. Chaviano, com a revisão das notas e do ritmo, correção do *legato* na melodia e abordagem do ritmo básico e constante da música brasileira. Na 2.<sup>a</sup> aula, reviu-se a escala de Lá m harmónica em ligados, trabalhando um pouco a qualidade sonora do dedo 4. Trabalhou-se o Estudo IX de L. Brouwer, com a menção da acentuação e da utilização do carácter *marcato*, encontrado no final da referida obra, através da utilização dos dedos *i* e *m*. Também, foi estudada a obra *Lágrima* de F. Tárrega, verificando a execução correta da técnica de *portamento*, localizada na 2.<sup>a</sup> parte da peça e corrigindo as agógicas de *rubato* e *accelerando*, mantendo, em simultâneo, o ritmo correto. A obra *Choro* de D. Semenzato já estava a ficar consolidada. Por fim, abordou-se a peça *Recuerdo* de J. Zenamon, com o foco especial na utilização apropriada da articulação de *legato*.

### 3.10. Aluno J

Na 1.<sup>a</sup> aula, utilizou-se a escala de Sol M em duas oitavas, na qual, apesar do aluno demonstrar pouco tempo de estudo ao errar algumas notas, apresentou uma boa técnica de ambas as mãos. Foi abordada a peça *Ancestral Bells* de R. Hudson, com a correção de algumas notas, apontamentos de digitação de ambas as mãos, bem como a alteração de diversos motivos rítmicos. Também, abordou-se a duração das notas em situação de *string inversion* a explicação de como realizar as repetições de *D.C al Fine* foi dada ao aluno J. Em seguida, trabalhou-se a *Mazurka* de Sagreras (arr. de P. Amorim), com a utilização do *legato* na linha melódica bem como a correção de algumas notas e ritmo. Foi, também, apresentada a parte final da referida obra. Na 2.<sup>a</sup> aula, foi visto as escalas de Sol M e Mi M em duas oitavas corrigindo ligeiros erros de posição. Continuou-se a aula com a *Ancestral Bells* de R. Hudson, focando-se no *legato* melódico, na correção de fragmentos rítmicos, bem como a verificação da dedilhação da mão direita. A mencionada peça estava bastante melhor, sendo necessário, apenas, verificar alguns pormenores. Em seguida, trabalhou-se, novamente, a *Mazurka* de Sagreras (arr. de P. Amorim), observando-se que o aluno J, ainda, revelava alguma tendência para acelerar a execução das colcheias. Corrigiu-se a nota Lá# e mencionou-se o destaque da linha melódica e da voz interior, aspetos que o referido aluno já estava a realizar de forma inconsciente. Na 3.<sup>a</sup> aula, foi realizada uma revisão da já mencionada obra de Sagreras, abordando a figura rítmica de *hemíola* e corrigindo a duração do tempo das pausas indicadas na partitura. Também, foi estudada a obra *Nocturne* op. 4 n.º 1 de J. Mertz, com a recomendação de manter a velocidade durante toda a peça e corrigir algumas acentuações nos pontos errados.

### **3.11. Ensemble A**

Na 1.<sup>a</sup> aula, foi abordada a adaptação da *Hey Jude* (P. Amorim), analisando a peça do início ao fim, por meio das secções de música e juntando dois naipes de cada vez, enquanto, no final da aula, todas as partes foram unidas. Também, verificaram-se algumas partes individuais que poderiam estar aprendidas de forma errada. Na 2.<sup>a</sup> aula, foi estudada a Dança *Branse de la Torche* (de *Eight Dances for Four Guitars*) de M. Praetorius, analisando a nova parte da referida obra por naipe, juntando dois naipes de forma intercalada e passando a nova parte com todos os naipes em conjunto. Em seguida, foi realizada uma revisão da já mencionada *Hey Jude*, verificando algumas passagens mais complexas e focando-se, especificamente, nos diversos elementos interpretativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que a Escola Artística do Conservatório Nacional possui um nível de excelência elevado e com objetivos importantes no que respeita ao desenvolvimento individual do aluno. Esta preocupação de excelência deve-se ao mérito que foi alcançando ao longo da sua existência, durante a qual teve de ultrapassar diversas dificuldades. Desta forma, a EAMCN contribuiu significativamente para fortalecer o Ensino de Música em Portugal, estando sempre na sua vanguarda e abrindo, assim, um caminho para futuras instituições com o mesmo objetivo. Por causa deste peso histórico e da importância que teve na evolução do Ensino Artístico Especializado, a EAMCN contou sempre com ilustres e conceituados músicos, quer como alunos ou como docentes, elevando sempre as suas expectativas. Consequentemente, a Direção da Escola tenciona manter este nível para honrar a sua Instituição, em nome dos alunos e professores que por lá passaram. Além disso, a EAMCN analisa dados de diferentes ambientes escolares para que possa melhorar o seu funcionamento, utilizando os métodos mais adequados para a aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta estes princípios, os alunos da Classe de Prof. Paulo Amorim cujas aulas foram assistidas, apresentam, de uma forma geral, um nível elevado do domínio técnico-interpretativo, sendo que, até, os alunos com mais dificuldades conseguem ter uma boa prestação e honrar a missão da sua Instituição, demonstrando, cabalmente, que os critérios criados para o Ensino de Música por parte da referida Escola são eficazes e sólidos. Em relação ao estágio curricular, inserido nas disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada I e II, a experiência foi bastante produtiva, tendo sido adquirido um vasto conhecimento em diversos patamares que são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, independentemente do curso ou regime em que os alunos se encontram. Foi possível descobrir as diferentes etapas que um aluno deverá atravessar para poder retirar o maior rendimento possível e obter uma evolução favorável e coerente, contando sempre com um repertório adequado para o seu grau de escolaridade e tendo em conta as suas dificuldades. Este processo, entre outros, inclui:

- Aprendizagem das diferentes formas do uso do polegar (1.º grau do Curso Básico de Música);
- Aprendizagem de meia *barré* (2.º grau do referido Curso);
- Uso da unha e *barré* completas (3.º grau do mencionado Curso).

É de referir que, desde o Curso de Iniciação, o aluno deverá aprender as notas do braço da guitarra, começando na I.ª posição até conseguir reconhecer as diferentes notas e

localidades em, praticamente, todo o braço de guitarra. Também, o docente deverá auxiliar o discente a evoluir favoravelmente nos diversos aspetos provenientes do domínio técnico da guitarra, adquiridos ao longo das diferentes etapas escolares, como, por ex., a aprendizagem da independência dos dedos da mão esquerda que deverá ser continuamente aprofundada e cada vez mais avançada.

Em relação ao tema de investigação, a oportunidade de colaborar com prof. Paulo Amorim — o docente que aplica diversos elementos interpretativos em diferentes etapas de desenvolvimento musical — facilitou a compreensão do uso desta estratégia pedagógica de modo a perceber o seu funcionamento bem como a sua eficácia. Além do uso dos referidos elementos, o Orientador Cooperante incentiva os alunos a comporem as suas próprias obras musicais e a improvisar, contribuindo, desta forma, para uma maior criatividade musical e artística. Ainda, o Orientador Cooperante aplica a referida estratégia pedagógica através de composições da sua autoria ou através das menores modificações de algumas peças simples que o aluno esteja a estudar, demonstrando-as e, até, oferecendo aos discentes uma partitura musical com as suas ideias.

## PARTE II. INVESTIGAÇÃO

### 4. ESTADO DA ARTE

A interpretação e a musicalidade são conceitos frequentemente utilizados na área da música através de diversas formas. Ao executar uma obra musical, um intérprete utiliza elementos destes conceitos para introduzir as suas ideias ou pensamentos e conceber um caráter específico à música apresentada. Existem vários níveis de percepção destes elementos. Podemos referir-nos a eles de uma forma generalizada — como sendo algo superficial e simples — ou atingir uma complexidade meticulosa, onde é necessário haver um conhecimento musical aprofundado que requer um controlo mental e corporal avançado e complexo. Desta forma, podemos afirmar que estes conceitos são fundamentais no ensino de um instrumento musical. Para uma boa aprendizagem do instrumento, os mencionados elementos devem ser ensinados de uma forma concisa e evolutiva. O professor deve tentar ir de encontro com a visão do aluno de forma que o mesmo consiga ter uma boa compreensão da referida problemática. Numa fase inicial do ensino de guitarra, as ferramentas interpretativas, geralmente, estão presentes de uma forma intrínseca. O professor, nas suas primeiras abordagens, pode utilizar como base o método de ensino-aprendizagem baseado na imitação. Ao introduzir estes elementos enquanto executa a peça estudada, o docente levará o próprio discente a aprender de forma inconsciente, ganhando uma noção como a referida peça musical deve soar. Este passo é relevante, pois, perceber-se-á o bom senso do aluno e definir-se-ão os seus parâmetros musicais. Tendo estes conceitos em consideração, a presente investigação terá como objetivo abordar o uso de ferramentas interpretativas no Curso Vocacional de Música, sendo o seu foco o Curso Básico de guitarra que equivale aos primeiros cinco anos de aprendizagem oficial do instrumento. Este trabalho pretende efetuar uma recolha de dados dos vários componentes associados à interpretação e musicalidade, para que se possa definir a sua aplicação de forma prática e com o intuito de auxiliar o aluno a obter o máximo de aptidão evolutiva relativamente à mencionada problemática durante a sua aprendizagem da guitarra. Nesse sentido, serão utilizadas as diversas referências bibliográficas com o objetivo de justificar, consolidar e tentar esclarecer este tópico. De seguida, será elaborada uma proposta de pequenos exercícios que poderão ser utilizados nas aulas e simplificar, assim, as estratégias pedagógicas relacionadas com esta matéria. Para concluir, a presente investigação tem o objetivo de perceber a eficácia da aplicação de elementos interpretativos no Curso Básico de guitarra, bem como definir a sua forma/estratégia/modelo de ensino mais utilizada pelos professores de guitarra ao nível nacional.

## 4.1. Evolução do Ensino de Música em Portugal

Freitas Branco (1995) menciona que, desde a fundação do reino de Portugal até a metade do séc. XVIII, houve uma evidente carência na educação musical formal. Esta educação era disponibilizada, somente, no âmbito eclesiástico, em conformidade com os preceitos da Igreja. Até mesmo, a música secular dos trovadores estava sujeita às regras modais impostas pela doutrina eclesiástica. A música fazia parte, não só dos ensinamentos do quadrívio<sup>4</sup>, como também das universidades medievais, nas quais os mestres eram geralmente clérigos e o conteúdo lecionado era sancionado pela Igreja. Desde o século XV, registaram-se avanços na área da música. Por exemplo, o infante D. Henrique declarou que a música se tornaria uma das sete artes liberais. Contudo, em 1520, Pedro Margalho lamentou na sua dedicatória ao duque de Bragança a ausência de um docente qualificado na Universidade de Lisboa e a carência de um currículo pertinente (Branco, 1995). Por isso, em 1544, Pedro Margalho propôs a adoção do conhecimento das belas-artes proveniente de Salamanca, onde a Universidade já tinha estabelecido um programa eficaz de história e prática musical (*idem*). Uma grande dificuldade daquela época era a escolha de professores, uma vez que não existia consenso sobre as qualificações necessárias para ensinar a disciplina, o que gerava numerosos debates públicos. Em 1620, ocorreu um conflito entre a autoridade da Igreja e os estudantes de Olivença que contavam com o suporte da Administração secular da região. Apesar disso, a situação permaneceu inalterada, com a Igreja mantendo o controle sobre as decisões. No entanto, com o aumento da influência dos mencionados estudantes e com o apoio de Fr. Diogo da Silva que defendeu as qualificações ideais para um professor, as suas recomendações foram inseridas no decreto episcopal, posteriormente ratificado pelo nuncio apostólico (Branco, 1995). No ano de 1617, em simultâneo, a Escola da Sé de Évora destacava-se pela sua organização atenta e detalhada. O Reitor da instituição empenhava-se em garantir que os alunos desenvolvessem e assimilassem as virtudes morais, tanto por meio de ações como de palavras, aliadas à prática musical. O objetivo era que se tornassem figuras de destaque e orgulho para o estabelecimento que os formou (Branco, 1995). Assim, seguindo um conjunto de normas de disciplina e conduta exemplar, a Escola de Música da Sé de Évora representava um modelo de excelência, refletindo os valores históricos e culturais de Portugal. A própria era considerada a Instituição com uma das mais eficazes estruturas de ensino musical, mesmo comparando com os momentos mais gloriosos da sua história (Branco, 1995).

---

<sup>4</sup> “Parte do ensino, na Idade Média, composto pelo conjunto do estudo da aritmética, da geometria, da música e da astronomia, por oposição ao trívio”. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Acedido em Jul. 2, 2024, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/quadr%25C3%25ADvio>.

O referido autor (1995) salienta que o encargo pelo ensino musical não recaía, exclusivamente, sobre os bispos, arcebispos ou sob a autoridade dos monarcas. Era apreciado que a alta nobreza promovesse a educação musical dentro de suas próprias capelas privadas, evidenciando um consenso entre a monarquia e o clero sobre a importância desta arte desde, pelo menos, a era de D. Duarte. A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola e aprovada pelo Papa Paulo III em 1534, estabeleceu-se pela primeira vez em Portugal em 1542, exercendo uma influência significativa no ensino musical do país. A ordem, que também se dedicava ao ensino das artes performativas, expandiu sua presença globalmente, alcançando cerca de mil colégios jesuítas até o ano de 1720. Contudo, em 1558, a Companhia de Jesus manifestou um desdém pela música, particularmente pelo canto litúrgico, e decidiu proibir a prática do canto coral durante as missas e as horas canônicas, assim como o ensino musical. A implementação destas restrições revelou-se complicada devido à existência de tradições musicais enraizadas, tais como o rito Nadal local ou as celebrações cantadas aos domingos e em feriados religiosos (Branco, 1995). Foi apenas no início do século XVII que a instrução musical começou a ser mais difundida, impulsionada pelo teatro escolar que favorecia o ensino das várias formas de arte, incluindo a música. Embora a Companhia de Jesus inicialmente resistisse à ideia de ensinar música, registros de vários colégios jesuítas indicam a existência de aulas dedicadas à formação musical e seminários especializados, que se notabilizavam pelo seu foco na música. Durante o período de 1630 a 1650, foi concedida aos estudantes a permissão para tocar o órgão durante cerimônias religiosas. Dessa forma, observou-se um crescimento no contingente de músicos pertencentes à Companhia, o que impulsionou a pesquisa teórica, a criação de novas composições e o desenvolvimento de instrumentos musicais (Branco, 1995). A relevância da Companhia de Jesus na educação estava intrinsecamente associada ao seu papel na formação do “[...] homem culto, distinto ou membro da sociedade. Esta foi a entidade responsável por uma das mais notáveis iniciativas de ensino musical com fins missionários [...]” (Branco, 1995, p. 154). Adicionalmente, o ensino privado teve um papel preponderante na música, sendo praticado nos lares da nobreza e da burguesia abastada, refletindo um status social prestigiado e aprovado pela monarquia, aliado ao estudo do latim, grego e hebraico (Branco, 1995).

Vasconcelos e Artiaga, (2010) destaca que, no decorrer do século XIX, o canto coral assumiu um papel significativo na educação musical em Portugal. Isso ocorreu quando os pensadores portugueses reconheceram a relevância do método coral, originário de França e criado por Guillaume Louis Bocquillon-Wilhem (1781-1842), para as estratégias de ensino nas escolas. Esse reconhecimento motivou esforços para integrar tal método no currículo educacional do país. A implementação deste processo foi gradual, culminando na sua incorporação formal no currículo do Ensino Básico em 1870. No mesmo período, tentou-se

incluir este Método nos programas das escolas de formação docente para o Ensino Básico. No entanto, a insuficiente formação musical dos professores e o enfoque prioritário no ensino de leitura, escrita e cálculo, impediram a sua efetiva implementação (Vasconcelos & Artiaga, 2010). Em 1906, a fundação do Liceu Maria Pia, a primeira instituição de ensino secundário para mulheres em Portugal, marcou um avanço significativo na formalização do ensino musical. O currículo da escola incluía música como matéria obrigatória, e os professores eram obrigados a possuir uma certificação do Conservatório Nacional (CN). A seleção dos docentes era feita mediante exames competitivos administrados por professores do CN. Posteriormente, o Decreto n.º 4650, de 14 de julho de 1918 incorporou o canto coral como elemento moral e cívico no currículo liceal, acessível a todos os estudantes. O propósito desta inclusão não era formar músicos profissionais, mas sim fomentar a educação moral e cívica, bem como fortalecer a solidariedade e o patriotismo (Vasconcelos, & Artiaga, 2010). Segundo Vasconcelos & Artiaga (2010), o sistema de ensino musical em Portugal, atualmente, divide-se em três segmentos distintos:

1. O **ensino obrigatório** é o ensino musical normalmente ensinado no 2.º ciclo do Ensino Básico nas escolas recorrentes, sejam públicas ou privadas, de uma forma mais simples;
2. O **ensino especializado** foi criado especificamente para possibilitar o ensino em universidades e escolas superiores;
3. O **ensino doméstico** não recorre aos modelos de educação utilizados no sistema educativo nacional, tem como objetivo designações culturais diferentes e, geralmente, é ensinado em locais como bandas filarmónicas ou associações recreativas.

A aprendizagem de guitarra em Portugal pode ser adquirida através do Ensino Artístico Especializado de Música no Ensino Básico e Secundário, como pode ser observado na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, alterada pela Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro e na Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto. Estes cursos podem ser frequentados através dos regimes:

1. **Integrado** (as disciplinas de música e outras disciplinas gerais são lecionadas no mesmo estabelecimento de ensino);

2. **Articulado** (as disciplinas de música são lecionadas por uma escola de Ensino Artístico Especializado e as disciplinas de formação comum são facultadas por uma escola de ensino geral);
3. **Supletivo** (são ensinadas apenas as disciplinas do plano de estudo do Curso Básico ou Secundário, relacionadas com a formação de música).

No final da frequência destes cursos, de acordo com a Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, os alunos irão obter no Ensino Básico o nível 2 de qualificação, com a aprovação de, pelo menos, três valores em todas as disciplinas; nos cursos secundários, é conferido o nível 3 QNQ/QEQ com a aprovação de todas as disciplinas previstas no curso juntamente com a apresentação da Prova de Aptidão Artística (PAA).

Alguns dos métodos de ensino mais utilizados na guitarra são de compositores como Ferdinando Carulli (1770-1841), Fernando Sor (1778-1839), Mauro Giuliani (1781-1829), Dionísio Aguado (1784-1849), Matteo Carcassi (1792-1853), Napoléon Coste (1805-1883) Francisco Tárrega (1852-1909), Emílio Pujol (1886-1980) e Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Estes compositores, apesar de integrarem elementos interpretativos nas suas peças, não os mencionam de uma forma específica, concedendo uma maior relevância a elementos provenientes do domínio técnico e da melhoria de passagens árduas de realizar, tudo com o intuito de melhorar a qualidade sonora e destreza das mãos.

No Ensino de Música, embora se observe uma evolução na aptidão instrumental, muitos docentes de instrumentos musicais negligenciam o ensino teórico, o que compromete o conhecimento dos aspetos interpretativos, essenciais para a compreensão integral das composições musicais (Vasconcelos, & Artiaga, 2010). Esta situação deve-se à ausência de um programa de estudos musicais unificado a nível nacional, resultando em ajustes autónomos por parte de cada instituição educativa, baseados nas suas exigências e visões particulares (Vieira, 2009). Por um lado, esta flexibilidade pode ser benéfica, pois permite uma adaptação e aceleração do processo de aprendizagem musical em cada contexto educativo. Historicamente, o ensino da música era mais restrito às elites, limitando o acesso à formação musical para aqueles com menos recursos financeiros para investir nesta área de estudo (Vieira, 2009, Vasconcelos, & Artiaga, 2010). Atualmente, o acesso ao Ensino de Música é mais amplo para indivíduos de todas as esferas sociais, graças ao financiamento estatal destinado a esta área, o que contribui para a diminuição do elitismo previamente existente (Vieira, 2009, Vasconcelos, & Artiaga, 2010). Com o suporte financeiro disponível para a música, seria expectável a criação de um programa educativo uniforme a nível nacional. Contudo, a ausência de tal programa acarreta diversos desafios. Um exemplo é o êxito dos

estudantes, que frequentemente resulta de circunstâncias fortuitas em vez de uma formação académica consistente (Vieira, 2009). Além disso, os currículos desenvolvidos pelas escolas primárias, muitas vezes baseados em experiência e pesquisa limitadas, não são tão abrangentes e carecem de componentes cruciais, como a interpretação musical (Vieira, 2009). A inexistência de um currículo estruturado obriga os professores de instrumento a recorrerem ao seu próprio conhecimento e ao que foi transmitido pelos seus antigos mestres (Vasconcelos, & Artiaga, 2010). Este pensamento, inicialmente, não levanta problemas, porém, quando se começa a analisar a consistência do ensino e a comparar com outros planos curriculares e outras escolas nacionais, começam a aparecer várias incoerências e, por vezes, alguma falta de informação (Vieira, 2009). A referida escassez, por parte da escola, concede uma certa liberdade ao professor de instrumento para que isso aconteça, pois este deve criar o seu próprio plano curricular, o que leva a que professores inexperientes possam criar métodos de ensino com algumas lacunas e, frequentemente, cair no erro de dirigir o foco para a aprendizagem técnica do instrumento, por parecer algo mais importante e difícil de alcançar (Vasconcelos, & Artiaga, 2010).

Para um professor conquistar uma boa avaliação interpretativa, deve possuir, como base, uma boa formação de análise musical e compreensão auditiva, de forma a poder conseguir detetar diversos elementos necessários à construção de uma boa interpretação e à aplicação da musicalidade individual. Assim, o professor consegue ilustrar e explicar ao aluno, de forma mais correta, os elementos que o mesmo necessita de compreender, existindo sempre uma explicação plausível e lógica. No entanto, existem professores da área que, por não terem uma formação adequada, podem não conseguir distinguir os elementos da referida problemática, ou até mesmo, identificá-los por separado, o que irá dificultar o seu trabalho e fazer com que não se dê a devida importância a estes elementos interpretativos e teóricos, prejudicando, assim, o trabalho com o aluno. Um outro fator que, também, dificulta a aprendizagem da interpretação musical, é o facto de que grande parte das partituras de guitarra contenha pouca informação interpretativa<sup>5</sup>, não distinguindo bem as diferentes vozes e não apresentando, de uma forma definida e clara, a construção de frases e a intenção melódica. Isto exige que o professor possua uma boa formação e conhecimento adequado na área de análise musical — como referido anteriormente — para conseguir avaliar a peça de forma a entender qual seria a intenção do compositor e o que se poderia acrescentar. Uma das melhores formas de verificar este facto é através da revisão de literatura de Lopes (2014), Barceló (2018) e Matuk (2022), entre outros, que abordam as diferentes interpretações existentes para as peças de guitarra que, por falta de informação na partitura, levam a que

---

<sup>5</sup> N.a.: Apontamentos inseridos na partitura musical através de gráficos, de letras ou de palavras, que indicam a intenção musical do compositor.

subsistam diversas formas de interpretar e de tocar um texto musical específico. Também, podemos verificar que, no ensino da interpretação em guitarra, os professores têm diferentes visões sobre o significado dos vários elementos de interpretação e musicalidade o que, por sua vez, altera a forma através da qual os mesmos poderão ser ensinados. Esta afirmação pôde ser verificada através da própria experiência do mestrando como aluno, devido ao contacto realizado com diversos professores durante o estágio curricular e, também, através da análise do inquérito realizado.

## 4.2. Revisão de Literatura de Interpretação e Musicalidade

Podemos observar que Silverman (2007) demonstra uma visão formalista sobre o intérprete, descrevendo-o como um mero veículo para a partitura onde a fidelidade ao texto é primordial. O referido autor sugere que a *performance* é um exercício de precisão técnica e não de expressão emocional, como podemos observar na citação seguinte:

Num ponto do espectro, alguns estudiosos, intérpretes e professores vêem a *performance* como uma situação em que um intérprete apenas soa uma partitura notada em estrita conformidade com as instruções de um compositor. Nesta perspectiva, um intérprete (ou maestro) [lê] as dimensões formais de uma partitura (por exemplo, tons notados, ritmos, dinâmicas) e produz a partitura escrita para a contemplação de uma audiência. Os defensores deste conceito de desempenho enfatizam [deixar a pontuação falar por si]; um intérprete é apenas o [servo] do compositor. O filósofo musical Stephen Davies (2004a) parece apoiar esta visão: 'A [performance] exige concentração no negócio de sondar a obra. O jogador precisa de se concentrar, não emocionar e não simular experiências que não tem' [...]. Os psicólogos musicais que seguem esta linha estrita de pensamento sobre a [performance] [musical] [,] geralmente[,] concentram os seus estudos nas habilidades técnicas, tempo de prática e/ou [talento] necessários para sondar partituras musicais (e.g., Chaffin & Lemieux, 2004; Sloboda, 1985). Chamemos isso de visão objetiva ou formalista do desempenho performativo.<sup>6</sup> (Silverman, 2007, p. 102, tradução livre)

Esta citação descreve uma perspectiva de *performance* musical onde o intérprete é visto como um executor fiel da partitura, seguindo rigorosamente as instruções do compositor sem adicionar a sua própria expressão ou emoção. Nesta perspectiva, o intérprete lê e produz as dimensões formais da música (notas, ritmos, dinâmica) para a apreciação da audiência, agindo como um servo do compositor. Psicólogos da música que adotam esta posição, enfatizam a importância da concentração técnica e do talento para reproduzir a partitura sem revelar emoções pessoais. Esta abordagem é referida como a visão objetiva ou formalista da *performance*. A mencionada forma de contemplar a música e sobre como deverá ser feita a interpretação é contestada por outras que vêem a *performance* como um ato emocional e expressivo. Pode considerar-se esta conspeção como uma visão subjetiva, na qual é defendida a liberdade interpretativa do artista, permitindo infundir a música com suas emoções e ideias musicais pessoais, quase como se a partitura fosse um ponto de partida e não um destino. "No extremo oposto do espectro está a visão aberta ou subjetiva. Escritores, intérpretes e professores desta persuasão acreditam que os artistas têm *licença poética* para

---

<sup>6</sup> At one end of the spectrum, some scholars, performers and teachers view performing as a situation in which a performer only sounds out a notated score in strict accordance with a composer's instructions. On this view, a performer (or conductor) 'reads' the formal dimensions of a score (e.g. notated pitches, rhythms, dynamics) and produces the written score for the contemplation of an audience. Advocates of this concept of performance emphasize 'letting the score speak for itself'; a performer is merely the 'servant' of the composer. Music philosopher Stephen Davies (2004a) seems to support this view: 'Performance calls for concentration on the business of sounding the work. The player needs to focus, not to emote and not to simulate experiences she does not have' (p. 2). Music psychologists who take this strict line of thinking about performing usually concentrate their studies on the technical skills, practice time and/or 'talent' required to sound out musical scores (e.g. Chaffin & Lemieux, 2004; Sloboda, 1985). Let us call this the objective or formalist view of performing. (Silverman, 2007, p. 102)

interpretar e realizar uma partitura baseada quase inteiramente nos seus sentimentos ou desejos únicos” (Silverman, 2007, p. 102)<sup>7</sup>.

Meissner e Timmers (2018) reconhecem a expressão musical como um fenômeno complexo que abrange emoções e tensões musicais, sugerindo que a expressão não é apenas uma questão de técnica, mas, também, uma questão de transmitir sentimentos e caráter:

A expressão na [performance] musical é um fenômeno multifacetado [...]. Em primeiro lugar, a música pode ser vista como expressão de emoções, afetos, sentimentos, personagens e padrões de som [...]. Em segundo lugar, níveis variáveis de tensão musical e intensidade expressiva podem ser considerados os parâmetros de expressividade [...].<sup>8</sup> (Meissner & Timmers, 2018, p. 20, tradução livre)

Os referidos autores (2018, p. 21, tradução livre) expõem que “[o]s autores parecem concordar que a expressão performativa é comunicada através da variação de dispositivos expressivos auditivos [...] tais como [tempo], [timing], dinâmica, articulação, timbre, ataque, descida de intensidade sonora, intonação, [vibrato], ornamentação e gestos auxiliares”<sup>9</sup>. Esta frase refere que vários autores coincidem com o conceito de que a expressão de uma performance é comunicada através da variação de diversos elementos. Esta observação é fundamental porque reconhece que a música não é apenas uma sequência de notas, mas um conjunto rico de elementos interpretativos que transmitem emoção e intenção. Cada um desses elementos contribui para a interpretação única de uma peça musical, permitindo que o intérprete transmita sentimentos e mensagens através de um campo sonoro. A capacidade de manipular essas componentes expressivas é o que, frequentemente, distingue uma performance memorável de uma que é tecnicamente correta, embora, plana em termos emocionais.

Kuehn (2012) vai ao encontro desta visão ao mencionar a complexidade e a riqueza do aspecto performativo na música. O referido autor destaca que a performance musical vai além da simples execução das notas escritas. A representação gestual no palco é a componente crucial que traz vida à música, comunicando a emoção e a história por trás da composição. Além disso, Kuehn (*idem*) aponta a importância dos elementos técnicos na execução musical com o instrumento e considera-os como fatores essenciais para enfatizar os elementos musicais específicos. Os referidos elementos técnicos podem incluir a precisão das notas, a

---

<sup>7</sup> “At the opposite end of the spectrum is the open or subjective view. Writers, performers and teachers of this persuasion believe performers have ‘poetic license’ to interpret and realize a score based almost entirely on their unique feelings or desires.” (Silverman, 2007, p. 102)

<sup>8</sup> Expression in music performance is a multifaceted phenomenon, [...]. First, music can be seen as expressive of emotions, affects, feelings, characters, and patterns of sound [...]. Secondly, varying levels of musical tension and expressive intensity might be considered parameters of expressive [...]. (Meissner & Timmers, 2018, p. 20)

<sup>9</sup> “Authors appear to agree that performance expression is communicated through variation of auditory expressive devices [...] such as tempo, timing, dynamics, articulation, timbre, attack, decay, intonation, vibrato, ornamentation and ancillary gestures.” (Meissner & Timmers, 2018, p. 21)

qualidade do som e a habilidade de executar diferentes passagens musicais com sucesso. A função dos referidos aspetos é demonstrar que a *performance* não é apenas sobre produzir as notas corretamente, mas, também, sobre como essas notas são apresentadas ao público, criando uma experiência auditiva e visual que pode ser tanto emocionante quanto esclarecedora. Kuehn (2012) indica o seguinte sobre esse paradigma:

O aspecto performativo da prática musical se manifesta principalmente na representação cênica, mímica e gestual no palco. Outrossim, abrange os elementos de ordem técnica que envolvem a sua execução com o instrumento e que sublinham determinados elementos musicais de uma composição. Sua função está em salientar conteúdos especificamente musicais, tornando-os, desse modo, mais claros para o espectador. (Kuehn, 2012, p. 15)

Hubrich (2016, p. 340, tradução livre) acrescenta que as “[e]xperiências emocionais, mentais e físicas de um intérprete musical podem ser percebidas no som produzido [...]”<sup>10</sup>. Isso implica que a música não se trata apenas de uma questão técnica, mas, também, de uma questão pessoal e íntima. As nuances do som, como a qualidade e a expressividade, podem refletir o estado emocional do músico. Um público atento pode sentir a paixão, a tensão, a alegria ou a tristeza que o intérprete esteja a vivenciar. Isso ressalta a conexão intrínseca entre o intérprete e a sua música, onde o som representa um veículo para a transmissão de experiências humanas complexas. Hubrich (2016, p. 340) refere na frase que “[...] a inclusão de elementos criativos e físicos no treino musical e na interpretação pode ajudar a aperfeiçoar as competências musicais e conseguir elevar o que uma *performance* musical possa transmitir [...]”<sup>11</sup> (tradução livre), tornando-a mais rica e expressiva. Isso sugere uma abordagem à educação musical, na qual se ensina a criatividade e valoriza a inovação e a expressão corporal como componentes fundamentais para uma *performance* impactante e clara:

Esta visão do contributo criativo do intérprete pode ser considerada como uma oportunidade para projetar uma multiplicidade de aspetos dentro de uma interpretação musical para além da sua realidade auditiva e aspetos relacionados que são geralmente tangíveis em performances de acordo com as convenções de concertos atuais.<sup>12</sup> (Hubrich, 2016, p. 341, tradução livre)

Enquanto a música é transmitida através dos corpos dos músicos, o próprio corpo e a sua presença podem tornar-se uma fonte de expressão musical (Hubrich, 2016). Neste contexto, os movimentos e a postura não são apenas acompanhamentos visuais, mas,

---

<sup>10</sup> Orig.: “Thus emotional, mental and physical occurrences within the performer are likely to be tangible in the sound [...]”. (Hubrich, 2016, p. 340)

<sup>11</sup> Orig.: “Therefore, including extended creative and corporeal qualities of music in musical training and in interpretative processes may enhance the musical skills and the potential of what a performance can convey.” (Hubrich, 2016, p. 340)

<sup>12</sup> “This view of the creative input of the performer can be regarded as an opportunity to project a multitude of aspects within a musical interpretation beyond its aural reali[z]ation and related aspects that are usually tangible in performances according to current concert conventions.” (Hubrich, 2016, p. 341)

elementos integrantes que interagem com a sonoridade, enriquecendo a experiência auditiva com uma dimensão visual e tátil.

Héroux (2016), refere<sup>13</sup> que a interpretação musical envolve uma representação mental da obra com foco nos aspectos técnicos e uma visão global da peça. Similarmente, o referido autor menciona que a imagem formal abrange a estrutura da música indicada na partitura, enquanto a imagem artística inclui elementos expressivos não escritos. Uma interpretação é considerada criativa se for original e respeitar as tradições musicais. Desta forma, Héroux (2016) afirma que a criatividade de uma interpretação musical é medida pela sua capacidade de trazer uma perspectiva única e pessoal, respeitando simultaneamente os códigos e as convenções do universo musical estabelecido. Esta abordagem proporciona a inovação individual com o respeito pelo legado cultural, permitindo que o intérprete deixe a sua análise distinta sem se desviar completamente das expectativas da estética e tradições musicais. Mais adiante, Héroux (2016, p. 305, tradução livre) menciona que uma das formas para preparar uma peça musical será: "[...] primeiro leria uma peça para desenvolver uma representação mental da obra, depois focar-se-ia em problemas técnicos e, finalmente, regressaria a uma visão global das partes em relação à sequenciação de toda a peça".<sup>14</sup> Podemos concluir através desta frase que existem três fases para a aprendizagem eficaz de uma análise de interpretação de obras musicais:

- a) 1.<sup>a</sup> fase (Inicialmente, o músico lê a peça com o objetivo de formar uma representação mental da obra. Esta etapa envolve a compreensão da estrutura, estilo e emoção que a música pretende transmitir. É um momento de imersão na essência da composição, onde se visualiza o fluxo e a narrativa musical sem a preocupação imediata com a execução);
- b) 2.<sup>a</sup> fase (Após ter uma ideia clara da peça em sua mente, o foco muda para os problemas técnicos. Esta fase é dedicada à prática intensiva, onde se trabalha, meticulosamente, cada passagem desafiadora — nota por nota —,

---

<sup>13</sup> On the other hand, according to Héroux and Fortier (2014), it is important to distinguish two main aspects of the mental representation of a work: the 'formal image' and the 'artistic image.' The formal image refers to the work's structure, including notes, rhythms, harmonies, and nuances – in short, everything indicated in the score. Nattiez (1987) defines these elements as the components of the internal language of the music, or that which the music contains in itself. The artistic image refers to the character of the work and includes everything not written in the score. For example, an interpreter might decide to use a particular tone in a given passage in order to evoke a particular emotion and create a certain atmosphere. Nattiez (1990) defines these elements as the components of the external language of the music. (Héroux, 2016, p. 306)

<sup>14</sup> [...] would first read a piece to develop a mental representation of the work, then focus on technical problems, and finally return to a global vision of the parts in relation to the sequencing of the entire piece". (Héroux, 2016, p. 305)

compasso por compasso. O objetivo é superar as dificuldades técnicas para que a execução possa fluir com precisão e expressividade);

c) 3.<sup>a</sup> fase (O músico retorna à visão global da obra, considerando todas as suas partes em relação à sequência completa da peça. Esta fase é crucial para integrar os aspectos técnicos trabalhados anteriormente com a representação mental inicial. O resultado é uma *performance* equilibrada que reflete um alto nível de habilidade técnica como a de compreensão interpretativa da obra).

Este conceito não só garante uma execução tecnicamente sólida, como, também, promove uma interpretação mais rica e informada, permitindo que o músico transmita a totalidade da visão do compositor ao público. Héroux (2016), Hubrich (2016), Kuehn (2012), e Meissner & Timmers (2018) referem que a área de interpretação na *performance* musical é um tema complexo, envolvendo emoções e aptidões que afetam o som produzido, indicando que a *performance* é tanto uma arte quanto uma ciência, onde nuances subtis podem transmitir significados profundos. A interpretação musical é influenciada por dispositivos expressivos auditivos, como ritmo e dinâmica, e por elementos cênicos e gestuais. As qualidades criativas e físicas do intérprete enriquecem a interpretação — que, de facto, é o resultado de uma mistura da estrutura formal da música e da visão artística do intérprete — resultando numa *performance* que é tanto pessoal quanto fiel às tradições musicais.

Dalladay (2011) e Cross (2008) destacam a diversidade cultural na música, sublinhando que a musicalidade transcende estruturas e conceitos ocidentais e que a verdadeira compreensão musical pode ser influenciada pelo contexto educacional e cultural do intérprete. Na opinião dos referidos autores, a música é apresentada como um meio de comunicação cultural, onde a interpretação pode variar amplamente, refletindo a riqueza e a complexidade das tradições musicais globais. Dalladay (2011, p. 10, tradução livre) destaca que ser um bom músico e professor de música depende mais de uma sensibilidade inata e da experiência pessoal do que apenas conhecimento técnico e métodos de avaliação. As diferenças individuais dos professores, baseadas em suas próprias formações<sup>15</sup> e vivências musicais, são cruciais para a maneira como ensinam musicalidade:

[...] é menos sobre uma compreensão da progressão musical e estratégias de avaliação, e mais sobre uma compreensão da musicalidade e o que é preciso para ser musical; e que essas diferenças possivelmente surgirão da própria formação educacional e musical dos professores.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> N.a.: Estudos musicais como cursos escolares ou extracurriculares.

<sup>16</sup> [...] is less about an understanding of musical progression and assessment strategies, and more about an understanding of musicality and what it takes to be musical; and that these differences will possibly spring from the teachers' own educational and musical background. (Dalladay, 2011, p. 10)

Esta perspectiva reconhece que a educação musical não é, apenas, uma questão de transmitir conhecimento técnico, mas, também, de cultivar e nutrir um senso de musicalidade. Isso pode incluir a capacidade de interpretar e expressar emoções através da música, ter um bom ouvido para harmonia e ritmo, e a habilidade de se conectar com a música ao nível pessoal e emocional. Além disso, Dalladay (2011) sugere que as diferenças individuais entre os professores, bem como suas experiências de aprendizagem e os seus percursos pessoais, podem moldar suas abordagens ao ensino da música. Professores com diferentes influências musicais e experiências podem valorizar aspetos distintos da musicalidade e, portanto, enfatizar diferentes elementos em sua instrução. Cross (2008, p. 149, tradução livre) refere que “[q]uando examinamos a música através das culturas, encontramos uma profunda variabilidade na estrutura dessas atividades e fenómenos que reconheceríamos como sendo musicais”.<sup>17</sup> Podemos constatar, através desta frase, que a música, embora universal, é vivenciada e expressa de maneiras únicas que refletem as identidades e valores culturais de cada sociedade e essa diversidade reflete as ricas tradições e contextos sociais que moldam a expressão musical em todo o mundo. Cross (*idem*) destaca que identificar elementos comuns de musicalidade entre as diferentes culturas é fator complexo<sup>18</sup> devido à imensa diversidade e dinamismo da música. As ferramentas e conceitos desenvolvidos no contexto da música ocidental podem não ser aplicáveis universalmente, sugerindo a necessidade de abordagens mais inclusivas e adaptáveis para compreender a musicalidade global. Isso reflete a riqueza e a singularidade das expressões musicais que são moldadas por contextos culturais distintos.

No entanto, é preciso mencionar que, apesar das diferentes visões sobre a expressão musical, a dimensão motivacional e estrutural do seu significado baseia-se, portanto, em características globais (e locais) como o tempo, a tessitura, o timbre, o modo de articulação e a intensidade que, juntas, formam a essência da expressão musical e influenciam a nossa resposta emocional à música (Cross, 2008). O referido autor alude que a musicalidade está intrinsecamente ligada à capacidade humana para a cultura, atuando não apenas como um reflexo, mas como uma força motriz parcial. A música cria<sup>19</sup> um espaço único onde as pessoas podem colaborar e perseguir objetivos comuns, mesmo quando suas interpretações pessoais

---

<sup>17</sup> “When we examine music across cultures[,] we find a profound variability in the structure of those activities and phenomena that we would recognise as being musical”. (Cross, 2008, p. 149)

<sup>18</sup> Identification of the features of musicality that are common across cultures is no easy task. Musics are immensely and dynamically variable, and many of the tools most readily to hand, in the form of the western categories and concepts that have been used to explicate western music, are not necessarily extensible beyond our culture; [...]. (Cross, 2008, p. 149)

<sup>19</sup> [...] musicality appears to be integrally bound to the human capacity for culture, not as symptom but as partial cause. Music allows interacting individuals to engage in goal-oriented behaviours whilst under-specifying goals in ways that permit individuals to interact even while holding to personal interpretations of goals and meanings that may actually be in conflict. (Cross, 2008, p. 162)

desses objetivos e significados divergem, permitindo assim uma coexistência harmoniosa de perspectivas distintas. Esta característica em que a música permita múltiplas interpretações de uma obra musical pode ser vista como uma ferramenta poderosa para a coesão social. Ao fornecer um meio para a interação que não exige um consenso estrito sobre significados e objetivos, a música pode unir as pessoas em atividades compartilhadas, apesar de suas diferenças. Isso pode ser, particularmente, valioso em contextos culturais onde a harmonia e a unidade são priorizadas, mas, também, em qualquer ambiente multicultural onde a diversidade de opiniões e crenças é a norma. A música, frequentemente, comunica diretamente com as emoções pessoais e pode evocar respostas profundas que vão além da linguagem e da lógica racional. Isso pode explicar o porquê que a música é universalmente apreciada e desempenha um papel tão significativo em rituais e cerimônias, onde a expressão coletiva de sentimentos é essencial.

Kuehn (2010, p. 36) aborda a imprecisão inerente às palavras relacionadas ao carácter musical, bem como as indicações de velocidade e dinâmica, sugerindo que essa imprecisão não é uma falha, mas uma oportunidade para interpretação rica e diversificada. A interpretação é, portanto, um diálogo entre a clareza da partitura e a criatividade do intérprete, onde a ambiguidade torna-se um convite à expressão individual:

De qualquer forma, o intérprete precisa aprender a lidar com indicações de ordem bastante imprecisa (*[alla marcia]*, *[allegro]*, *[andante]*, entre muitos outros), o que explica porque o resultado de uma reprodução[,] geralmente[,] dá margem a algo discutível. Por outro lado, a mesma imprecisão conceitual tem a vantagem de proporcionar uma grande gama de significados tanto para o intérprete quanto para o crítico.

A frase captura a essência da interpretação musical como um processo criativo e subjetivo. As indicações musicais, embora vagas, são essenciais para dar aos intérpretes a liberdade de expressar a sua visão pessoal da peça. Esta abertura é o que torna a música uma forma de arte viva, sempre aberta a novas interpretações e significados. A referida imprecisão é um convite à expressão individual e ao entendimento mútuo, enriquecendo a experiência musical tanto para quem executa quanto para quem ouve. Kuehn (*idem*) salienta, igualmente, a complexidade e a fluidez do conceito de tempo na música. Longe de serem rígidos ou uniformes, a velocidade da música é um aspeto maleável que o intérprete molda para dar vida interpretativa a uma certa obra musical. As sutilezas<sup>20</sup> do fraseamento, articulação, dinâmica, agógica e timbre são todas essenciais para criar o espectro sonoro único de uma interpretação musical. Esta visão sugere que, embora possamos abordar os

---

<sup>20</sup> [...] tempo musical e velocidade não constituem categorias invariáveis e monolíticas e sim qualidades construtivas da prática interpretativa, em cujas incontáveis matizes e nuances o fraseado, a articulação, a pontuação, a dinâmica e o timbre exercem importância fundamental. Tudo isso leva a crer que ambas as acepções de tempo no fundo sejam diferentes manifestações de um mesmo fenómeno universal. (Kuehn, 2010, p. 36)

elementos interpretativos em diferentes maneiras, todas elas tentam capturar aspetos de um fenómeno mais amplo e universal que é central para a experiência musical humana.

Higuchi & Leite (2007) discutem o papel da expressividade e do controlo rítmico na interpretação musical, indicando que a música tem o poder de invocar reações físicas e emocionais através da precisão rítmica ao realçar uma clareza interpretativa. A expressividade rítmica é vista como uma ferramenta para aprofundar a interpretação musical, sugerindo que a música é tanto sentida quanto ouvida. Ao constatar que os “[*rubati*] e nuances rítmicas são instrumentos da expressividade, mas o desenvolvimento do controle rítmico [,] também[,] é necessário para uma execução musical mais elaborada”, os referidos autores (2007, p. 205) apontam para a dualidade entre a expressão e o domínio técnico na música e sublinham a relevância do referido controlo rítmico. Sem ele, a execução pode perder precisão e clareza, sendo estes elementos cruciais para uma interpretação musical simples que facilite a compreensão do ouvinte. Os mencionados autores acrescentam o seguinte: “Ao que parece, a manutenção da pulsação traz grandes e valiosos benefícios à clareza de interpretação, à precisão e ao controle rítmico” (Higuchi & Leite, 2007, p. 202). Isso significa que, de acordo com o seu pensamento, é essencial haver um equilíbrio entre a liberdade expressiva e o rigor da leitura musical para o sucesso de qualquer *performance* musical. Higuchi & Leite (2007, p. 203), demonstram esta eficácia nos músicos ao referir que no seu trabalho “[a] ampliação do domínio rítmico trouxe a eles uma nova opção de interpretação: tocar a música mantendo uma métrica rígida, para um melhor equilíbrio da interpretação”.

Kuehn (2012) e Héroux (2016) exploram a ideia de que a interpretação musical vai além da reprodução de notas e ritmos. De acordo com os referidos autores, interpretar uma obra musical significa executar uma procura da sua essência artística onde o intérprete deve conectar-se com a visão do compositor. A interpretação<sup>21</sup> é um ato de descoberta, onde o intérprete navega entre as indicações explícitas da partitura e as intenções implícitas do compositor. Kuehn (2012) compara a partitura musical a um mapa<sup>22</sup> que guia o intérprete até à verdadeira essência da obra musical. A interpretação musical é mais do que, apenas, seguir exatamente o que está escrito. A mesma envolve a procura e a descoberta das intenções e emoções que estão implícitas nas entrelinhas da notação musical. Portanto, podemos constatar de que se trata de um processo criativo onde o intérprete usa a sua intuição pessoal para dar vida à música, transformando notas em uma experiência emocional rica e profunda

---

<sup>21</sup> Começamos a investigação com o termo mais antigo. 'Interpretação' designa, em música, a leitura singular de uma composição com base em seu registro que, representado por um conjunto de sinais gráficos, forma a imagem de texto ou partitura. [...] Presume-se que o verbo latino [*interpretare*] tenha a sua origem na expressão *interpetras*, que significa algo como 'entre-pedras'. (Kuehn, 2012, p. 10)

<sup>22</sup> Considerando-se a partitura musical uma espécie de 'roteiro' ou 'mapa' para se chegar, por assim dizer, ao 'tesouro' ou à 'verdade' da obra, a interpretação corresponde à tarefa de trazer à luz não apenas o que está escrito, mas também (ou principalmente) o que está entre as indicações grafadas na partitura. (Kuehn, 2012, p. 10)

para o ouvinte. Kuehn (2012, p. 10), sublinha que “[a]ntes que a música interpretada possa ser compreendida pelo público, é mister que o concertista, o instrumentista, o vocalista ou o regente se aproxime do pensamento musical de seu compositor”. Desta forma, podemos compreender a importância da conexão íntima entre o intérprete e o compositor para haver uma transmissão fiel das ideias musicais ao público. Antes de uma peça musical poder ser apreciada pelos ouvintes, é essencial que quem a executa — seja um solista, um instrumentista, um cantor ou um maestro — tenha uma boa compreensão e se alinhe com a visão e intenções do criador da obra. Isso implica um estudo metódico e uma interpretação lógica da partitura na qual permita transcender a técnica com o objetivo de alcançar a intenção musical concebida pelo compositor.

Abrahão (2019) critica a tendência de mecanizar a interpretação musical, argumentando que a ênfase excessiva na técnica pode sufocar a expressão artística e a experiência afetiva da música. A interpretação é apresentada como um ato de toque e conexão, onde a precisão técnica deve servir e não dominar a expressão poética. Relativamente a isso, o referido autor salienta o seguinte:

Na questão especial da interpretação musical, o que se constata quanto à determinação da qualidade do produto artístico é uma imposição de estudos técnicos, subjugando a experiência musical a uma produtividade na qual os intérpretes são jogados em uma máquina de capacitação motora e teórica, que desintegra o toque na mecanização, transformando o tocar em produto excedente. (Abrahão, 2019, p. 192)

A referida frase de Abrahão apresenta uma crítica à forma como a técnica pode dominar o campo da interpretação musical, frequentemente, em detrimento da expressão artística e da emocionalidade. O mesmo autor sugere que a ênfase excessiva em estudos técnicos pode levar a uma abordagem mecanizada da música, onde a habilidade de tocar um instrumento é reduzida a uma produção em massa, desprovida de sensibilidade e individualidade. O mencionado autor parece lamentar que os músicos sejam facilmente expostos aos automatismos, o que levanta questões importantes sobre o valor da arte e como ela deve ser ensinada e avaliada, sugerindo que a qualidade de um produto artístico não deve ser medida apenas pela sua precisão técnica, mas, também, pela sua capacidade de transmitir emoção e conectar-se com o público. De acordo com Abrahão (2019, p. 193),

[...] esta tendência científica na música vem ameaçando calar a experiência originária na qual o afeto é que conduz o caminho a seguir. E afeto é toque. O toque é algo que perpassa e, ao atravessar, se deixa sentir e interpretar. Portanto, tocar, no sentido ontológico, não quer dizer executar uma nota com determinada unidade de força, ou, tocar uma frase com mais ou menos decibéis que a outra, ou ainda, tocar dentro de uma medida de tempo.

O toque afetivo, mencionado na citação anterior, é entendido como uma expressão de emoção e humanidade que se manifesta através da música. É uma força que move e é sentida. O autor sugere que a música deve ser mais do que apenas notas tocadas dentro de

parâmetros técnicos, ou seja, uma experiência que leva a sentir e a interpretar, construindo, assim, uma forma de comunicação que liga as pessoas ao nível emocional. O mesmo autor (*idem*), também, reflete uma preocupação<sup>23</sup> com a possível perda da essência emocional e afetiva na música devido à crescente ênfase na precisão científica e técnica, na qual — o próprio argumenta — a música, em sua forma mais pura, é guiada pelo afeto e pelo toque, os elementos intrinsecamente humanos e que transcendem a mera execução técnica. Portanto, podemos concluir que interpretar uma peça musical vai além da execução técnica. É uma forma de expressão que envolve a entrega do músico à música, permitindo que a emoção flua livremente e que a interpretação seja única e pessoal. Este pensamento demonstra que, se nos concentrarmos demasiado nos elementos de domínio técnico, corremos o risco de perder o coração da música: o afeto que inspira e dá vida à obra musical.

No entanto, Abrahão (2019) destaca uma tensão na arte musical entre a destreza técnica e a interpretação poética. A tecnicidade refere-se ao domínio dos aspetos mecânicos da música — nomeadamente a precisão das notas e do ritmo — enquanto a interpretação poética é a expressão pessoal e emocional que o músico traz à peça. “Técnica e interpretação poética são questões inerentes à arte, no entanto, mostram-se hoje separadas e hierarquizadas, prevalecendo um entendimento de que estas sejam procedimentos que precisam ser aplicados na execução musical” (Abrahão, 2019, p. 194). Na referida frase, o autor observa que, embora ambos os elementos sejam fundamentais para a arte, existe uma tendência de os tratar como se fossem separados e, até mesmo, hierarquizados, com a tecnicidade muitas vezes sendo vista como mais relevante. Isso pode levar a uma abordagem mais formatada da execução musical, onde a precisão técnica é enfatizada em detrimento da expressividade e da conexão emocional com a música. Essa separação e hierarquização podem limitar a liberdade artística e a capacidade dos músicos de trazer a sua própria voz e sensibilidade para as suas interpretações musicais. Em vez de ver a tecnicidade e a interpretação poética como procedimentos rígidos a serem aplicados, o referido autor (2019, p. 194) sugere que os referidos elementos deveriam ser integrados de forma mais orgânica, permitindo que a música seja uma expressão viva e respiratória da experiência humana: “Ao se reduzir a interpretação musical a um quantitativo de acertos técnicos, pretende-se eliminar o enigma da arte, reduzindo a arte em padrões estipulados, impossibilitando que o sentido poético rompa as barreiras do determinado”. Porém, Abrahão (*idem*) aborda a ideia de que uma abordagem excessivamente técnica à música pode resultar numa certa falta de vida na interpretação, na qual pode faltar expressividade e musicalidade. Isto pode levar a uma

---

<sup>23</sup> “[...] que tem sido esquecido e amordaçado nesta corrida desesperada para se alcançar a precisão técnica idealizada, pois a preocupação está em executar a nota na frequência exata, respeitando as frações de segundo de cada figura rítmica e se esquece, ao focar na nota, o que há entre elas.” (Abrahão, 2019, p. 194)

*performance* que, embora impecável do ponto de vista técnico, falhe na transmissão do significado mais profundo da peça musical: “O foco na mecanicidade técnica faz aparecer uma aridez que sufoca o sentido em uma interpretação, pois a revisibilidade, deste modo de lidar com a música, impõe um determinismo da vontade que inibe e encobre o dizer da coisa [...]” (Abrahão, 2019, p. 199). A mencionada revisibilidade pode ser interpretada como a capacidade de visitar e reavaliar uma peça musical, mas se essa reavaliação é feita apenas através de uma lente técnica, pode limitar a liberdade interpretativa. Isso significa que as decisões sobre como executar uma certa partitura musical são predeterminadas por regras técnicas rígidas, o que impede a expressão genuína e a comunicação da verdadeira intenção da música. Em suma, o autor sugere que a música deve ser mais do que a soma das suas partes técnicas. Deve ser uma forma de expressão que permite ao intérprete trazer sua própria sensibilidade e compreensão para a *performance*, criando uma experiência que é tanto tecnicamente competente quanto emocionalmente ressonante.

Thompson, et al. (2006) destacam a complexidade das estratégias expressivas na interpretação musical, enfatizando que a excelência na *performance* é o resultado de habilidades motoras excepcionais e um profundo conhecimento da estrutura e tradições musicais<sup>24</sup>. A interpretação musical é vista como uma comunicação eficaz onde a expressividade esclarece e enfatiza as dimensões emocionais, estilísticas e estruturais da música<sup>25</sup>. A comparação de pensamentos sobre a interpretação musical, desde a fidelidade estrita à partitura até a interpretação livre e expressiva, destaca a importância da expressão individual e cultural na música:

As sessões de prática eficaz são tipicamente destinadas à formação de um mapa mental de uma peça, que é adquirido através da atenção a marcos na estrutura hierárquica da música. Estes marcos servem como pistas que ajudam o músico a monitorizar os aspetos automáticos da tocar, adaptando-se espontaneamente às condições únicas que acompanham cada apresentação.<sup>26</sup> (Thompson, et al., 2006, p. 99, tradução livre)

Thompson, et al. (2006), destacam a importância de sessões de prática eficazes na formação de um esquema/mapa mental de uma peça musical. O referido aspeto mental é construído através da atenção focada nos elementos interpretativos e na estrutura hierárquica da música, os elementos-chave que ajudam a orientar o músico durante a *performance*. Estes esquemas mentais funcionam como sinais que permitem ao músico controlar os aspetos

---

<sup>24</sup> “Skilled performers employ a large number of expressive strategies that often take decades to master effectively.” (Thompson, et al., 2006, p. 99)

<sup>25</sup> “Successful performance requires exceptional motor skills and an extensive knowledge of musical structure and performance traditions.” (Thompson, et al., 2006, p. 99)

<sup>26</sup> Effective practice sessions are typically aimed at the formation of a mental map of a piece, which is acquired by attending to landmarks in the hierarchical structure of the music. These landmarks serve as cues that help the musician to monitor the automatic aspects of playing while adapting spontaneously to the unique conditions that accompany each performance. (Thompson, et al., 2006, p. 99)

automáticos da execução — como a técnica e a memorização do texto musical — enquanto o próprio se adapta, espontaneamente, às condições únicas de cada apresentação. Estas condições poderão ser a adaptação à acústica da sala, à interação com outros músicos ou até mesmo ao estado emocional do próprio músico. A prática eficaz, portanto, não é apenas repetir, mecanicamente, uma peça até que ela possa ser tocada de forma tecnicamente imaculada. Trata-se, também, de poder desenvolver uma compreensão aprofundada da obra que permite ao músico interpretar de forma flexível e expressiva. Esta visão requer um equilíbrio entre a precisão técnica e a expressividade musical, criando condições para que a performance seja tecnicamente sólida e emocionalmente envolvente. Inicialmente, as regras da teoria musical podem parecer óbvias e essenciais para a criação e execução da música. No entanto, à medida que um músico avança na sua arte, torna-se evidente que estas regras são altamente condicionais e que a sua aplicação pode variar dependendo do contexto. Além disso, a combinação de diferentes técnicas ou interpretações pode levar a efeitos musicais inesperados, talvez, mais expressivos ou comunicativos do que a simples aderência às regras originais.

Thompson, et al. (*idem*) referem que a introdução de novas regras e técnicas a cada ano influencia a evolução contínua da música e da interpretação<sup>27</sup>. Estas novas abordagens são testadas, tanto separadamente quanto em combinação com as regras existentes, o que pode levar a novas formas de expressão e a uma maior liberdade artística. Reconhece-se que a prática musical é dinâmica, com novas técnicas surgindo para enriquecer a expressão artística, desafiando os limites tradicionais e incentivando uma interpretação mais viva e significativa da música. A importância dos processos de expectativa rítmica na execução musical também é destacada por Thompson, et al. (2006, p. 101, tradução livre) com a seguinte frase: "Como tal, os processos de expectativa rítmica devem ser envolvidos para alcançar o alto nível de precisão temporal e sequenciamento que é necessário para uma *performance* musical bem-sucedida"<sup>28</sup>. A "[...] expectativa rítmica [...]" (*idem*, tradução livre) refere-se à capacidade do músico de antecipar o ritmo e a pulsação da música, o que permite uma execução mais precisa e coordenada. Para uma boa *performance* musical, é crucial que os ritmos e as notas musicais sejam executados no momento e na sequência correta. Este processo requer um profundo conhecimento e execução de análise rítmica bem-sucedida. Após isso, é aplicada a capacidade de sincronizar essa compreensão com a execução prática da música. Portanto, os músicos devem desenvolver esses processos durante a prática,

---

<sup>27</sup> "Rules that initially seem self-evident turn out to be highly conditional, and combinations of rules have unexpected effects. Each year, new rules are introduced and tested both in isolation and in combination with existing rules." (Thompson, et al., 2006, p. 100)

<sup>28</sup> As such, processes of rhythmic expectancy must be engaged in order to achieve the high level of temporal precision and sequencing that is required for successful musical performance. (Thompson, et al., 2006, p. 101)

garantindo que a música não apenas soe bem mas, também, flua com a precisão e a graciosidade que caracterizam uma interpretação de alta qualidade. Thompson, et al (2006) sublinham a valorização<sup>29</sup> que ocorre porque a habilidade de executar uma peça musical com excelência não só demonstra o domínio técnico do músico mas, também, a sua capacidade de transmitir emoções e mensagens através da música, estabelecendo assim uma conexão cativante com o público<sup>30</sup>.

A comparação entre as citações anteriores revela um campo de perspectivas sobre habilidades e estratégias na interpretação musical, expressão, cultura, musicalidade, expressividade, ritmicidade, conceitos de interpretação musical e críticas à mecanização musical do instrumento. A interpretação musical é um conjunto de diferentes regras técnicas e elementos interpretativos, que representa um campo de estudo tão diversificado quanto a própria música. A interpretação musical é um diálogo contínuo entre a precisão e a liberdade. A perspectiva formal, que contempla o intérprete como um mero executor das intenções do compositor, contrasta com a visão subjetiva que celebra a interpretação pessoal e a expressividade. Esta visão não se conforma com o concreto, mas com diferentes realidades onde cada interpretação encontra o seu lugar, equilibrando a lealdade à partitura com um traço pessoal. O domínio técnico representa a fundação sobre a qual a interpretação pode surgir. A interpretação na *performance* musical é multifacetada, envolvendo não apenas a reprodução de emoções, mas, também, a manipulação da tensão e da intensidade musical. Os dispositivos expressivos auditivos — como a dinâmica e a articulação — são ferramentas com as quais os intérpretes constroem a experiência auditiva, transformando frases musicais em narrativas. A musicalidade não conhece fronteiras. A mesma é influenciada por uma união de cultura e tradição. A interpretação musical é, portanto, um reflexo da diversidade cultural onde a compreensão da música é tanto uma questão de technicalidade quanto de contexto cultural. A música, como linguagem universal, é interpretada de maneira única em cada cultura, refletindo as nuances e a riqueza das tradições globais. A interpretação é uma arte que navega entre a clareza da partitura e a criatividade do intérprete. A imprecisão nas indicações musicais não é um obstáculo, mas, uma oportunidade para a expressão. A interpretação é um ato de equilíbrio onde a precisão técnica e a expressividade poética coexistem, permitindo que a música fale não apenas aos ouvidos, mas, também, às emoções. A crítica à mecanização da interpretação musical ressalta a importância da experiência afetiva na música. A tecnicidade, embora essencial, não deve sufocar a expressão artística. A música

---

<sup>29</sup> "Performance excellence is valued across musical traditions because it contributes to effective musical communication." (Thompson, et al., 2006, p. 102)

<sup>30</sup> "Listeners attend closely to the expressive qualities of music because they clarify and emphasize the emotional, stylistic, and structural dimensions of music". (Thompson, et al., 2006, p. 102)

é mais do que a execução precisa de notas. É uma expressão de vida, uma conexão entre o intérprete e o ouvinte, onde cada concerto musical é uma conversa única.

As habilidades e estratégias na interpretação musical são desenvolvidas ao longo de anos de prática e estudo. A excelência na *performance* é valorizada em todas as tradições musicais, pois contribui para uma comunicação musical eficaz. Os intérpretes usam uma variedade de estratégias expressivas para enfatizar as dimensões emocionais, estilísticas e estruturais da música, tornando cada audição musical uma experiência única e memorável. Em resumo, a interpretação musical é uma jornada complexa e enriquecedora, onde cada nota executada e cada pausa feita são páginas de uma história contínua que cada músico conta. É uma narrativa que ressoa com a diversidade da experiência humana e a celebração da capacidade infinita que a música oferece de conseguir alcançar as emoções e transcender barreiras.

## 5. INTERPRETAÇÃO E MUSICALIDADE

### 5.1. Interpretação

De acordo com Borba & Graça (1958, p. 25), interpretação é a “[...] execução de uma obra musical de acordo com a maneira como o instrumentista, o cantor ou o regente sente ou entende o pensamento do seu autor”. Para que se consiga construir uma boa interpretação, o músico deve possuir diversas aptidões, conhecimentos, bom gosto e uma forte intuição musical. Dessa forma, seria possível conseguir atingir uma visão complexa e profunda da música. No entanto, o intérprete não deve esquecer que deverá procurar estes elementos dentro da peça e usar a sua capacidade do domínio técnico e conhecimentos para a compreender sem nunca esquecer do seu papel de intermediário entre o compositor e o ouvinte. A técnica instrumental é uma característica indispensável e necessária, pois, apesar dos sons inatos de cada instrumento, a interpretação musical necessita de vários conhecimentos das diferentes simbologias que os autores e os compositores usam para comunicar aos intérpretes a sua verdadeira intenção. Esta simbologia pode ter diferentes naturezas:

- a) Carácter espiritual da obra (*brilhante, majestoso, religioso, etc.*);
- b) Carácter de movimento (*andante, allegro, vivo, ralentando, etc.*)
- c) Carácter interpretante que recorre aos recursos do instrumento (*glissando, pedal, arco, pizzicato, una corda, etc.*) [Borba & Graça, 1958].

Devido à natureza da música, estas indicações nem sempre são exatas e, por isso, o músico deve aplicar a sua technicalidade e conhecimentos musicais para entender qual será o resultado sonoro mais próximo do que o autor desejaria produzir. Um músico, também, pode servir-se da interpretação harmónica, sendo que esta passa por entender que cada nota ocupa, em conformidade, o seu lugar sonoro. Por exemplo, a nota dó pode ser a fundamental de um acorde ou — com as devidas alterações do seu campo harmónico — a quinta, uma nota retardada, antecipada, de passagem, de *appoggiatura* ou, até, de agregados e ser considerada como uma nota distante<sup>31</sup>. A interpretação harmónica é um termo mais concreto, mas, não deixa de ter valor espiritual e exprimível, o qual apenas os verdadeiros artistas compreendem, sentem e valorizam (Borba & Graça, 1958).

A interpretação consiste do uso de vários elementos interpretativos com o objetivo de dar um carácter emotivo ou histórico à peça. Por sua vez, um carácter emotivo consiste em

---

<sup>31</sup> N.a.: Uma nota musical que, numa primeira impressão, não faz parte da harmonia geral da obra.

conceder ao músico ferramentas para que o próprio possa tornar a sua peça envolvente em sensações e dar-lhe um caráter próprio. Já, as características históricas advêm de interpretar a música de acordo com a época a que pertence, utilizando a sua estética musical. Estes elementos interpretativos dividem-se em quatro categorias<sup>32</sup>:

1. Dinâmica;
2. Articulação;
3. Timbre;
4. Agógica.

Os referidos quatro elementos têm vindo a ser cada vez mais utilizados e minuciosos, sendo, assim, indispensáveis no ensino de guitarra, pois, para formar um bom aluno e para este ser um bom músico, deve possuir uma boa compreensão e uma boa prática dos mesmos. Desta forma, o professor deve criar estratégias pedagógicas que vão ao encontro das necessidades do aluno, para que o próprio consiga ter uma boa base e possa evoluir favoravelmente no seu conhecimento musical bem como na sua aptidão instrumental.

A interpretação musical é uma arte complexa e multifacetada que se situa na essência da execução musical. É um processo dinâmico que envolve uma série de decisões criativas e técnicas, que variam desde a escolha do tempo e do registo dinâmico até à aplicação de ornamentos e a adaptação ao estilo do compositor. Para utilizar estes elementos interpretativos, é necessário um estudo aprofundado da partitura e um entendimento contextual da peça. Rink (2002) afirma que a interpretação eficaz começa com uma análise detalhada da estrutura, harmonia e melodia da obra, bem como uma apreciação do estilo e época do compositor. O músico deve primeiro compreender profundamente a obra que está a interpretar. Isto inclui o estudo do período em que a peça foi composta, as intenções do compositor e as convenções estilísticas da época. Além disso, é crucial desenvolver uma técnica sólida que permita ao intérprete expressar as suas ideias musicais com maior eficiência. O contexto cultural e histórico de uma obra musical desempenha um papel crucial na interpretação. Compreender o ambiente em que o compositor viveu e trabalhou pode fornecer uma visão valiosa sobre como abordar a sua música. Por exemplo, a ornamentação na música barroca é um aspeto que deve ser estudado e compreendido dentro do contexto da época para que seja aplicada corretamente. Existem várias abordagens na interpretação

---

<sup>32</sup> N.a.: Estes elementos interpretativos são de conhecimento geral na música. No entanto, o Orientador Interno informa os seus alunos que recebeu a referida informação por parte de Valter Despalj, o violoncelista Croata, durante as suas aulas no período entre 1994 e 1998, na Universidade de Zagreb (Croácia). Os referidos elementos foram mencionados, igualmente, em Borba & Graça (1958), Candé (1986) e D'almeida (1993), entre outros livros de ensino de música.

musical, que refletem as diferentes filosofias, abordagens e filosofias dos intérpretes. Algumas destas variantes são:

- a) **Interpretação Histórica** (procura recriar o som e o estilo de execução da época em que a música foi composta, muitas vezes utilizando instrumentos e técnicas daquele período musical) [Tarasti, 1994];
- b) **Interpretação Romântica** (caracteriza-se por uma maior liberdade expressiva, na qual se utiliza uma pulsação mais flexível e uma gama de dinâmicas mais ampla) [Dahlhaus, 1989];
- c) **Interpretação Moderna** (tende a enfatizar a precisão e a fidelidade à partitura, com menos liberdade na alteração da velocidade e na aplicação de ornamentos) [Kerman, 1985];
- d) **Interpretação Pessoal** (o intérprete dá prioridade à sua visão pessoal da música, o que pode resultar numa *performance* única e inovadora) [Kivy, 1995].

A interpretação musical, enquanto elemento central da *performance*, é um campo vasto e profundamente pessoal. Cada músico traz à sua interpretação uma combinação única de técnica, experiência e sensibilidade, resultando numa variedade infinita de *performances*, cada uma com a sua própria cor e caráter. Esta, pode ser definida como a arte de dar vida a uma composição escrita, transformando-a numa experiência auditiva que reflete tanto a visão do compositor quanto a personalidade do intérprete. Cook (1999) sugere que a interpretação é o meio pelo qual a música é trazida do papel para o palco, envolvendo uma série de escolhas criativas que dão forma à *performance*. A técnica de interpretação não é estática; ela evolui com o músico. À medida que o intérprete cresce, tanto pessoal quanto profissionalmente, a sua abordagem à música também se transforma. A técnica de interpretação é, portanto, um reflexo do percurso de aprendizagem do músico, marcado por um constante aperfeiçoamento e adaptação. A inovação é outra faceta da interpretação musical. Enquanto alguns intérpretes procuram manter-se fiéis às intenções originais do compositor, outros exploram novas abordagens e reinventam as obras para o público contemporâneo. Esta inovação pode assumir muitas formas, desde a utilização de novas tecnologias até à fusão de géneros musicais.

A educação desempenha um papel crucial na formação de intérpretes musicais. Segundo Swanwick (1999), a educação musical não só fornece as ferramentas necessárias para desenvolver habilidades interpretativas, como promove uma compreensão mais profunda da música e das suas diversas possibilidades. A educação desempenha um papel

fundamental na formação de intérpretes musicais. Além disso, a educação musical contínua permite aos intérpretes manter-se atualizados com as últimas pesquisas e tendências na interpretação musical. Júnior (2019) menciona a relação íntima entre o intérprete e o compositor na qual o intérprete é descrito como uma verdadeira conexão com o compositor e a compreensão das suas ideias. O intérprete não apenas executa a obra, mas, também, tenta interpretar e expressar as sensações individuais que o compositor incutiu na obra. No momento da atuação, existe uma transferência de emoção do autor para o ouvinte, mediada pela interpretação do instrumentista. “ A intérprete, espécie de confidente do compositor, traduziria a sensação de tristeza individual que o autor, por sua vez, deixou objetivamente em sua composição a ser transmitida ao ouvinte” (Júnior, 2019, p. 240).

Lopes (2017) apresenta uma sugestão à tentativa de despersonalizar a música, tratando-a como um objeto de análise distante das emoções humanas. A ideia de que o resultado da interpretação musical não é constante, mas sim, dependente de várias inconstantes, fortalecendo a noção de que a experiência musical é intrinsecamente pessoal e única. A forma que cada ouvinte percebe a interpretação do instrumentista é destacada como um fator crucial na definição da interpretação como uma forma de arte, salientando que é a interação pessoal com a música (seja o intérprete ou o público) que lhe confere significado e valor artístico:

Assim, e não considerando o projeto Modernista da objetificação da música, o resultado de qualquer interpretação de um segmento musical não é sempre o mesmo, estando dependente de um conjunto alargado de variáveis de contexto, que inclui necessariamente a percepção individual de cada ouvinte – e que na sua essência é isso que acaba por definir música e interpretação musical como Arte. (Lopes, 2017, p. 103)

Guzmán (2012) propõe uma aplicação interessante do postulado do filósofo Charles Sanders Peirce ao domínio da interpretação musical. Peirce (*apud* Guzmán, 2012), um dos fundadores do pragmatismo e da teoria semiótica, defendia que uma indicação musical não é apenas um símbolo, mas algo que é interpretado e adquire significado através dessa interpretação. Esta ideia, sugere que uma simbologia musical, inicia no intérprete um processo de criação de uma “[...] ideia acerca da obra [...]” (Guzmán, 2012, p. 14, tradução livre) que está a ser interpretada. Assim, a interpretação musical é vista como um ato de tradução e de criação de significado, onde o intérprete é tanto um recetor quanto um criador, moldando a obra através da sua visão pessoal e única. Esta perspetiva valoriza a dimensão cognitiva e criativa da interpretação musical, reconhecendo-a como um diálogo entre a obra musical e o conhecimento adquirido pelo intérprete:

Adaptando o postulado de Peirce ao campo da interpretação musical e combinando as afirmações de ambos os autores, podemos concluir que um signo musical gera no intérprete, em primeira instância, uma ideia sobre a obra que está executando, uma representação mental da música comparável ao conceito de intérprete.<sup>33</sup> (Guzmán, 2012, p. 14, tradução livre)

Gúzman (*idem*) destaca igualmente a complexidade e a riqueza da interpretação musical, enfatizando que não existe uma única maneira de entender ou executar uma peça musical. A interpretação é influenciada, não só pela intenção do intérprete, que é subjetiva e varia conforme a percepção pessoal, mas também pela quantidade de conspeções possíveis da mesma obra musical. Esta variedade é apoiada pela citação de Peirce, que reconhece que o significado de uma simbologia é parcialmente atribuído pelo seu intérprete. Ou seja, a música é moldada e ganha novas dimensões através das várias ideias que surgem de diferentes intérpretes, sendo que cada uma dessas ideias contribui de forma distinta para melhorar a compreensão do significado da obra:

A infinita variedade de interpretações de uma obra musical depende, para além da intenção do intérprete que, de certa forma, percebe o que quer e pode perceber, da grande multiplicidade de possíveis intérpretes de um mesmo objeto musical, multiplicidade que é apoiada pela afirmação de Peirce, quando diz que: 'um sinal deve deixar que o seu próprio intérprete lhe dote uma parte do seu significado'. (Eco, 2000, p. 366, *apud* Guzmán, 2012, p. 14, tradução livre)<sup>34</sup>

Bernardo & Lopes (2017) propõem uma abordagem mais imaginativa e mental à interpretação, sugerindo uma entrada não apenas técnica, mas também criativa da peça. Ao utilizar associações a narrativas e comparações concretas para se obter um desempenho mais minucioso da obra. Esta unificação é, portanto, o resultado de um processo intenso e pessoal, onde o intérprete constrói uma história baseada na sua própria visão da obra. O instrumentista, neste contexto, é visto como alguém que busca o equilíbrio técnico através de esquemas interpretativos e de narrativas subjetivas da obra musical:

Nesta sugestão imaginativa da aproximação à [*Toccata*], que se constitui como uma metáfora, objectivando uma forma musical, o pianista encontra a desejável unificação entre razão e imaginação, experienciadas fisicamente, essencial para a obtenção da interpretação desejada, iniciando assim o processo de construção de uma narrativa com génese na sua visão pessoal da obra. (Bernardo & Lopes, 2017, p. 12)

---

<sup>33</sup> Adaptando el postulado de Peirce al campo de la interpretación musical y conjuntando las afirmaciones de ambos autores, podemos concluir que un signo musical genera en el intérprete, en primera instancia, una idea acerca de la obra que esté interpretando, una representación mental de la música equiparable al concepto de interpretante. (Guzmán, 2012, p. 14)

<sup>34</sup> La infinita variedad de interpretaciones de una obra musical depende, además de la intención del intérprete que de cierta manera percibe lo que quiere y puede percibir, de la amplia multiplicidad de interpretantes posibles de un mismo objeto musical, multivocidad que se sustenta en la afirmación de Peirce, cuando dice que: 'un signo debe dejar que su propio intérprete lo dote de una parte de su significado'. (Eco, 2000, p. 366, *apud* Gúzman, 2012, p. 14)

### 5.1.1. Expressividade

Nesta secção, não podemos deixar de abordar o termo *expressividade* e o seu significado, sendo que dividiremos o mesmo em duas categorias: a expressão e o expressivo. A expressão, de acordo com Borba & Graça (1956), tem o objetivo de classificar a *performance* de um músico através do ânimo, da excitação ou tristeza que impacta o público. Por mais conhecedor que o compositor seja, o mesmo nunca conseguirá colocar a forma exata em que quer que a sua música seja interpretada, sendo que, frequentemente, é algo que apenas se sente e não se consegue descrever. Desta forma, compete ao intérprete entender, através da sua inteligência, qual é o conteúdo emocional e expressivo que o autor deseja na sua peça e, se necessário, até, tentar adivinhar. No entanto, na música — ao que nós chamamos de sentimento — expressividade, alma, gosto, paixão, entre outros — na realidade, tudo isso depende de faculdades de ordem pessoal, impossibilitadas de leis absolutas, fazendo com que cada pessoa sinta a mesma música de formas diferentes. Isto leva a que cada músico tenha a sua forma de interpretar um trecho musical. A expressão, desta forma, não é uniforme e não obedece a leis exatas ou inalteráveis, estando, assim, dependente do temperamento, da educação, talento, disposição e carácter do artista, sendo raro encontrar dois músicos que estejam de total acordo com uma interpretação de uma obra de arte. Para complementar, a palavra italiana *espressivo* serve para descrever a importância exagerada atribuída a uma nota ou agregado harmónico de forma excepcional, na qual afeta a fluência natural da peça musical, seja em relação ao ritmo ou à tonalidade (Borba & Graça, 1958).

## 5.2. Musicalidade

Definir o termo *musicalidade* pode ser tão complexo quanto a própria música, pois abrange uma variedade de aptidões e capacidades. No contexto do ensino musical prático, a musicalidade é frequentemente associada à capacidade de um músico conseguir ir além do domínio técnico do instrumento. A mesma pode ser definida como a sensibilidade para os elementos musicais e a habilidade de os expressar de forma coerente. Isso inclui o domínio de elementos básicos como ritmo, melodia, harmonia, compreensão de ferramentas interpretativas, bem como a capacidade de analisar e comunicar a intenção do compositor (Swanwick, 1999). A musicalidade não é apenas uma questão de execução precisa, mas, também, de realização de escolhas interpretativas. A musicalidade pode ser observada por diferentes variações através de culturas e gêneros musicais, cada um com suas próprias convenções e expectativas estéticas. Por exemplo, a musicalidade no *jazz* pode ser caracterizada pela improvisação e pelo *swing*, enquanto na música erudita, pode ser mais focada na fidelidade à partitura e à simbologia indicada pelo compositor (Green, 2002). A musicalidade também varia entre intérpretes em que cada um traz ideias e perspectivas novas.

No entanto, de acordo com Borba & Graça (1958, p. 277), a musicalidade é definida como a capacidade de instrumentista atribuir uma interpretação pessoal e individual a uma obra musical, na qual consegue mostrar o significado natural das várias passagens musicais fazendo sentido da simbologia do compositor e da sua escrita musical. Ou seja, a musicalidade é uma característica que se revela quando um músico atinge um alto nível de domínio do instrumento em que cada interpretação é um reflexo da sua individualidade. Assim, o artista não só cria uma assinatura sonora própria, mas, também, procura captar a essência sonora que o compositor vislumbrou para a peça. Um caráter sonoro é alcançado através do uso de vários elementos interpretativos inerentes ao instrumento. Os docentes podem utilizar várias estratégias para estimular e desenvolver o conceito de musicalidade por parte dos seus discentes. Uma abordagem seria o estudo de peças que desafiam o aluno a pensar criticamente sobre a interpretação e a expressividade. Outra estratégia seria a prática de exercícios de escuta e imitação, onde os alunos aprendem a identificar e reproduzir as diferentes nuances da obra musical. Também se poderia utilizar diferentes gêneros musicais, permitindo que os alunos experimentem e internalizem diferentes formas de expressão musical, sendo que uma das abordagens mais importantes é o estudo de teoria musical e análise de partituras, o que ajuda os alunos a entender a estrutura e o contexto da música que estão a tocar (Sloboda, 1985). Além disso, a improvisação é uma ferramenta valiosa no estímulo da musicalidade, pois encoraja os alunos a explorar a sua própria voz musical e a tomar decisões expressivas em tempo real. A improvisação pode ser particularmente eficaz

no ensino de instrumentos como o piano, a guitarra e os instrumentos de sopro, onde a liberdade expressiva é uma componente chave da *performance*.

Jaffurs (2004) destaca a amplitude e a subjetividade do conceito de musicalidade. De facto, a musicalidade é um termo abrangente que pode ser aplicado a uma variedade de contextos musicais, desde uma criança a entoar uma cantiga de roda, até um maestro renomeado da orquestra sinfónica. Esta flexibilidade reflete a riqueza e diversidade da experiência musical. Por um lado, há quem valorize a técnica como manifestação da musicalidade, sugerindo que a habilidade técnica é um indicador da competência musical. Por outro lado, há uma perspetiva que coloca o domínio técnico do instrumento em segundo plano, defendendo que a verdadeira musicalidade reside na capacidade de expressão do músico, na sua habilidade de infundir emoção e significado numa obra. Ambas as visões são válidas e complementares:

Musicalidade é um termo vagamente usado com muitos significados. Pode ser aplicado a uma criança pequena que canta uma rima de berçário, ou a um tocador de gaita que toca de ouvido, ou a um maestro como Toscanini. Alguns educadores e filósofos acreditam que a musicalidade se manifesta nas realizações técnicas dos músicos. Outros acreditam que a técnica é secundária e a musicalidade é o nível de expressão que um músico é capaz de trazer para uma obra.<sup>35</sup> (Jaffurs, 2004, p. 3, tradução livre)

De acordo com Baroni (2008), a musicalidade é, de facto, um conceito elusivo que desafia definições precisas e delimitações científicas. A sua natureza intangível e subjetiva torna-a difícil de quantificar ou de enquadrar em termos estritamente científicos. A musicalidade engloba uma gama de qualidades e experiências que vão além do que pode ser facilmente medido ou explicado. A musicalidade pode ser sentida e reconhecida, mas capturar a sua essência em palavras ou fórmulas é um desafio. Ela reside tanto na capacidade técnica apurada quanto na expressão musical e na capacidade do intérprete de conseguir comunicar uma intenção musical através de interpretação da obra. Baroni (2008), no entanto, define a ideia de que a musicalidade é uma soma de diferentes habilidades e não um conceito unificado e reflete a complexidade da experiência musical. Esta perspetiva sugere que comportamentos e hábitos herdados, originalmente desenvolvidos para outros fins — como rituais religiosos ou comunicação linguística — podem ter sido adaptados para a interpretação musical. Isto pode significar que elementos de linguagem ou práticas sociais que não foram criados com a intenção musical, acabaram por se tornar fundamentais para a sua evolução:

---

<sup>35</sup> Musicality is a loosely used term with many meanings. It can be applied to a small child who chants a nursery rhyme, or to a harmonica player who plays by ear, or to a conductor like Toscanini. Some educators and philosophers believe that musicality is manifested in the technical achievements of musicians. Others believe that technique is secondary and musicality is the level of expression a musician is able to bring to a work. (Jaffurs, 2004, p. 3)

Outra ideia parece ser mais amplamente aceita: a de que a musicalidade não deve ser concebida como um todo, mas como uma soma de diferentes capacidades, e que os hábitos comportamentais herdados pelos seres humanos para fins diferentes da própria música (por exemplo, para fins religiosos) ou para mecanismos de finalidade mais geral (por exemplo, linguagem) podem ter sido ocasionalmente utilizados para a música e podem ter contribuído para o seu desenvolvimento. Em casos como estes, a palavra "ex-aptação" tende a ser usada em vez de 'adaptação'.<sup>36</sup> (Baroni, 2008, p. 199, tradução livre)

Assim, a musicalidade pode ser vista como um mosaico de capacidades que inclui aptidões técnicas, mas não se limitando apenas a elas. Envolve também a capacidade de interpretar e comunicar intenções musicais, a habilidade de improvisar e adaptar-se, e a sensibilidade para com a estética e o contexto cultural. Esta visão holística reconhece que a música é uma expressão humana rica e multifacetada, profundamente enraizada em várias dimensões da nossa existência.

Jaffurs (2004, p. 3, tradução livre) deteta um novo ponto que difere do seu conceito de musicalidade, ao utilizar a expressão de *inteligência musical*, na qual, esta se equipara às capacidades e conhecimentos do instrumentista:

Na edição de 2003 da sua *Filosofia da Educação Musical*, Reimer voltou à questão da musicalidade e elaborou a sua definição, origem e meios para o desenvolvimento. Reimer usa o termo "inteligência musical" em vez de "musicalidade" possivelmente para diferenciar entre seu conceito de musicalidade e a visão de que musicalidade é equiparada a talento e habilidade.<sup>37</sup>

Esta distinção é significativa porque sugere que a *inteligência musical* amplia o conceito de musicalidade, abrangendo, também, a compreensão e a sensibilidade musical do intérprete. Isso alinha-se com a visão de que todos têm a capacidade de desenvolver a musicalidade, independentemente do nível de talento inato ou habilidade adquirida, e que a educação musical deve focar-se em nutrir essa inteligência musical em cada indivíduo.

### 5.2.1. Estética Musical

Por fazer parte de um marco importante na história da música e de estar diretamente ligada à interpretação musical, a estética musical deve ser mencionada neste trabalho. Conforme escrito em Borba & Graça (1956), a referida ciência musical provém da estética geral de todas as artes em que, através de ciências filosóficas, se pretende apreciar a beleza da própria arte de criação. Muitos definem que isso é alcançado através da simetria e precisão que a mesma

---

<sup>36</sup> Another idea seems to be more widely accepted: that musicality is not to be conceived as a whole, but as a sum of different abilities, and that behavioural habits inherited by human beings for aims that were different from music itself (e.g., for religious purposes) or for more general-purpose mechanisms (e.g., language) may have been occasionally used for music and could have contributed to its development. In cases like these the word "ex-aptation" tends to be used instead of "adaptation." (Baroni, 2008, p. 199)

<sup>37</sup> In the 2003 edition of his *Philosophy of Music Education*, Reimer returned to the issue of musicality and elaborated upon its definition, origin, and means for development. Reimer uses the term "musical intelligence" rather than "musicality" possibly to differentiate between his concept of musicality and the view that musicality is equated with talent and skill. (Jaffurs, 2004, p. 3)

representa, tentando imitar a natureza ou a realidade social em que o compositor se encontrava quando compôs a obra musical. Devido à longa discussão desde os tempos remotos até aos dias de hoje, existe quem define a beleza musical como algo concreto e objetivo e outros como algo subjetivo e apreciativo que carece de um caráter de utilidade (Borba & Graça, 1956). No entanto, podemos considerar que estes dois aspetos são importantes e distingui-los através do “[...] agradável, o belo propriamente dito e o sublime [...]” (Borba & Graça, 1956, p. 477). Desta forma, podemos afirmar que a estética musical é uma ciência de um ramo de filosofia da arte geral que estuda o impacto que os fenómenos sonoros causam no ouvinte. A essência da estética musical, comparando com a teoria musical, é que a teoria musical domina os elementos específicos e técnicos enquanto a estética dá-lhe um sentido (Borba & Graça, 1956). De acordo com Riemann (*apud* Borba & Graça, 1956), no seu livro *Elementos de estética Musical*, é realizada a divisão em três fatores de avaliação estética musical:

1. Perceção do uso dos elementos melódicos, dinâmicos e agógicos;
2. Determinação do *Belo Musical*, através dos elementos teóricos da música, como a harmonia e o ritmo;
3. Compreensão da capacidade de música para associar ideias musicais a outras artes, com o intuito de despertar no compositor, no executante e no ouvinte sensações visuais e emocionais.

Hanslick indica que “[a] intuição objetiva já não é hoje uma aquisição simplesmente científica, mas penetrou de uma maneira assaz geral na consciência artística” (Hanslick, 2002, p. 14, tradução livre). O referido autor (*idem*, tradução livre), menciona também, que “[a] música tem a ver com os sentimentos [...]”, ou seja, para um entendedor, a beleza musical parte da estrutura e das relações que o som tem ao interagir com o nosso aparelho auditivo. No entanto, a música não faz sentido se não envolver emoções, sendo necessário recorrer a formulas concretas para que a música possa impactar o ouvinte. Em outras artes, como pintura e arquitetura, geralmente, o que é apreciado são as técnicas usadas e a sua complexidade, enquanto na música é o oposto: quanto mais insistência no domínio técnico houver, menos apreciada é a obra musical (Hanslick, 2002). Também, na estética musical devemos distinguir a diferença entre sentimento e sensação. A sensação é a existência de uma qualidade sensível que o som transmite, como, por ex., um timbre sonoro específico (Hanslick, 2002) ou uma imagem da natureza através da música de *La Mer* de C. Debussy. O sentimento é algo mais concreto, configurado num estado de ânimo ou tristeza, transmitido por uma melodia ou música, estimulando uma certa reação emocional por parte do ouvinte.

Um professor deve ensinar que o aluno não pode apenas apoiar-se na intuição, pois, se o fizer, não terá ao seu alcance os meios necessários para criar uma estética musical, sendo que se deve apoiar em conhecimentos e no entender da música (*idem*). A estética musical serve-se de características cômicas e crônicas, transmitindo a sensação de diferentes estados de humor. Hanslick (*idem*) refere que *O Belo Musical* se baseia na fantasia, pois, este concede o pensamento de imagens e situações através da arte do som. A estética musical, frequentemente, foca a sua atenção com o que é convencional do que o que é necessário, falhando, muitas vezes, em compreender que cada época e estilo musical oferecem um material diverso que representa os sentimentos e sensações de diferentes culturas e mentalidades. Apesar de as tradições e os ideais se terem modificado com o tempo, a forma de o intérprete se expressar através da música mantém-se a mesma. Devido a este fator, o uso de diversos elementos pertencentes a épocas estilísticas distintas é relevante para que se consiga alcançar a beleza da música (Hanslick, 2002). Para um instrumentista, é importante perceber a diferença entre ouvir e perceber os sons, pois, quando se interpreta uma peça musical, deve ter-se em atenção o facto de que o público poderá ter uma percepção diferente do que está a ouvir do que aquela que o músico sente (Hanslick, 2002).

Devido a este fator, um professor deve explicar ao aluno que é importante conseguir registar auditivamente o que se está a tocar e não se focar, apenas, em elementos técnicos. Isto é importante porque o aluno, se ficar demasiado concentrado no seu ponto de vista, corre o risco de entrar numa bolha e transmitir um ambiente sonoro diferente daquilo que o público ou professor percebem. O professor, também, deve entender que cada aluno possui formas diferentes de sentir as diversas passagens musicais. Contudo, o dever do docente é ir ao encontro daquilo que o aluno aprecia ouvir e que pretende sentir com a música. Desta forma, o professor deve encontrar meios para que o aluno consiga transmitir as suas ideias musicais e, simultaneamente, aplicar os seus conhecimentos de estética musical.

### 5.3. O que são os elementos interpretativos?

Os elementos interpretativos podem ser considerados como minúsculas alterações acrescentadas ao texto musical, atribuindo-lhe um caráter estético e musical. Como foi referido anteriormente, as ferramentas práticas para uma interpretação musical dividem-se em quatro grupos diferentes (dinâmica, articulação, timbre e agógica). Ao incorporar aspetos de cada conjunto mencionado, o estudante revela se está efetivamente a compreender os componentes essenciais para executar uma peça musical com a devida precisão histórica ou com uma linha de pensamento composicional mais acertada.

#### 5.3.1. Dinâmica

O registo dinâmico na música define-se pela intensidade de cada nota ou conjunto de notas. “Numa obra musical é o sistema de relações constituído pelas variações de intensidade que a animam, correspondentes às diferentes nuances compreendidas entre um máximo (*ff*) e um mínimo (*pp*) de energia” (Borba & Graça, 1956, p. 420). D’Almeida (1993) refere que o domínio dinâmico na música é dos elementos mais fáceis de se avaliar, recorrendo, principalmente, à métrica de decibéis, utilizada para medir a sua intensidade exata. No entanto, a sua forma interpretativa já se torna mais complexa devido ao facto de que a ideia do instrumentista possa ser percebida de forma diferente pelo público geral:

Com efeito, os problemas da intensidade, habitualmente contabilizados em decibéis (a medida-padrão estabelecida para quantificar a potência sonora), são relativamente fáceis de avaliar no terreno específico da acústica, mas oferecem assinaláveis dificuldades de interpretação e formulação sempre que se trate de achar um critério razoavelmente uniformizador em relação à perceptibilidade dos ouvintes. (D’Almeida, 1993, p. 58)

O referido autor (1993) indica, igualmente, que o efeito de juntar dois instrumentos a tocarem em simultâneo, poderá não obter o dobro da dinâmica ou intensidade, sendo um fator imprevisível e que apenas matemáticos e físicos do som é que conseguem calcular tais configurações. Semelhantemente, a percepção de dinâmica depende de pessoa para pessoa, como, também, da predisposição do ouvinte, na qual,

[...] consoante o lugar o momento e a própria natureza dos sons que escutamos: a mesma pessoa que experimenta um inolvidável momento de prazer e exaltação estética ao escutar, na primeira fila da plateia, dez minutos de *fortissimo* na sinfonia *Turangalila*, de Messiaen, talvez corresse pressurosamente a baixar o som do amplificador se a audição se processasse na aparelhagem estereofónica da sua sala [...]. (*idem*, 1993, p. 60)

D’Almeida (1993) identifica dois tipos de intensidade: 1) a **intensidade dinâmica**, a qual representa as diferentes nuances de intensidade nas peças musicais; 2) a **intensidade expressiva**, a qual representa a capacidade de o instrumentista conseguir aplicar

rigorosamente as dinâmicas com uma interpretação que mostra o caminho da obra musical. Candé (1986) refere que a dinâmica musical está ligada à energia utilizada para produzir som e que a sua intensidade para um ser humano é subjetiva, pois, apesar de a podermos classificar através da sua potência acústica, a sensibilidade do ouvido varia com a altura dos sons não o sendo proporcional com a realidade.

A partir da investigação de Vidulin (2017), podemos concluir que as já mencionadas nuances dinâmicas desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem musical, pois ajudam os alunos a compreenderem melhor os elementos musicais e a expressarem a sua criatividade. A abordagem "*Listening to and Making Music*" (Vidulin, 2017, p. 148, tradução livre) enfatiza a importância de ouvir música ativamente e analisar as suas componentes, como o exemplo da amplitude de dinâmica, para que o aluno possa aplicar esse conhecimento na criação de novas composições. O referido autor acrescenta: "Ao experimentar, perceber, acompanhar e explicar intelectualmente os elementos expressivos como a dinâmica, os alunos passam a conhecer e entender melhor a música."<sup>38</sup> (*idem*, 2017, p. 149, tradução livre). Esta frase constata que a compreensão das indicações de dinâmica é fundamental para o desenvolvimento da habilidade musical dos alunos e para a sua capacidade de criar e interpretar as obras musicais de forma mais natural.

### 5.3.2. Articulação

De acordo com Borba & Graça (1956, p. 91), a articulação "[...] [,] na linguagem[,] é a pronúncia exata e distinta de cada sílaba e[,] na música[,] é a emissão clara e nítida de cada nota, usando-se dos meios próprios de cada instrumento". Na arte cantada, a articulação está interligada com a mecânica do processo de produção de som e a metodologia do *belcanto* e da palavra. Nos instrumentos musicais, também, é importante utilizar a sinergia dos braços, pulsos e dedos nos instrumentos de cordas e teclas, ou a língua e dentes nos instrumentos de sopro, para que se possa articular uma frase. *Articular* e *frasear* são as palavras que têm significados ligeiramente diferentes, sendo, frequentemente, confundidos devido à sua interdependência. Articulação musical é o uso do elemento interpretativo específico a cada instrumento musical, baseado na emissão clara e nítida de tons produzidos e das relações entre si, seja isso a ligação ou a separação (pouco ou significativamente). No entanto, o fraseado musical é inerente à estética musical. Por outras palavras, a articulação musical é um dos elementos fundamentais na interpretação de uma peça e que influencia diretamente a clareza e a expressividade da obra. O referido elemento pode variar entre *legato* (ligação), *staccato* (extrema separação entre os tons significativamente curtos), *non legato* (entonação

---

<sup>38</sup> "By experiencing, noticing, intellectually following and explaining the expressive elements like dynamics, pupils get to know and understand music better." (Vidulin, 2017, p. 149)

de tons sem ligação entre si), etc. A escolha da articulação musical adequada pode transformar uma peça musical, independentemente do seu caráter ou estilo musical.

Segundo Licursi et al. (2017), a articulação musical é essencial para a comunicação da intenção expressiva do intérprete. Através da articulação, o músico pode destacar certas notas ou frases, criando contrastes sonoros que enriquecem a *performance*. Este processo envolve não apenas a técnica instrumental, mas, também, uma compreensão profunda do estilo e do contexto histórico da obra. A neurociência<sup>39</sup> tem demonstrado que a articulação musical ativa áreas específicas do cérebro relacionadas à coordenação motora e à percepção auditiva (Muszkat, 2000, *apud* Licursi et al., 2017). Além disso, a articulação musical pode ser influenciada por fatores culturais e estilísticos. Por exemplo, na música barroca, a articulação tende a ser mais definida e ornamentada, enquanto na música romântica, pode ser mais fluida e expressiva. Esta variação estilística é crucial para uma interpretação autêntica e convincente (D’Almeida, 1993).

Afonso & Scarduelli (2022, p. 4), mencionam igualmente que “[...] a articulação musical deve ser próxima à linguagem falada, sendo ela o pilar principal para dar nitidez e compreensão ao conteúdo do discurso musical”. A articulação na música é tão essencial quanto na fala, e serve, mais especificamente, para garantir clareza e compreensão da pronúncia do texto musical. Ao aplicar este princípio, o músico consegue guiar o ouvinte realçando as partes mais importantes para criar um som claro que seja simples de compreender. Assim, tanto na música quanto na fala, a ênfase e a articulação das notas são essenciais para uma comunicação eficaz e clara. “No tratado de Leopold Mozart, no [C]apítulo VII, que trata das variações do arco, ele sugere o princípio de que a primeira nota de cada grupo deve ser destacada, acentuada para enfatizar a parte importante do [*tempo*] [...]” (Afonso & Scarduelli, 2022, p. 4). Os referidos autores indicam, também, que C. P. E. Bach, L. Mozart e Quantz estão de acordo com esta visão, para concretizar uma passagem com um sentido de frase, tentando, sempre, equilibrar as restantes notas.

### 5.3.3. Timbre

Conforme descrito em Borba & Graça (1958, p. 626), timbre musical é “[...] uma das propriedades do som [ ] que melhor se define pela noção aproximada de cor e que faz que se possam diferenciar dois sons da mesma altura e intensidade[,] produzidos por vozes ou instrumentos diferentes”. Borba & Graça (1958) mencionam, também, que esta diferença de timbre sonoro se deve à diferente série de harmónicos que uma nota produz, sendo que, o

---

<sup>39</sup> Ciência que estuda o sistema nervoso. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Acedido em set. 9, 2024, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/neuroci%C3%Aancia>

material, pelo qual o som viaja e se amplifica, altera o timbre através da existência de uma predominância de alguns harmônicos. Por exemplo, um violino — por ter naturalmente uma série mais aguda de harmônicos — consegue distinguir-se imediatamente de uma guitarra, que tem uma série mais grave. Este fenómeno, também, acontece entre instrumentos semelhantes — como o clarinete e o saxofone — que partilham o sistema de palheta/bocal, apenas diferenciado pelo tipo de corpo e material que é feito. Nas peças, o músico consegue criar vários timbres com o seu instrumento ao explorar diferentes zonas do mesmo, como no caso das cordas. Desta forma, o próprio consegue criar diferentes ambientes e imagens sonoras. Para além disso, o músico pode servir-se do timbre para clarificar e tornar mais perceptível certas frases musicais ou conseguir demonstrar diferentes vozes para que estas possam ser diferenciadas.

D’Almeida (1993) concorda que a qualidade do timbre depende da série de harmônicos que, na sua opinião, são um conjunto de vibrações (notas secundárias) que modificam a nota fundamental produzida. Devido a este fator, podemos distinguir facilmente uma guitarra de um piano que, devido às suas características físicas, são instrumentos que produzem uma série de harmônicos diferente sendo que cada um concebe um timbre característico. “[...] os *sons harmónicos* são magros, frios, têm qualquer coisa de *morto*, quando comparados com a riqueza tímbrica dos sons naturais – o que não significa que não possam ser habilmente utilizados como efeito dentro da melhor música” (D’Almeida, 1993, p. 71). Igualmente, é preciso mencionar a vibração por simpatia<sup>40</sup> (*idem*), pois, este fenómeno afeta, também, o timbre produzido, oferecendo um carácter mais cheio, profundo e intenso à nota ou passagem musical. Na guitarra, se conseguirmos explorar e utilizar esta vibração, a obra musical irá obter um timbre mais interessante e, conseqüentemente, uma maior exploração de timbres e do registo dinâmico. Devido a guitarra ser um instrumento mais intimista e com um alcance de intensidade dinâmico menor, comparativamente com a maioria dos outros instrumentos musicais, a utilização das vibrações por simpatia irá ajudar a que o instrumento consiga aumentar a sua amplitude de dinâmica.

Candé (1986) menciona que esta série de harmônicos é constituída de sons puros e múltiplos de uma nota musical produzida, sendo que, timbres com múltiplos iguais poderão deixar uma impressão distinta, por ter intensidade de cada som múltiplo diferente. Estes sons harmônicos são percecionados pelo nosso ouvido como apenas notas isoladas e sem identidade de notas musicais individuais. O mesmo autor (1986) indica, também, que a exploração do registo dinâmico do ataque e da ressonância pode afetar, igualmente, o timbre do instrumento e da nota produzida.

---

<sup>40</sup> N.a.: Vibração que ocorre numa corda livre quando outra corda com a mesma nota é produzida, sendo a mesma oitava ou oitavas mais graves.

Loureiro & Paula (2006, p. 57) destacam que “[u]m instrumento musical é caracterizado por sua extensão de alturas e de níveis de intensidade e pela qualidade sonora ou timbre dos sons produzidos por ele”. Desta forma, sintetizam os três elementos que definem a identidade sonora de um instrumento musical:

1. A **amplitude sonora** refere-se ao intervalo de notas que um instrumento pode produzir, desde as mais graves até às mais agudas. Por exemplo, um piano tem uma extensão ampla de oitavas, podendo executar notas do registo mais grave e outras do registo extremamente agudo, enquanto um violino tem uma extensão mais limitada. Esta característica é relevante porque determina os harmónicos sonoros que o instrumento consegue captar;
2. Os diferentes **níveis de intensidade** relacionam-se com o volume dos sons que o instrumento pode produzir, ou seja, a capacidade de tocar sons mais fortes ou mais suaves. Esta variação na intensidade permite ao músico expressar diferentes timbres durante a execução, pois, a diferente intensidade consegue ativar diferentes harmónicos, produzindo, desta forma, um som timbricamente distinto, apesar de se tratar da mesma nota no mesmo local e apenas com uma intensidade diferente;
3. Por fim, o **timbre** musical é caracterizado como a qualidade sonora que distingue um instrumento de outro, mesmo quando os dois executam a nota idêntica e com a mesma intensidade. O timbre é o elemento mais distintivo e resulta de uma combinação complexa de características acústicas, como a presença e intensidade dos harmónicos, o envelope temporal (a forma como o som evolui ao longo do tempo) e outras propriedades físicas do som. Como referido anteriormente, um violino e um clarinete podem tocar a mesma nota com a mesma intensidade, mas o som de cada um será, claramente, diferente, devido ao seu timbre único.

Ao combinar estes três elementos — extensão de alturas, níveis de intensidade e timbre — Loureiro & Paula (2006) descrevem como cada instrumento musical é único. Esta combinação de fatores contribui para a diversidade da música, permitindo uma vasta gama de expressões e estilos musicais. Cada instrumento traz a sua própria personalidade sonora, tornando a prática musical uma forma de arte tão variada e poderosa. Os mencionados autores (*idem*) destacam a importância de estudos detalhados sobre a manipulação consciente do timbre na música e como os ouvintes interpretam essas variações. A variação intencional do timbre permite aos músicos criar diferentes percepções e emoções. No entanto,

é essencial que os ouvintes consigam detetar e entender essas mudanças. Assim, constata-se que é necessário aprofundar as investigações sobre os mecanismos da variação do timbre e a percepção auditiva do público, especialmente, numa era de diversidade estilística e mediação digital na música (“Investigações mais extensivas sobre a variação intencional do timbre e sobre a capacidade do ouvinte em perceber e compreender esta intenção, tornam-se cada vez mais necessárias” [Loureiro & Paula, 2006, p. 60]).

No entanto, Jensen (1999, p. 10, tradução livre) discute que o timbre poderá ter dois significados diferentes, um que se refere à identidade e o outro à expressão:

Timbre é geralmente assumido como multidimensional. Para simplificação, assume-se que o timbre é a qualidade percebida de um som, onde algumas dimensões, como altura, intensidade e duração, são bem compreendidas, enquanto outras, incluindo a envoltória espectral e a envoltória temporal, ainda estão em debate.<sup>41</sup>

A identidade permite reconhecer a fonte sonora da nota produzida, e.g. uma guitarra, enquanto a expressão distingue as nuances do som que uma a mesma poderá reproduzir, verificando-se que a nota idêntica pode ser concebida de diferentes maneiras.

#### 5.3.4. Agógica

Como podemos observar no trabalho de Borba & Graça (1956, p. 41), “[...] agógica é o capítulo de musicologia que trata da agoge<sup>42</sup> [e] [das] suas determinantes e efeitos. Alguns autores, porém, empregam este vocábulo como sinónimo de agoge [...]”. O referido termo tinha, inicialmente, o significado grego de sucessão ascendente, sucessão descendente e sucessão ascendente e descendente da subdivisão regular da melopeia, no entanto, o alemão Riemann introduziu o termo *Agogik* e, desta forma, o mesmo passou a ter um significado mais restrito e preciso, na qual era identificado como o uso de menores alterações de *tempo* e de *timing* musical, com apoio da dinâmica. Nos dias de hoje, a agógica tem um significado mais específico e ampliado e abrange todos os elementos interpretativos relativos à alteração rítmica e do seu movimento de forma expressiva, o qual o precipita, atrasa ou, até mesmo, o interrompe, mostrando, assim, a sensação de calma ou de agitação.

Geralmente, as diferentes formas de agógica são anotadas pelo compositor, seja por distinção de nota ou por indicações de movimentos. Porém, podemos considerar que a agógica musical vá além da mera simbologia da partitura. Em certas passagens musicais,

---

<sup>41</sup> Timbre is generally assumed to be multidimensional. For the sake of simplicity, it is assumed in this work that timbre is the perceived quality of a sound, where some of the dimensions of the timbre, such as pitch, loudness and duration, are well understood, and others, including the spectral envelope, time envelope, etc., are still under debate. (Jensen, 1999, p. 10)

<sup>42</sup> Conjunto de pequenas alterações no andamento durante a execução de uma peça musical. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Acedido a Jul. 10, 2024 em: <https://dicionario.priberam.org/agoge>

existe uma agógica natural, sentida pelo próprio intérprete, seja para facilitar a passagem ou por um destaque melódico que não esteja escrito. Esta agógica, manifestada através de ligeiras variações de *tempo*, possibilita ao intérprete adicionar uma camada de expressividade à sua *performance*. Por exemplo, num trecho melódico, o músico pode optar por um ligeiro *rubato*, prolongando ou encurtando certas notas, para que se possa realçar a beleza da linha melódica. Este fenómeno não é, apenas, uma questão de técnica, mas, também, de conhecimento e sensibilidade musical. A capacidade de reconhecer e aplicar estas nuances é o que, muitas vezes, distingue uma boa interpretação de uma meramente correta. Além disso, a agógica natural pode ser influenciada pelo contexto histórico e estilístico da peça. Um intérprete bem informado sobre o período em que a obra foi composta e sobre as práticas interpretativas da época, pode fazer escolhas mais autênticas e convincentes.

Affonso & Monteiro (2014), no seu estudo realizado ao Prelúdio op. 28 n.º 22 de Chopin, apresentam uma abordagem bastante generalista — por muitos considerada errada — referindo-se à agógica como a flexibilidade do fluxo musical na interpretação da obra. A execução não deve, apenas, enfatizar a velocidade, mas, também, o sentido dramático da obra interpretada. No caso da mencionada obra de Chopin, as indicações de dinâmica estão correlacionadas a uma variação agógica, sugerindo uma flexibilidade temporal, como, também, os acentos longos, que transmitem funções expressivas ligadas à agógica. Desta forma, podemos observar que este elemento interpretativo poderá estar interligado com o sentido da obra e, em simultâneo, justapor-se com outros elementos interpretativos.

De acordo com Rosenblum (1994, p. 44, tradução livre), “[a] flexibilidade de [*tempo*] [,] usando [*ritardandī*] e [*accelerandī*] [,] é agora conhecida como *rubato* ‘estrutural’ ou ‘agógico’, embora no século XIX fosse [ ] *tempo rubato* ou[, simplesmente,] *rubato*.”<sup>43</sup> Uma das primeiras definições de agógica foi publicada no livro *Complete Dictionary of Music* de 1801 de Thomas Busby.

Rosenblum (1994) destaca, igualmente, uma mudança significativa na interpretação musical desde 1950, na qual, demonstra um crescente interesse por uma abordagem da interpretação de uma obra musical a partir da sua origem da sua criação, um ideal que promove uma fidelidade à partitura original e uma execução mais autêntica. No entanto, o referido autor aponta para uma consequência negativa dessa abordagem, pois, alguns intérpretes começam a negligenciar, na agógica da peça, a flexibilidade subtil do fluxo musical, sendo esta, essencial para uma interpretação expressiva. A rigidez excessiva pode resultar em *performances* que, embora tecnicamente precisas, carecem das nuances que a agógica proporciona.

---

<sup>43</sup> Tempo flexibility using ritards and accelerandos is now known as ‘structural’ or ‘agogic’ rubato although in the nineteenth century it was simply tempo rubato or rubato. (Rosenblum, 1994, p. 44)

No entanto, Rector (2021) indica que a abordagem à interpretação musical evoluiu ao longo do tempo. Enquanto os músicos do início do séc. XX usavam o alongamento agógico para destacar certos elementos musicais, os músicos contemporâneos preferem atrasar a sua chegada, alterando, assim, a forma como a expressividade é alcançada na sua *performance* musical. A referida mudança reflete uma evolução nas preferências estilísticas e técnico-interpretativas entre gerações:

Os artistas do início do século XX tendiam a usar alongamentos agógicos para dissonâncias acentuadas, mudanças de harmonia e inflexões melódicas. Os artistas modernos atrasam cada vez mais a chegada desses eventos, de tal forma que[,] alongar a melodia [...] de um evento importante[,] já não é mais a opção padrão para a geração mais recente. (Rector, 2021, p. 188, tradução livre).<sup>44</sup>

O mesmo autor (*idem*) destaca como esses acentos, justificados por mudanças harmónicas e melódicas, são cruciais para a interpretação musical. A ideia de que as dissonâncias e as alterações na direção melódica criam pontos formais é cativante, pois sugere que esses momentos de tensão e resolução são fundamentais para a estrutura e expressividade da música. “Os principais motivadores dos acentos agógicos são mudanças de harmonia, dissonâncias metricamente acentuadas na melodia e mudanças de direção melódica de movimento ascendente para descendente (isto é, picos).”<sup>45</sup> Esses elementos enriquecem a performance, adicionando camadas de nuances subtis que podem transformar uma execução técnica em uma experiência emocionalmente envolvente. A atenção aos acentos agógicos pode ser vista como uma ferramenta poderosa para músicos que desejam capturar a essência e a profundidade de uma obra musical.

---

<sup>44</sup> Early 20th-century performers tended to use agogic lengthening for accented dissonances, changes of harmony and melodic inflections. Modern performers increasingly delay the arrival of those events, such that lengthening the melody IOI of an important event is no longer the default option for the most recent generation. (Rector, 2021, p. 188)

<sup>45</sup> “The main motivators of agogic accents are changes of harmony, metrically-accented dissonances in the melody, and changes of melodic direction from ascending to descending motion (that is, peaks).” (Rector, 2021, p. 189).

## 6. QUANDO UTILIZAR OS ELEMENTOS INTERPRETATIVOS

Para que os elementos interpretativos possam funcionar, o aluno deve conseguir identificar quando e como os deve usar, o que exige uma base sólida de formação musical e conhecimento de técnicas de composição. No entanto, como estas são disciplinas teóricas e são abordadas em aulas à parte, poderão não estar em sintonia com a necessidade de aprendizagem do instrumento, o que leva a que o professor de instrumento tenha também de as abordar nas suas aulas. Existem diversas formas de identificar as referidas situações que podem evidenciar vários graus de complexidade. Como nos focaremos no Ensino Básico de Música, apenas serão abordados métodos simples de identificação. As três principais formas de identificar e de determinar quando se deve utilizar os elementos interpretativos são:

1. Fraseado;
2. Campo harmónico;
3. Condução de vozes.

## 6.1. Fraseado

O fraseado é um dos elementos interpretativos mais relevantes devido ao seu significado na compreensão dos restantes elementos já mencionados. Por um lado, Bennet (1990) refere que uma frase é um conjunto de notas interligadas que cria a sensação de que as mesmas fazem parte de uma entidade musical autónoma. Por outro lado, Borba & Graça (1956) complementam essa constatação ao mencionar que o fraseado é semelhante à entoação das diversas nuances rítmico-melódicas que um discurso verbal possui naturalmente e na qual utiliza vários níveis de intensidade sonora, pontuações e acentos, de forma a se poder destacar o seu início, o meio e o fim, bem como sublinhar o seu significado. De acordo com Benward & Saker (2008), o fraseado melódico é constituído por quatro componentes diferentes. O motivo musical está em primeiro lugar e representa o elemento mais recorrente, ou seja, o elemento de síntese entre os restantes elementos musicais. O padrão distinto, formado pelos esquemas rítmico-melódicos, pode desenvolver a própria estrutura do motivo. Apesar da alteração de frequência das notas, a sua relação intervalar mantém-se sendo acompanhada pelo mesmo esquema rítmico (Figura n.º 4) [Benward e Saker, 2008, p. 119]:

### Figura n.º 4

#### Exemplo de motivo.

Rimsky-Korsakoff: *Scheherazade*, op. 35, II, mm. 26–30.

The image shows a musical staff in 3/8 time with a key signature of one sharp (F#). The melody consists of the following notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The first measure (D4-E4-F#4) is labeled 'Motive'. The second measure (G4-A4-B4) is labeled 'Motive Repeated'. The third measure (C5-B4-A4) is labeled 'Motive Repeated'. The fourth measure (G4-F#4-E4) is labeled 'Motive Repeated'. The final note is a D4 with a fermata.

Fonte: **Mcgraw-Hill Education (2008).**

Além do motivo musical melódico, é de referir que existe o motivo rítmico que poderá funcionar de uma forma independente, estando, frequentemente, associado ao material musical de acompanhamento, como podemos observar na Figura n.º 5 (Benward & Saker, 2008, p. 121):

## Figura n.º 5

### Exemplo de motivo rítmico.

Chopin: Mazurka in G Minor, op. 67, no. 2, mm. 1–4.

The musical score shows the first four measures of Chopin's Mazurka in G Minor, op. 67, no. 2. The piece is in 3/4 time, G minor, and marked 'Cantabile' and 'p'. The melody is in the right hand, and the bass line is in the left hand. The bass line consists of a sequence of chords: G2, Bb2, D3, G2, Bb2, D3, G2, Bb2, D3, G2. The melody consists of a sequence of notes: G2, A2, Bb2, C3, D3, E3, F3, G3, F3, E3, D3, C3, Bb2, A2, G2. The bass line is labeled 'Rhythmic Motive Repeated' and the melody is labeled 'Rhythmic Motive Repeated'.

Fonte: Mcgraw-Hill Education (2008).

Em segundo lugar, observa-se a sequência musical, o elemento mais comum e básico da escrita melódica dos séculos XVIII e XIX, que tem como base a junção de diversos motivos melódicos. Cada sequência poderá ser separada entre dois a quatro segmentos, sendo que estes, geralmente, mantêm a mesma relação intervalar. Podemos falar de uma sequência real, a qual contém, exatamente, os mesmos intervalos musicais, ou uma sequência tonal que modifica os intervalos de acordo com a tonalidade, como podemos observar na Figura n.º 6 (Benward & Saker, 2008, p. 122):

## Figura n.º 6

### Exemplo de sequência.

Beethoven: Symphony no. 9 in D Minor, op. 125, IV: Prestissimo, mm. 1–4.

The musical score shows the first four measures of Beethoven's Symphony no. 9 in D Minor, op. 125, IV: Prestissimo. The piece is in 3/2 time, D minor. The melody is in the right hand. The melody is divided into two segments: Segment 1 (D2, E2, F2, G2) and Segment 2 (A2, Bb2, C3, D3). The entire sequence is labeled 'Real Sequence'.

Sibelius: Symphony no. 5 in E-flat Major, op. 82, I, mm. 114–119.

The musical score shows the first four measures of Sibelius' Symphony no. 5 in E-flat Major, op. 82, I, mm. 114–119. The piece is in 3/4 time, E-flat major. The melody is in the right hand. The melody is divided into two segments: Segment 1 (E3, F3, G3, A3) and Segment 2 (Bb3, C4, D4, E4). The entire sequence is labeled 'Tonal Sequence'.

Fonte: Mcgraw-Hill Education (2008).

Porém, é importante referir que existe a sequência modificada — a qual mantém a relação intervalar, embora a mesma seja decorada com o acréscimo de notas ornamentais — bem como a sequência falsa, que é uma mistura do uso do segmento<sup>46</sup> e motivos repetitivos isolados (Benward & Saker, 2008). Por último, é preciso mencionar a frase musical, talvez, o elemento mais importante. Este elemento é uma ideia musical elaborada que, na música tonal,

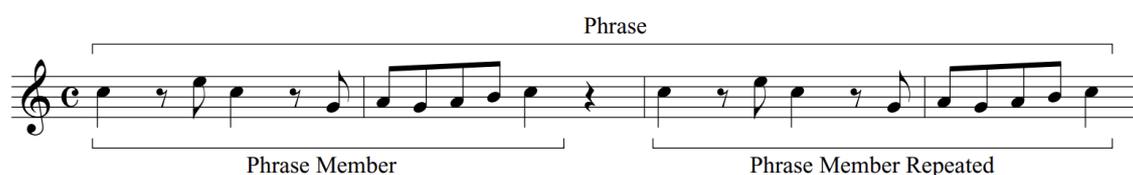
<sup>46</sup> N.a.: Um segmento é uma seção de uma obra musical que se destaca como uma unidade coesa e identificável dentro da composição (*segment* na Fig. n.º 6). Esta parte pode ser reconhecida pelas características distintas e a função específica que tem no contexto da peça como um todo.

termina, geralmente, com uma cadência harmónica e rítmico-melódica. Uma frase pode conter uma divisão semelhante à sequência, na qual pode ser aplicada uma separação de material musical através de uma pausa longa. A referida divisão em duas partes, identificada na Figura n.º 7, poderá, também, ser considerada como antecedente e consequente<sup>47</sup>, pois o elemento consequente é, na maioria das situações, uma resposta à introdução do antecedente, sendo que o mesmo pode ser utilizado como uma repetição ou o contraste que o uso de uma sequência poderá revelar (Benward e Saker, 2008, p. 124):

### Figura n.º 7

#### Exemplo de frase.

Angerer: *Berchtoldsgaden Musick*, “Kindersinfonie” (“Children’s Symphony”), I, mm. 22–25.



Fonte: De McGraw-Hill Education (2008).

A velocidade com que uma obra musical é executada é particularmente importante. Isto deve-se ao facto de que uma secção da música pode terminar de maneira muito parecida com outra, tornando-as difíceis de diferenciar. Além disso, o que pode parecer uma frase completa quando tocada lentamente, pode, na verdade, ser apenas o início de uma ideia musical, ou seja, um antecedente (Benward & Saker, 2008). Para evitar a confusão, é necessário estar atento, não só, à cadência rítmico-melódica, como, também, se deve procurar a cadência harmónica, pois, raramente se encontrará no meio da frase o final de uma cadência perfeita como a síntese deste três elementos, em simultâneo. Por fim, existe o período que é a junção de duas frases, sendo que a primeira frase recorre a uma cadência fraca — como, por exemplo, a cadência imperfeita — e a segunda frase termina numa autêntica cadência perfeita (Benward & Saker, 2008). Na música tonal, uma cadência perfeita é o exemplo de usar o V.º grau de uma escala diatónica e terminar com o I.º grau, expondo uma sensação de libertação de tensão. Por outro lado, uma cadência imperfeita recorre aos mesmos graus, mas, utiliza a inversão do acorde da tónica para insinuar que algo ainda não terminou, demonstrando uma sensação de um desconforto calmo (Bochmann, 2003). Nestas divisões, é essencial saber definir e destacar a sua importância da mesma forma que, num discurso oral e escrito, se usa a pontuação para demonstrar a intenção da frase (Benward & Saker, 2008).

<sup>47</sup> N.a.: Podemos considerar esta situação como uma pergunta e a sua resposta.

De acordo com Bennet (1990), as frases são identificadas pelo compositor por meio de uma linha curvada semelhante a um arco, identificando o início e o fim. No entanto, muitas destas marcações e simbologias foram desaparecendo devido às diversas transcrições e uma preservação desadequada das partituras, ou, em alguns casos, as mesmas não são utilizadas pelos próprios compositores ou transcritores, sendo este um fator recorrente nas partituras de guitarra. De forma a poder desenvolver melhor o seu material musical temático, os compositores utilizam recursos que alteram o tamanho e o aspeto da frase, sendo que, frequentemente, uma mesma frase, inicialmente apresentada, poderia ser tão alterada posteriormente que dificilmente se consegue distinguir o seu material composicional ou definir a sua função. Devido a este fator, os professores devem estar cientes dos diferentes tipos de alteração que uma frase poderá ter nas diferentes vozes dentro de um texto musical. Desta forma, o docente saberá compreender melhor que processos foram utilizados e simplificar os elementos para apenas sublinhar o significado essencial da música e, dessa forma, facilitar a identificação das diferentes vozes (Bennet, 1990). O referido autor identifica os seguintes exemplos de alterações da frase (Tabela n.º 16):

**Tabela n.º 16**

**Alterações de frase de acordo com Bennett (1990).**

<b>Decoração</b> (a frase apresenta as notas adicionais em forma de ornamentos)
<b>Sequência</b> (o material é alterado para um tom acima ou abaixo)
<b>Imitação</b> (a mesma melodia é utilizada em vozes diferentes)
<b>Inversão</b> (a frase é invertida, sendo os intervalos que, anteriormente, eram ascendentes, passam a ser descendentes)
<b>Aumentação</b> (a frase é mais larga e o seu material mais lento)
<b>Diminuição</b> (o oposto de aumentação, tornando a frase curta e, por sua vez, mais rápida)
<b>Ostinato</b> (a utilização de um elemento melódico-rítmico que se repete de forma constante)
<b>Síncope</b> (os <i>tempi</i> fortes são alterados usando uma pausa ou ligaduras de duração)

**Fonte: Jorge Zahar Editor (1990).**

No entanto, é de referir que, devido à complexidade da evolução da música e dos elementos técnicos utilizados, a compreensão do texto musical tem vindo a ser cada vez mais problemática (Borba & Graça, 1956). Este fenómeno provém da procura ativa da originalidade que os compositores acrescentam às suas peças, utilizando todos os meios necessários para acrescentar novos elementos de surpresas inesperadas. Isto leva a que, ocasionalmente, se

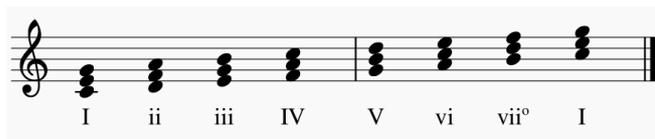
torne praticamente impossível haver uma análise metódica e fidedigna, utilizada nos séculos anteriores como os princípios “[...] reguladores da harmonia e do contraponto [...]” (Borba & Graça, 1956, p. 539). Consequentemente, podemos afirmar que, em peças com maior complexidade, é necessário que o compositor deixe indicado o significado da simbologia que utiliza no início das suas partituras musicais. Caso não haja estas indicações, existe uma carência de informação e uma necessidade de consultar o próprio autor da obra de forma a descobrir qual seria a sua intenção musical. Para concluir, numa fase inicial, é importante que o professor ensine, de uma forma simples, a separação de linhas melódicas e de acompanhamento, para que os referidos elementos se possam identificar posteriormente. Frasear é o ato de pontuar as secções musicais dando-lhes relevo sonoro com o intuito de exprimir um pensamento completo. A referida pontuação e relevo podem ser alcançados através do uso de elementos interpretativos (Borba & Graça, 1956).

## 6.2. Condução harmónica

A condução harmónica é um dos elementos que mais condiciona o sentido de frase, já que cada nota melódica está inserida num acorde<sup>48</sup> musical (momento vertical) em que se situa. Por norma, os acordes que têm mais dissonância são os que deverão ser considerados como mais intensos devido à sua importância harmónica e de necessitarem uma resolução própria (Bochmann, 2003). Por sua vez, os acordes com mais consonância — que são aqueles que criam menos conflito com a tonalidade principal — são menos intensos e têm menor relevância harmónica (Bochmann, 2003). Através desta linha de pensamento, o aluno deverá saber distinguir e identificar os diversos graus de uma escala harmónica, sendo que compete aos docentes de disciplinas teóricas ensinar e consciencializar estas normas. Por outro lado, é o dever do professor de instrumento reforçá-los através de exemplos objetivos (Bochmann, 2003). Podemos observar os referidos graus na Figura n.º 8:

Figura n.º 8

Escala harmónica e os graus.



Como podemos ver na figura acima (a tonalidade de Dó Maior), existem sete acordes principais e com a forma própria de identificação (Bochmann, 2003). Estes graus harmónicos, escritos em letra romana, são os mais utilizados numa tonalidade maior (*idem*). Desta forma, é possível identificá-los melhor e consciencializar o aluno sobre a sua importância harmónica. Devemos referir, também que, numa tonalidade menor, a composição de acordes é ligeiramente diferente devido à composição distinta por tons e meios tons. Nesse caso, será necessário demonstrar a mencionada diferença através de exemplos auditivos com recurso a uma pauta musical. O docente deve explicar ao aluno as diferenças de intensidade de cada grau harmónico. Um exemplo simples seria ensinar que o I.º grau é a base e que o centro da tonalidade tem uma intensidade normal, já o V.º grau é o mais tenso e, por sua vez, tem uma maior carga harmónica que só é resolvida novamente no I.º grau (Bennet, 1990). O professor pode exemplificar este processo ao mostrar a referida resolução harmónica através do uso de uma indicação dinâmica *f* no V.º grau e, de seguida, um *mp* no I.º grau. Desta forma, o discente começará a criar um hábito de audição — no âmbito do seu estudo — tentando resolver as referidas tensões harmónicas, entendendo, assim, quando o sentido de frase é alterado pela

<sup>48</sup> N.a.: Acorde é a utilização de pelo menos três notas musicais em simultâneo. Geralmente, são distanciados por intervalos de 3ª maior ou menor.

harmonia (Gordon, 2000). Após o aluno já ter uma boa compreensão das resoluções harmónicas simples, o docente pode começar a acrescentar a existência das diversas outras cadências e resoluções, explicando que a que já aprendeu, representa uma cadência perfeita (Bennet, 1990). No entanto, também existem:

1. **Cadência plagal** (com um menor grau de tensão, concedendo uma sensação de relaxamento, descendo do IV.º grau para o I.º);
2. **Meia cadência** (cria uma sensação de que a música ficou a meio e que falta algo para terminar, podendo ser iniciada no I.º grau e concluída no V.º);
3. **Cadência interrompida** (concede uma sensação de surpresa e apresenta uma resolução suspensa [I.º — V.º — VI.º]);
4. **Cadência picarda** (inserida numa tonalidade menor, termina com o I.º grau da tonalidade maior do mesmo tom, criando uma sensação de um final grandioso);
5. **Cadência imperfeita** (referida anteriormente, sendo semelhante à cadência perfeita, embora com o I.º grau invertido (Bennet, 1990; Benward & Saker, 2008).

Desta forma, o aluno poderá associar estas sensações de tensão e resolução com os seus termos técnicos musicais. Numa fase posterior — em que o discente já tenha bom conhecimento — recomenda-se continuar a demonstrar, através de exemplos musicais, as inversões de acordes e as restantes cadências, como a cadência do acorde de sexta napolitano. Algo importante para o professor considerar é, também, a necessidade de habituar o aluno ao facto de que, de acordo com a tonalidade e o campo harmónico da obra, existem posições associadas a acordes específicos na guitarra que facilitarão a perceção do grau da tonalidade em que se encontram.

### 6.3. Condução de vozes

Os primeiros testemunhos do uso da polifonia datam até ao século IX, com a *Musica Enchiriadis*, um manuscrito musical atribuído a Otger de Laon. A referida técnica composicional começou a espalhar-se a partir do século XII em Paris devido ao seu desenvolvimento progressista, o que contribuiu para o poderio temporal e espiritual da Igreja, sendo que começou a ser ensinado como *musica mundana* no âmbito do *quadrivium*, uma das sete Artes Liberais, em conjunto com aritmética, geometria e astronomia (Sappley, 1993). Na *musica mundana*, acrescenta-se a uma melodia gregoriana uma voz, com um intervalo de quinta ou quarta, criando o *organum*<sup>49</sup>, quando a mesma realiza um movimento contrário. E, enquanto Léonin se manteve em Notre-Dame de Paris a compor obras com apenas duas vozes (*duplum*), o seu sucessor Perotin (por volta de 1220) sobrepôs três vozes (quádruplos *Viderund* e *Sederund*) em modos rítmicos ternários (Sappley, 1993).

No século XIV, existia uma certa rebeldia e descontentamento social e cultural que se sentiam na altura, devido à peste negra e à *Guerra dos Cem Anos*. Neste contexto, nasce a *Ars Nova*<sup>50</sup>, na qual os compositores desta época decidiram optar pelo uso da imperfeição, através das suas estruturas melódicas desfasadas em compassos binários e com o acréscimo de cadências de notas com duplas sensíveis. Estas mudanças emblemáticas, realizadas nos motetos, não foram bem aceites pela Igreja, no entanto, começaram a aparecer extratos de missa polifónica a três partes, destinados a ofícios religiosos (Sappley, 1993). O génio de Guillaume Machaut surgiu do anonimato, após várias peças musicais polifónicas e monódicas realizadas como trovador, o que lhe valeu reconhecimento internacional, culminando com a composição a *Missa Notre-Dame*, na qual utiliza extensivamente quatro vozes distintas unificadas por células recorrentes e estruturadas de uma forma numérica, competindo com a arquitetura das catedrais góticas, sendo esta a única missa deste género até este momento (Sappley, 1993). A partir desse momento, começou a distinguir-se o estilo composicional que abrangia quatro vozes diferentes, desenvolvidas e elaboradas principalmente em corais, contendo uma divisão em duas vozes femininas e duas masculinas. A respectiva denominação de cada voz foi estabelecida como de soprano (a voz mais aguda), contra-alto (segunda voz feminina), tenor (a voz aguda masculina) e baixo (a voz masculina grave). Estas nomenclaturas foram, posteriormente, utilizadas para ajudar a distinguir as diferentes funções de *tessitura* de instrumentos num grupo harmónico de acordo com as suas oitavas e registo médio de notas agudas ou graves (Bennet, 1990).

---

<sup>49</sup> N.a.: Um dos primeiros géneros de escrita musical, na qual consistia o uso de pelo menos duas vozes melódicas em simultâneo.

<sup>50</sup> N.a.: Novo método de composição utilizado pelos compositores do séc. XIV.

Ao contrário da monofonia e homofonia — o uso de uma melodia simples sem ou com acompanhamento — a condução de vozes é um produto do uso de técnicas de composição — como o contraponto e a polifonia — cujo objetivo é combinar diferentes melodias de igual importância e construir uma ideia musical (Bennet, 1990). Um dos elementos usados para auxiliar o referido tipo de técnica de composição é a imitação em diferentes vozes. Um bom exemplo deste uso é a *fuga* ou o *cânone*<sup>51</sup>, que são diferentes formas e técnicas composicionais musicais. O exemplo musical do Andante, pertencente ao *Concerto Brandenburgoês n.º 2* de Johann S. Bach (1685-1750) demonstra que existem três linhas melódicas com timbres de diferentes instrumentos, elaboradas através de uma ideia polifônica da mesma melodia (Bennet, 1990).

A condução de vozes é utilizada como complemento ao fraseado e, em vez de apenas haver uma só frase, existe a mesma, embora associada a cada voz. Desta forma, o professor deve conseguir ajudar o aluno a distinguir as diferentes vozes e facilitar a sua compreensão e identificação. Inicialmente, este processo pode ser complicado devido às diferentes direções e à proximidade das vozes, principalmente pela limitação de amplitude sonora da guitarra. No entanto, existem peças onde facilmente se distinguem estas componentes, como o exemplo do uso do baixo contínuo ou o *ostinato* (Bennet, 1990). A condução de vozes, também, está diretamente ligada à condução harmónica, pois, devido a estas diferentes vozes, é criado um campo harmónico que irá responder a um grau da escala.

---

<sup>51</sup> N.a.: Dois estilos/formas diferentes da técnica composicional que envolve a repetição de um tema melódico em diferentes vozes, embora de conceitos e normas distintas.

#### **6.4. Condução rítmica**

O objetivo do compasso e da pulsação musical é criar uma sensação em que cada subdivisão dos diferentes compassos tem um sentido de pulsação – forte, fraco e de anacruse – com o intuito de gerar uma métrica na qual cada ritmo seja sentido de forma e importância diferente. A pulsação forte é aquela que se encontra no momento forte do compasso, sendo a mais importante. Por outro lado, a pulsação fraca encontra-se logo a seguir da pulsação forte, criando uma sensação mais suave. Por fim, a anacruse é a antecipação de uma pulsação forte, deixando uma sensação de tensão que deve ser resolvida por se iniciar ainda no compasso anterior (Alcantara, 2010).

## 6.5. Visualização e sensação como auxílio no ensino

Como descrito anteriormente em Borba & Graça (1956), o ensino através de sensações e imagens é importante para a eficácia da aplicação dos elementos interpretativos na aprendizagem do discente. Uma boa forma de ensino destes elementos é recorrer à música descritiva e programática cujo objetivo principal é contar uma história e suscitar imagens e sensações no ouvinte (Bennet, 1990). Este género musical já se encontra na música desde o período renascentista e barroco, embora existam pequenas menções sobre a sua aparência. Apenas no século XIX, os compositores do romantismo desenvolvem este conceito de forma devida, havendo uma relação mais íntima entre a música e as restantes artes, o que levou a se tornar um género musical importante (Bennet, 1990). A maioria das obras criadas com esta ideia composicional foi criada em forma de canções e suites para piano. No entanto, um compositor conseguia exprimir-se e explorar este género musical, também, nas suas obras de orquestra (Bennet, 1990).

Desta forma, podemos assegurar que, para além de o referido conceito ser uma ferramenta útil no ensino e na compreensão de elementos interpretativos, o mesmo auxiliará o aluno a aprender novos géneros de composição musical e aprofundar o seu conhecimento de História da Música. O docente pode utilizar a descrição de uma paisagem, como por exemplo na *Sinfonia Primavera* de R. Schumann ou na obra *Introduction, Passacaglia & Fugue for the Golden Flower* de D. Bogdanovic ou, até mesmo, na *La Mer* de C. Debussy. Deste modo, facilmente se pode descrever uma imagem para ajudar o aluno a compreender a sensação e o ambiente que deve procurar ao utilizar os elementos interpretativos (Bennet, 1990). No entanto, o professor deve procurar uma descrição que vá ao encontro da obra musical e que esteja em conformidade com os elementos interpretativos que o discente deverá usar.

Outra estratégia seria recorrer ao uso de elementos como o *Leitmotif*, a associação de uma personagem, situação ou sentimento, a um motivo ou tema musical específico, que se repete de uma forma constante durante uma peça musical. Este é um elemento característico da arte de R. Wagner (Michels, 1998; Sappey, 1993). Desta forma, o *Leitmotif* ajudará o aluno a associar a um elemento interpretativo a uma certa passagem musical. Um bom exemplo seria recorrer a peças como o *Pedro e o Lobo* de S. Prokofiev ou o *Carnaval dos Animais* de C. Saint-Saëns, nas quais é elaborado o uso de diferentes timbres de vários instrumentos a personagens distintos. Este elemento deve ser utilizado com cautela, pois existem dois tipos de alunos – os que têm um pensamento mais técnico, sendo necessário recorrer a termos e exemplos concretos; e os que são mais sentimentais e recorrem a sensações, pois gostam de visualizar um campo imaginário para interpretar a peça (Hanslick, 2002). Desta forma, os professores devem compreender que ambos os grupos deveriam ser ensinados e suscitados

recorrendo à estratégia mais indicada para cada um. É essencial utilizar elementos de acordo com a necessidade do discente, para que o próprio consiga adquirir uma melhor compreensão do que é necessário fazer para obter uma boa base do uso dos elementos interpretativos.

## 7. FORMAS DE IDENTIFICAÇÃO E ABORDAGEM NO ENSINO

### 7.1. Fraseado

Para um ensino adequado do fraseado, recomenda-se recorrer a obras simples, baseadas em simetria formal<sup>52</sup> (Glise, 1997), explicando a ideia de frase e fazer com que o aluno comece a identificá-las. Uma boa forma de o discente se acostumar ao fraseado musical é através de frases verbais que usem um ritmo idêntico ao da música, separando o antecedente do conseqüente através de vírgulas, pontos finais ou pontos de interrogação (Glise, 1997), como é o exemplo do livro *Colectânea para Iniciação à Guitarra* de D. Ivanović (2021). Geralmente, o conseqüente é como uma resposta ao antecedente e, muitas das vezes, é simplesmente uma repetição. Depois de o discente assimilar o conceito frásico, o docente deverá ensinar o sentido melódico do fraseado através do uso de intensidade dinâmica, que será abordado na seção seguinte. Usualmente, a parte da frase que possui mais intensidade é a nota que se situa no meio. Portanto, o início da frase deverá ser executado com um som suave e, gradualmente, deverá aumentar-se o volume do som até executar a referida nota de forma intensa e forte. Posteriormente, a intensidade sonora deverá recuar até ao fim da frase. De acordo com Glise (1997), uma boa forma de o aluno concretizar este conceito é deixar o próprio escolher a nota e moldar uma frase verbal que facilite a ideia da frase musical, como podemos ver no exemplo da Figura n.º 9. Ao fazer estas pequenas alterações dinâmicas, o docente deverá estar atento à eventual mudança de velocidade, pois isso poderá afetar a percepção rítmica do discente, criando vícios e assimilando o ritmo de forma errada (Glise, 1997):

Figura n.º 9

Exemplo do uso de dinâmicas numa frase.

On - tem fui à Lo - ja co - mer Pão.

Existem, também, outras formas de conseguir detetar o sentido melódico da frase. Geralmente, quando uma nota sobe na escala e fica mais aguda, a sua intensidade aumentará, naturalmente, e essa intensidade acrescida poderá modificar a direção e o sentido frásico, como demonstrado na Figura n.º 9. De acordo com Glise (*idem*), essa situação é comum na maioria das obras musicais simples. Também, é preciso referir que, quando a

<sup>52</sup> N.a.: Com uma estrutura simples baseada nos princípios fundamentais da teoria musical.

repetição da mesma nota é realizada, geralmente, isso supõe o uso de *crescendo* até à última nota repetida.

A condução harmónica, também, pode ajudar a definir o fraseado musical devido à sua relevância no campo harmónico. Desta forma, é possível detetar as notas melódicas de maior relevância. Este aspeto só deverá ser ensinado no último ano do Curso Básico e quando o aluno já tiver uma compreensão razoável de análise e formação musical. Apesar disso, o professor deverá mencionar a função harmónica dos graus de dominante e de tónica para criar uma compreensão da natureza harmónica do fraseado e da sua peça. Para detetar o sentido melódico através da análise rítmica, é preciso possuir uma compreensão musical elevada. A referida técnica composicional é particularmente comum na compreensão de estilos contemporâneos de música cuja linguagem não usa tonalidade. O ritmo pode criar tensão através do compasso, da velocidade e da anacruse, respetivamente, do elemento mais fácil para o mais difícil de compreender (Alcantara, 2010). O compasso dita as pulsações fortes com maior intensidade, e as pulsações fracas com menos intensidade (Alcantara, 2010). A velocidade poderá vir a ser relevante na última etapa do Curso Básico. Aumentar velocidade acaba por criar um acréscimo de intensidade natural no fraseado. Por fim, a anacruse é a resolução de uma pulsação musical, por vezes, mais relevante do que a pulsação forte, e deverá ser ensinada durante o Curso Básico em casos excecionais de alunos que já tenham uma compreensão elevada do conhecimento nesta área (Alcantara, 2010).

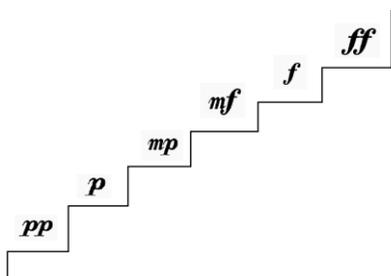
Para além destas estratégias pedagógicas, existem excertos musicais em que é difícil identificar a melodia principal — por haver diversas vozes autónomas— que, numa primeira análise parecem todas a ter a mesma importância. O docente deve auxiliar o aluno para identificar a respetiva melodia recorrendo ao uso de canto. Desta forma, o discente compreenderia que a melodia é, geralmente, uma linha ou frase que se consegue cantar e tem um carácter lírico, sendo que as outras vozes serão mais difíceis de entoar e, até, poderão ter um impacto sonoro de aversão devido à perda do seu contexto melódico (Pellegrino, 2015).

## 7.2. Dinâmica

As indicações de dinâmica representam um dos elementos bastante simples de ensinar, explicar e aprender. No entanto, este é um dos elementos mais difíceis de reproduzir devido à visualização sonora prévia que é necessária de alcançar. Na prática, seria necessário envolver o uso de diferentes dedos que facilmente produzem os níveis diferentes de intensidade, havendo possibilidade de o resultado sonoro ficar desequilibrado. Uma boa forma de ensinar a exploração do registo dinâmico nos primeiros anos é fazê-lo através do conceito de patamares, de modo que o aluno consiga compreender bem a diferença entre um nível dinâmico e o outro diferente (Glise, 1997). O discente poderá entender a referida problemática através da observação de uma escada imaginária que inclui as indicações de dinâmica, como podemos ver na Figura n.º 10 que, a cada degrau que se sobe, aparece a indicação dinâmica com maior intensidade (Glise, *idem*). No primeiro e segundo anos, isto deve ser feito com poucas dinâmicas, preferivelmente apenas duas, e que sejam distintas, como por ex. o forte e o piano, e ir acrescentando indicações de dinâmica em conformidade com a evolução do aluno. Outro método é recorrer a duas frases — o antecedente e consequente ou pergunta e resposta — em que a primeira frase é forte e a segunda suave (Glise, *idem*):

Figura n.º 10

Dinâmica por patamares.



Quando o aluno alcançar um nível razoável de domínio técnico e do controlo sobre a sua mão direita — a que produz som na guitarra — poderia iniciar uma nova etapa nesta temática e que envolve o aumento ou a diminuição gradual da dinâmica (*crescendo/diminuendo*), sendo que a melhor forma de explicar este tipo de progressão dinâmica é através da entoação do material musical (Glise, 1997). De seguida, recomenda-se a aprofundar a referida problemática em prática instrumental, através da execução de escalas diatónicas (Glise, *idem*).

### 7.3. Articulação

A articulação musical pode ser interpretada por mais diversas formas. Mesmo assim, o *legato* e o *staccato* continuam a ser os tipos de articulação mais relevantes na fase inicial do Curso Básico (Glise, 1997; Ivanovich, 2021). O ensino de *legato* deveria ser prioritário, pois é a partir desta base que se irá construir a compreensão do conceito de articulação musical. O referido *legato* deverá ser introduzido através de melodias simples e com alternância dos dedos da mão direita (o indicador e o médio). Enquanto a 1.<sup>a</sup> nota ainda esteja a soar, a nota seguinte é executada, evitando, assim, a interrupção sonora entre as duas (Glise, 1997). Recomenda-se que a intensidade de dinâmica das respetivas notas seja mais equilibrada possível. O *staccato*, que só deverá ser ensinado depois da compreensão do *legato*, é indicado na partitura musical através do sinal de ponto, junto à cabeça da sua nota, como podemos ver na Figura n.º 11, e deverá ser executado, em termos da duração da nota, como representado na Figura n.º 12:

Figura n.º 11

Melodia com *staccato*.



Figura n.º 12

Som real do *staccato* em corda solta.



O referido efeito poderá ser produzido de duas formas (com cada uma das duas mãos separadamente), sendo a mão direita a mais prática de inicialmente ser utilizada. Para que isso funcione, um dedo livre deverá ser encostado na respetiva corda logo após a produção do som através de um dedo diferente. O seu movimento não pode ser nem lento nem rápido, para não influenciar a clareza da nota executada. O professor deve exemplificar o recurso da dedilhação (Figura n.º 12) de uma forma simples, tocando a 1.<sup>a</sup> nota com o dedo *i* e interrompendo-a com o dedo *m*. Na nota seguinte, o mesmo processo deve ser iniciado com o dedo *m* que já está posicionado na corda. Se o *staccato* for executado através da mão esquerda — caso a nota esteja a ser pressionada — a respetiva mão deve levantar-se bruscamente e voltar à sua corda o mais rápido possível, como indicado na Figura n.º 13 (Glise, 1997). O professor, neste caso, deve estar atento se o aluno não esteja a levantar o respetivo dedo demasiado alto no processo, porque, dessa forma, poderia ativar o som da corda solta que não esteja desejado:

Figura n.º 13

Som real do *staccato* em nota pisada.



A escolha da mão para a execução da articulação de *staccato* deve pertencer ao docente, aplicando o critério na base da praticabilidade. No entanto, recomenda-se que a respetiva problemática seja iniciada com o uso da mão direita. Depois de o aluno demonstrar uma boa compreensão destes elementos, o mesmo poderia consolidar esta aptidão através do estudo de escala cromática ou da escolha de um repertório específico. A obra *Ducks and Swans* de P. Batchelar é um exemplo prático dessa problemática, como podemos ver na Figura n.º 14 (Wright, 2008, p. 8). A referida música convida a considerar as articulações de *legato* e *staccato* como parte de *leitmotif* distinto, pertencente a descrição musical de um dos animais diferentes, os patos e os cisnes:

Figura n.º 14

*Ducks and Swans* de P. Batchelar (o uso prático de articulação).

5. Ducks and Swans

Peter Batchelar  
b. 1952

Grazioso

7 *secco* *mf*

13 *mp* *mf*

19 *poco agitato* *f* *mp*

26 *pp*

Fonte: Chanterelle (2008).

De uma forma geral, a articulação de *legato* compreende as duas formas distintas, o *legato* melódico e o *legato* harmónico (de pedal). A sua versão melódica reflete-se, essencialmente, na ligação e na inexistência da interrupção sonora entre as notas melódicas. Caso seja necessário, o professor poderá recorrer a técnicas como o *glissando*<sup>53</sup> e o *portamento*<sup>54</sup> para os casos em que a melodia tem saltos de grande extensão e não é possível concretizar as suas notas na posição atual da mão esquerda. Os referidos efeitos técnicos possuem uma dificuldade considerável e poderão ser introduzidos no fim do Curso Básico de Música. Já, o *legato* de pedal (harmónico) pode começar a ser abordado desde o início, podendo o aluno aprofundar a respetiva capacidade técnica através do estudo de arpejos (Glise, 1997) ou do uso de repertório composto a duas vozes. O objetivo é fazer com que as

<sup>53</sup> N.a.: Técnica utilizada na guitarra, na qual se dedilha, apenas, a 1.<sup>a</sup> nota e desliza-se o dedo da mão esquerda que pressiona a corda, ao longo da mesma, até a 2.<sup>a</sup> nota ser entoada pelo mero movimento da chegada do dedo da mão esquerda.

<sup>54</sup> N.a.: Técnica utilizada na guitarra, semelhante ao *glissando*, no entanto, dedilha-se, pela mão direita, tanto a 1.<sup>a</sup> nota como a 2.<sup>a</sup> nota, esta em simultâneo com a chegada do dedo da mão esquerda ao seu respetivo trasto (o guitarrista deverá ter cuidado para não se entoar, duplamente, a nota de chegada).

notas de ambas as linhas soarem em simultâneo. Geralmente, trata-se de uma nota grave e outra aguda.

O *non-legato* é um efeito articulante que se encontra, precisamente, no meio entre o *staccato* e o *legato*, e deverá ser abordado com alguma precaução devido à sua complexidade e às diversas formas de interpretar a sua duração. No ensino do Curso Básico de guitarra, só em casos excepcionais é que se recomenda introduzir o uso deste elemento no repertório musical executado.

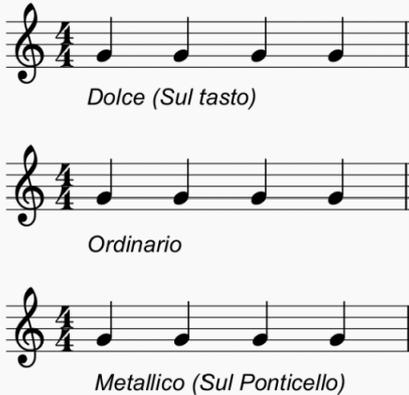
## 7.4. Timbre

Em termos de extensão tímbrica da guitarra no 1.º e 2.º grau, podemos mencionar que, se a mão direita estiver a produzir as notas na zona próxima do braço da guitarra ou sobre o mesmo (*sul tasto*), o som será mais redondo e rico em harmónicos, podendo ser usado em melodias expressivas. No entanto, o timbre oposto encontra-se, precisamente, na zona de cavalete da guitarra (*sul ponticello*), onde será obtido um som claro e sem corpo que pode ser aplicado de acordo com a indicação de compositor/docente ou utilizado como ferramenta para separação tímbrica de vozes/linhas musicais distintas. Por fim, podemos falar de um tipo de timbre neutro, considerado o normal (Ital.: *ordinario*), usado, geralmente, na posição-base da mão direita do guitarrista — o local mais frequente para tocar na guitarra. A Figuras n.ºs 15a, 15b, 15c e 15d demonstram a posição da mão direita em diferentes zonas de guitarra:

Figuras n.ºs 15a, 15b, 15c e 15d

Exercício simples de compreensão tímbrica na guitarra.

Figura n.º 15a. [Exercício].



The image shows three musical staves, each with a treble clef and a 4/4 time signature. Each staff contains a sequence of four quarter notes. The first staff is labeled 'Dolce (Sul tasto)', the second 'Ordinario', and the third 'Metallico (Sul Ponticello)'. The notes are positioned on the same lines of the staff, but the labels indicate different playing techniques that affect the timbre of the sound.

Figura n.º 15b. [*Sul tasto*].



Figura n.º 15c. [*Naturale*].



Figura n.º 15d. [*Sul Ponticello*].



Glise (1997) menciona o impacto sonoro produzido pelas unhas e o seu ângulo em relação às cordas de guitarra, sendo este aspeto mais relevante para alunos avançados. É preciso mencionar que o uso extenso de timbre na guitarra requer um certo nível de cuidado por parte do docente, em termos da sua metodologia no ensino. Uma boa estratégia pedagógica do ensino de timbre é recorrer ao mesmo método que a articulação (o aluno usa diferentes timbres para caracterizar um sujeito/objeto/animal através do *leitmotif*). Na obra *Ducks and Swans* (Figura n.º 14), para além da articulação, pode ser considerado uso tímbrico diferente. A ideia seria executar o efeito *secco* e *staccato* por *sul ponticello*, enquanto, nos restantes compassos, poderia ser usado o *sul tasto*, para criar uma maior distinção dos dois timbres. O mais aberto e claro seria caracterizado pelos patinhos e o som mais redondo compreenderia os cisnes, pelo seu carácter deslumbrante.

## 7.5. Agógica

A agógica é um elemento que complementa todos os outros que foram mencionados anteriormente, servindo como reforço para o que se pretende fazer com certas partes da música. Este elemento é o que poderá afetar a velocidade regular da peça, alterando drasticamente o seu fluxo musical. Considera-se que a agógica poderia ser ensinada nos últimos anos do Curso Básico, pois é preciso que o aluno disponha de uma boa compreensão de ritmo, para não criar vícios e realizar falhas na leitura da partitura musical. As indicações principais que abordam o uso de agógica são o *tenuto*, o *ritenuto*, o *accelerando*, o *ritardando*, o *rubato*, ou *morendo*, entre outros. Inicialmente, a situação comum é a abordagem do *accelerando* e do *ritardando*, pois estas duas indicações possuem uma complexidade considerável e servem como a base de todos os outros elementos referidos. *Accelerando* compreende, como a palavra diz, aumentar o andamento de uma forma gradual, enquanto o *ritardando* é, precisamente, o seu oposto. Estes dois elementos poderão ser usados quando escritos, Mesmo assim, seria importante ensinar o *ritardando* no final de uma música, devido à natureza interpretativa. Quando o mesmo estiver assimilado, o docente poderá passar para a introdução do *accelerando* (Glise, 1997). O *tenuto* pode ser ensinado no 5.º grau ou antes, para ajudar a destacar algumas notas hierarquicamente mais importantes do material musical. Neste caso, o discente deve tocar a nota e deixá-la a soar mais tempo que o definido pela partitura. A mencionada agógica poderá, também, ser utilizada para facilitar passagens mais rápidas e de execução complexa, sem alterar a intenção musical (Glise, 1997).

Recomenda-se que os restantes elementos sejam ensinados apenas em casos excepcionais, em que o aluno já consiga fazer o *accelerando*, o *ritardando* e o *tenuto* de forma natural e sem perder o sentido de frase e de velocidade musical. As indicações de andamento que o compositor poderá escrever — como o *vivace* ou *andante* — poderão ser mencionados pelo professor como as indicações de carácter musical — desde o 1.º ou 2.º grau — pois é importante que o aluno possua o conhecimento de diversos andamentos existentes para que, mais tarde, possa identificá-los de uma forma natural e clara.

## 8. RECOLHA DE DADOS

### 8.1. Recolha e Análise de Matrizes e Parâmetros de diferentes escolas

Relativamente aos critérios de avaliação de diferentes escolas, a Tabela n.º 17 demonstra os parâmetros específicos que incluem os elementos interpretativos, no entanto, alguns não são avaliados ao pormenor, como por ex., o fraseado. Tal como referido anteriormente, existem diferentes categorias de elementos a considerar, nomeadamente o destaque da linha melódica, a progressão harmónica do acompanhamento ou a análise rítmica. Também, é de notar que os elementos incluídos no 1.º parâmetro geral representam uma subcategoria de elementos técnicos, repetindo os critérios de avaliação semelhantes no parâmetro seguinte. A avaliação do 2.º e do 5.º grau está indicada em tabelas separadas apenas para diferenciar o conteúdo exigido ao aluno com as percentagens de avaliação, sendo que o parâmetro se mantém:

Tabela n.º 17

#### Provas internas de Guitarra (EAMCN).

##### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS PROVAS FINAIS DO 1.º, 3.º E 4.º GRAUS

CONTEÚDOS	PARÂMETROS GERAIS	%	PARÂMETROS ESPECÍFICOS	%	
1.º E 3.º GRAUS: 3 ESTUDOS OU PEÇAS	• Postura  • Adaptação ao instrumento	10%	• Clareza, articulação e regularidade rítmica	5%	
			• Sonoridade	2%	
			• Dinâmica	3%	
	4.º GRAU: 4 ESTUDOS OU PEÇAS	• Compreensão do texto musical	10%	• Clareza, articulação e regularidade rítmica	15%
				• Sonoridade	15%
	4.º GRAU: 4 ESTUDOS OU PEÇAS	• Apresentação do programa e atitude em performance	5%	• Dinâmica	15%
• Fraseado				15%	
• Abordagem formal e estilística				5%	
<b>TOTAL: 100% (25%+75%)</b>					

Nota: As provas finais e globais têm um peso na avaliação de 30%, sendo os restantes 60% apurados na avaliação contínua.

Fonte: EAMCN, 2024.

Já, na Tabela n.º 18, podemos observar um exemplo mais específico dos critérios de avaliação e da sua estruturação, referindo vários aspetos relevantes e a ter em atenção em cada parâmetro. Desta forma, o referido processo é mais coerente e a interpretação individual de cada professor, relativamente a cada parâmetro, não difere tanto:

**Tabela n.º 18**

**Critérios específicos de avaliação (Ex. n.º 1).**

Domínios de avaliação		Descritores específicos e correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (A, B, C, E, F, H, I e J)	Instrumentos de avaliação	Classificação de desempenho			
				Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Áreas de competências	SOCIOAFETIVA 20%	Participação, colaboração 1. É atento e cooperante, revelando interesse pelas dinâmicas e atividades implementadas no âmbito da disciplina <b>A</b> (3%) 2. Pensamento crítico e espírito criativo relativamente ao trabalho desenvolvido <b>B, E</b> (2%) 3. Demonstra correção na relação interpessoal, promovendo um ambiente de índole cívica e consentâneo com as necessidades da aprendizagem <b>A</b> (3%)	Observação direta em contexto de aula / prestação pública	Não cumpre/cumprir com muita dificuldade todos os descritores	Não cumpre/cumprir com dificuldade a maioria dos descritores	Cumprir a maioria dos descritores com pouca facilidade, obtendo bons resultados	Cumprir a maioria dos descritores com facilidade, obtendo bons resultados
	Responsabilidade e autonomia	1. É assíduo, pontual e é portador do material necessário à realização das atividades <b>C</b> (4%) 2. Conserva o instrumento e restante material pedagógico <b>C</b> (2%) 3. Apresenta hábitos de autonomia e regularidade no estudo, cumprindo, assim, metas e prazos propostos <b>C</b> (4%) 4. Manifesta capacidade de autoconsciência/autoavaliação no processo de aprendizagem <b>C</b> (2%)	Observação direta em contexto de aula / prestação pública Questionários de autoavaliação				
	COGNITIVA E PSICOMOTORA 80%	Apreensão e realização técnica 1. <b>Qualidade do som e afinação*</b> - Executa gestos técnicos conducentes à promoção de qualidade sonora e afinação <b>J</b> (9%) 2. <b>Disponibilidade Física, Postura e Flexibilidade</b> - Dá resposta à execução e amadurecimento técnico através da disponibilidade física, desenvolvendo posturas corretas, que favoreçam a técnica e a flexibilidade de movimentos e que previnam o aparecimento de problemas físicos comuns aos instrumentistas <b>J</b> (7%) 3. <b>Leitura, domínio rítmico, memória e segurança na execução</b> - Lê de forma correta e a um ritmo expectável, permitindo equacionar e realizar outras metas de trabalho na construção do repertório. Reconhece a importância da acuidade rítmica e o seu impacto na destreza técnica através de um rigoroso conhecimento prévio à experimentação, na fase de leitura. Reconhece a necessidade e garante uma memorização do repertório em favor do aumento da segurança na execução <b>F, H, I, J</b> (9%)	Observação direta em contexto de aula / prestação pública  Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo)				
	Apreensão e realização musical	1. <b>Estilo, sonoridade (timbre), fraseado, articulação, dinâmica, andamentos</b> - Serve-se das capacidades musicais e técnicas como articulação, dinâmica, timbre e noção de andamento ao serviço do fraseado com impacto na qualidade expressiva da comunicação musical <b>F, H, I, J</b> (10%) 2. <b>Pulsão e ritmo</b> - Reconhece e sente a pulsão como base do trabalho musical performativo e consegue manter a sua regularidade bem como demonstrar acuidade rítmica <b>F, J</b> (8%) 3. <b>Repertório e criatividade</b> - Interpreta repertório com conteúdos diversos e abrangentes, adequados à etapa de estudos, e aplica autonomamente as competências estéticas e de espírito crítico desenvolvidas na disciplina de instrumento, ao serviço da resolução de problemas <b>F, H</b> (5%) 4. <b>Desempenho em público</b> - Tem cuidado com a apresentação formal, prepara-a previamente, e apresenta as unidades do programa com parâmetros de qualidade semelhantes aos atingidos no seu estudo. Revela, ainda, autocontrolo emocional durante o desempenho em público <b>H, J</b> (8%) 5. <b>Prova trimestral</b> - Apresenta-se em momento formal de avaliação, perante júri, e demonstra, de forma fiel, o trabalho desenvolvido no que se refere à área de competências cognitivas e psicomotoras <b>F, H, I, J</b> (24% equivalente a 30% da área cognitiva e psicomotora)	Observação direta em contexto de aula / prestação pública  Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo)  Observação direta, por júri, em contexto de prova				

\*Neste descritor deve-se ter em atenção a particularidade da afinação que apenas se enquadra nas disciplinas de Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Contrabaixo. Nas disciplinas de Guitarra e Harpa apenas se deve considerar a qualidade de som.

Fonte: CMCGB (2024).

Adicionalmente, existem vários estabelecimentos de ensino que não desenvolvem este tipo de planos de avaliação. Dessa forma, poderá começar a criar-se uma discrepância entre a avaliação interna e ao nível nacional devido ao grau de subjetividade que existe na valorização dos aspetos da aprendizagem do aluno, que pode variar de acordo com os critérios individuais do docente. A Tabela n.º 19 inclui o parâmetro Interpretação, no entanto,

este é o critério de avaliação considerado como menos importante, sendo que, apenas, vale 10% em 80%, enquanto os outros parâmetros têm valores acima:

**Tabela n.º 19**

**Critérios específicos de avaliação (Ex. n.º 2).**

Disciplina	Psicomotor e cognitivo 80%				Progressos na aprendizagem
	Motricidade	Capacidade analítica	Aplicação de técnicas e conceitos	Interpretação	
Canto	-	15	40	10	15
Educação Vocal	-	15	40	10	15
Instrumento	15	15	20	10	20
Instrumento de Tecla	15	15	20	10	20

Fonte: *Eborae Mvsica (2024)*.

A Tabela n.º 20 demonstra a importância da avaliação de musicalidade do aluno através da análise da aprendizagem de elementos interpretativos. Porém, este elemento pode ser observado na Figura n.º 20 como *Repertório e Criatividade*, na Figura n.º 21 como *Capacidade Analítica*, ou mesmo na Figura n.º 19 como *Atitude em Performance*. Voltando à Tabela n.º 20, seria possível notar que existe uma ausência da menção dos elementos interpretativos, sendo que estes poderão estar englobados no critério parcial como *musicalidade*. Apesar disso, de acordo com o que podemos observar no ponto 5.2., a musicalidade não é sinónimo de interpretação, sendo que ambos têm significados diferentes:

**Tabela n.º 20**

**Critérios específicos de avaliação (Ex. n.º 3).**

Curso Básico e Secundário de Música

Disciplinas Instrumentais – Critérios de avaliação			
Critério Geral	Critério Parcial	Cotação Parcial	Cotação Total
Trabalho realizado em sala de aula	Postura	10% ou 2 Valores	40% ou 8 Valores
	Técnica	10% ou 2 Valores	
	Sonoridade	10% ou 2 Valores	
	Musicalidade	10% ou 2 Valores	
Testes e/ou apresentações públicas	-	-	30% ou 6 Valores
Trabalho desenvolvido em casa	-	-	20% ou 4 Valores
Atitudes e Valores	Assiduidade	2,5% ou 0,5 Valores	10% ou 2 Valores
	Comportamento	2,5% ou 0,5 Valores	
	Material	2,5% ou 0,5 Valores	
	Interesse	2,5% ou 0,5 Valores	
<b>Total</b>			<b>100% ou 20 Valores</b>

Percentagem no caso de se tratar do Curso Básico, Valor no caso de se tratar do Curso Secundário

Fonte: *CRBA (2024)*.

Já, em *CMTDVC (2024)*, são utilizados os objetivos específicos para determinar a avaliação do aluno, sendo estes baseados, principalmente, na execução das peças e na

análise técnica de evolução da eficácia da posição das mãos, como podemos observar na Tabela n.º 21. Os elementos interpretativos são mencionados somente uma vez como objetivos gerais do 2.º ciclo do Ensino Básico. Essa mesma referência inclui uma citação sobre a importância da indicação das suas simbologias e possibilidades. Desta forma, depreende-se que o foco deste tipo de ensino esteja centrado no domínio técnico ao invés dos elementos de interpretação musical e de musicalidade. Essa forma de abordagem é útil para alunos com maior capacidade intelectual, embora desvalorize os outros, que necessitam de uma abordagem mais emocional e visual:

**Tabela n.º 21**

**Exemplo de objetivos específicos.**

<b>Objetivos específicos:</b>
Colocação das mãos.
Exercícios para coordenação motora.
Abordagem da afinação.
Combinação do polegar com os dedos indicado, médio e anelar (mão direita) em pulsação com apoio.
Execução de acordes e arpejos de 3 sons.
Escalas de 1 ou 2 oitavas, sendo uma maior e outra menor, com o respetivo arpejo também de 1 ou 2 oitavas.

**Fonte: CMTDVC (2024).**

## 8.2. Inquérito por questionário

Com o objetivo de compreender a perceção que a comunidade de docentes de guitarra em Portugal tem sobre o tema de *Interpretação e Musicalidade no Ensino Básico*, foi realizado um inquérito por questionário. A referida série de perguntas foi enviada a diversos estabelecimentos do ensino de música. Desta forma, a informação obtida pode refletir a realidade do respetivo tema e da sua abordagem em Portugal. Naturalmente, o presente inquérito pretende determinar o significado mais utilizado para definir a Interpretação e Musicalidade, bem como detetar as principais metodologias de ensino dos elementos interpretativos, utilizadas nas diferentes fases de aprendizagem do aluno durante o Curso Básico. As perguntas incluídas no questionário podem ser observadas na Tabela n.º 22:

**Tabela n.º 22**

### O conteúdo do inquérito por questionário.

1.	Indique, por favor, qual é a melhor definição do termo <b>Musicalidade</b> , de acordo com a sua opinião:
2.	Indique, por favor, qual é a melhor definição do termo <b>Interpretação Musical</b> , de acordo com a sua opinião:
3.	Considera que o ensino de elementos de interpretação no Curso Básico de Música é importante para o desenvolvimento do aluno enquanto instrumentista?
a)	Se sim, a que nível:
4.	Considera que o ensino de elementos de interpretação no Curso Básico de Música deverá ser feita por ...
5.	Considera a aprendizagem do <b>fraseado</b> importante?
6.	Quão importante considera a aprendizagem da <b>Dinâmica Musical</b> ?
7.	Quão importante considera a aprendizagem da <b>Articulação Musical</b> ?
8.	Quão importante considera a aprendizagem e exploração de diferentes <b>timbres sonoros</b> ?
9.	Quão importante considera a aprendizagem da <b>Agógica Musical</b>
10.	Quão importante considera a aprendizagem da <b>Condução de Vozes</b> ?
11.	Se faltou algum elemento interpretativo que considere importante e que não foi mencionado, indique-o neste ponto, bem como a sua importância no ensino:
12.	Refira qual o grau escolar específico em que considera importante começar a ensinar os seguintes elementos interpretativos:
a)	<b>Fraseado:</b>
b)	<b>Dinâmica Musical:</b>
c)	<b>Articulação Musical:</b>
d)	<b>Timbre sonoro:</b>
e)	<b>Agógica Musical:</b>
f)	<b>Condução de Vozes:</b>

13.	Indique, por ordem numérica, a hierarquia de importância de elementos interpretativos, dentro da sua categoria, para a aprendizagem do aluno no Curso Básico de Música:
a)	<b>Dinâmica Musical:</b>
b)	<b>Articulação:</b>
c)	<b>Agógica:</b>
d)	<b>Timbre sonoro:</b>
e)	<b>Condução de vozes:</b>

O inquérito por questionário foi realizado em formato semi-aberto no *Google Forms*, para tornar mais fácil a recolha de informação e abranger o maior número de professores através do acesso ao mesmo. As perguntas com a escolha múltipla foram incluídas para tornar o tempo de resposta menor e ter uma maior adesão por parte dos inquiridos. No entanto, deixou-se espaço para que haja uma resposta aberta, no caso de professores que queiram elaborar uma resposta diferente, seja por não estarem de acordo com as sugeridas ou por desejarem acrescentar algum ponto não mencionado. O questionário poderá ser observado por completo em: <https://forms.gle/tvny27SdW72DhFvw8>.

## **9. ANÁLISE DE DADOS**

O presente capítulo aborda os dados obtidos através dos sumários realizados durante o estágio, bem como da informação recolhida através dos questionários e das matrizes de avaliação recolhidas. O objetivo principal desta análise é definir a eficácia das estratégias pedagógicas aplicadas, bem como a sua importância para o desenvolvimento musical e técnico do aluno. Para além destes objetivos, será necessário definir a altura indicada para a introdução dos referidos elementos interpretativos, bem como os respetivos graus do ensino em que cada elemento poderia ter maior relevância e eficácia.

### **9.1. Elementos interpretativos durante o estágio na EAMCN**

De uma forma geral, todos os alunos reagiram bem à introdução dos elementos interpretativos, tendo-se verificado a existência, em alguns casos de forma espontânea, de uma reação repulsiva aos mesmos. Assim, constata-se que alguns alunos não se adaptaram inicialmente à mencionada problemática, embora, após algum tempo, começassem a utilizar livremente os referidos elementos, evidenciando a sua adaptação a esta nova metodologia. Contudo, alguns alunos, apesar de se terem adaptado, facilmente, a este estilo de ensino, preferiam, esporadicamente, que fossem vistas as novas obras com maiores desafios técnicos, nomeadamente em velocidade. A partir do seu exemplo, podemos notar que existem alunos com diferentes perceções sobre a música e que cada aluno tem o seu tempo para se adaptar e começar a compreender a informação requerida por parte do docente. Portanto, podemos concluir que os elementos interpretativos auxiliam o discente na sua compreensão do repertório musical estudado e devem ser introduzidos de forma gradual e constante. Durante o estágio, foi evidente que, ao introduzir os conceitos de interpretação, os discentes subiram os seus níveis de motivação ao quererem explorar melhor as peças, executando-as de forma divertida e infantil. Em consequência disso, a motivação do aluno aumenta e o mesmo estuda com mais frequência e consegue aplicar melhor os elementos provenientes do domínio técnico. Com esta ocorrência, existe uma evolução paralela de diferentes capacidades do discente, uma vez que, para que consiga alcançar um nível específico de criatividade ou um estilo musical, o mesmo terá que, obrigatoriamente e inconscientemente, melhorar a sua eficácia técnica de posição de mãos e da guitarra.

Naturalmente, o progresso técnico-interpretativo do aluno é mais acentuado nos últimos anos do Curso Básico de Música. Esta afirmação é evidenciada através da análise dos alunos que se adaptaram bem às estratégias pedagógicas que incluem os elementos interpretativos. A partir do momento em que começaram a demonstrar uma melhor compreensão dos mesmos, a sua evolução da aptidão musical bem como do domínio técnico de guitarra, foi superior ao que foi analisado anteriormente. Em comparação, os alunos que não se adequaram a este conceito ou ao qual não tiveram acesso, mantiveram a sua evolução nos parâmetros considerados normais. Constata-se que, após a aprendizagem de elementos interpretativos através de jogos lúdicos, a capacidade de atenção que o aluno atinge é elevada. Observa-se este fenómeno, em particular, nos alunos de Iniciação e do 1.º grau do Curso Básico que se identificaram com as peças musicais executadas, ao utilizar o referido conceito. Esta identificação cativa os alunos e despoleta a vontade de reproduzir e aprender mais exemplos musicais, para que, depois, demonstrem as suas conquistas a colegas, aos pais, ou, até mesmo, aos professores. Este fenómeno, também, se observa em casos de alunos com altos níveis de motivação e que não são sujeitos à aprendizagem de elementos

da referida problemática, no entanto, existe uma predominância de a situação se manter quando os mesmos são transmitidos.

Todavia, nem tudo é positivo, havendo alguns cuidados necessários de ter em conta no ensino dos elementos de interpretação musical. Observa-se a situação com o aluno E, em que se verificou o excesso de informação na explicação de um único momento na leitura da partitura musical, o que acarretou um retrocesso na aprendizagem de restantes partes da obra. Em suma, o referido discente demonstrou a incapacidade para tocar a peça em questão e evidenciou o retrocesso no ensinamento de aulas anteriores. Desta forma, nota-se que os elementos interpretativos deverão ser ensinados por fases e que alguns alunos poderiam receber essa informação após a consolidação do conhecimento do material melódico-rítmico da peça trabalhada. É de referir, também, que a situação semelhante aconteceu com o aluno D, que recebeu uma quantidade significativa de informação antes de possuir uma boa leitura e compreensão rítmica da sua peça musical. No entanto, o mencionado aluno não estava a conseguir executar o texto musical na guitarra e a introdução de elementos interpretativos (identificação de vozes musicais e de graus harmónicos) contribuiu para que o próprio conseguisse reproduzir a música com sucesso, como se tivesse desbloqueado uma dificuldade que, aparentemente, não teria relação com a interpretação musical. É preciso mencionar que, se o aluno não demonstrar rigor e disciplina na aula e no seu estudo individual, e se estiver a aprender guitarra apenas por obrigação, todo este conceito interpretativo pouco funciona. Nesse caso, recomenda-se recorrer a peças de carácter técnico, focando-se na leitura melódico-rítmica do texto musical, bem como na abordagem da posição correta de duas mãos e da guitarra. Constata-se que, claramente, a evolução musical desta categoria de alunos não poderá ser evidente e acentuada. Podemos observar esta afirmação comparando os casos dos alunos G e D, em que ambos aparentam estar bastante desinteressados ou desmotivados no estudo de guitarra. Relativamente ao aluno D, foi possível aplicar os elementos interpretativos, tendo o mesmo demonstrado uma maior dificuldade em todos os aspetos e obtido uma avaliação baixa. Após a compreensão destes elementos, notou-se uma evolução — no passar de dois meses — e o despertar do interesse pela guitarra. No entanto, o aluno G, apesar de possuir facilidade natural para a música, teve a sua motivação e evolução inalteradas e passou apenas por tocar notas num formato técnico, sendo que era visível que o próprio poderia fazer algo melhor.

Outro caso, com importância para ser registado, é o aluno B, que se denotava pela sua inteligência e curiosidade que o levava à procura de informação e daquilo que lhe era possível fazer com a guitarra. Neste caso, observou-se que a inclusão dos elementos interpretativos foi realizada de forma simples e natural. Apesar de ainda estar no Curso de Iniciação, o referido discente demonstrava uma preparação elevada para a sua idade e facilidade em tocar e compreender o seu repertório musical. Podemos concluir com isto que, se o aluno tiver

curiosidade e se estiver com uma predisposição elevada de aprender novas técnicas, informações sobre a guitarra e como melhorar, o próprio terá uma evolução muito elevada em todos os aspetos, inclusive na temática principal deste trabalho. Os alunos C e F, que possuíam alguma facilidade músico-instrumental, são um bom exemplo da comparação relativamente à diferença que poderia existir na aprendizagem dos elementos interpretativos. Apesar de ambos quererem, apenas, tocar as suas peças musicais em velocidade rápida, o aluno C aplica os elementos interpretativos um pouco mais ciente do que o aluno F. Devido a esta pequena diferença, o discente C, apesar de ter uma técnica mais fraca, consegue executar as músicas com maior facilidade e num nível instrumental mais alto, passando a sua intenção musical com mais sucesso do que o discente F.

Conclui-se que, apesar de não ser regra, uma maioria de alunos tem tendência para entender, naturalmente, o ensino dos elementos de interpretação, podendo a mesma ser mais técnica (concreta/prática) ou subjetiva (emocional). Ou seja, um aluno que demonstre um nível considerável do domínio técnico, poderia evidenciar algumas dificuldades na análise interpretativa e vice-versa.

## 9.2. Análise do inquérito

O inquérito por questionário está dividido em cinco partes distintas e com diferentes objetivos de avaliação, facilitando a recolha de dados bem como a sua análise. Desta forma, cada resposta tem uma ilustração gráfica, na qual se terá incorporado, na linha seguinte, a reflexão formada para compreender o seu significado. Foram obtidas onze respostas, das quais duas eram indicadas por parte de docentes de género feminino e as restantes do masculino. Podemos observar, desde já, uma tendência para que os professores de guitarra sejam homens. A média da idade dos professores que responderam ao inquérito é de 40 anos, abrangendo desde os 26 aos 64 anos. A duração média de docência é de 21 anos e existem três docentes acima dos 30 anos e dois abaixo dos 10 anos de serviço. Todos os professores exercem a sua atividade no âmbito dos cursos de música do Ensino Artístico Especializado, sendo apenas um docente que leciona no Ensino Superior e um outro que leciona, além do referidos cursos do EAE, nas áreas de *Jazz* e *Rock*.

### 9.2.1. Parte A

Esta secção pretende detetar o significado comum e mais utilizado pelos professores em relação aos termos de interpretação e musicalidade. Analisando as respostas à pergunta pertencente ao Gráfico n.º 1, observa-se que existe uma predisposição para que o significado do termo *musicalidade* seja definido como o sentimento que o músico consegue transmitir ao tocar, ou, até, a sensibilidade perante o som e música, o que apoia diretamente a ideia da revisão de literatura que constata que o significado de musicalidade é o sentimento e peculiaridade pessoal que o músico transmite perante a peça que está a executar, sendo necessário recorrer à interpretação musical e a efeitos gestuais para conseguir realizar este efeito. Verifica-se, também, que a quantidade de docentes que referiram que a musicalidade é a perceção do músico sobre a verdadeira intenção do compositor é quase idêntica à resposta a). Ou seja, um guitarrista deverá conseguir transmitir o carácter emocional da música que executa através do respeito pela intenção musical que o compositor tenciona passar com a sua obra. O referido sentimento emocional pode ser concebido através de um raciocínio lógico ou afetivo e é transformado através da experiência, do conhecimento musical ou, até, pela alteração do estado de espírito, devido a um acontecimento positivo ou negativo na sua vida pessoal.

O resultado do gráfico n.º 1 evidenciou, igualmente, duas respostas peculiares que merecem ser destacadas. Uma delas refere que concorda com as três respostas formuladas, confirmando que, de certa forma, o docente deve prestar atenção especial às diferentes simbologias que existem na partitura musical e que seguem uma definição criada da sua

interpretação. A segunda resposta refere que a musicalidade é a “[i]nterpretação comunicacional que se extrai da obra de acordo com o escrito e se transforma numa visão pessoal do intérprete, respeitando as ideias do compositor” (resposta anónima ao inquérito, 2024). Esta resposta é uma das mais interessantes, precisamente pelo facto de representar uma síntese entre o uso da estética musical respeitando as ideias musicais do compositor, ao qual se acrescenta uma visão própria e individual do guitarrista através de um valor emocional ou elaborado racionalmente. Observam-se os resultados relativamente á musicalidade (Gráfico n.º 1):

### Gráfico n.º 1

#### Pergunta sobre a musicalidade.

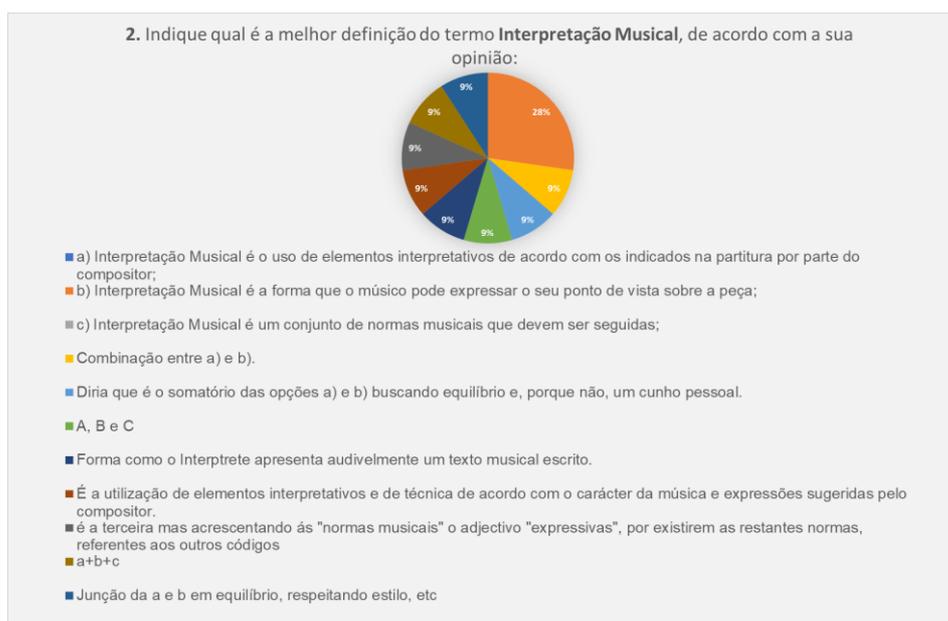


No Gráfico n.º 2 é possível reparar, de imediato que, apesar de haver um maior consenso na resposta pré-formulada b), não é um tema que esteja totalmente definido. Ademais, pode notar-se que existem, igualmente, três respostas a referir que a musicalidade é o somatório das respostas pré-formuladas a) e b), formando um total de 27,3%. Existem, ainda, outras duas respostas a referir que a musicalidade é a junção das três respostas previamente formuladas, representando, assim, o total de 18.2%. Apesar desta discordância e conflito de opiniões, existe uma tendência para referir o carácter da música e a expressividade, apoiando as conclusões da revisão de literatura. Consequentemente, o carácter musical deve sempre ser preservado, recorrendo a normas previamente estabelecidas e respeitando sempre as ideias do compositor. Os termos *expressão* ou *expressividade* não devem ser confundidos com a musicalidade — apesar da sua semelhança — uma vez que uma refere o sentimento transmitido e a outra baseia-se na opinião pessoal do intérprete sobre

a intenção emocional do compositor. Desta forma, podemos constatar que a interpretação musical é o uso dos elementos interpretativos inerentes à análise pessoal da estética musical da obra, realizado de uma forma clara e audível, com o objetivo de demonstrar um texto musical coerente. Apesar de haver poucas referências ao ponto c) — que refere que a interpretação musical é o conjunto de normas que devem ser seguidas — é de salientar que as ideias musicais do compositor estão, geralmente, de acordo com a estética musical da sua época histórica e que obedecem às normas musicais da mesma. Por isso, conclui-se que a interpretação musical deveria estar associada à obediência destas normas e regras. Uma vez que a relevância de preservar e respeitar sempre as ideias musicais do compositor é mencionada tanto na pergunta n.º 1 como na n.º 2 do inquérito, a mesma constatação será considerada como uma das definições sobre este tema. O Gráfico n.º 2 representa os resultados relativamente à Interpretação:

### Gráfico n.º 2

#### Pergunta sobre a Interpretação Musical.



### 9.2.2. Parte B

Esta secção tenciona obter uma melhor compreensão da importância em utilizar os elementos interpretativos na aprendizagem do aluno por parte dos docentes em Portugal. Através da observação dos Gráficos n.ºs 3 e 4, conseguimos concluir, de forma clara, que todos os professores que responderam ao presente inquérito estão unânimes acerca da importância dos elementos interpretativos durante o Ensino Básico de guitarra. Não obstante, existe a idêntica quantidade de respostas a considerar a sua importância a nível cognitivo e considerar que as quatro respostas previamente formuladas são todas essenciais. Desta forma, é

possível depreender que os elementos interpretativos são importantes a nível cognitivo, ajudando na compreensão das diferentes componentes que existem na música e no seu fluxo natural. Todavia, são, também, uma boa forma de fazer com que o aluno progrida com maior facilidade a vários níveis. Observam-se os Gráficos n.º 3 e n.º 4 relativamente à relevância dos fatores de interpretação:

### Gráfico n.º 3

#### Importância dos elementos de Interpretação.



### Gráfico n.º 4

#### Nível a que são importantes os elementos interpretativos.



As respostas à pergunta n.º 4 supõem a existência de um conflito entre as constatações nas alíneas a) e c). Contudo, uma grande parte das respostas (45,5%) confirma que o ensino de elementos de interpretação deve ser feito, em simultâneo, com os elementos técnicos e a leitura musical. Este resultado demonstra que o professor deve considerar o momento oportuno para a introdução dos elementos de interpretação durante a leitura da peça,

recorrendo a elementos técnicos para facilitar a sua produção sonora musical. Ou seja, estamos perante uma forma de junção destes três elementos. Adicionalmente, é fundamental realçar que a fase em que o aluno se encontra exerce uma influência na ordem desta aprendizagem, ou seja, enquanto o aluno sentir dificuldades técnicas ou de leitura, o professor deverá ter em atenção a melhor forma de introduzir os elementos interpretativos. Ocasionalmente, poderá enfrentar dificuldades em fazê-lo, restringindo-se, desta forma, à leitura da peça e à correção dos elementos do domínio técnico. Os resultados da 4.<sup>a</sup> pergunta do inquérito podem ser observados no Gráfico n.º 5:

### Gráfico n.º 5

#### Quando deverão ser ensinados os elementos interpretativos.



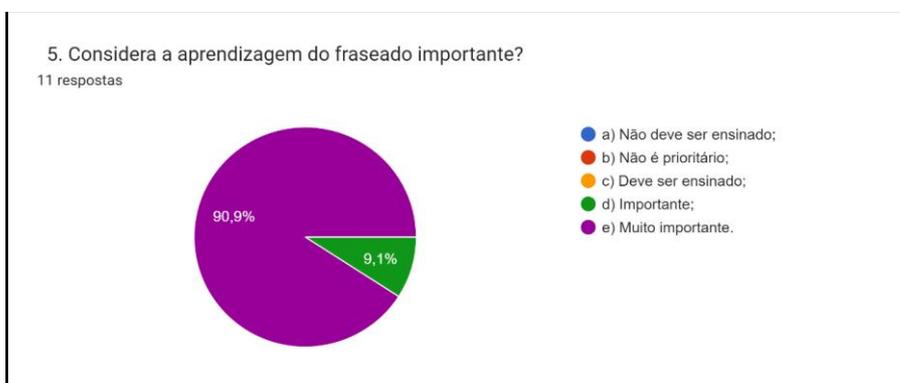
O Anexo C contém uma maior quantidade de dados relevantes que apontam para uma prioridade e importância de aprendizagem das diferentes categorias de elementos interpretativos. Observa-se no Gráfico n.º 6 que o elemento em destaque, por parte dos docentes de guitarra em Portugal, é o fraseado musical, estando esta informação de acordo com a já realizada revisão de literatura. Este elemento é a base fundamental da música, sendo por isso merecedor do elevado grau de importância que lhe é atribuído. De seguida, são considerados a agógica e a dinâmica musical. Os referidos elementos apresentam um menor grau de dificuldade para iniciar a sua aprendizagem, embora possuam uma grande amplitude na evolução do discente, podendo o mesmo atingir um nível de exigência elevado. Imediatamente após os três referidos elementos, encontram-se a articulação musical e condução de linhas/vozes. O facto de estes elementos estarem no mesmo grau de importância não é surpreendente, uma vez que a articulação musical no ensino de guitarra é utilizada, frequentemente, para auxiliar a separação de vozes, facilitando auditivamente a sua condução. A guitarra, por ser um instrumento consideravelmente harmónico — como o piano

— necessita da consciência de conduzir as linhas horizontais. Consequentemente, se esse elemento não for lecionado, dificultará a compreensão musical do aluno bem como a sua *performance*. O último elemento considerado por parte dos docentes em Portugal é a aprendizagem dos timbres sonoros. À semelhança com a articulação musical, este elemento, se não for lecionado, não afetará gravemente o percurso do aluno. Apenas se perderá um recurso essencial que a guitarra oferece e que poucos instrumentos conseguem alcançar.

Considera-se que todos os elementos interpretativos são importantes e merecem ser ensinados com a mesma relevância, pois cada um apresenta dificuldade distinta. Com a realização deste inquérito, conseguimos obter uma hierarquização das prioridades do ensino da interpretação musical de guitarra em Portugal:

### Gráfico n.º 6

#### Importância da aprendizagem do fraseado musical.



### 9.2.3. Parte C

A pergunta n.º 11 teve como objetivo compreender elementos secundários relevantes e que não foram referidos no inquérito, para poder permitir uma reflexão do uso dos mesmos no ensino de guitarra. Foram quatro professores que tinham algo a acrescentar neste ponto:

1. A primeira resposta refere que faltou mencionar “[o] [c]aráter da obra, que pode estar na indicação do tipo de andamento, ou inerente à própria escrita da obra musical em questão...” (resposta anónima ao inquérito, 2024). Neste caso, poderia ter um tema a referir as indicações de obra, mas este tema pode ser incluído na agógica por se tratar da velocidade da peça. O professor deve estar atento às indicações do compositor e ao caráter da peça, sendo que deve mostrar ao aluno que tem de respeitá-las, como já foi referido várias vezes. Deve também ser usada a estética e análise musical para ajudar o aluno a compreendê-las melhor;

## 2. A segunda resposta menciona que

[e]lementos que têm muito [peso] interpretativo em diversos estilos musicais e que se misturam com questões técnicas, tais como: Entonação [afinação] ([*vibrato*] e [*bending*]); Ornamentação; [*ghost notes*], rasgueados, [*glissandi*], etc. (alguns destes elementos são pouco ou nada abordados no ensino clássico). – E[,] [v]isto não haver outro local onde o fazer[,] deixo aqui[,] também[,] um comentário geral: As perguntas do questionário revelam uma abordagem (a meu ver errada) de tentar estruturar e [fasear] o ensino/[aprendizagem] de [aspectos] fundamentais e [intrínsecos] à música que devem estar sempre e [constantemente] presentes. (Seria como decidir quando, e por que ordem, é que na vida de uma criança esta deve aprender amor, compaixão, bondade, gratidão, etc.). (Resposta anónima ao inquérito, 2024)

Neste caso, podemos observar que existem duas partes distintas deste comentário. A 1.<sup>a</sup> parte refere algumas técnicas específicas da guitarra para atingir um objetivo interpretativo, sendo, possivelmente, um tema complementar deste trabalho. Apesar de estes serem elementos técnicos que têm mais semelhança com a análise de digitação e dedilhação, são importantes para criar um caráter específico na peça. No entanto, não foram incluídos neste trabalho por serem elementos técnicos que, no Ensino Básico de guitarra, poderão ser demasiado complexos, pois estes elementos de digitação e acréscimo de notas requerem uma boa compreensão da teoria de música e uma técnica estável de ambas as mãos, sendo que seria mais relevante mencioná-los no âmbito do Ensino Secundário. Porém, o *vibrato* e o *glissando* são elementos que fazem parte da articulação e já foram abordados no presente trabalho. Se o aluno tiver uma evolução superior ao normal, poderia ser considerado de introduzir a ornamentação na interpretação de algumas peças simples, caso o estilo e a época o exijam. A 2.<sup>a</sup> parte do comentário indica o desacordo do docente comentarista com a forma de que os elementos interpretativos estejam a ser aqui abordados. É preciso esclarecer que, na aprendizagem da guitarra durante o Ensino Básico, é relevante ensinar cada elemento técnico-interpretativo por fases/etapas/segmentos/exercícios, sendo que, por muito que o aluno tente assimilar a matéria, se não souber isolar cada elemento da sua interpretação, não compreenderá se está a executar estes elementos de forma correta. E, tal como está escrito no comentário, são aspectos fundamentais e intrínsecos à música, concedendo, assim, uma grande importância de serem ensinados de uma forma estrutural, tendo o professor uma grande responsabilidade em conseguir transmitir estas aprendizagens para o discente. De forma geral, na vida de uma criança, o amor, compaixão bondade e gratidão são ensinados pelo ambiente em que se encontra, sendo que, se os mesmos sentimentos e ações forem

mencionados e explicados pelos progenitores, serão, certamente, mais compreendidos por parte da criança;

3. A terceira resposta menciona a “[u]tilização do canto. Cantar para o aluno e destacar as vozes” (resposta anónima ao inquérito, 2024). Este, sim, é um elemento bastante relevante e que não foi abordado de forma mais aprofundada, uma vez que a entoação do material musical auxilia o discente a compreender melhor diversos elementos musicais.

Antes de tudo, o tema principal da presente investigação concede mais importância ao ensino geral dos elementos interpretativos de uma forma concisa e direta, com o objetivo de, primeiramente, ajudar os alunos a compreender como funcionam os referidos elementos e, depois de obterem uma boa base de conhecimento, o que deverão utilizar como meios auxiliares. Um dos mesmos é a voz humana, através da qual os próprios, apenas, irão confirmar o que já sabem e sem necessitar de depender disso para compreender a obra estudada;

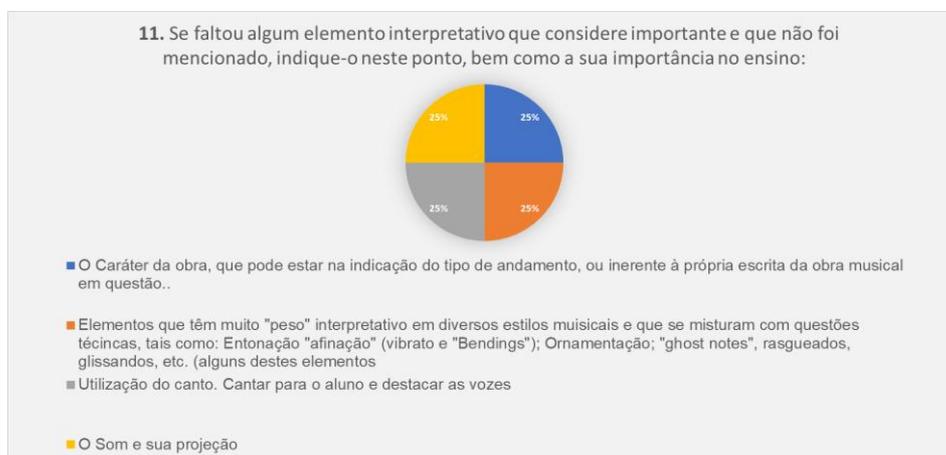
4. Por fim, a quarta resposta refere “[o] Som e [a] sua projeção” (resposta anónima ao inquérito, 2024). Este, por sua vez, é um aspeto essencial, pois se o aluno tiver um som pouco desenvolvido e que não possui um alcance sonoro amplo, por mais interpretação e musicalidade que o discente tenha, as referidas características serão pouco notáveis.

O som e a sua projeção estão diretamente ligados à técnica e à posição da mão direita na guitarra, sendo que este elemento pode ser elaborado e desenvolvido pelo professor quando o aluno estiver a aprender os elementos de dinâmica e timbre. Para o discente conseguir alcançar uma boa produção sonora, o docente terá, obrigatoriamente, de corrigir qualquer anomalia na sua postura ou no mecanismo proveniente do domínio técnico. O

Gráfico n.º 7 demonstra os resultados relativamente à pergunta sobre a omissão de elementos de interpretação:

### Gráfico n.º 7

#### Elemento interpretativo não mencionado no inquérito.



### 9.2.4. Parte D

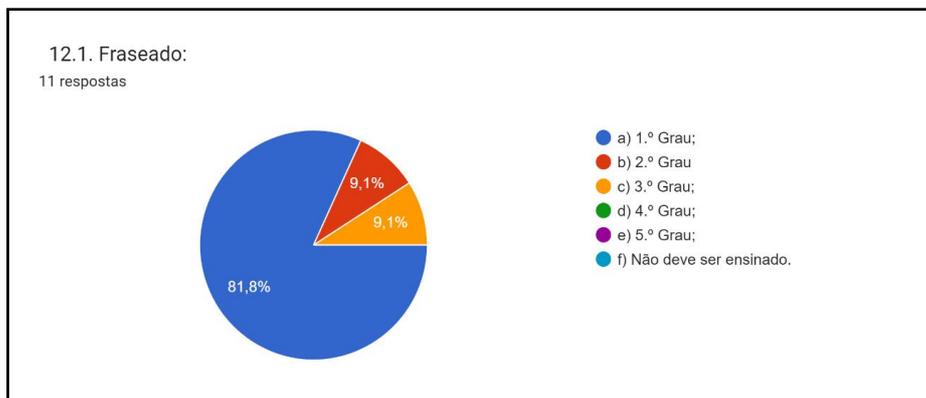
A pergunta n.º 12 procurou definir o grau de ensino mais favorável para iniciar a aprendizagem dos diferentes elementos interpretativos na opinião dos colegas docentes de guitarra, bem como quais os elementos que poderiam ser considerados como a base do Ensino Básico de guitarra em Portugal. Observa-se, de imediato, uma tendência dos colegas guitarristas para que todos os referidos elementos sejam ensinados desde o 1.º grau, o que vai ao encontro com o que foi constatado neste trabalho, sendo que o foco e a intensidade dados aos elementos deverão variar em função às diferentes fases do ensino.

De acordo com a opinião dos docentes de guitarra que responderam ao inquérito desta investigação, o fraseado e a dinâmica musical são elementos que devem ser abordados com maior substância a partir do 1.º grau do Ensino Básico, sendo que, no 3.º grau, o discente deverá possuir uma compreensão razoável destes elementos, como podemos observar no Gráfico n.º 8. A partir do 3.º grau, o docente deverá começar a focar a sua atenção nos elementos de articulação musical, timbre sonoro e agógica musical, não esquecendo que a referida articulação poderia ser abordada desde o 1.º grau de uma forma mais simples. Por fim, a condução horizontal de linhas/vozes musicais conduz a diversas interpretações distintas, sendo que, desde o 1.º grau, o aluno deveria conseguir executar a melodia proveniente da linha de baixo através do uso de polegar. No 2.º grau, poderia ser acrescentada uma voz intermédia, caso o docente o considere oportuno, o que leva a que o aluno no 2.º grau já tenha de coordenar pelo menos três vozes. De acordo com os resultados obtidos, no 3.º e 4.º grau, o aluno já deveria conseguir executar uma voz grave, duas vozes

intermédias e uma melodia em simultâneo. Consequentemente, o discente deveria possuir uma boa compreensão na condução melódica, bem como no acompanhamento que as vozes intermédias poderão acrescentar. Observa-se o Gráfico n.º 8:

**Gráfico n.º 8**

**Grau mais indicado para o ensino dos elementos interpretativos.**



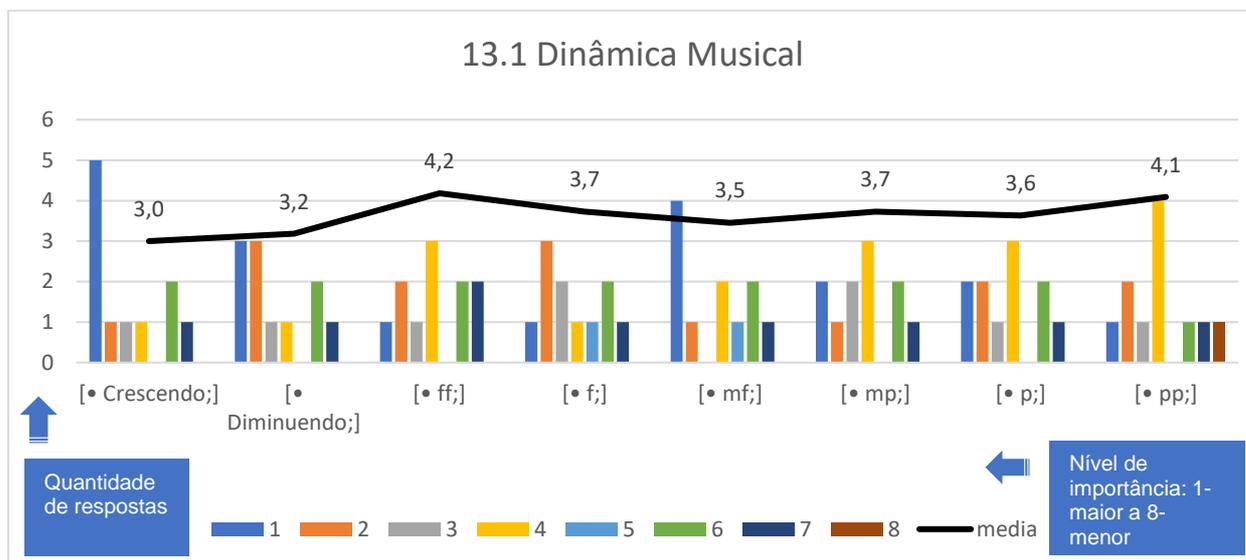
### 9.2.5. Parte E

A seguinte enumeração de hierarquia dos principais elementos interpretativos específicos da sua categoria, teve a perspetiva de detetar os elementos de dinâmica prioritários a aprender e que poderão ser a base para aprendizagem dos restantes. É de referir que foi realizada uma média numérica para cada campo (apresentada por uma linha preta nos gráficos), na qual os respetivos números demonstram que o menor é o mais importante. No Gráfico n.º 9, podemos observar que o principal elemento a ser ensinado é o *crescendo*. Esta perspetiva não vai ao encontro do que foi referido anteriormente — o que não deixa de ser intrigante — pois, para o aluno conseguir realizar um aumento gradual da dinâmica sonora, deverá assimilar a execução de pelo menos três níveis distintos de dinâmica e intensidade diferentes, como, por exemplo o *pianissimo* (*pp*), o *mezzo forte* (*mf*) e o *fortissimo* (*ff*). O facto de os efeitos de *crescendo* e *diminuendo* terem sido os que foram mencionados como prioritários no Ensino Básico, pode levar a pensar que os docentes estejam a associar a aprendizagem de dinâmica musical à aprendizagem de agógica usando as mesmas estratégias pedagógicas. Apesar disso, como são elementos diferentes e com objetivos distintos, não é possível concordar com esta perspetiva, pois a referida abordagem dificultaria a aprendizagem do discente. A única forma de a utilização destes dois elementos poder resultar é através do ensino por imitação direta, sendo que, apesar de funcionar somente com algumas categorias de alunos, isso poderia acrescentar a dificuldade em alcançar um controlo mais pormenorizado da dinâmica musical. Até as dinâmicas mais contrastantes (*pp* e *ff*) que, normalmente, são ensinadas em

primeiro lugar, em seguimento da aprendizagem de um nível sonoro estável e comum, foram consideradas as menos importantes, confirmando o que foi dito anteriormente. Segue o Gráfico n.º 9:

**Gráfico n.º 9**

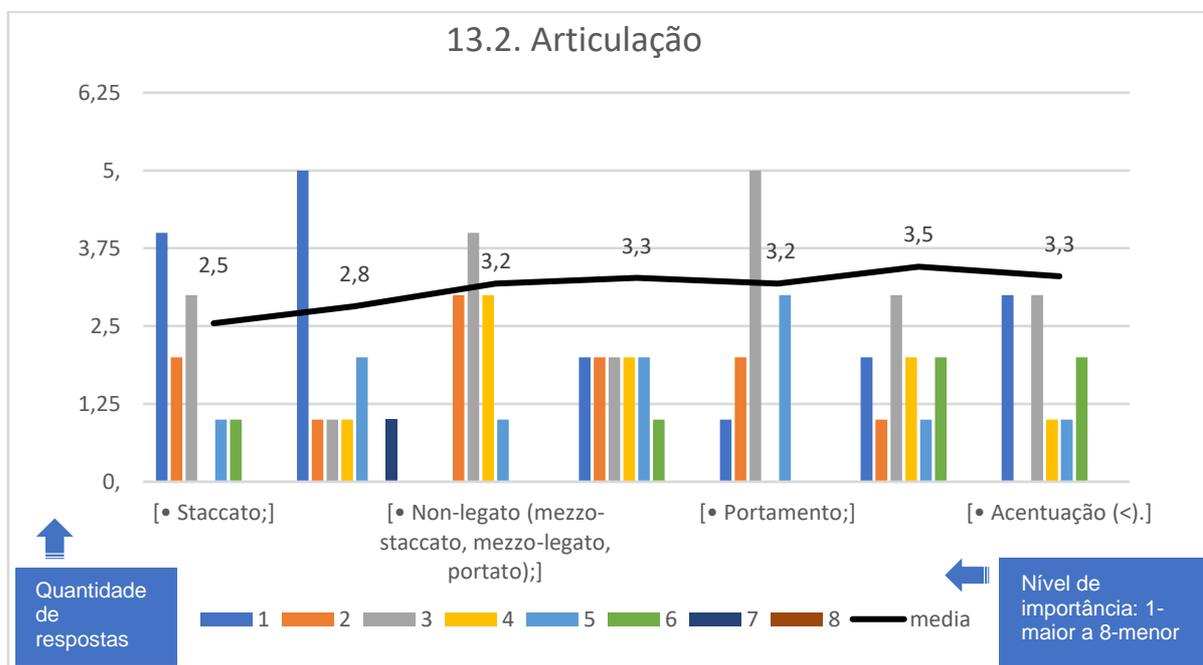
**A hierarquia da dinâmica musical.**



O Gráfico n.º 10 representa dados relativos ao ensino da articulação musical, bem como os seus subelementos a serem ensinados inicialmente, sendo que o uso do *staccato* logo no início não será o mais indicado, mas, sim, o *legato* e, como podemos aferir, foi essa constatação que teve mais respostas positivas por parte dos docentes portugueses. O *legato* deve ser o primeiro tipo de articulação a ser consolidado, simplesmente, pela sua naturalidade musical, o que levará com que a sua aprendizagem na guitarra seja muito mais complicada, tendo em conta de que se trata de uma articulação musical oposta à natureza do som consideravelmente curto na sua sustentação, como é o caso do nosso instrumento. Contudo, deve ser necessário abordar com o aluno a existência da simbologia destes elementos básicos. De seguida, os resultados demonstram que o ensino de elementos que exigem algum esforço da mão esquerda — como o *portamento* e *glissando* — são importantes para docentes portugueses de guitarra, dado que, desta forma, os discentes começam a ganhar agilidade da referida mão e, conseqüentemente, uma maior evolução. Neste ponto, também, deveria ter sido mencionado o *vibrato*, sendo que foi considerado um elemento melódico e que deveria ser ensinado, logo que exista capacidade técnica da mão esquerda. Em prol disso, foi considerado que a sua importância se situe à semelhança da acentuação, entre outros elementos semelhantes que têm um caráter mais expressivo do que técnico e necessitam de uma análise da estética musical para se compreender o objetivo da sua utilização (Gráfico n.º 10):

Gráfico n.º 10:

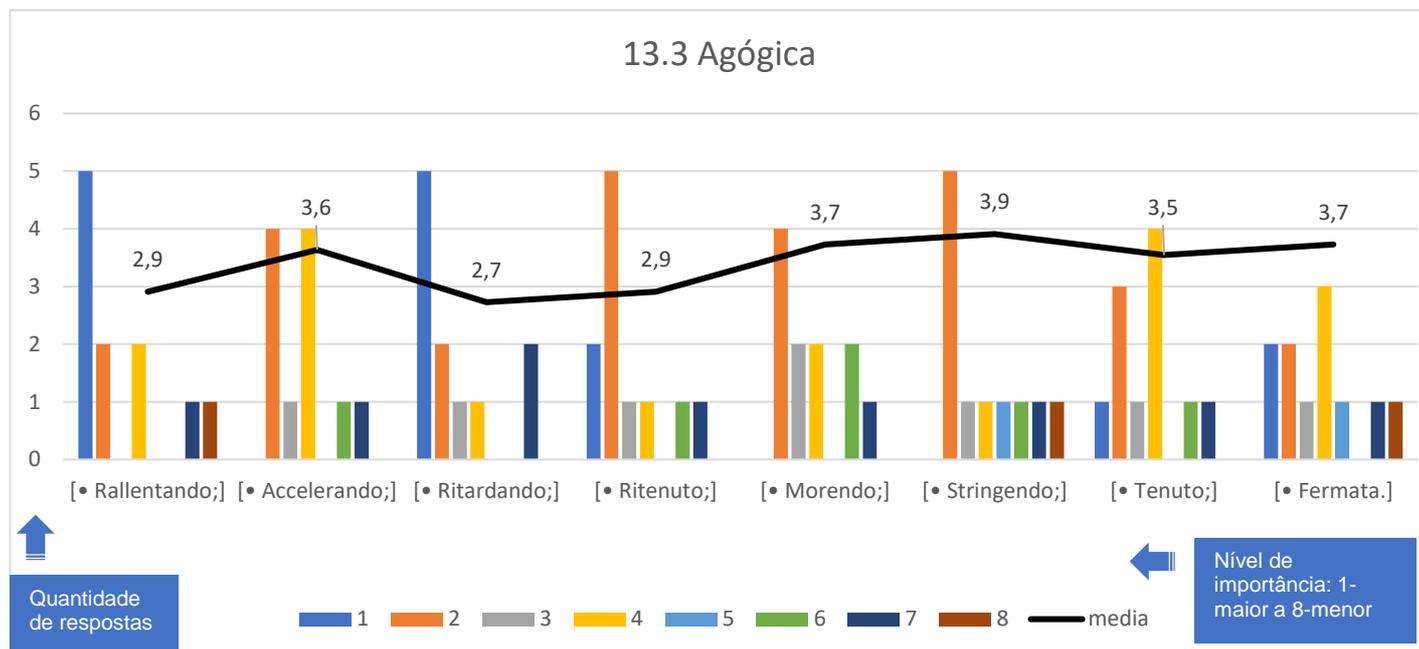
Hierarquia de articulação musical.



Relativamente à agógica musical (Gráfico n.º 11), os professores portugueses de guitarra que responderam ao presente inquérito, consideram que os elementos de aumento do tempo que tornam a passagem musical mais lenta, sejam os mais relevantes, o que vai em concordância com o indicado no presente trabalho. Estes elementos, após uma boa compreensão de ritmo, trarão ao aluno mais uma capacidade de conclusão concreta de uma frase musical, o que, se for usado no final de uma peça, levará a que o aluno compreenda este elemento, de uma forma intrínseca e natural. Elementos de destaque, como o *tenuto* e *ritenuto*, de acordo com os colegas guitarristas portugueses, devem ser ensinados após a compreensão dos elementos anteriores e, à sua semelhança, auxiliarão o aluno a destacar certos motivos melódico-rítmicos com uma maior elegância interpretativa — ao sublinhar uma ou várias das suas notas mais importantes — quase como fosse uma pequena respiração. Já, a opinião geral dos colegas é que os elementos de aceleração deveriam ser ensinados em último, pela sua complexidade técnica, e por tornar a execução de uma passagem musical mais complexa. Segue o Gráfico n.º 11:

**Gráfico n.º 11**

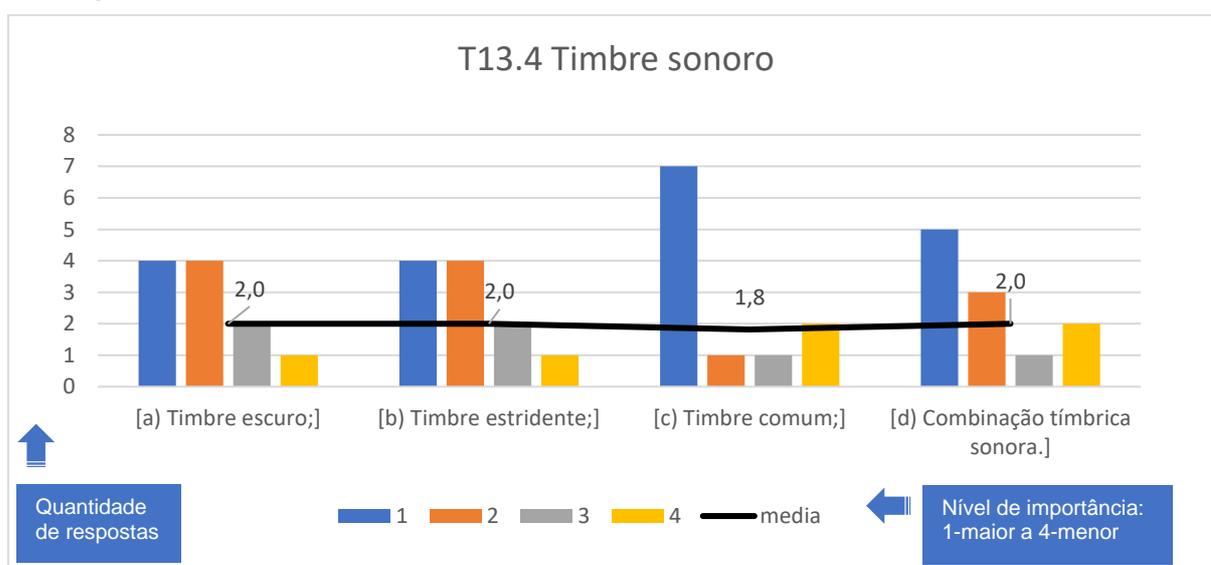
**Hierarquia da agógica musical.**



O timbre sonoro, como observado no Gráfico n.º 12, é de compreensão simples e há um acordo na sua importância por parte dos colegas, sendo que o timbre comum deverá ser o primeiro a ser ensinado e os restantes em simultâneo, o que ajudará o discente a explorar as diferentes gamas sonoras que a guitarra concede, indo ao encontro do que foi mencionado neste trabalho (Gráfico n.º 12):

**Gráfico n.º 12**

**Hierarquia do timbre sonoro.**

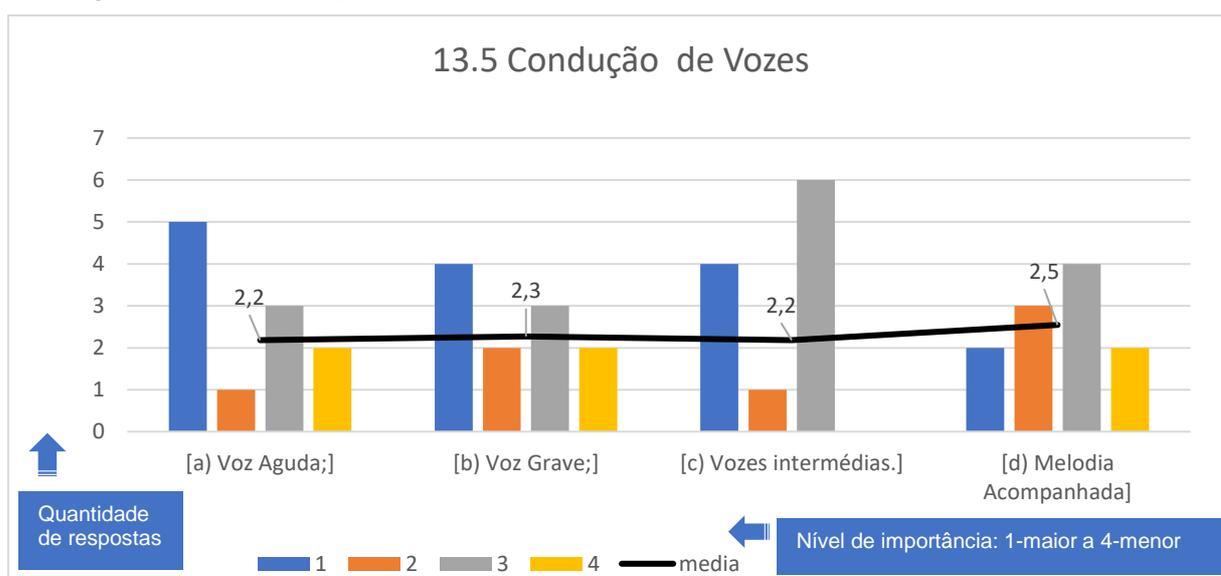


No gráfico seguinte (Gráfico n.º 13), as repostas mencionadas por parte dos professores de guitarra em Portugal mostram, claramente, que a melodia que, geralmente, está na voz aguda, deveria ser a primeira a ser ensinada, uma vez que a forma mais natural de ensinar na guitarra é através de uma melodia simples na I.ª posição sob a *tastiera*<sup>55</sup>. Também, podemos observar que a melodia acompanhada deveria ser última a ser abordada, o que se deve à sua complexidade mecânica e musical. O referido gráfico demonstra, também, que os guitarristas portugueses consideram que as vozes intermédias deveriam ser ensinadas em simultâneo com a voz aguda, no entanto, esta abordagem parece ser tendenciosa, pois as vozes intermédias só existirão se houver uma melodia e uma linha de baixo. O que seria possível de constatar desta abordagem é que, a partir do momento em que o aluno consegue executar uma melodia simples na guitarra, deverá começar a usar a textura musical que utiliza duas notas agudas em vertical ou através da figuração, utilizando os dedos indicador e o médio ou, até, o polegar. A linha de baixo, de acordo com as repostas obtidas, seria última a ser ensinada, devido a uma abertura maior da mão direita, necessária para a sua execução.

No entanto, é preciso referir que os docentes portugueses de guitarra opinam de que a aprendizagem das vozes intermédias no Curso Básico deveria ser em simultâneo com a voz grave e não com a voz aguda. Nesta configuração, o docente consegue definir bem o conceito de uma melodia e, somente depois, deve abordar as vozes intermédias, tentando inserir o baixo, nem que seja a recurso de cordas soltas. Observa-se o Gráfico n.º 13 que inclui a informação recolhida relativamente à importância do ensino da condução horizontal:

**Gráfico n.º 13**

**Hierarquia sobre a condução de linhas horizontais/vozes.**



<sup>55</sup> N.a.: Parte de madeira escura do braço da guitarra na qual os dedos pressionam as cordas.

## CONCLUSÃO

Este Relatório de Estágio pretende sublinhar a importância de um modelo de ensino que integre a teoria e a *práxis* interpretativa desde o início da aprendizagem musical, proporcionando aos alunos uma base sólida para o desenvolvimento das suas habilidades musicais. Ao adotar uma abordagem que valoriza tanto a precisão técnica quanto a expressão emocional, seria possível formar músicos completos, capazes de formar uma execução musical de excelente nível e qualidade. A falta de um plano curricular nacional estável leva a inconsistências no ensino e enfatiza o domínio técnico do instrumento em detrimento da interpretação, sendo que, aumentar o foco nos elementos interpretativos ampliará, por parte do discente, a compreensão de diferentes aspetos importantes e intrínsecos da música. O docente deverá incluir no seu ensino os elementos interpretativos e estimular a musicalidade do aluno de uma forma simples.

A investigação desenvolvida durante o estágio centrou-se na evolução do desempenho dos alunos na execução de obras para guitarra, através da introdução de elementos interpretativos. A recolha de dados foi realizada no contexto das aulas, mediante uma abordagem de investigação-ação, envolvendo alunos desde o 3.º ano do Curso de Iniciação até ao 4.º ano do Curso Básico de Ensino de Música em guitarra, complementada pelas análises do professor cooperante. A metodologia mista, com ênfase na vertente qualitativa, combinou os manuais apresentados com as estratégias interpretativas propostas. Este processo revelou-se eficaz, ao recorrer a elementos simples e familiares aos alunos. A recolha de dados foi realizada através da observação e experimentação estruturada, tanto participante como não-participante, bem como um inquérito por questionário a professores, revisão de literatura e análise documental. Ainda que os resultados sejam relevantes, a investigação enfrentou limitações, como o número reduzido de alunos e a fraca adesão ao inquérito por parte dos docentes. Além disso, constatou-se a escassez de literatura centrada na aplicação de elementos interpretativos no ensino da guitarra, o que sublinha a importância de estudos futuros nesta área.

Através da revisão de literatura, foi possível observar que vários autores discutem a interpretação musical desde uma visão formalista — que vê o intérprete como um executante fiel da partitura musical — até uma visão mais expressiva — a qual valoriza a liberdade interpretativa e a expressão emocional — sendo que, o ideal seria uma combinação de elementos técnicos com os de interpretação e musicalidade, onde fatores como dinâmica/intensidade, articulação e gesticulação contribuem significativamente para a riqueza da execução musical. Podemos concluir que a interpretação musical é um equilíbrio entre fidelidade à partitura e expressão pessoal, envolvendo uma gama de elementos de

expressividade que vão além das notas escritas. Adicionalmente, a interpretação e a musicalidade são conceitos diretamente ligados à mestria da arte e à comunicação emocional na execução musical. Executar uma obra musical é um ato de recriação, onde o músico, através do seu domínio técnico, análise e compreensão musical, dá sentido à partitura musical, respeitando a intenção do compositor, incluindo a sua própria visão sobre a respectiva obra. A musicalidade, por sua vez, reflete a capacidade inata e desenvolvida de expressar e perceber a música, não apenas como uma sequência de notas, mas como uma linguagem rica e complexa de emoções e ideias.

A estética musical, entrelaçada com estes conceitos, procura a beleza e uma coerência histórica da música, tanto na sua composição quanto na sua execução. Os elementos interpretativos – dinâmica, articulação, timbre e agógica – são ferramentas essenciais para o músico, permitindo-lhe moldar e colorir a peça de maneira a transmitir fielmente a real intenção da obra musical, moldada pela sua época estilística. A aprendizagem da guitarra deve focar-se no desenvolvimento técnico bem como na capacidade de sentir, interpretar e comunicar. O docente tem o papel crucial de guiar o discente através deste universo complexo, auxiliando-o a encontrar um equilíbrio entre o domínio técnico e a interpretação, entre a intuição e o conhecimento, entre a fidelidade à partitura e a liberdade criativa. Assim, o Ensino de Música torna-se uma jornada — tanto de descoberta pessoal quanto de aprimoramento artístico — onde cada aluno possa desenvolver a sua própria opinião e estilo. O fraseado, como alicerce deste caminho, serve como o primeiro passo para sublinhar a intenção interpretativa e definir a musicalidade individual.

Ao dominar os elementos interpretativos, os alunos podem vir a ser guitarristas profissionais como, também, bons intérpretes, capazes de mexer com a emoção dos ouvintes e gerar uma impressão duradoura.

A formação de professores de música e a estruturação de planos curriculares adequados são fundamentais para garantir que os alunos adquiram uma educação musical completa e minuciosa. Como podemos observar, de acordo com o inquérito e com a análise das matrizes curricular e de avaliação, os professores tendem seguir aquilo que já conhecem, não havendo, assim, uma coerência notável na separação dos significados de interpretação e musicalidade, bem como o quando se devem ensinar os referidos elementos. No entanto, existe um consenso de que a sua utilização é relevante. Isto leva a que, como referido anteriormente, o ensino não seja regular, havendo docentes que recorram aos elementos interpretativos e outros que, apenas, abordam o domínio técnico e automatismos, como a postura e a posição das duas mãos na guitarra. Existem, ainda, aqueles que, apesar de quererem ensinar os mencionados elementos de interpretação musical, não sabem como o transmitir de forma mais eficiente e apropriada.

O presente trabalho pretendeu esclarecer as definições sobre a interpretação e musicalidade que podem ser usadas para descrever os diferentes tópicos que abordam o lado musical e interpretativo do ensino da guitarra. Se o docente não conseguir uma explicação coerente e diferenciada, irá dificultar a abordagem destes temas. Similarmente, foram abordados alguns formatos simples da introdução dos elementos de interpretação para que, a partir destes exemplos, seja possível desenvolver estratégias instrumentais mais complexas que permitam o professor a esclarecer com maior facilidade certos excertos do texto musical. Nesse sentido, com os resultados da investigação e da análise realizada, espera-se, igualmente, conseguir contribuir para o conhecimento do estado da arte da interpretação e musicalidade, assim como utilizar os seus elementos para a melhoria da pedagogia da guitarra no Ensino Básico de Música em Portugal.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrahão, P. (2019). Interpretação musical: sentido, escuta e técnica. *Opus (ANNPOM)* 25 (3), 188-200. Acedido em Out. 20, 2023, disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019c2509>
- Affonso, G., Monteiro, E. (2014) A correlação entre o termo *Molto Agitato* e a flexibilidade agógica no Prelúdio op. 28 n. 22 de Chopin, tendo como parâmetro a escrita do compositor. *XXIV Congresso da Anppom*, 24. Acedido a set. 2, 2024, disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v24/>
- Afonso, F., Scarduelli, F. (2022). A articulação como elemento expressivo na performance ao violão: um estudo a partir da análise de tratados clássicos e sua aplicação na sonata Eroica de Mauro Giuliani. *OPUS*, 28, 1-30. doi: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.07>. Acedido a out. 4, 2024, disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/1034>
- Alcantara, P. (2010). *Integrated Practice. Coordination, Rhythm & Sound*. Oxford University Press.
- Barceló, R. (2018). *Peculiaridades da acentuação, da articulação e da notação do Zapateado de Tres Piezas Españolas de Joaquín Rodrigo*. Edizioni Suvini Zerboni. Acedido em Set. 15, 2023, disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/57340>
- Baroni, M. (2008). Music, musicality, “musilanguage”. *Musicae Scientiae*, 12(1), 197-218. Acedido a Jul. 3, 2024, disponível em: <https://doi.org/10.1177/1029864908012001091>
- Bennet, R. (1990). *Elementos Básicos da Música*. Jorge Zahar Editor.
- Benward, B., Saker, M. (2008). *Music in Theory and Practice* (8.ª Ed.). Mcgraw-Hill Education.
- Bernardo, A., Lopes, E. (2017). A METÁFORA PARA A INTERPRETAÇÃO MUSICAL: O ESTUDO DE CASO “UM SINO CONTRA O TEMPO”. *EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES* 2017, 8(1), 1-23. Acedido a Jul. 10, 2024, disponível em: <https://doi.org/10.37334/eras.v8i2.64>
- Bochmann, C. (2003). *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*. Juventude Musical Portuguesa.
- Borba, T., Graça, L. P. (1956). *Dicionário de Música A-H*. Edições Cosmos Lisboa.
- Borba, T., Graça, L. P. (1958). *Dicionário de Música I-Z*. Edições Cosmos Lisboa.
- Branco, F. (1995). *História da Música Portuguesa*. Publicações Europa-América.
- Candé, R. (1986). *O Convite à Música*. Edições 70.
- Castelo-Branco, S. (2010). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*. (Vol. 2). C a L. Temas e Debates.
- CMCGB. (2024). *CrITÉrios Específicos. Departamento de Cordas*. Acedido em Fev. 24, 2024, disponível em: <https://conservatoriodebraga.pt/alunos-criterios-de-avaliacao/>
- CMTDVC. (2024). *Projeto Educativo*. Acedido em Fev. 24, 2024, disponível em: <https://conservatorioviladoconde.pt/escola/documentos-orientadores/>
- Coelho, S. (2015). *Escola de Música do Conservatório Nacional: Entre o museu e a ruína*. Observador. Acedido em Nov. 24, 2023, disponível em: <https://observador.pt/especiais/escola-de-musica-do-conservatorio-nacional-entre-o-museu-e-a-ruina/>
- Cook, N. (1999). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- CRBA. (2024). *Regulamento Interno. Ano Letivo 2023/2024*. Acedido em Fev. 24, 2024,, disponível em: <https://crba.edu.pt/documentos/>
- Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae*, 12 (1), 147-167. Acedido em Dez. 10, 2023, disponível em: <https://doi.org/10.1177/1029864908012001071>
- Dahlhaus, C. (1989). *Nineteenth-Century Music*. University of California Press.
- D’Almeida, A. (1993). *O que é Música*. Difusão Cultural.
- Dalladay, C. (2011). The biography of music teachers and their understanding of musicality. *Research in Secondary Teacher Education*, 1(1), 9-15.
- Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, Diário da República n.º 149/1983, Série I de 1983-07-0. Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. Lisboa.

- Diário do Governo n.º 12, de 14 de janeiro de 1837. Acedido em Jan. 14, 2024, disponível em: <https://digigov.cepese.pt/pt/homepage>
- Diário do Governo n.º 44, Série I, de 24 de fevereiro de 1942. Acedido em Jan. 14, 2024, disponível em: <https://digigov.cepese.pt/pt/homepage>
- Diário do Governo n.º 97, Série I, de 9 de maio de 1919. Acedido em Jan. 14, 2024, disponível em: <https://digigov.cepese.pt/pt/homepage>
- Diário do Governo n.º 108, de 8 de maio de 1835. Acedido em Jan. 14, 2024, disponível em: <https://digigov.cepese.pt/pt/homepage>
- Diário do Governo n.º 136, Série I, de 14 de junho de 1930. Acedido em Jan. 14, 2024, disponível em: <https://digigov.cepese.pt/pt/homepage>
- Diário do Governo n.º 223, Série I, de 25 de setembro de 1930, com a retificação ao seu Capítulo I publicada no Diário do Governo n.º 229, Série I, de 2 de outubro seguinte. Acedido em Jan. 14, 2024, disponível em: <https://digigov.cepese.pt/pt/homepage>
- Diário do Governo n.º 273, de 17 de novembro de 1836. Acedido em Jan. 14, 2024, disponível em: <https://digigov.cepese.pt/pt/homepage>
- EAMCN (2023). *Projeto educativo 2021/2024*. Atualizado em Fev. 2023. Acedido em Nov. 23, 2023, disponível em: <https://www.emcn.edu.pt/institui%C3%A7%C3%A3o>.
- EAMCN (2023a). *Plano curricular 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido em Nov. 30, 2023, disponível em: <https://www.emcn.edu.pt/documentos-curriculares>.
- EAMCN (2023b). *Plano curricular 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido em Nov. 30, 2023, disponível em: <https://www.emcn.edu.pt/documentos-curriculares>.
- EAMCN (2023c). *Plano curricular Curso Secundário de Música – Instrumento/Composição*. Acedido em Nov. 30, 2023, disponível em: <https://www.emcn.edu.pt/documentos-curriculares>.
- EAMCN (2023d). *Curso Profissional Cordas e Teclas*. Acedido em Nov. 30, 2023, disponível em: <https://www.emcn.edu.pt/documentos-curriculares>.
- EAMCN (2024). *Provas Internas. Guitarra*. Acedido em Fev. 24, 2024, disponível em: <https://www.emcn.edu.pt/documentos-curriculares>
- EBORAE MVSICA (2024). *Regulamento Interno – Ano Letivo 2020/2021*. Acedido em Fev. 24, 2024, disponível em: <https://eboraemusica.pt/documentos/>
- F. Sappey, B. (1993). *História da Música na Europa*. Rés Editora.
- Fernandes, C. (2013). *Boa voz de tiple, ciência de música e prendas de acompanhamento. O Real Seminário da Patriarcal 1713-1834*. Biblioteca Nacional de Portugal.
- Glise, A. (1997). *Classical Guitar Pedagogy*. Mel Bay.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Guzmán, J. (2012). Una perspectiva semiótica de la interpretación musical. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7(1), pp. 11-38. Acedido a Jul. 3, 2024, disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/13075>
- Hanslick, E. (2002). *Do Belo Musical*. Edições 70.
- Héroux, I. (2016). Understanding the creative process in the shaping of an interpretation by expert musicians: Two case studies *Musicae Scientiae*, 20(3), 304–324. Acedido em Out. 20, 2023, disponível em: <https://doi.org/10.1177/1029864916634422>
- Higuchi, M., Leite, J. (2007). Rigidez métrica e expressividade na interpretação musical: uma teoria neuropsicológica. *Opus (ANPPOM)*, 13 (2), 187-207.
- Hubrich, S. (2016). The performer's body in creative interpretations of repertoire music. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15 (3–4), 337–352.
- Ivanović, D. (2021). *Colectânea para a Iniciação à Guitarra*. Ava Editions.
- Jaffurs, S. (2004). Developing musicality: Formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 3(3). Acedido a Jul. 3, 2024, disponível em: [http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf)
- Jensen, K. K. (1999). Timbre Models of Musical Sound: From the model of one sound to the model of one instrument. DIKU, University of Copenhagen. Acedido a set. 9, 2024,

- disponível em: <https://vbn.aau.dk/da/publications/timbre-models-of-musical-sound-from-the-model-of-one-sound-to-the>
- Júnior, I. (2019). A experiência musical e a interpretação simbólico-transcendental a partir de Ernst Cassirer e Susanne Langer. *Griot : Revista de Filosofia*, Amargosa – BA, 19 (3), p.230-246. Acedido a Jul. 3, 2024, disponível em: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v19i3.1224>
- Kerman, J. (1985). *Musicology*. Fontana Press.
- Kivy, P. (1995). *Authenticities: Philosophical Reflections on Musical Performance*. Cornell University Press.
- Kuehn, F. (2010). Quanto tempo dura o presente? O tempo como categoria filosófica e teórica da interpretação musical. *Opus (ANPPOM)*, 16 (2), 15-38.
- Kuehn, F. (2012). Interpretação - reprodução musical - teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). *Per Musi* (26), 7–20. Acedido em Out. 18, 2023, disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-75992012000200002>
- Licursi, B., Morgado, E., Cardoso, M., & Leonido, L. (2017). *Articulações entre Música e Neurociência*. MUNDIS - Associação Cívica de Formação e Cultura.
- Lopes, A. (2014). *A problemática da escrita musical para guitarra, na obra de Mario Castelnuovo-Tedesco: análise editorial da Sonata op. 77 (Omaggio a Boccherini) e proposta de edição e digitação da Suite op. 133*. [Dissertação de Mestrado em Música]. Departamento de Música, Escola de Artes, Universidade de Évora, Évora. Acedido em Jan. 9, 2024, disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/16424>
- Lopes, E. (2017). Pesquisa e(m) Artes: uma reflexão sobre a interpretação musical e investigação. *Revista Música Hodie, Goiânia*, 17(1), p. 99-108. Acedido a Jul. 3, 2024, disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/22852>
- Loureiro, M., Paula, H. (2006). Timbre de um instrumento musical: caracterização e representação. *Per Musi – Revista Académica de Música, Belo Horizonte*, 14, p.57-81. Acedido a set. 27, 2024, disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242136921\\_Timbre\\_de\\_um\\_instrumento\\_musical\\_caracterizacao\\_e\\_representacao](https://www.researchgate.net/publication/242136921_Timbre_de_um_instrumento_musical_caracterizacao_e_representacao)
- Lusa, A. (2021). *Obras no Conservatório Nacional começam este mês e duram 22 meses*. Observador. Acedido em Nov. 24, 2023, disponível em: <https://observador.pt/2021/10/02/obras-no-conservatorio-nacional-comecam-este-mes-e-duram-22-meses/>
- Matuk, A. (2022). *Música para Guitarra de Marlos Nobre: Estudo Técnico-Interpretativo das Obras Selecionadas*. [Dissertação de Mestrado em Música]. Departamento de Música, Escola de Artes, Universidade de Évora, Évora. Acedido em Dez. 20, 2023, disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/32205>
- Meissner H., Timmers, R. (2018). Teaching young musicians expressive performance: an experimental study. *Music Education Research*, 19 (1), 20-39. Acedido em Jan. 13, 2023, disponível em: <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1465031>
- Michels, U. (1998). *Atlas de Musica, 1*. Alianza Editorial.
- Pellegrino, K. (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*, 37 (2), 175-194. Acedido em Out. 11, 2023, disponível em: <https://doi.org/10.1177/1321103X15589336>
- Rector, M. (2021). Historical Trends in Expressive Timing Strategies: Chopin's Etude, Op. 25 no. 1. *Empirical Musicology Review*, 15(3-4), 176–201. <https://doi.org/10.18061/emr.v15i3-4.7338>. Acedido a out. 3, 2024, disponível em: <https://emusicology.org/index.php/EMR/article/view/7338>
- Rink, J. (2002). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge University Press.
- Rosenblum, S. (1994). The Uses of Rubato in Music, Eighteenth to Twentieth Centuries. *Performance Practice Review*, 7(1), 3, pp. 33-53. DOI: 10.5642/perfr.199407.01.03. Acedido a out. 2 disponível em: <https://scholarship.claremont.edu/ppr/vol7/iss1/3>

- Silverman, M. (2007). Musical interpretation: philosophical and practical issues. *International Journal of Music Education*, 25, 101–117. Acedido em Out. 20, 2023, disponível em: [10.1177/0255761407079950](https://doi.org/10.1177/0255761407079950)
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge.
- Tarasti, E. (1994). *A Theory of Musical Semiotics*. Indiana University Press.
- Thompson, W., Bella, S., Keller, P. (2006). Music Performance. *Advances in Cognitive Psychology*. 2 (2-3), 99-102.
- Uptis, R. (1987). Children's understanding of rhythm: The relationship between development and music training. *A Journal of Research in Music Cognition*, 7 (1), 41-60. Acedido em Set. 12, 2023, disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0094187>
- Vasconcelos, A., & Artiaga, M. (2010). Ensino de Música. In S. Castelo-Branco (Ed.), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX C a L* (Vol. 2, pp.401-414). Temas e Debates.
- Vidulin, S. (2017). The “Listening to and Making Music” Approach in the Function of Improving Musical Understanding. *Glasbenopedagoški zbornik (Ljubljana)*, 27, 145-161. Acedido a out. 3, 2024, disponível em: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-EOLMYQK2>
- Vieira, M. H. (2009). O DESENVOLVIMENTO DA VOCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL. O CURRÍCULO COMO FACTOR DE INSTABILIDADE E DESMOTIVAÇÃO. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Universidade do Minho. Acedido em Dez. 20, 2023, disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/84715>
- Wright, R. (2008). *Solo Now! Preparatory Book (II)*. Chanterelle.

## ANEXOS

### ANEXO A

Componentes de currículo – Áreas disciplinares	Carga horária semanal (x45 min)		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Português	5	5	5
Línguas Estrangeiras			
Inglês	3	3	3
Francês	2	2	2
Ciências Sociais e Humanas			
História	3	2	3
Geografia	2	3	2
Cidadania e Desenvolvimento	a)	a)	a)
Matemática	5	5	5
Ciências Físico-Naturais			
Ciências Naturais	3	3	2 (+1) b)
Físico-Química	2	2	2 (+1) b)
Educação Visual c)	2	2	2
Educação Física	3	3	3
Formação Artística Especializada			
Formação Musical e Classes de Conjunto			
Formação Musical	2	2	2
Classes de Conjunto d)	3	3	3
Instrumento*	2	2	2
Educação Moral e Religiosa	e)	e)	e)
<i>Subtotal</i>	1665 min	1665 min	1665 min
Oferta complementar f)			
Expressão Dramática	1	1	1
Introdução à Cultura Auditiva			
<i>Total</i>	1710 min	1710 min	1710 min

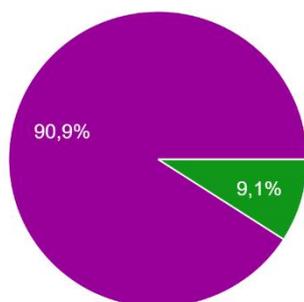
## ANEXO B

DISCIPLINAS	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	Horas por disciplina	
	Horas				
<b>Formação Sociocultural</b>	Português	100	100	120	320
	Língua Estrangeira (Inglês)	76	72	72	220
	Área de Integração	74	74	72	220
	Tecnologias Informação Comunicação	50	50	-	100
	Educação Física	48	48	44	140
<b>Formação Científica</b>	História da Cultura e das Artes	70	65	65	200
	Teoria e Análise Musical	50	50	50	150
	Física do Som	50	50	50	150
<b>Formação Técnica Artística</b>	Instrumentos	99	99	92	290
	Conjuntos Instrumentais	60	60	60	180
	Naípe e Orquestra	150	150	180	480
	Projetos Coletivos e Improvisação	120	55	55	230
	Formação em Contexto de Trabalho	-	-	-	600
<b>Total de horas no Curso</b>					<b>3280</b>

## ANEXO C

5. Considera a aprendizagem do fraseado importante?

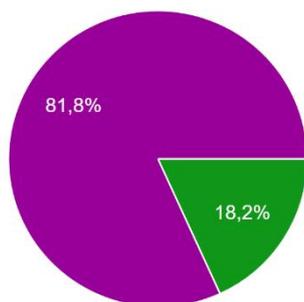
11 respostas



- a) Não deve ser ensinado;
- b) Não é prioritário;
- c) Deve ser ensinado;
- d) Importante;
- e) Muito importante.

6. Quão importante considera a aprendizagem da Dinâmica Musical?

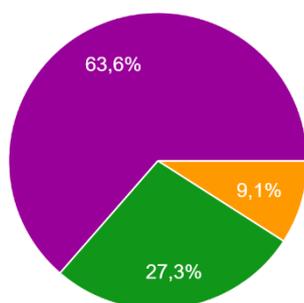
11 respostas



- a) Não deve ser ensinado;
- b) Não é prioritário;
- c) Deve ser ensinado;
- d) Importante;
- e) Muito importante.

7. Quão importante considera a aprendizagem da Articulação Musical?

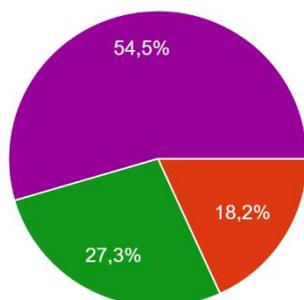
11 respostas



- a) Não deve ser ensinado;
- b) Não é prioritário;
- c) Deve ser ensinado;
- d) Importante;
- e) Muito importante.

8. Quão importante considera a aprendizagem e exploração de diferentes timbres sonoros?

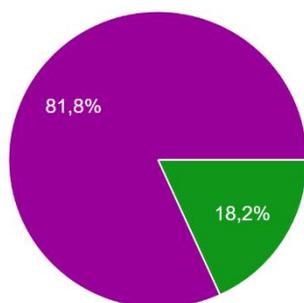
11 respostas



- a) Não deve ser ensinado;
- b) Não é prioritário;
- c) Deve ser ensinado;
- d) Importante;
- e) Muito importante.

9. Quão importante considera a aprendizagem da Agógica Musical?

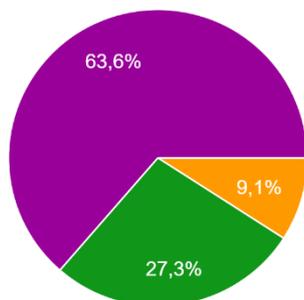
11 respostas



- a) Não deve ser ensinado;
- b) Não é prioritário;
- c) Deve ser ensinado;
- d) Importante;
- e) Muito importante.

10. Quão importante considera a aprendizagem da Condução de Vozes?

11 respostas

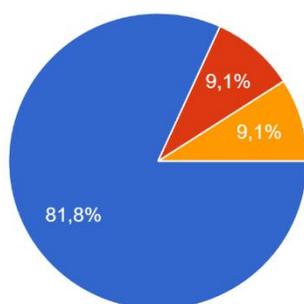


- a) Não deve ser ensinado;
- b) Não é prioritário;
- c) Deve ser ensinado;
- d) Importante;
- e) Muito importante.

## ANEXO D

### 12.1. Fraseado:

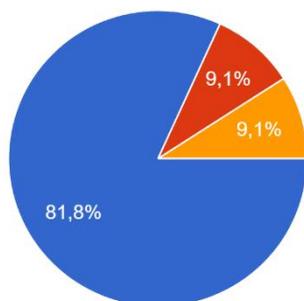
11 respostas



- a) 1.º Grau;
- b) 2.º Grau
- c) 3.º Grau;
- d) 4.º Grau;
- e) 5.º Grau;
- f) Não deve ser ensinado.

### 12.2. Dinâmica Musical:

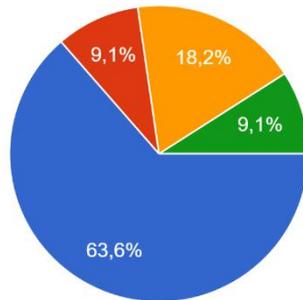
11 respostas



- a) 1.º Grau;
- b) 2.º Grau
- c) 3.º Grau;
- d) 4.º Grau;
- e) 5.º Grau;
- f) Não deve ser ensinado.

### 12.3. Articulação Musical:

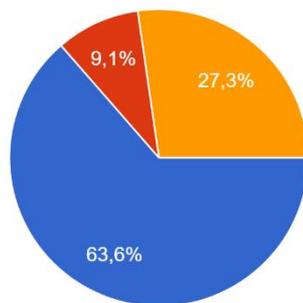
11 respostas



- a) 1.º Grau;
- b) 2.º Grau
- c) 3.º Grau;
- d) 4.º Grau;
- e) 5.º Grau;
- f) Não deve ser ensinado.

### 12.4. Timbre sonoro:

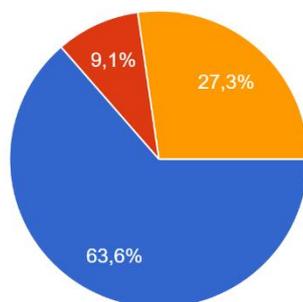
11 respostas



- a) 1.º Grau;
- b) 2.º Grau
- c) 3.º Grau;
- d) 4.º Grau;
- e) 5.º Grau;
- f) Não deve ser ensinado.

### 12.5. Agógica Musical:

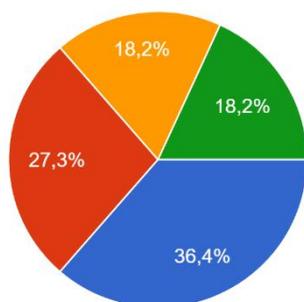
11 respostas



- a) 1.º Grau;
- b) 2.º Grau
- c) 3.º Grau;
- d) 4.º Grau;
- e) 5.º Grau;
- f) Não deve ser ensinado.

## 12.6. Condução de Vozes:

11 respostas



- a) 1.º Grau;
- b) 2.º Grau
- c) 3.º Grau;
- d) 4.º Grau;
- e) 5.º Grau;
- f) Não deve ser ensinado.