

**Universidade de Évora - Escola de Artes**

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no  
Conservatório Regional de Évora – EBORAE MVSICA:  
Introdução de Elementos da Partitura na Prática da  
Iniciação à Guitarra**

Inês Sofia Simões Pereira

Orientador(es) | Dejan Ivanović

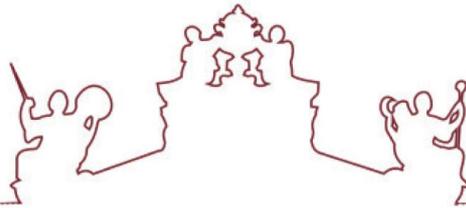
Évora 2021

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

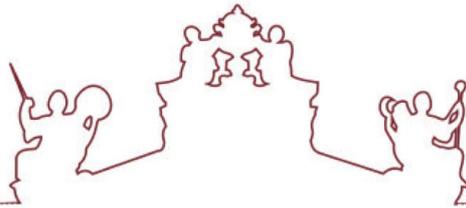
**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no  
Conservatório Regional de Évora – EBORAE MVSICA:  
Introdução de Elementos da Partitura na Prática da  
Iniciação à Guitarra**

Inês Sofia Simões Pereira

Orientador(es) | Dejan Ivanović

Évora 2021





---

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

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)  
(Arguente)  
Dejan Ivanović (Universidade de Évora) (Orientador)



## **Agradecimentos**

*Ao professor Dr. Dejan Ivanović, pelo apoio, dedicação e paciência ao longo de todo este trabalho, tanto no papel de orientador como, principalmente, na figura de mestre e professor de guitarra;*

*Ao professor João Macedo e aos seus alunos do CREV que me permitiram uma experiência enriquecedora durante a frequência na PES;*

*À professora Olga Magalhães, pela disponibilidade e revisão dos dados estatísticos;*

*Ao professor Aires Pinheiro, que desde os meus 10 anos me acompanhou e encaminhou neste percurso musical e guitarrístico e a quem devo grande parte da minha vocação profissional e artística.*

*A todos os que, de alguma forma, gentilmente me cederam material didático para a elaboração desta investigação, entre eles: João Mascarenhas, João Pedro Duarte, Paulo Bastos, Adolfo Mendes, Rita Rebordão, Gonçalo Gouveia, Zé Carlos Pereira, Eurico Pereira, Paulo Valente Pereira, Helena Caspurro, Aurora Miranda, Romeu Curto, Marta Costa.*

*Aos meus pais, por me fornecerem todas as condições para estudar e pelo seu apoio incondicional. Ao meu irmão Afonso e ao meu irmão João, que de forma mais particular me ajudou nas traduções do texto.*

*À restante família, amigos e professores, pelo apoio particular de cada um: ao Tiago, à Mafalda e ao Virgílio pelo apoio informático, ao Daniel, à Xana, à Ana Filipa, ao professor Pedro Moreira e a todos os que aqui não menciono em particular.*

*Aos docentes de guitarra clássica de Portugal e aos seus alunos pelo contributo prestado à investigação, na realização dos questionários.*

*Aos meus pequenos alunos que me desafiam a refletir e a pensar um melhor ensino para eles.*

## **Resumo**

### **Introdução de Elementos da Partitura na Prática da Iniciação à Guitarra**

Um dos principais desafios na iniciação à guitarra revela-se na necessidade de apreender um vasto conjunto de informações, referentes à notação musical, digitação específica da guitarra e sua coesão na performance. A exposição inadequada destes elementos, por parte do professor, poderá constituir um entrave ao desenvolvimento da literacia musical e do domínio do instrumento, podendo evidenciar uma visão pedagógica conservadora, exclusivamente direcionada para os elementos teóricos e textuais, que desvaloriza o desenvolvimento musical global. Paralelamente com a frequência na PES, realizou-se uma revisão da literatura existente no âmbito da pedagogia e psicologia musical, fazendo-se, posteriormente uma análise do panorama do ensino da iniciação à guitarra em Portugal, essencialmente através da aplicação de questionários e da análise de obras didáticas. A definição de onze critérios chave para a introdução dos elementos musicais na iniciação constituiu a base para se definirem as principais estratégias sobre a mencionada temática.

**Palavras-chave:** iniciação musical, partitura, guitarra, alfabetização musical, literacia musical

## **Abstract**

### **Introduction of Score Elements at the Basic Level of Guitar Education**

One of the most challenging points in the guitar beginner level is the requirement to learn a wide range of information regarding musical notation, guitar notation, and their cohesion in performance. The inadequate exposure and introduction of these elements by the teacher could become an obstacle to the musical literacy and guitar technique development and may highlight a conservative pedagogical view, directed at the theoretical and textual elements, that devalues the overall musical development. At the same time as attending PES, a revision of existing literature on pedagogy and musical psychology was done, then, afterwards, an analysis to the beginner guitar teaching panorama in Portugal was also made. The definition of eleven base criteria for introducing musical elements in beginner level was the foundation for defining the main strategies on the subject.

**Key-words:** musical beggining level, score, guitar, musical literacy

## Lista de Símbolos e Abreviaturas

<b>AME</b>	Associação Musical de Évora;
<b>CREV</b>	Conservatório Regional de Évora – <i>Eborae Musica</i> ;
<b>PAA</b>	Prova de Aptidão Artística;
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada;
<b>Cordas Soltas</b>	① - corda n.º 1 ; ② - corda n.º 2 ; ③ - corda n.º 3 ; ④ - corda n.º 4 ; ⑤ - corda n.º 5 ; ⑥ - corda n.º 6 ;
<b>Dedos da mão direita</b>	<i>p</i> – dedo polegar; <i>i</i> – dedo indicador ; <i>m</i> – dedo médio; <i>a</i> – dedo anelar;
<b>Dedos da mão esquerda</b>	1 – dedo indicador; 2 – dedo médio; 3 – dedo anelar; 4 – dedo mindinho.

# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	<b>4</b>
<b>I. Caracterização da escola</b> .....	<b>4</b>
1. 1. Caracterização da oferta educativa .....	5
1. 2. Número de alunos do CREV .....	5
1. 3. Caracterização da classe de guitarra .....	6
<b>II. Prática Educativa</b> .....	<b>6</b>
2. 1. Orientador Cooperante .....	6
2. 2. Descrição dos objetivos dos Cursos .....	6
2. 2. 1. Curso de Iniciação .....	6
2. 2. 2. Curso Básico .....	7
2. 2. 3. Curso Secundário .....	9
2. 2. 4. Modos e escalas de avaliação .....	10
2. 3. Informações adicionais .....	10
<b>III. Descrição e registo do percurso dos alunos acompanhados</b> .....	<b>11</b>
3. 1. Aluno A (Iniciação) .....	11
3. 2. Aluno B (Iniciação) .....	17
3. 3. Aluno C (1.º grau) .....	21
3. 4. Aluno D (5.º grau) .....	28
3. 5. Aluno E (6.º grau) .....	36
3. 6. Aluno F (8.º grau) .....	41
3. 7. Outros alunos de Iniciação .....	48
3. 8. Projeto Educativo: Participação no Quarteto de guitarras do CREV .....	52
<b>Considerações finais</b> .....	<b>56</b>
<b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>58</b>
<b>IV. Estado da Arte</b> .....	<b>58</b>
4.1. Contextualização histórica: O uso da partitura na prática musical .....	58
4.2. Apresentação da Problemática .....	61
4.3. Partitura na Iniciação Musical: pertinência e metodologias .....	64
4.3.1. A Pedagogia musical de finais do século XIX .....	65
4.3.1.1. O contributo de Edwin Gordon .....	67
4.3.1.1.1. Princípios gerais .....	67
4.3.1.1.2. Pertinência da introdução da partitura .....	69
4.3.2. <i>Sound before Sign</i> .....	70
4.3.2.1. Princípios gerais .....	70

4.3.2.2. Introdução da notação: aplicação prática.....	72
4.3.3. Visão de autores guitarristas .....	75
4.3.4. Notações alternativas na Iniciação Musical .....	77
<b>V. Reflexões e critérios para a abordagem dos elementos escritos na Iniciação Musical .....</b>	<b>81</b>
5.1. Compreender a Pedagogia Musical à luz da Psicologia.....	81
5.2. Introdução de música tradicional .....	92
5.3. Critérios para a aprendizagem do instrumento na Iniciação Musical .....	97
5.3.1. Critérios gerais para a introdução dos elementos da partitura .....	97
5.3.2. Critérios aplicados a livros didáticos .....	101
5.3.3. Outras considerações gerais acerca da Iniciação Musical .....	101
5.3.4. Tabela Resumo .....	104
<b>VI. Ensino da guitarra em Portugal .....</b>	<b>105</b>
6.1. Iniciação à guitarra em Portugal (história e atualidade).....	105
6. 2. Literatura didática para iniciação à guitarra.....	106
6.2.1. Lista de obras didáticas para iniciação à guitarra em Portugal.....	108
6.2.2. Análise de métodos portugueses .....	109
6.2.2.1. Iniciação à guitarra (2012) de Aires Pinheiro .....	109
6.2.2.2. Eu, a guitarra e as Notas e Iniciação em duo de Guitarras (2014) de Paulo Valente Pereira .....	122
6.2.2.3. Elemento e gesto (vol.1) (2017) de Eurico Pereira .....	132
6.2.3. Análise de manuais portugueses .....	147
6.2.3.1. Onde fica o sol na guitarra (1997) de João Pedro Duarte .....	147
6.2.3.2. Manual Didático de Guitarra Clássica – volume 1 (2013) de Adolfo Carlos Mendes .....	158
6.2.3.3. Manual de Guitarra Clássica de João Resende (2017).....	161
6.2.4. Análise de literatura estrangeira.....	165
6.2.4.1. Zbirka Kompozicija za Gitaru (7.ª edição) (1980) de Vjekoslav Andreć .....	165
6.2.4.2. Basic Pieces (vol. 1) (1996) de Juan A. Muro .....	176
6.2.4.3. Mes débuts à la guitare (2001) – Francis Kleynjans.....	182
6.2.5. Reflexões da análise da literatura.....	189
6. 3. Aplicação de questionários .....	193
6. 3. 1. Propósitos .....	193
6. 3. 2. Análise de resultados .....	193
6. 3. 3. Reflexões da análise aos questionários .....	211
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>216</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>221</b>
Apêndice n.º 1: Proposta de atividades didáticas.....	221
1.1. Jogo da memória .....	221
1.2. Tocar com cartões .....	221
Apêndice n.º 2: Entrevistas a autores de métodos portugueses.....	223
2. 1. Entrevista realizada a Aires Pinheiro .....	223
2. 2. Entrevista escrita a Paulo Valente Pereira.....	226
2. 3. Entrevista escrita a Eurico Pereira .....	227

2. 4. Contactos com professores entrevistados.....	228
Apêndice n.º 3: Questionários .....	229
3. 1. E-mail enviado a professores de guitarra em Portugal.....	229
3. 2. Formulário do questionário a docentes .....	229
3. 3. Formulário do questionário a alunos.....	233

## Índice de Figuras

Figura n.º 1: Escala de Dó Maior representada através de uma escada.....	15
Figura n.º 2: Desenho à mão feito em contexto de aula: associação entre sustenido e desenho de uma casa, +1.....	16
Figura n.º 3: Canção dada ao aluno C com as respetivas tarefas discriminadas. ....	26
Figura n.º 4: Jogo de correspondência entre cartões; exemplo com a nota lá. ....	50
Figura n.º 5: Jogo de cartões com figuras rítmicas: Exemplo de uma combinação possível. ....	51
Figura n.º 6: Folheto dos concertos da XXII Semana da Porta Aberta, organizados pelo CREV. Fonte: CREV (2019). ....	53
Figura n.º 7: Folheto de apresentação do concerto do Quarteto de Guitarras do CREV, inserido no ciclo Quartas Musicais. Fonte: Casarão - Pastoral Universitária de Évora (2019). ....	53
Figura n.º 8: Programa comemorativo dos 20 anos de Património Educativo. Fonte: Fundação Alentejo (2019). ....	54
Figura n.º 9: Programa do concerto do Quarteto de Guitarras do CREV, integrado no ciclo de concertos Música no Pátio. Fonte: Direção Regional de Cultura do Alentejo (2019). ....	54
Figura n.º 10: Cartaz do concerto do Quarteto de Guitarras do CREV, realizado no Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo (Évora). Fonte: CREV (2019). ....	55
Figura n.º 11: Comparação entre a leitura musical no ensino tradicional da música e o ensino segundo o método de Suzuki. Fonte: Gendron & Roberts (2012). ....	67
Figura n.º 12: Representação de escrita musical analógica. Fonte: Torre, 2018. ....	78
Figura n.º 13: Partitura com leitura relativa utilizando duas linhas. Fonte: Faria, 2014. ....	78
Figura n.º 14: Partitura de Brincar aos sons 1. Fonte: Costa (2015). ....	79
Figura n.º 15: Partitura de Brincar aos sons 2. Fonte: Costa (2015). ....	79
Figura n.º 16: Excerto de peça escrita em grafismos.....	80
Figura n.º 17: Excerto de peça escrita com instruções de execução e imagens/pinturas.....	80
Figura n.º 18: Exemplo prático de explicação de compasso 4/4, com semínimas e colcheias. Figura tripartida em partes a), b) e c), contando da esquerda para a direita. ....	84
Figura n.º 19: Lição n.º 24 do método Iniciação à guitarra, de Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012). ....	86
Figura n.º 20: Contorno das mãos do aluno com a respetiva digitação em cada uma. ....	88

Figura n.º 21: Exercício do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> , de P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014).	89
Figura n.º 22: Excerto da Lição n.º 1 do livro <i>Iniciação à Guitarra</i> de A. Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	89
Figura n.º 23: Excerto da Lição n.º 2 do livro <i>Iniciação à Guitarra</i> de A. Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	90
Figura n.º 24: Canção tradicional <i>Que linda falua</i> . Fonte: Resende (2017).	93
Figura n.º 25: Canção tradicional <i>O macaco</i> . Fonte: Resende (2017).	94
Figura n.º 26: Canção tradicional <i>Parabéns a você</i> . Fonte: Adaptada da Música para adivinhar 01 (documento não publicado de Aires Pinheiro).	95
Figura n.º 27: Canção tradicional <i>O Balão do João</i> , retirada do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> , de Paulo Valente Pereira. Fonte: Ava Editora (2014).	95
Figura n.º 28: Exercício do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> , de P. V. Pereira, página n.º 5. Fonte: AVA Editions (2014).	99
Figura n.º 29: Exercício para trabalhar as pausas de semínima e mínima e as notas fá e sol, da sexta corda.	113
Figura n.º 30: Lição n.º 1 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	113
Figura n.º 31: Lição n.º 1 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	114
Figura n.º 32: Utilização de colunas que representam a unidade de tempo, neste caso, a semínima. Lição n.º 3 (exercício a) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	114
Figura n.º 33: Introdução das pausas de semínima e mínima. Lição n.º 8 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	115
Figura n.º 34: Lição n.º 5 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	116
Figura n.º 35: Lição n.º 18 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	116
Figura n.º 36: Lição n.º 13 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	116
Figura n.º 37: Conversão da simbologia proposta pelo autor para a pauta musical. Secção referente a notas “dentro da pauta musical”, “abaixo da pauta musical” e “nos espaços”. Lição n.º 13 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	117
Figura n.º 38: Lição n.º 21 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	118
Figura n.º 39: Lição n.º 21 (excerto) do método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).	118

Figura n.º 40: Lição n.º 24 (excerto) do método Iniciação à guitarra de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).....	118
Figura n.º 41: Lição n.º 2 (excerto) do método Iniciação à guitarra de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).....	119
Figura n.º 42: Lição n.º 3 (excerto) do método Iniciação à guitarra de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).....	119
Figura n.º 43: Lição n.º 18 (excerto) do método Iniciação à guitarra de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).....	120
Figura n.º 44: Lição n.º 14 (excerto) do método Iniciação.....	120
Figura n.º 45: Excerto da 3.ª página do método <i>Eu, a Guitarra e as notas</i> , de Paulo Valente Pereira. ....	120
Figura n.º 46: Legenda da simbologia usada por Napoleon Coste relativa à digitação da obra <i>25 Etüden für Gitarre</i> (digitação da mão direita destacada). Fonte: Coste, N. (1921). ....	120
Figura n.º 47: Simbologia convencional relativa à mão direita em associação com a simbologia utilizada .....	121
Figura n.º 48: Jogo das canções escondidas (excerto). Fonte: AVA Editions (2014b).....	124
Figura n.º 49: Excerto das conversas entre o Mi e o Si do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> de P. V. Pereira. ....	127
Figura n.º 50: Peça n.º 23 – Meu irmão (excerto), do livro <i>Iniciação em duo de guitarras</i> de P. V. Pereira. ....	127
Figura n.º 51: Lengalenga <i>A galinha mais o pato...</i> do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> P. V. Pereira. .	128
Figura n.º 52: Excerto da peça <i>O meu chapéu tem três bicos</i> do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> P. V. Pereira. ....	128
Figura 53: Canção <i>Miguel olha a Maria</i> do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014b).....	129
Figura n.º 54: Excerto da peça n.º 28: <i>Não Te Quero</i> do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> de P. V. Pereira. ....	129
Figura n.º 55: Peça n.º 13 <i>Bravo Fura Bolos!</i> (excerto). O asterisco do final do título remete para a seguinte nota: .....	131
Figura n.º 56: Exercício do livro <i>Eu, a guitarra e as notas</i> de P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014b). ....	132
Figura n.º 57: Exercício n.º 101 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017). ....	133
Figura n.º 58: Exercício n.º 3 (excerto) do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).....	134
Figura n.º 59: Exercício n.º 115 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017). ....	134

Figura n.º 60: Exercício n.º 196 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	135
Figura n.º 61: Exercício n.º 264 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	135
Figura n.º 62: Exercício n.º 233 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	136
Figura n.º 63: Exercício n.º 196 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	136
Figura n.º 64: Exercício n.º 160 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	136
Figura n.º 65: Representações do forte e piano (conversa entre amigos), eco (som na montanha) e crescendo (comboio a aproximar-se). Fonte: Série Didática (2017).	137
Figura n.º 66: Representação de compassos musicais por analogia. Fonte: Série Didática (2017).	138
Figura n.º 67: Exercício n.º 7 (excerto) do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	138
Figura n.º 68: Exercício n.º 36 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	139
Figura n.º 69: Exercício n.º 195 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	140
Figura n.º 70: Exercício n.º 144 (excerto), página 59 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira.	140
Figura n.º 71: Distinção entre graus conjuntos e outros intervalos maiores, através da analogia com os degraus de uma escada, do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	141
Figura n.º 72: Tópico Como desenhar um som? (excerto), do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira.	141
Figura n.º 73: Tópico Como desenhar um som? (excerto), do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira.	141
Figura n.º 74: Exercício n.º 84. Exemplos práticos da II posição do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira.	143
Figura n.º 75: Exercício n.º 74 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	144
Figura n.º 76: Representação da tónica de Fá utilizando a analogia do lazer e descontração de umas férias, do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	144
Figura n.º 77: Exercício n.º 102 do livro <i>Elemento e gesto</i> de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).	145
Figura n.º 78: “Notas até à V (quinta) posição”, página n.º vi do manual <i>Onde fica o Sol na guitarra</i> .	149
Figura n.º 79: Peça <i>A Correr</i> (excerto). Fonte: Duarte (1997).	150
Figura n.º 80: Peça <i>Entra a mão esquerda</i> (excerto).	150
Figura n.º 81: Peça <i>Contando Silêncios</i> (excerto). Fonte: Duarte (1997).	151

Figura n.º 82: Peça A ponte (excerto). Fonte: Duarte (1997).	151
Figura n.º 83: Peça Tem dó sim?. Fonte: Duarte (1997).	152
Figura n.º 84: Peça Susto com sustenidos (excerto). Fonte: Duarte (1997).	152
Figura n.º 85: Peça Dividir o tempo (excerto). Fonte: Duarte (1997).	153
Figura n.º 86: Jogos para a mão esquerda: O Martelo. Fonte: Duarte (1997).	153
Figura n.º 87: Peça Coral (excerto). Fonte: Duarte (1997).	154
Figura n.º 88: Peça Geometria IV (excerto). Fonte: Duarte (1997).	155
Figura n.º 89: Exercícios Jogos com cordas pisadas (excerto). Fonte: Duarte (1997).	156
Figura n.º 90: Peça Jogo com Carrilhões – Afinar (excerto). Fonte: Duarte (1997).	156
Figura n.º 91: Secção relativa à tonalidade de Ré menor (excerto da peça popular portuguesa). Fonte: Duarte (1997).	157
Figura n.º 92: Secção relativa à tonalidade de Lá Maior (excerto). Fonte: Duarte (1997).	157
Figura n.º 93: Estudo da corda ②. Fonte: Mendes (2013).	159
Figura n.º 94: Peça infantil Eu fui ao jardim celeste (excerto). Fonte: Mendes (2013).	160
Figura n.º 95: Peça tradicional portuguesa Alecrim (excerto). Fonte: Mendes (2013).	161
Figura n.º 96: Peça tradicional portuguesa Natal (Évora) (excerto). Fonte: Mendes (2013).	161
Figura n.º 97: Excerto da lengalenga Sola Sapato. Fonte: Resende (2017).	163
Figura n.º 98: Lengalenga Sola Sapato. Fonte: Resende (2017).	163
Figura n.º 99: Exercício preparatório da canção Que linda falua. A primeira nota fá, 3.º tempo do primeiro compasso, deverá ser tocada com o dedo n.º 1, e não com o dedo n.º 3, como indicado. Fonte: Resende (2017).	164
Figura n.º 100: Peça n.º 1: Tike, tike tačke. Indicações do autor no canto superior direito. Fonte: Svjetlost (1980).	167
Figura n.º 101: Napoleonov plac. Fonte: Svjetlost (1980).	169
Figura n.º 102: Excerto da peça n.º 80. Indicação de “Execução de acordes [sic.] melódicos sem apoio”.	173
Figura n.º 103: Excerto da peça n.º 83. Após a barra de repetição (compasso n.º 49), a digitação da mão direita explicita o movimento do polegar entre oitavas. Fonte: Svjetlost (1980).	173
Figura n.º 104: Compassos n.ºs 9-12 da peça n.º 91 (III.ª posição em contração com extensão posterior do 1.º dedo).	175
Figura n.º 105: Compassos n.ºs 1 a 4 da peça n.º 98. Fonte: Svjetlost (1980).	175
Figura n.º 106: Secção Posición de la mano izquierda. Fonte: Muro (1996).	176
Figura n.º 107: Secção Posición de las notas en el diapasón. Fonte: Muro (1996).	177
Figura n.º 108: Secção Los valores de las notas (excerto). Fonte: Muro (1996).	177
Figura n.º 109: Peça n.º 21, A Lament. Fonte: Muro (1996).	178
Figura n.º 110: Peça n.º 66, La marcha de los elefantes (excerto). Fonte: Muro (1996).	179
Figura n.º 111: Legenda (excerto) da peça n.º 66, La marcha de los elefantes. Fonte: Muro (1996).	179

Figura n.º 112: Exercício rítmico preparatório da peça n.º 7. Fonte: Muro (1996).....	180
Figura n.º 113: Introdução do susenido; exercício rítmicos preparatório da peça n.º 19. Fonte: Muro (1996).....	180
Figura n.º 114: Peça n.º 6, El cuento del pescador (excerto). Fonte: Muro (1996).....	181
Figura n.º 115: Introdução do capítulo n.º 10 – Melodía en la voz superior con acompañamiento de índice y pulgar. Exercício preparatório da peça n.º 68. Fonte: Muro (1996).....	182
Figura n.º 116: Peça n.º 12 En traversant les deux ponts (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno	184
Figura n.º 117: Peça n.º 13 A Saute-mouton (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais). ....	184
Figura n.º 118: Indicações técnicas acompanhadas de imagens ilustrativas da peça n.º 8 L’ami Rémi. ....	185
Figura n.º 119: Exercício preparatório da peça n.º 20 Le Petit Soldat de plomb. Fonte: Kleynjans (2001). ....	185
Figura n.º 120: Peça n.º 20 Le Petit Soldat de plomb (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno ....	186
Figura n.º 121: Peça n.º 3 Mimi et Sissi dansent ensemble. (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais).....	186
Figura n.º 122: Peça n.º 4 Mimi et Sissi dansent encore ensemble. (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais) .....	186
Figura n.º 123: Exercício preparatório da peça n.º 31 Tango corse. Fonte: Kleynjans (2001). ....	187
Figura n.º 124: Apresentação da nota Si na peça n.º 2 La Marche de Sissi l’impératrice. Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais).....	187
Figura n.º 125: Peça n.º 26 La Boîte à joujoux (excerto). Mudanças de posição no compasso n.º 4. Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais).....	187
Figura n.º 126: Peça n.º 8 L’Ami Rémi (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno do aluno). ....	188
Figura n.º 127: Período de aprendizagem da guitarra dos alunos. ....	194
Figura n.º 128: Motivação dos alunos referente à aprendizagem da guitarra e ao repertório tocado...194	
Figura n.º 129: Conhecimento prévio do repertório.....	195
Figura n.º 130: Frequência com que os alunos se recordam da informação transmitida pelo professor. ....	195
Figura n.º 131: Frequência com que os alunos deixam de praticar guitarra em casa quando não percebem a partitura. ....	196
Figura n.º 132. Dificuldade dos alunos em compreender as pautas das suas músicas. ....	197
Figura n.º 133: Percentagem dos alunos que tocam de cor as suas músicas e dos usam a partitura. ...	197
Figura n.º 134: Interesse dos alunos por aprender mais sobre a guitarra. ....	198
Figura n.º 135: Opinião relativa à possibilidade de a aula de instrumento ser dada em grupo (até 4 alunos).....	199
Figura n.º 136: Metodologias utilizadas nas aulas de iniciação. ....	200

Figura n.º 137: Utilização de métodos de iniciação. ....	201
Figura n.º 138: Conhecimento em relação aos métodos de iniciação apresentados. ....	202
Figura n.º 139: Elementos adaptados às características físicas dos alunos utilizados pelos professores. ....	204
Figura n.º 140: Frequência com que os professores recorrem ao método ensino-aprendizagem da imitação para transmitir a informação ao aluno. ....	204
Figura n.º 141: Nível de familiaridade, para os alunos, das peças introduzidas na Iniciação. ....	205
Figura n.º 142: Frequência com que os professores recorrem ao canto e à expressão corporal para trabalhar uma ideia musical. ....	205
Figura n.º 143: Elementos da partitura de mais difícil compreensão, segundo alunos. ....	208
Figura n.º 144: Comparação entre respostas dos professores e dos alunos às perguntas n.º 5 e n.º 6, respetivamente. ....	210

## Índice de Tabelas

Tabela n.º 1: Enumeração de elementos da notação musical do pentagrama e da notação específica da guitarra. ....	1
Tabela n.º 2: Modos e Escalas de Avaliação dos Cursos de Iniciação e Básico e Secundário (regimes articulado e supletivo). Anexo II relativo ao Tópico Avaliação. Fonte: CREV (2019). ....	10
Tabela n.º 3: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno A. ....	11
Tabela n.º 4: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno B. ....	17
Tabela n.º 5: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno C. ....	22
Tabela n.º 6: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno D. ....	28
Tabela n.º 7: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno E. ....	37
Tabela n.º 8: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno F. ....	42
Tabela n.º 9: Vias de ensino-aprendizagem dos elementos musicais, numa primeira abordagem (Iniciação Musical). ....	104
Tabela n.º 10: Enumeração ordenada dos elementos musicais introduzidos no método <i>Iniciação à guitarra</i> de Aires Pinheiro (2012). ....	110
Tabela n.º 11: Lista das figuras rítmicas e respetivas pausas introduzidas no método <i>Iniciação à guitarra</i> (2012) com a sílaba correspondente. ....	115
Tabela n.º 12: Resumo organizado do prefácio escrito por Alexandre Rodrigues (2014), nas duas obras referidas. ....	122
Tabela n.º 13: Análise da estrutura do livro <i>Eu, a Guitarra e as Notas</i> . ....	126
Tabela n.º 14: Apresentação ordenada dos conteúdos introduzidos no 1.º volume do <i>Manual Didático de Guitarra Clássica</i> (2013), de Adolfo Mendes. ....	160
Tabela n.º 15: Constituição da Coletânea (tipo de repertório e número de composições). ....	168

Tabela n.º 16: Estratégias utilizadas pelos docentes para motivar os alunos, agrupadas por parâmetros. ....	207
Tabela n.º 17: Listagem ordenada das respostas dadas pelos alunos. Os elementos da partitura apontados como mais difíceis de compreender encontram-se no topo da tabela. ....	209
Tabela n.º 18: Listagem ordenada das respostas dadas pelos professores. Os elementos da partitura apontados como mais difíceis de compreender encontram-se no topo da tabela. ....	210

“One of the most contentious issues in music pedagogy concerns when and how to introduce notation to a beginning instrumentalist.”  
(McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 99<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Tradução livre: “Uma das questões mais controversas na pedagogia musical refere-se a quando e como introduzir notação musical a um instrumentista iniciante.”

## INTRODUÇÃO

Os autores do artigo *From Sound to Sign* (2002), anteriormente citados, referem uma das grandes problemáticas da pedagogia musical: quando e como introduzir a notação na iniciação ao instrumento? Os alunos devem começar a aprender o seu instrumento com um suporte escrito? Se sim, de que forma? Se não, por que motivos? A aprendizagem de um instrumento pode começar-se em qualquer idade mas, neste caso, interessará compreender como se processa a aprendizagem de crianças pequenas.

O ensino da guitarra é um dos ramos onde estas questões devem ser colocadas, dado o nível complexo de informação que o aluno iniciante precisa de assimilar para adquirir as bases neste instrumento. Na seguinte tabela apresentam-se, por um lado, símbolos convencionais da notação musical de pentagrama e, por outro, digitação específica da guitarra:

Notação musical do pentagrama	Notação específica da guitarra
Pentagrama, clave de sol e armação de clave (tonalidade)	Nomenclatura para dedos das mãos direita ( <i>p, i, m, a</i> ) e esquerda (1, 2, 3 e 4)
Localização das notas musicais na pauta	Número das cordas ( ①②③④⑤⑥ )
Alterações de alturas (sustenido, bemol e bequadro)	Número das posições, em numeração romana (I, II, III, IV, etc.) <sup>2</sup>
Figuras rítmicas (ex.: mínima, semínima, colcheia e semicolcheia e respetivas pausas)	
Compassos, divisão simples e composta, anacruse	Introdução aos sons específicos (ex.: harmónicos, <i>pizzicato bartók</i> , <i>rasgueado</i> , entre outros <sup>3</sup> )
Dinâmicas, andamentos e outras indicações	
Escrita monódica e escrita a várias vozes	

**Tabela n.º 1: Enumeração de elementos da notação musical do pentagrama e da notação específica da guitarra.**

A variedade e complexidade dos elementos escritos representam um autêntico desafio para a aprendizagem de qualquer criança pequena, com a agravante de que em simultâneo se desenvolverá a aprendizagem do *modus operandi* do instrumento. Num processo exigente em que vários sentidos se coordenam e se expõem também conceitos teóricos poderão colocar-se algumas questões: Como e quando introduzir a notação escrita? Que tipo de abordagem deverá ter o professor? E, de que forma os livros didáticos podem auxiliar a iniciação instrumental? Para responder às perguntas acima colocadas, analisar-se-ão obras de investigadores e docentes dos ramos da Psicologia, Pedagogia Musical e Ensino da guitarra sobre a primeira abordagem ao instrumento na iniciação musical e sobre a pertinência da partitura. No entanto, mais do que se indicar qual a opção mais vantajosa – utilizar ou não partitura –,

<sup>2</sup> N. a.: Na Iniciação à guitarra, é prioritário estabelecer o conhecimento sólido da primeira posição.

<sup>3</sup> N. a.: Considero que estes elementos não são prioritários na Iniciação à guitarra. No entanto, ao revelarem outras possibilidades sonoras da guitarra, poderão constituir um fator de motivação para os alunos.

será importante definir metodologias que em ambas as opções promovam uma autêntica *alfabetização musical* da criança.

Não é objetivo deste trabalho criar uma teoria da aprendizagem musical, nem mesmo propor estratégias inovadoras para a introdução da partitura na Iniciação Musical, mas antes conhecer as principais ideias de autores que têm vindo a abordar esta questão e aplicá-las ao ensino da guitarra. Assim, após essa revisão, definir-se-ão parâmetros considerados relevantes na iniciação instrumental, nomeadamente no que se refere à introdução dos elementos textuais. Estes critérios servirão como base teórica para realizar uma análise, em duas frentes, referente ao ensino oficial da guitarra em Portugal<sup>4</sup>:

1. Análise de dados de dois questionários realizados a alunos e professores de todo o país: a alunos de guitarra de Iniciação Musical e a professores que lecionavam níveis de Iniciação à guitarra (no ano letivo 2018-2019 ou em anos anteriores):

A aplicação destes questionários teve como objetivo a recolha de informação específica acerca do ensino-aprendizagem da Iniciação à guitarra em Portugal, nomeadamente na introdução da notação, informação que não seria possível obter exclusivamente através da revisão da literatura. A análise dos resultados pretende destacar os pontos fortes e os pontos fracos do atual Curso de Iniciação, nomeadamente através da opinião dos próprios alunos, com vista a encontrar estratégias concretas para melhorar este nível de ensino. Com a aplicação de algumas questões semelhantes nos dois questionários pretendeu-se perceber até que ponto a perceção dos docentes e dos alunos relativamente às dificuldades de aprendizagem estaria de acordo. Pretendeu-se ainda averiguar as principais práticas realizadas e dificuldades que os professores sentem, bem como perceber quais os recursos didáticos utilizados e a sua utilidade e pertinência;

2. Análise qualitativa de materiais didáticos utilizados na Iniciação à guitarra em Portugal e/ou de autores portugueses, bem como de outros autores pertinentes para a investigação:

Foram escolhidas para análise aquelas que na altura se consideraram as principais obras estrangeiras utilizadas e conhecidas em Portugal – *Mes débuts a la guitare* (2001) de Francis Kleyjnans e *Basic Pieces* (1996) de Juan Muro –, obras didáticas de Iniciação publicadas no nosso país a partir de meados do século XX, bem como a *Coletânea de Música para Guitarra* da ex-Jugoslávia (1980) (*Zbirka Kompozicija za Gitaru*) de Vjekoslav Andreé, obra sugerida pelo Prof. Dr. Dejan Ivanović, considerada pertinente para a problemática abordada. Este estudo pretende analisar alguns dos recursos que os professores têm à sua disposição à luz dos critérios teóricos previamente definidos. A análise das obras portuguesas permite conceber uma visão mais realista acerca da literatura desenvolvida no nosso país e da contribuição específica dos autores para o ensino português.

---

<sup>4</sup> N. a.: Esta investigação tem como foco a Iniciação à guitarra no âmbito dos Cursos de Iniciação (1.º Ciclo) previstos pelo Ministério da Educação e fixados na Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, considerando também o caso dos alunos do 1.º grau do Ensino Básico (2.º Ciclo) que iniciem a aprendizagem do instrumento. Considera-se que as principais preocupações na Iniciação à guitarra são transversais ao 1.º grau do Ensino Básico, apesar da diferença de idades e dos objetivos inscritos nos planos curriculares exigirem uma abordagem distinta: “Durante o curso do Ensino Básico o aluno irá aprender novas técnicas e efeitos musicais na guitarra, tal como irá consolidar e desenvolver as matérias aprendidas durante a Iniciação. É necessário que, pelo menos, no primeiro grau o professor trabalhe algumas das técnicas mencionadas para o nível da Iniciação, isto porque alguns alunos têm desenvolvimentos mais lentos ou ingressam diretamente no primeiro grau.” (Pereira, P., 2018, p. 21)

Para além destas duas fontes de informação, foi também imprescindível para esta investigação a observação e análise de casos concretos no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, servindo muitos destes casos para exemplificar determinadas declarações teóricas. No ensino da guitarra, a urgência em analisar as práticas da Iniciação vigentes e repensar algumas estratégias surgiu com a partilha de experiências de vários docentes, o acompanhamento do percurso de alguns alunos, a descoberta de teorias da aprendizagem musical e a minha experiência pessoal como aluna. A pertinência da problemática em questão surgiu como uma possibilidade, no início deste trabalho, que acabou por se confirmar na revisão de literatura, análise dos materiais didáticos e dos questionários e ainda na frequência da Prática de Ensino Supervisionada. São, por isso, recorrentes as ligações entre a justificação da pertinência da problemática e a investigação realizada.

## PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

### I. Caracterização da escola

O Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica* (CREV) foi criado e autorizado pelo Ministério da Educação no ano letivo de 2003/2004, após a proposta da Associação Musical de Évora *Eborae Musica* (AME). Esta associação, fundada em 1987, teve como principais atividades, na sua génese, o Coro Polifónico, o ensino livre do canto e de vários instrumentos, e ainda, a constante atividade cultural na cidade de Évora, dando primazia à interpretação e divulgação das obras dos compositores da Escola de Música da Sé de Évora. No artigo n.º 1 do Regulamento Interno do CREV, a instituição é designada como “um estabelecimento de ensino artístico privado que se rege pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, com autonomia pedagógica” (CREV, 2019, p. 3). A partir do seu funcionamento em 2003/2004, a par com o Ministério da Educação, o Conservatório usufruiu de financiamento que lhe permitiu ministrar os cursos oficiais e vocacionais da música, chegando a ter mais de 500 alunos inscritos. As alterações de financiamento em 2011, a cargo do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), resultaram em dificuldades acrescidas para o funcionamento do Conservatório, tendo-se registado uma baixa no número de alunos inscritos. Mais recentemente, em 2015/2016, com a mudança de legislação, o Conservatório pôde usufruir novamente de financiamento por parte do Ministério da Educação, através de contrato patrocínio, desta vez para um número fixo de alunos por cada curso oficial ministrado, financiamento que se manteve até ao ano letivo 2018/2019.

O contexto socioeconómico em que o Conservatório se insere é caracterizado por um tecido empresarial reduzido, diminuindo as possibilidades de serem criados contratos para apoios financeiros ao Conservatório, segundo a diretora Helena Zuber. Quanto à população geral, a diretora referiu ainda que as possibilidades financeiras são insuficientes para suportar os custos dos cursos oficiais ministrados sem financiamento (H. Zuber, comunicação pessoal, Abril 30, 2019). Tal como está referido no Plano de Atividades 2019 da AME, nos últimos quatro anos verificou-se uma redução no número de inscrições, redução que “pode ser atribuída à crise económica e desemprego, e, também ao muito reduzido financiamento dos cursos secundários e básico supletivo que impede muitos alunos de prosseguirem os seus estudos”. (Plano de Atividades 2019 da AME, 2018, p. 2)

O Convento de Nossa Senhora dos Remédios, construído em finais do século XVI, foi o espaço cedido pela Câmara Municipal para albergar o Conservatório Regional de Évora e a Associação Musical de Évora, estando situado junto às muralhas de Évora, na Avenida de São Sebastião, freguesia da Horta das Figueiras. Atualmente, o edifício do CREV é constituído por onze salas de aulas, secretaria, um gabinete partilhado pelas direções executiva e pedagógica, sala de professores, sala de reuniões, duas salas que funcionam como receção e sala de espera, espaços de convívio (sala interior e pátio exterior), espaços de estudo e instalações sanitárias. O edifício é constituído por uma parte antiga, que mantém a estrutura do Convento dos Remédios, e uma parte recuperada. Dos vestígios da antiga atividade do Convento, mantém-se a igreja, como núcleo central do edifício. Estando descontinuado o culto da

mesma, é principalmente utilizada para aulas e apresentações musicais organizadas pelo CREV e pela AME. Dada a beleza, valor cultural, dimensão do espaço e as suas qualidades acústicas, a igreja do Convento dos Remédios acolhe atividades musicais muito diversas, tais como apresentações de alunos e professores do CREV (audições gerais e de classe e concertos), masterclasses, Jornadas Internacionais da *Escola de Música da Sé de Évora*, apresentações integradas na *Semana da Porta Aberta* (sessões didáticas, audições comentadas, intercâmbios com outras escolas), concertos realizados e organizados pelo Coro Polifónico *Eborae Musica*, ciclos de concertos temáticos, entre outras atividades.

## **1. 1. Caracterização da oferta educativa**

O CREV oferece a possibilidade de matrícula nos Cursos de Ensino da Música de Regime oficial e de Regime não oficial, correspondendo os primeiros aos cursos de Iniciação, Básico e Secundário, e o segundo ao Curso Livre.

a) O ensino do Curso de Iniciação rege-se pela Portaria no 223-A/2018, de 3 de agosto, e por programas próprios; b) O ensino dos Cursos Básico e Secundários rege-se pelos planos de estudos e programas oficiais vigentes referenciados na Portaria no 223-A/2018, de 3 de agosto, na Portaria no 229-A/2018, de 14 de agosto, e legislação subsequente. (Regulamento Interno do CREV, 2019, pp. 4-5)

No Plano de Atividades 2019 da AME (2018, pp. 3-4), podem consultar-se as modalidades disponíveis nos regimes supletivo e articulado:

- Formação Musical;
- Instrumentos: Acordeão, Alaúde, Bateria, Clarinete, Contrabaixo, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra/Viola Dedilhada, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Viola d'Arco, Violino e Violoncelo;
- Canto e Coros (Coro Infantil, Coros de várias turmas do curso Básico Articulado, Coro I, Coro II dos Alunos dos Cursos Básico e Secundário em Regime Supletivo);
- História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição, Acústica;
- Orquestra de Sopros e Percussão; Ensemble de Guitarras; Quarteto de Guitarras; Orquestra: de Arcos; de Cordas; Orff.

## **1. 2. Número de alunos do CREV**

No ano letivo de 2018/2019, com registo feito a 19/03/2019, cedido pelo CREV, estiveram matriculados 282 alunos no total: 40 alunos no Regime de Iniciação, 119 alunos no Curso Básico em Regime Articulado, 23 alunos no Curso Básico em Regime Supletivo, 12 alunos no Curso Secundário em Regime Articulado, 13 alunos no Curso Secundário em Regime Supletivo e 75 alunos nos cursos não oficiais de Pré-Iniciação Musical e Curso Livre.

### **1. 3. Caraterização da classe de guitarra**

No mesmo ano letivo, a classe de guitarras do CREV foi orientada pelos professores João Macedo, Eurico Pereira e José Farinha. No dia de 13 de maio de 2019, segundo informação cedida pelos serviços administrativos do CREV, a classe de guitarras do Conservatório era constituída por 48 alunos, sendo que 27 estavam em Regime Articulado, 5 em Supletivo, 11 em Iniciação e 5 em Regime Livre. A classe do professor João Macedo, que pude acompanhar no âmbito da PES, foi constituída por 24 alunos: 4 alunos de Iniciação, 14 alunos do Curso Básico (5 alunos do 1.º grau articulado, 1 aluno do 2.º grau articulado, 2 alunos do 3.º grau articulado e supletivo, 2 alunos do 4.º grau articulado e 4 alunos do 5.º grau articulado e supletivo), 2 alunos do Curso Secundário (articulado e supletivo) e 4 alunos do Curso Livre.

## **II. Prática Educativa**

### **2. 1. Orientador Cooperante**

O professor João Macedo iniciou os seus estudos musicais na Academia de Música Eborense, no ano 2000, na classe do professor José Farinha, concluindo o 8.º grau já no Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica*, com o mesmo professor. Nos anos 2007 a 2010, frequentou e concluiu a Licenciatura em Música, variante instrumento (Guitarra), na Universidade de Évora, na classe de Guitarra do professor Dejan Ivanović. Participou, como executante, em masterclasses com José Diniz e José Farinha, e apresentou-se como solista ou em grupos de música de Câmara em Portugal, Malta e Bulgária. Tem vindo a participar em eventos culturais variados, nas áreas da dança, teatro e recitais de poesia, para além de integrar o *Quarteto de Guitarras de Évora*. Em 2008, no âmbito do Festival *Guitarmania*, em Lisboa, teve oportunidade de participar no curso de aperfeiçoamento da técnica instrumental com os professores Carlo Marchione, Hubert Käppel, Marco Sociás, Dejan Ivanović e Paula Sobral. No ano de 2014, concluiu o Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Artes Aplicadas (Castelo Branco), nas variantes de Guitarra e de Música de Câmara. Atualmente, integra o corpo docente do Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica*, como professor das disciplinas de Guitarra e de Ensemble de Guitarras.

### **2. 2. Descrição dos objetivos dos Cursos**

#### **2. 2. 1. Curso de Iniciação**

De acordo com o Regulamento Interno do CREV (2019), o Curso de Iniciação Musical define-se nos pontos abaixo citados. Por se tratar do nível de ensino abordado na investigação, considero pertinente apresentar mais informação acerca do referido Curso:

1. O Curso de Iniciação tem uma duração variável, dependente do nível de escolaridade do aluno, e termina conjuntamente com o 1o ciclo do Ensino Básico. [...]
- 1.1. O plano de estudos do Curso de Iniciação compreende a frequência conjunta das seguintes disciplinas: a) Instrumento Preparatório; b) Formação Musical Preparatória; c) Classes de Conjunto Preparatórias.
- 1.2. É obrigatória a frequência de todas as disciplinas do currículo.
- 1.4. A carga horária das disciplinas de Formação Musical Preparatória e Classe de Conjunto Preparatória é definida em Conselho Pedagógico, sendo a carga horária da disciplina de Instrumento Preparatório obrigatoriamente um tempo letivo, de acordo com a Portaria no 223-A/2018, de 3 de agosto.
- 1.5. As aulas de Instrumento Preparatório são lecionadas nos termos da Portaria no 223-A/2018, de 3 de agosto. [...]
- 1.12. As disciplinas do Curso de Iniciação funcionam com programas próprios e é aplicada a avaliação qualitativa com o acompanhamento de uma apreciação descritiva, conforme consta no Anexo II.
- 1.13. Os programas das disciplinas enumeradas, sujeitos à aprovação do Conselho Pedagógico, são elaborados pelos respetivos professores e Departamentos, devendo ser revistos sempre que os professores das disciplinas o considerem necessário.
- 1.14. As aulas da disciplina de Instrumento Preparatório são lecionadas em grupos de dois alunos. (Regulamento Interno do CREV, 2019, pp. 6-7)

Cita-se, ainda, o artigo 7.º da Portaria 223-A/2018, referida no Regulamento Interno do CREV:

- 2 - As iniciações a que se refere o número anterior têm uma duração global mínima de 135 minutos e estruturam-se nos termos seguintes: [...] b) Iniciação em Música, integra disciplinas de conjunto, designadamente Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos. (Artigo 7.º, Portaria no 223-A/2018, de 3 de agosto)

Quanto à disciplina de guitarra, no ano letivo 2018/2019, o Curso de Iniciação não se regeu por qualquer programa pré-definido, sendo o mesmo orientado livremente por cada professor. Considera-se a existência de uma lacuna relativa à programação deste nível de ensino da guitarra, que, no meu entender, será um dos níveis mais complexos de lecionar – pelo transmissão dos elementos basilares do instrumento e pela falta de autonomia do aluno. A definição de um programa, com objetivos bem delineados, será, por isso, uma necessidade, nos Cursos de Iniciação à guitarra.

## 2. 2. 2. Curso Básico

De acordo com o Regulamento Interno do CREV (2019), o Curso Básico apresenta o seguinte sistema de avaliação:

1. No Curso Básico, de acordo com a lei em vigor e por decisão do Conselho Pedagógico, realizam-se provais globais no 2o grau e no 5o grau, nas disciplinas de Instrumento e Formação Musical. [...]
3. A prova global é um elemento de avaliação com ponderação e contribui para a avaliação final do aluno. (Art. 17º, Regulamento Interno do CREV, 2019, p. 14)

Quanto à disciplina de guitarra, no ano letivo 2018/2019, o Curso Básico regeu-se pelos seguintes objetivos:

- Objetivos Gerais dos 1.º e 2.º graus:

Consolidar competências nos domínios do tato, sentido rítmico, fraseado, dinâmica, agógica, memorização, da música de conjunto e audição interior; Consolidar a capacidade de coordenação motora para uma correta aprendizagem da técnica e postura do instrumento; Continuar a desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical. (Conservatório Regional de Évora, 2016a, pp. 1 e 3)

- **Objetivos Gerais dos 3.º e 4.º graus:**

Consolidar competências nos domínios do tato, sentido rítmico, fraseado, dinâmica, agógica, memorização, da música de conjunto e audição interior; Desenvolver os sentidos para interpretar com maior consciência e inteligência; Continuar a desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical. (Conservatório Regional de Évora, 2016a, pp. 5 e 7)

- **Objetivos Gerais do 5.º grau:**

“Consolidar competências nos domínios da performance. Desenvolver os sentidos para interpretar com maior consciência e inteligência; Continuar a desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical.” (Conservatório Regional de Évora, 2016a, p. 9)

#### Objetivos Específicos dos 1.º grau:

Conhecer e aplicar a colocação e postura corretas na execução do instrumento. Conhecer, compreender e aplicar com propriedade os diversos símbolos usados na escrita musical. Estimular o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações. Compreender a prática de mudança de posição. Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio, utilizando alternância de i,m [sic]. Diferenciar intensidades entre os planos da melodia e do acompanhamento. Conhecer e interpretar obras de compositores importantes da história da guitarra. Desenvolver o controlo e autonomia dos dedos da mão esquerda. Desenvolver a autonomia do aluno quanto à leitura de notas e ritmos. Iniciar a prática de ligados [sic]. Iniciar a prática de harmónicos naturais. (Conservatório Regional de Évora, 2016a, p. 1)

#### Objetivos Específicos dos 2.º grau:

Consolidar a colocação e postura corretas na execução do instrumento. Estimular o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações. Utilizar com agilidade a técnica de mudança de posição. Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio, utilizando alternância de i,m [sic]. Desenvolver o controlo e autonomia dos dedos da mão esquerda. Conhecer e interpretar obras de compositores marcantes na história da guitarra. Desenvolver a autonomia do aluno quanto à leitura de notas e ritmos. Desenvolver a prática de ligados [sic]. Utilizar novos efeitos sonoros. Desenvolver a prática de afinação do instrumento. Motivar para a necessidade de controlar não só a ação de colocar a corda em vibração mas também a extinção do som quando necessário. (Conservatório Regional de Évora, 2016a, p. 3)

#### Objetivos Específicos do 3.º grau:

Consolidar a colocação e postura corretas na execução do instrumento. Consolidar a técnica de mudança de posição através do uso de dedos guias. Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio, utilizando alternância de i,m; m,i; m,a; ou a,m [sic]. Desenvolver o controlo e autonomia dos dedos da mão esquerda. Conhecer e interpretar obras de compositores marcantes na história da guitarra. Desenvolver a prática de ligados. Desenvolver a técnica de *arpeggio*, com polegar ou sequência de p, i, m, a [sic]. Utilizar mudanças tímbricas. Introdução às técnicas de ornamentação. Utilizar novos efeitos sonoros. Motivar para a necessidade de controlar não só a ação de colocar a corda em vibração mas também a extinção do som. (Conservatório Regional de Évora, 2016a, p. 5)

#### Objetivos Específicos do 4.º grau:

Consolidar a colocação e postura corretas na execução do instrumento. Consolidar a técnica de mudança de posição através do uso de dedos guias. Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio, utilizando alternância de i,m; m,i [sic]; Desenvolver o controlo e autonomia dos dedos da mão esquerda. Conhecer e interpretar obras de compositores marcantes na história da guitarra. Desenvolver a prática de ligados. Desenvolver a técnica de *arpeggio*, com polegar ou sequência de p, i, m, a [sic]. Utilizar mudanças tímbricas. Melhorar a qualidade do som. Desenvolver as articulações de acordo com o estilo musical. Utilizar novos efeitos sonoros. Motivar para a necessidade de controlar não só a ação de colocar a corda em vibração mas também a extinção do som. (Conservatório Regional de Évora, 2016a, p. 7)

## Objetivos Específicos do 5.º grau:

Consolidar o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações. Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio utilizando combinações de dois ou três dedos (i,m – i,a – m,a – i,m,a – a,m,i [sic] e outras). Consolidar as técnicas de produção do som (ataque das cordas). Consolidar as técnicas de extinção dos sons. Consolidar a técnica de eliminação de ruídos. Dominar a leitura no instrumento até à IXª posição. Compreender e realizar ornamentos variados no contexto das obras estudadas. Utilizar a técnica de pizzicato no contexto das obras estudadas Conhecer e interpretar obras de compositores marcantes na história da guitarra. Desenvolver agilidade e destreza em ambas as mãos, conjugando os aspetos de tensão e relaxamento. Compreender e aplicar as noções de performance. (Conservatório Regional de Évora, 2016a, p. 9)

## 2. 2. 3. Curso Secundário

De acordo com o Art, 17.º do Regulamento Interno do CREV (2019), o Curso Secundário apresenta o seguinte sistema de avaliação:

2. Nos Cursos Secundários de Música e Canto, de acordo com a lei em vigor e por decisão do Conselho Pedagógico, realiza-se uma prova global em todas as disciplinas em ano terminal, exceto a Classe de Conjunto.
3. A prova global é um elemento de avaliação com ponderação e contribui para a avaliação final do aluno. (Conservatório Regional de Évora, 2019, p. 14)

Quanto à disciplina de guitarra, no ano letivo 2018/2019, o Curso Secundário regeu-se pelos seguintes objetivos:

- Objetivos gerais dos 6.º, 7.º e 8.º graus:

“Consolidar competências nos domínios da performance. Desenvolver os sentidos para interpretar com maior consciência e inteligência; Continuar a desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical.” (Conservatório Regional de Évora, 2016b, pp. 1, 4 e 7)

### Objetivos específicos do 6.º grau:

Consolidar o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações. Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio utilizando combinações de dois ou três dedos (i,m – i,a – m,a – i,m,a – a,m,i [sic] e outras). Realizar escalas em terceiras e sextas. Executar escalas em tremolo. Consolidar as técnicas de produção do som (ataque das cordas). Consolidar as técnicas de extinção dos sons. Consolidar a técnica de eliminação de ruídos. Desenvolver agilidade e destreza em ambas as mãos, conjugando os aspetos de tensão e relaxamento. Dominar a leitura no instrumento em toda a extensão da escala. Compreender e aplicar as noções de performance. (Conservatório Regional de Évora, 2016b, p. 1)

### Objetivos específicos do 7.º grau:

Consolidar o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações. Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio utilizando combinações de dois ou três dedos com andamentos padrão (i,m – i,a – m,a – i,m,a – a,m,i [sic] e outras). Realizar escalas em terceiras e sextas. Executar escalas em tremolo. Consolidar as técnicas de produção do som (ataque das cordas). Consolidar as técnicas de extinção dos sons. Consolidar a técnica de eliminação de ruídos. Desenvolver agilidade e destreza em ambas as mãos, conjugando os aspetos de tensão e relaxamento. Dominar a leitura no instrumento em toda a extensão da escala. Consolidar as interpretações das obras tendo em conta as épocas e os autores das mesmas. (Conservatório Regional de Évora, 2016b, p. 4)

### Objetivos específicos do 8.º grau:

Consolidar o uso correto dos dedos no cumprimento das dedilhações. Realizar escalas maiores, menores e cromáticas com e sem apoio utilizando combinações de dois ou três dedos com andamentos padrão (i,m – i,a – m,a – i,m,a – a,m,i [sic] e outras). Realizar escalas em terceiras e sextas. Executar escalas

em tremolo. Consolidar as técnicas de produção do som (ataque das cordas). Consolidar as técnicas de extinção dos sons. Consolidar a técnica de eliminação de ruídos. Desenvolver agilidade e destreza em ambas as mãos, conjugando os aspetos de tensão e relaxamento. Dominar a leitura no instrumento em toda a extensão da escala. Consolidar as interpretações das obras tendo em conta as épocas e os autores das mesmas. Elaborar um recital. (Conservatório Regional de Évora, 2018, p. 1)

## 2. 2. 4. Modos e escalas de avaliação

MODOS DE AVALIAÇÃO		
Iniciação		
Cursos Básico e Secundários – Regimes articulado e supletivo		
CURSOS	MODOS DE AVALIAÇÃO	ESCALAS
Iniciação	Qualitativo Apreciação descritiva	4 Unidades
Básico Regimes articulado e supletivo	Quantitativo	Níveis 1-5
Secundários Regimes articulado e supletivo	Quantitativo	Valores 1-20

ESCALAS DE AVALIAÇÃO			
Iniciação			
Cursos Básico e Secundários – Regimes articulado e supletivo			
PERCENTAGENS	NÍVEIS Curso Básico	VALORES Cursos Secundários	QUALITATIVOS Curso de Iniciação
1-49	1-2	1-9	Insuficiente Apreciação descritiva
50-69	3	10-13	Suficiente Apreciação descritiva
70-89	4	14-17	Bom Apreciação descritiva
90-100	5	18-20	Muito Bom Apreciação descritiva

Tabela n.º 2: Modos e Escalas de Avaliação dos Cursos de Iniciação e Básico e Secundário (regimes articulado e supletivo). Anexo II relativo ao Tópico Avaliação. Fonte: CREV (2019).

## 2. 3. Informações adicionais

O Calendário Escolar<sup>5</sup> do ano letivo 2018/2019 foi o seguinte:

1.º período: 17 de setembro 2018 a 14 de dezembro 2018;

2.º período: 3 de janeiro 2019 a 5 de abril de 2019;

3.º período: 23 de abril de 2019 a:

a) 5 de junho de 2019 – “para os alunos dos 9º Ano (5.º Grau), 11º Ano (7º Grau), 12º Ano (8º Grau) e disciplinas em ano terminal;”

b) 14 de junho de 2019 – “para os alunos dos 5º Ano (1º Grau), 6º Ano (2º Grau), 7º Ano (3º Grau), 8º Ano (4º Grau) e 10º Ano (6º Grau);”

c) 21 de junho de 2019 – “para os alunos do Curso de Iniciação (1ºCiclo).”

d) 28 de junho de 2019 – “para os alunos dos Cursos Livres e Iniciação Livre.” (consultado no documento afixado do CREV, 2018)

<sup>5</sup> N. a.: Calendário escolar afixado no Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica* a 3 de setembro de 2018.

### III. Descrição e registo do percurso dos alunos acompanhados<sup>6</sup>

#### 3. 1. Aluno A (Iniciação)

O aluno A, de 7 anos, frequentou o 2.º ano do Curso de Iniciação, sendo esse o seu segundo ano de aprendizagem da guitarra no CREV, na classe do professor João Macedo. O professor referiu que, apesar de ter já realizado algumas lições do método *Mes debuts à la guitare* de Kleynjans no ano anterior, iria voltar a repeti-las. A tendência, segundo o docente, é que os alunos mais novos de Iniciação se esqueçam com facilidade do trabalho realizado e que, por isso, seja necessário rever a maioria dos aspetos lecionados. Devido ao ajuste de horários do início do ano letivo, comecei a assistir às suas aulas a partir do dia 24 de outubro de 2018, e foram por mim lecionadas duas aulas em períodos diferentes do ano: 14 de novembro de 2018 e 12 de junho de 2019. A aula de guitarra realizou-se às quartas-feiras, das 18:35 às 19:25. Este horário tardio demonstrou-se muitas vezes prejudicial para o desempenho do aluno A, notando-se sonolência e o cansaço acumulado de um dia inteiro de aulas. O aluno A teve aulas em conjunto com o aluno B – de 8 anos, que frequentava o 3.º ano do Curso de Iniciação – sendo que a convivência entre os dois alunos se demonstrou pacífica, havendo respeito pelo tempo de trabalho de cada um. Em algumas aulas iniciais, o professor pediu para os alunos tocarem em simultâneo as mesmas peças; no entanto, a partir do momento em que os ritmos de evolução ficaram diferentes, o professor começou a alternar o trabalho entre os dois. Segue-se a lista do repertório tocado pelo aluno durante o ano letivo:

Repertório		
1.º período	2.º período	3.º período
Lições n.ºs 1 a 13 de F. Kleynjans; Lição n.º 11 de F. Kleynjans (peça da audição).	Revisão das peças dadas no 1.º período;	<i>Porquoi?</i> (duo de guitarras com o professor);
	Lições n.ºs 14 e 15 – F. Kleynjans.	<i>Pastime</i> de Vicent Lindsey-Clark (peça da audição);
		Lição n.º 21: <i>Le Moulin à Vent</i> de F. Kleynjans.

Tabela n.º 3: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno A.

Durante o percurso letivo, foram surgindo algumas dificuldades de aprendizagem às quais o professor João Macedo procurou dar resposta através de determinadas estratégias. Os problemas observados mais recorrentes foram:

- **Cansaço e impaciência durante a aula e falta de motivação para tocar em casa:**

Apesar de o aluno A respeitar o tempo de trabalho do colega, demonstrou-se por vezes

---

<sup>6</sup> N. a.: Para além dos alunos mencionados, tive também oportunidade de acompanhar outros alunos com a mesma proximidade, tendo mesmo chegado a lecionar algumas aulas aos mesmos, nomeadamente a 2 alunos de 5.º grau (com duas aulas assistidas pelo professor orientador a um dos alunos) e a dois alunos de iniciação, aulas que se revelaram muito importantes no âmbito do tema da minha investigação.

cansado e impaciente, ficando na cadeira ou no chão, deitado. O professor procurou observar as reações dos alunos quanto ao tempo de espera na aula, de forma a equilibrar o tempo de trabalho entre cada um e manter os alunos envolvidos na aula do outro colega. O aluno disse, praticamente todas as aulas, que não tinha estudado em casa porque se tinha esquecido e essa falta de estudo era evidente na prática da guitarra. O professor advertiu-o sobre a necessidade de praticar um pouco todas as semanas e sugeriu que tocasse 10 minutos todos os dias antes de ir ver televisão (apesar de esta proposta não ter agradado ao aluno). O professor – que conhece o aluno desde o ano anterior – sentiu-o mais cansado e mais fraco fisicamente, para além de este ter deixado de estudar sem razão aparente. O professor procurou não o inferiorizar perante o colega e, por isso, tentou alargar a advertência do estudo para os dois. Uma outra estratégia para incentivar ao estudo foi o exemplo do treino diário dos bons futebolistas, para explicar ao aluno que também precisava de praticar guitarra regularmente. De uma forma geral, quando ao aluno precisava de descontraír um pouco, o professor abordou, muitas vezes, o tema do futebol, pois era uma área que interessava ao aluno. Noutra ocasião, o docente contou os minutos de uma semana inteira para mostrar ao aluno e ao colega que tinham certamente alguns minutos na semana para dedicarem à guitarra. Referiu também que, se os alunos não estudassem, não poderiam tocar na audição, o que pareceu motivá-los a trabalhar;

- **Dificuldade na alternância dos dedos *i* e *m*:** O professor procurou corrigir este aspeto, mas sugeriu que não se insistisse numa fase inicial, para que o aluno não desmotivasse. A mão direita estava também ainda muito saltitante<sup>7</sup> numa primeira fase. Para resolver esse problema, o professor sugeriu que o aluno colocasse o polegar numa corda grave em repouso para que a mão direita ganhasse estabilidade;

- **Tensão na mão esquerda e posição incorreta constante:** Nas primeiras aulas, o aluno confessou que não utilizava o pedal para estudar em casa e daí se compreendeu porque não tinha uma posição estável: a mão esquerda estava mal posicionada – polegar estava muito em cima e a palma colada no braço e, por vezes, os dedos em cima uns dos outros – e a guitarra estava colocada demasiado na horizontal. O professor tirou uma foto ao aluno na posição correta para que visse a postura que deveria ter. Como estratégia para corrigir a posição do polegar esquerdo, sugeri ao professor que se desenhasse, a corretor, uma baliza para colocar o polegar<sup>8</sup>. O professor gostou da ideia, mas acabou por não experimentar naquela aula. As dificuldades em segurar a guitarra corretamente

---

<sup>7</sup> N. a.: A mão e pulso direitos devem estar estáveis de forma a que os dedos possam estar prontos para tocar junto às respetivas cordas, o que não acontecerá se a mão se movimentar constantemente.

<sup>8</sup> N. a.: À semelhança da sugestão descrita na lição n.º 4 do método *Iniciação à guitarra* (2012) de Aires Pinheiro.

mantiveram-se em aulas seguintes, pois a guitarra escorregava constantemente – a cadeira em que o aluno se sentava era demasiado alta, o que fazia com que o pé direito não assentasse completamente no chão. Na impossibilidade de arranjar uma cadeira adequada, o professor colocou um tecido antiderrapante para segurar melhor a guitarra. O aluno queixou-se, em diversas situações, que lhe doíam as costas, provavelmente pela altura da cadeira, e o professor pediu que se levantasse para descansar um pouco. Na técnica da mão esquerda, o aluno tinha dificuldades em tocar as peças fluentemente pois não antecipava os dedos. O aluno queixou-se, em várias aulas, que lhe doíam as pontas dos dedos da mão esquerda, mas o professor deu uma importância relativa. Deixou o aluno descansar o suficiente na aula e alertou para a necessidade de praticar em casa, para o dedo deixar de doer;

- **Dificuldades de compreensão da partitura:** nomeadamente a associação entre as notas do pentagrama e a sua localização no braço da guitarra. Na Lição n.º 10 de Kleynjans, o aluno apresentou algumas dificuldades no ritmo e nas notas. Nessa lição, a sucessão de dós e sis sem lógica aparente pode tornar a compreensão da estrutura difícil. Nesse caso, uma estratégia seria dividir peça por frases ou linhas em que o aluno reconhecesse um padrão ou lógica. Em outras aulas, o aluno demonstrou as mesmas dificuldades rítmicas, de compreensão das figuras e dos compassos, o que motivou ainda mais o desenvolvimento do meu tema de investigação. Na exposição da peça nova *Le Moulin à Vent* de Kleynjans, no 3.º período, o professor optou por pedir que o aluno fizesse uma *leitura à primeira vista*, na medida em que, no início, ensinou a peça nota a nota. Apesar de o trabalho de leitura ser importante, poderia ter-se realizado uma outra abordagem que permitisse ao aluno um conhecimento auditivo prévio, de forma a ganhar consciência da estrutura, frase, distinção de vozes, mesmo antes de decifrar os símbolos da partitura.

Em cada período, o aluno questionou várias vezes o professor relativamente à data da audição, dando a entender que seria um elemento que influenciaria o seu estudo em casa. Descreve-se uma situação ilustrativa: no 2.º período, após várias advertências por parte do professor, devido ao exemplo do aluno B – que estava a ser constante no estudo em casa – e à proximidade da audição, o aluno A demonstrou que tinha estudado em casa, que sabia a peça e que queria tocá-la de cor para o professor, o que se revelou positivo. Na mesma aula, o aluno tomou a iniciativa de antecipar a nota mi (dedo n.º 2, 4.ª corda), que estava sempre a falhar, e conseguiu corrigir-se de imediato. Em todas as audições o aluno conseguiu tocar fluentemente, tanto com ou sem acompanhamento do professor. Notou-se apenas alguma pressa em entrar e sair do palco, pois o aluno não fazia vénia e começava logo a tocar. Apesar de o aluno não mostrar sinais de que queria desistir da guitarra, ao longo do ano, não demonstrou uma

grande evolução, principalmente devido à falta de motivação e de estudo, em casa, bem como ao cansaço demonstrado em cada aula (em hora tardia).

Durante o percurso letivo, tive também oportunidade de lecionar algumas aulas com a supervisão do professor João Macedo. Uma vez que os alunos A e B tinham aulas em conjunto, optou-se por fazer uma descrição de ambos os desempenhos na 1.<sup>a</sup> aula dada. Na segunda aula, o trabalho foi mais individualizado e, por isso, optou-se por fazer duas descrições diferentes.

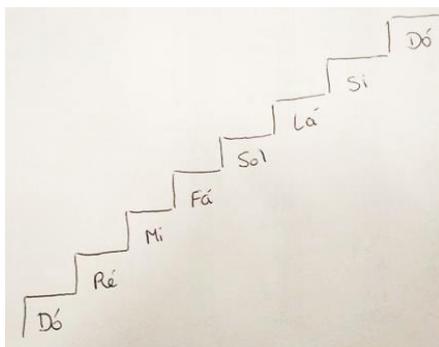
- **1.<sup>a</sup> Aula dada aos alunos A e B (14/11/2018)**

Na primeira aula dada, foram trabalhadas a lição n.º 13 com o aluno A e a lição n.º 15 com o aluno B, ambas do Método de Kleyjnans. Não dei aula completa de 50 minutos pois o professor João Macedo precisou de orientar uma parte da aula. Assim sendo, dei aproximadamente 30 minutos de aula, havendo depois tempo para alguns comentários por parte do professor cooperante, tanto em relação à minha prestação como à dos alunos. Comecei por afinar as guitarras dos dois alunos. Durante a aula, fui alternando o trabalho entre os dois alunos, estando estes sentados um ao lado do outro, em posição para tocar, e escutando com atenção o trabalho do colega. Um dos aspetos a que dei importância foi a correção da postura sentada e a posição do instrumento. Notei que os alunos estavam pouco à vontade com a minha presença, pois era apenas a 4.<sup>a</sup> aula do ano e, provavelmente, não tinham ainda compreendido o motivo pelo qual estaria presente nas suas aulas. Em ambos os casos, procurei que os alunos tomassem consciência da estrutura da peça, colocando respirações nos finais de frase e trabalhando as partes em separado. A textura de ambas as peças (melodia mais acompanhamento de notas graves e agudas, alternância constante entre polegar e indicador/médio) dificultou a distinção entre melodia e acompanhamento. Para isso, sugeri aos alunos que cantassem a melodia com o nome das notas, trabalho para o qual se mostraram pouco à vontade. Procurei corrigir a posição da mão esquerda, principalmente do aluno A, em que a palma se colava ao braço da guitarra; para isso, coloquei o meu dedo entre a palma do aluno e o braço da guitarra. Um outro problema observado nos dois alunos foi a repetição de dedos da mão direita, aspeto em que insisti bastante, trabalhando isoladamente a mão direita. Os alunos não estavam a conseguir corresponder a todas as minhas intervenções e, por isso, o professor cooperante sugeriu que não se insistisse muito, principalmente naquela fase de aprendizagem, para não desmotivar os alunos. Após a primeira aula lecionada, juntamente com as observações do professor cooperante, pude aperceber-me da necessidade de gerir melhor o tempo, compreendendo quais os elementos prioritários a trabalhar, assim como da necessidade da adaptação da linguagem aos alunos da Iniciação e da quantidade de elementos da partitura e da técnica guitarrística que precisam de ser introduzidos.

- **2.<sup>a</sup> Aula dada ao aluno A (12/06/2019)**

Na 2.<sup>a</sup> aula dada, foi trabalhada a peça n.º 21, *Le Moulin à vent*, de Kleyjnans. O aluno estava contente, no início, e expectante por ser eu a dar a aula. Comecei por afinar a sua guitarra. Dei o diapasão ao aluno para ele usar e dar-me a nota lá (encostando à madeira da guitarra). O aluno ficou muito

contente por poder colaborar. Depois falamos brevemente sobre futebol, pois é um assunto que o aluno domina bastante. Ao começarmos a trabalhar a peça, perguntei ao aluno se tinha estudado, sendo que o mesmo respondeu que não, tal como nas aulas anteriores. Perguntei então se sabia o nome e tema da música nova. O aluno disse: “Do vento!”. Eu pedi para ele ler melhor e escrevi com lápis *O moinho de vento*. Perguntei se já tinha visto os moinhos do Alto de São Bento (Évora). Referi que quem trabalhava nos moinhos eram os moleiros e expliquei como se moía o milho nos moinhos. O aluno parecia muito curioso e disse que não sabia disso. Eu sugeri que ele pedisse aos pais que lhe mostrassem um moinho e o trabalho de fazer farinha. Então, eu disse que a nossa canção do *Moinho de Vento* podia contar a história de um moleiro e do seu trabalho. Depois, expliquei que a nossa música podia dividir-se em partes, como uma história (dividi as frases na partitura). Olhamos para a primeira frase e disse que podíamos ver 2 linhas diferentes, uma com as hastes para cima (que era a melodia e que podia ser a voz do moleiro), e outra com as hastes para baixo (que era o acompanhamento e que podia ser o aluno a acompanhar na guitarra). O aluno compreendeu. Começamos a ver a melodia e perguntei ao aluno quais as notas que a compunham. O aluno sabia a primeira, mas teve dificuldades em saber as outras notas (que eram graus conjuntos). Então, desenhei uma escada com o nome das notas da escala em cada degrau e expliquei que essa disposição se assemelhava às notas na pauta musical (fig. n.º 1)<sup>9</sup>.

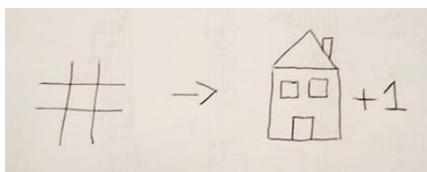


**Figura n.º 1: Escala de Dó Maior representada através de uma escada.**

O aluno relembrou a ordem das notas e compreendeu a analogia com a pauta, mas teve dificuldade em identificar de imediato as notas no pentagrama, contando a partir de uma já conhecida. Sem recorrer à partitura, procurei que o aluno consolidasse a ordem das notas e fui fazendo várias perguntas, como por exemplo: “Qual a nota a seguir ao fá?”, deixando que o aluno consultasse o desenho da escada, caso precisasse. De seguida, continuamos a *desmistificar* a partitura, olhando para a armação de clave de um sustenido. Perguntei ao aluno o que significava o sustenido junto à clave de sol e respondeu que não sabia; disse que era o jogo do galo. O professor interveio dizendo que já tinha falado nos sustenidos e que o aluno já tinha tocado peças com sustenidos. Como o aluno não tinha assimilado

<sup>9</sup> N. a.: Esta abordagem foi baseada no método de Eurico Pereira (2017).

este elemento, escrevi na parte de trás da folha um sustenido grande associado à imagem de uma casa com +1 (fig. n.º 2)<sup>10</sup>.



**Figura n.º 2: Desenho à mão feito em contexto de aula: associação entre sustenido e desenho de uma casa, +1.**

O aluno percebeu que era *mais uma casa* e encontrou o fá# no braço da guitarra. Perguntei onde seriam outras notas com sustenidos e o aluno acertou todas. O aluno confundiu a localização de algumas notas, trocando as oitavas (ex.: sol4 – sol3). Depois, vimos as restantes notas da melodia da primeira frase e localizamos no braço da guitarra. Pedi ao aluno que tocasse as notas por ordem, sem ritmo, alternando os dedos *i* e *m* da mão direita. Pedi também que colocasse o polegar na 3.ª corda, em repouso, e escrevi na partitura p(3). Como o aluno não estava a alternar, pedi-lhe que só tocasse a mão direita e o aluno já conseguiu fazer. Depois juntamos a mão esquerda e o aluno esforçou-se por alternar, apesar de só conseguir algumas vezes. Procurei insistir nesse aspeto, usando poucas notas de cada vez, o que se revelou mais eficaz. Tive que relembrar várias vezes o repouso do polegar na corda e a alternância dos dedos, ao que o aluno reagiu bem. Fizemos uma pausa para vir o outro aluno. O aluno B também não sabia o que fazia o sustenido, chamando *jogo do galo*, na mesma forma (tinha chegado atrasado e não ouvira a explicação). Então, chamei o aluno A para lhe vir explicar o que fazia o sustenido. O aluno A pareceu motivado por ter que explicar ao colega e disse corretamente. O aluno B conseguiu perceber bem e executou na guitarra várias notas que lhe pedi.

Voltamos ao aluno A. Juntamos o acompanhamento com a preparação do dedo polegar na corda (3). O aluno reconheceu as notas do acompanhamento e localizou-as facilmente na guitarra. Para introduzir o ritmo e o compasso, expliquei ao aluno que tínhamos que sentir a música contando sempre de 3 em 3. Disse que em cada compasso haveria 3 pulsações iguais. O aluno disse que não estava a perceber. Procurei explicar outra vez, mas tive dificuldade em ser mais clara. O aluno perguntou se 3 pulsações iguais eram 3 notas. Eu disse que neste caso sim, em cada compasso havia 3 notas iguais, semínimas. O aluno não pareceu completamente esclarecido. Depois, disse-lhe que, ao contar de 3 em 3, podíamos dançar uma valsa e perguntei se lhe podia ensinar um pouco. O aluno A disse que não queria dançar, mas, depois convidei também o aluno B e os dois aceitaram. O professor tocou a peça do aluno A e fizemos uns passos simples em 3/4. Os alunos divertiram-se. No final da aula, disse ao aluno A para nessa semana treinar a primeira frase da peça e para pedir aos pais que lhe mostrassem como funciona um moinho de vento. Disse também, aos dois alunos, que a primeira coisa que ia perguntar na aula seguinte seria qual a função do sustenido.

<sup>10</sup> N. a.: Esta abordagem foi baseada no método de Aires Pinheiro (2012).

### 3. 2. Aluno B (Iniciação)

O aluno B, de 8 anos, frequentou o 3.º ano do da Iniciação Musical, tendo começado a aprender guitarra no 1º ano. O aluno foi bastante participativo nas aulas e era brincalhão. Normalmente chegava um pouco atrasado. Pôde verificar-se que era uma criança sensível e que, por vezes, ficava um pouco melindrado com alguma brincadeira que o professor lhe dirigia, para o espicaçar. No entanto, era por norma uma criança confiante e autónoma, pois queria demonstrar sempre que tinha capacidades. Notou-se também que era bastante crítico em relação à sua própria prestação na guitarra e ficava triste quando as coisas não corriam bem. Como exemplo, pode referir-se que, na audição de classe do 2.º período, estava muito nervoso e interrompeu a peça no meio da prestação, o que fez com que o professor tivesse que ir ao palco ajudá-lo a localizar-se na partitura; no fim da sua atuação, o aluno ficou muito abalado e chorou. Nessa audição, o aluno tinha feito questão de pedir ao professor para tocar sozinho – uma peça que estava escrita para duo de guitarras com o professor – o que pode ter também dificultado a sua prestação em palco. O professor falou com o aluno, na aula seguinte à audição, procurando explicar a importância relativa da prestação na audição e a necessidade da aceitação dos erros. Disse-lhe também que, para se sentir mais seguro em palco, na audição do 3.º período tocariam em conjunto, o que realmente aconteceu. A aula de guitarra realizou-se às quartas-feiras, das 18:35 às 19:25. Devido ao ajuste de horários do início do ano, comecei a assistir às suas aulas apenas a partir do dia 24 de outubro de 2018. Foram por mim lecionadas duas aulas em períodos diferentes do ano: 14 de novembro de 2018 e 12 de junho de 2019. Segue-se a lista do repertório tocado pelo aluno durante o ano letivo:

Repertório		
1.º período	2.º período	3.º período
Lição n.ºs 1 a 15 de F. Kleynjans; Lição n.º 12 de F. Kleynjans (peça da audição); <i>Eu tenho um pião</i> (Canção infantil)	Revisão das peças dadas no 1.º Período; Lição n.º 26 de F. Kleynjans (peça para as audições do 2.º e 3.º período).	Lição n.º 32. <i>Café de Paris</i> de F. Kleynjans.

**Tabela n.º 4: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno B.**

Durante o percurso letivo, foram surgindo algumas dificuldades de aprendizagem às quais o professor João Macedo procurou dar resposta através de determinadas estratégias. Os problemas observados mais recorrentes foram:

- **Inconstância no estudo em casa:** O aluno referiu, várias vezes, que não estudava em casa. Queixou-se, também, que lhe doía a ponta dos dedos da mão esquerda, confirmando uma vez mais a necessidade de praticar em casa, referida pelo professor. De uma forma geral, verificou-se que as audições consistiram num elemento de motivação para o aluno estudar mais em casa. O repertório dado consistiu também num elemento de motivação

para o aluno. Como exemplo, numa aula do primeiro período, o aluno B ficou muito animado quando o professor lhe trouxe uma peça nova, *Eu tenho um pião*, que lhe tinha pedido para tocar anteriormente. O aluno demonstrou interesse em aprender e queria sempre tocar as peças de memória;

- **Dificuldades na alternância dos dedos *i* e *m* e na colocação de uma postura correta:**

Em relação à postura, o aluno inclinava um pouco a guitarra para ver a mão esquerda, que ficava mal posicionada; colava a palma da mão ao braço da guitarra e subia muito o dedo polegar, erros que o professor procurou corrigir ao longo do ano, advertindo e mostrando fotos do aluno na posição correta;

- **Dificuldades no conhecimento das notas na pauta:**

Ao contrário do aluno A, o aluno B não se demonstrou totalmente limitado pela falta de compreensão da partitura, pois procurava ouvir muito bem e decorar as peças quando o professor tocava. Numa aula do 2.º período, o aluno tocou a lição n.º 26 de Kleynjans com algumas hesitações de leitura. Quando não sabia tocar as notas, cantava-as, o que demonstrou a sua consciência e compreensão musical em relação à peça. À semelhança da situação referida com aluno A, na apresentação de uma peça nova (*Café de Paris* de Kleynjans), em 5/06/2019, o professor propôs uma primeira abordagem de leitura da partitura onde o aluno demonstrou dificuldades de descodificar o texto musical, bem como de localizar as notas no braço da guitarra. As sugestões de uma outra abordagem na hora de apresentar uma nova peça aplicam-se da mesma forma a este caso;

- **Dificuldades em tocar em duo e dificuldades em aceitar as sugestões do professor:**

O aluno pediu, várias vezes, para tocar sozinho, sem acompanhamento (pois o acompanhamento confundia-o), e também com mais velocidade, demonstrando autonomia, apesar de, muitas vezes, essa confiança fazer com que o aluno quisesse saltar etapas de aprendizagem e descurar um pouco a prática. O aluno tocava as peças com muita segurança, ainda que com erros evidentes e dizendo que não estudou. O professor procurou adverti-lo, fazendo-o compreender que não se podia contentar com aquilo que já conseguia tocar, pois tinha de estudar para evoluir;

Em determinada aula, o aluno entrou na sala sorridente, dizendo que já sabia a peça de cor e que tinha estudado 11 vezes desde a última aula. Quis mostrar logo ao professor, tocando de memória e de forma fluente, apesar de algumas hesitações. O professor elogiou, mas quis rever as passagens mais lentamente, pois o aluno tocava rápido demais e com algumas irregularidades rítmicas. De um modo geral, após algum trabalho, o aluno acabava por conseguir tocar as peças de forma fluente, apenas com

hesitações nas mudanças de posição. Essa evolução manifestava-se, sobretudo, quando o aluno já conseguia tocar de memória.

A primeira aula do 3.º período foi apenas em 15/05/2019. O aluno faltou às 2 primeiras aulas do 3.º período, após a audição (24/04, 8/05), sendo que numa aula foi feriado; por esse motivo, esteve 3 semanas sem aulas. O aluno referiu que nesse período não tocou guitarra. A audição estava marcada para 3 de junho, pelo que o aluno tinha apenas duas aulas para aprender uma nova música para audição. Neste sentido, o professor decidiu que o aluno tocaria a mesma música da última audição, mas desta vez tocando em duo – professor e aluno – o que resultou numa melhor prestação. Durante o percurso letivo, tive também oportunidade de lecionar algumas aulas com a supervisão do professor João Macedo. Uma vez que os alunos A e B tinham aulas em conjunto, optou-se por fazer uma descrição de ambos os desempenhos na 1.ª aula dada. Na segunda aula, o trabalho foi mais individualizado e, por isso, optou-se por fazer duas descrições diferentes.

- **1.ª Aula dada aos alunos A e B (14/11/2018)**

(aula descrita nas páginas n.ºs 24 e 25)

- **2ª Aula dada ao aluno B (12/06/2019)**

Na 2.ª aula, foi trabalhada a peça n.º 32, *Café de Paris*, de Francis Kleynjans. Achei curioso o facto de o aluno perguntar ao professor porque é que era eu a dar a aula e porque o tinha acompanhado durante o ano letivo, porque não tinha percebido. O aluno colocou a peça na estante, motivado. Perguntei se se lembrava do desafio que o professor tinha proposto na aula passada, que era trazer a primeira escala bem tocada. O aluno disse que não tinha estudado em casa. Então, começamos por trabalhar a escala. Pedi que me dissesse o nome das notas. O aluno também teve dificuldades, tal como o colega e, por isso, desenhei a escada com as notas da escala de Dó Maior. O aluno disse o nome das notas, com o apoio do desenho e contando pelos dedos. Fui brincado com ele e fazendo parecer um desafio acertar a nota: “Esta tens que saber! É fácil! É para 50 mil euros!”

A escala inicial tinha um ré# e o aluno B não sabia o significado do sustenido, tal como o aluno A. Então, chamei o aluno A para lhe vir explicar o que fazia o sustenido. O aluno A pareceu motivado por ter que explicar ao colega e disse corretamente. O aluno B conseguiu perceber bem e executou na guitarra várias notas que lhe pedi. Depois, pedi que tocasse, alternando os dedos *m* e *i*. Pedi que repousasse o polegar na corda ⑤ e escrevi na partitura  $p⑤$ <sup>11</sup>. O aluno não conseguiu coordenar as duas mãos e, por isso, pedi-lhe que tocasse apenas a mão direita: 1.º alternar *m* e *i* na 3.ª corda; 2.º alternar *m* e *i* nas 1.ª, 2.ª e 3.ª cordas; 3.º alternar *m* e *i* nas 2.ª e 3.ª cordas, tal como na escala inicial da peça. O aluno conseguiu fazer realizar o pretendido. Depois, pedi que introduzisse a mão esquerda. O

---

<sup>11</sup> N. a.: Esta é uma simbologia que utilizo para indicar, em baixo da partitura, em que corda o dedo polegar deve ficar em repouso.

estudante teve dificuldade e, por isso, dividimos a escala por partes mais pequenas, notando-se uma melhoria imediata. Para além disso, colava constantemente a palma da mão ao braço da guitarra, o que me levou a corrigi-lo várias vezes, colocando a minha mão entre a sua palma e o braço. Sugeri, também, que o aluno preparasse melhor a mão esquerda junto às cordas porque os seus dedos estavam muito longe das notas que deveria pisar.

Tal como já descrito, na aula do aluno A, sugeri-lhe que fizéssemos uns passos de dança com ritmo de 3/4. Como este não se sentiu à vontade, convidei também o aluno B, sendo que os dois aceitaram (as peças dos dois eram em compasso ternário). O professor tocou uma das peças e fizemos uns passos simples em 3/4, com os quais os alunos se divertiram muito. No fim da aula do aluno B, disse-lhe que devíamos tentar avançar um pouco mais na sua peça e que, para isso, ele teria que treinar em casa. Disse-lhe que não tínhamos passado do primeiro compasso e que, por isso, nem tínhamos entrado no *Café de Paris*, só tínhamos ficado à porta. O aluno achou engraçada a comparação. Terminei dizendo que na aula seguinte já nos devíamos sentar no *Café* a tomar um café.

Em relação à cooperação entre os dois alunos (A e B), puderam retirar-se várias conclusões, apresentadas nas seguintes descrições:

- O aluno A aprendeu a utilizar a mão esquerda, na primeira aula em que assisti (24/10/18). Como o outro colega já tinha aprendido a pisar as cordas antes, o professor pediu-lhe que explicasse ao aluno A, experiência que se revelou interessante. O aluno respondeu bem à explicação do colega e soube dizer o nome das notas;
- Numa outra aula, o professor pediu que o aluno A tocasse a sua Lição n.º 12 para o aluno B ouvir e avaliar com *Bom* ou *Muito Bom*. O colega deu *Bom* e explicou que as notas estavam bem, mas o andamento precisava de ser mais rápido. O professor tentou que fosse uma experiência positiva para os dois alunos, mas, como sentiu que o ambiente estava um pouco tenso, pediu para os alunos partilharem alguma história engraçada. Numa outra situação, o aluno B interveio na aula do colega dizendo que o aluno A teria que tocar mais rápido a sua peça. Então, o professor respondeu, pedindo ao aluno B que tocasse a peça dele também mais rápido – e este não conseguiu – para que percebesse que cada um teria desafios consoante o seu nível de desenvolvimento;
- O professor quis trabalhar, com os alunos, alguns aspetos a ter em conta numa apresentação em palco (entrar calmamente, fazer a vénia, tocar e agradecer). Ambos os alunos A e B gostaram muito de tocar na audição do 1.º Período, e o facto de tocarem em duo com o professor parece ter sido um elemento de motivação. Na aula anterior à audição do 2.º Período, o professor quis gravar as peças de ambos os alunos para que se ouvissem. Ambos tocaram com hesitações, e o aluno B referiu que era difícil concentrar-se por saber que estava a ser gravado. O professor explicou que era uma forma boa para treinar para a

audição. O aluno A acabou por tocar bem na audição, mas o aluno B teve muita dificuldade em tocar (como foi já descrito anteriormente);

- Os alunos expressaram-se livremente durante as aulas, contando experiências pessoais do seu dia-a-dia nas pausas do trabalho, o que tornava as aulas menos cansativas para os mesmos e aprofundava a relação entre eles e com o seu professor. O professor João Macedo procurou motivar os alunos através do repertório escolhido, tocando várias peças, dentro do Método de Kleynjans, para os alunos escolherem, principalmente na parte final do ano. Em determinada ocasião, o professor convidou os alunos para assistirem a um concerto do Quarteto de Guitarras do CREV e, na aula seguinte, os alunos referiram que gostavam muito de ter ido, mas os pais não permitiram devido à hora tardia. Numa aula do mês de maio, os dois alunos A e B responderam ao questionário por mim elaborado, com a colaboração do professor João.

Ao longo das aulas, a diferença de níveis de desenvolvimento foi-se notando entre os alunos, assim como a sua resistência e paciência dentro da aula, o que acabou por fazer com que o aluno A tivesse sempre tempos mais curtos de trabalho durante a aula. No entanto, de um modo geral, a aula em pares revelou-se benéfica para o desenvolvimento dos alunos devido à sua relação positiva e influência do trabalho de um no outro, que acabava por motivá-los a fazer igual ou melhor. O facto de os alunos perceberem que muitas das dificuldades eram comuns acabou por ser um elemento de motivação para não desanimarem. Com muita regularidade, o ruído proveniente das outras salas revelou-se um fator de distração pois perturbava e interferia na audição atenta do trabalho da aula (tanto para mim, enquanto observadora, como para o professor e para os alunos enquanto participantes das aulas). O isolamento entre as salas era fraco, para além de que qualquer outro instrumento ou classe de conjunto se acaba por sobrepor em termos de volume a uma aula de guitarra e, por isso, a escolha das salas deveria também ser tida em conta consoante os instrumentos.

### 3. 3. Aluno C (1.º grau)

O aluno C frequentou o 1.º grau do curso Básico de Música (Regime Articulado), sendo esse o seu primeiro ano de aprendizagem da música e da guitarra. Foi o próprio quem teve a iniciativa de pedir à mãe para estudar música. O aluno caracterizava-se por ser um pouco nervoso, perfeccionista e crítico em relação à sua própria prestação. No entanto, revelou desde sempre muita maturidade pelo empenho dado a cada tarefa, pelo trabalho autónomo, e pela sua vontade de compreender toda a informação que lhe era transmitida. Demonstrou também aptidão musical, dada a sua compreensão auditiva e reprodução através do canto de peças já conhecidas ou assimiladas na aula. Apresentou uma grande evolução na última metade do ano letivo. A aula de guitarra realizou-se às quartas-feiras, das 17h às 17:45. Foram

por mim lecionadas duas aulas no 2.º e 3.º período: 3 de abril de 2019 (45 minutos) e 8 de maio de 2019 (45 minutos). Segue-se a lista do repertório tocado pela aluna durante o ano letivo:

Repertório		
1.º período	2.º período	3.º período
Lições n.ºs 1 – 16 de F. Kleynjans;	Lições n.ºs 17 e 18 de Kleynjans; Lição n.º 19 de Kleynjans (peça da audição);	<i>Little Star</i> de Bob Power (duo de guitarras).
Lição n.º 15 de F. Kleynjans (peça da audição).	<i>O balão do João</i> (canção tradicional/infantil [peça tocada na audição do 3.º período]).	

**Tabela n.º 5: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno C.**

O professor optou por começar a primeira abordagem com os duos do livro *Mes débuts à la guitare* de Francis Kleynjans. Nas primeiras aulas, na apresentação das primeiras cordas soltas e ritmos simples, o aluno demonstrou facilidade de execução. No entanto, apesar do seu empenho visível, na primeira metade do ano o seu desenvolvimento foi lento, notando-se dificuldades rítmicas, de coordenação das mãos e principalmente de compreensão do texto musical. De um modo geral, o aluno apresentou dificuldades em tocar em duo com o professor, pois desconcentrava-se da sua parte e não contava bem os tempos. Pude observar que a maioria das dificuldades apresentadas pelo aluno provinham de uma má compreensão da partitura e dos elementos da digitação da guitarra e não de falta de aptidão musical. Apesar de se referir a um 1.º grau, o percurso deste aluno revelou-se muito importante como estudo de caso, relativo ao meu tema de investigação, por se tratar da primeira abordagem ao instrumento. Nos casos em que nas Lições de Kleynjans não estavam claramente perceptíveis as frases, padrões, melodia-acompanhamento, digitações, etc., o aluno demonstrou sempre dificuldades de execução (lições n.º 9 *Tyrolienne* e n.º 13 *A Saute-mouton*, por exemplo). Por outro lado, nos casos em que se clarificou a estrutura da peça – através de indicações escritas na partitura ou de uma abordagem sensorial: audição e reprodução – o aluno melhorou muito a sua prática musical. Pude observar, também, que o aluno tinha dificuldade em prestar atenção à partitura e à prática da guitarra em simultâneo e, nos casos em que já tinha assimilado e decorado o texto musical, concentrava-se melhor na execução mecânica das mãos. Logo a partir do início do ano, deu a entender que estava bem integrado na sua turma do CREV e que estava a gostar principalmente de cantar em coro. Nesse sentido, tanto o professor João Macedo como eu procuramos, na abordagem respetiva, incentivar ao canto das melodias das peças tocadas, o que melhorou claramente a sua aprendizagem.

Nas primeiras aulas, o aluno demonstrou dificuldades em manter a mão direita estável, dobrando o pulso para cima. Para resolver o referido problema, o professor sugeriu que o aluno usasse um espelho em casa, durante o estudo. Pediu também que apoiasse o polegar numa das cordas graves e segurou o seu pulso. Por outro lado, foi trabalhado o ataque sem apoio da mão direita – pousar, pressionar a corda e tocar – de modo que o aluno conseguisse produzir um som encorpado, com volume, sem que as cordas

estalasse nos trastos e sem que esticasse os dedos ou que estes tocassem nas cordas adjacentes. Em relação à técnica da mão esquerda, o professor procurou que o aluno antecipasse os dedos das cordas e que estes estivessem redondos e estáveis. No que se refere à preparação para a performance, nas audições, o professor adotou várias estratégias, entre elas, a realização de várias repetições da prática em duo – que consistia numa dificuldade para o aluno –, a realização de gravações e posterior análise, a sugestão de um estudo diário em forma de audição pelo menos na semana anterior e o trabalho de motivação e relativização do erro.

O aluno demonstrou-se bastante empenhado ao longo do ano, referindo que estudava com muita regularidade em casa. A sua autonomia e criatividade pôde verificar-se na seguinte situação: numa aula do fim do primeiro período, o aluno trouxe a partitura da lição n.º 16 (*Le Chant des Montagnards*) de Kleynjans, com indicações por ele escritas durante o estudo em casa (os números das cordas e dos trastos, etc.) apesar de estas não corresponderem à simbologia convencional da digitação da guitarra. O professor ficou muito surpreendido, elogiando a iniciativa do aluno e explicando-lhe como digitar corretamente. A partir de metade do ano, o aluno apresentou uma grande evolução no seu desempenho. Este desenvolvimento estará, na minha opinião, relacionado com a melhor compreensão dos elementos da partitura, trabalhados nas aulas de formação musical e de guitarra, aliadas ao seu estudo regular em casa. A seguinte descrição das aulas dadas exporá parte dos problemas e estratégias adotadas que contribuíram para a evolução do aluno:

- **1.ª Aula dada (3/04/2019)**

Esta aula dada foi a seguinte à audição e também a última do 2.º período. O aluno começou por dizer que a audição não tinha corrido bem devido a dificuldades rítmicas (que realmente existiram). Realcei os pontos positivos e aconselhei-o a falar com o professor dessas dificuldades para que o estudo em casa rendesse mais. Depois, disse-lhe que faríamos uma aula um pouco diferente das habituais, com alguns jogos de revisão dos elementos da partitura<sup>12</sup>. Preparei com antecedência uns cartões com notas em pentagrama, figuras rítmicas e compassos 4/4 e 3/4. Começamos por relembrar e assimilar algumas notas na pauta já tocadas pelo aluno nas suas peças (sol ③, si, dó e ré ② e mi ①). O aluno sabia identificar algumas notas no pentagrama, de memória, mas não conseguia descobrir outras notas tendo as outras como referência. Expliquei-lhe a função da clave de sol e ensinei-o a usar a linha do sol como referência para descobrir as restantes notas. O aluno compreendeu e soube identificar as notas apresentadas, tocando-a na guitarra.

Fizemos alguns exercícios de conjugação de cartões – compassos e figuras rítmicas e notas – que o aluno executou corretamente na guitarra. Repetia constantemente os dedos da mão direita e eu quis usar uma analogia como brincadeira, que resultou: “Achas que é mais fácil andar ao pé coxinho ou com os dois pés, um de cada vez?”. Corrigi também a sua posição da mão esquerda, em que a palma da

---

<sup>12</sup> N. a.: Ver apêndice n.º 1.

mão tocava no braço e o 3.º dedo não chegava à nota ré (corda n.º 2). Brinquei novamente: “Imagina que tens aí alguma coisa que pica e não podes encostar a mão!” Trabalhamos ainda a antecipação de dois dedos numa corda nas passagens descendentes e ascendentes. Realizamos um outro exercício com figuras rítmicas em cartões (semínima, duas colcheias e pausa de semínima). Dispus vários cartões na estante com uma ordem aleatória e pedi ao aluno que realizasse o ritmo proposto com sílabas e palmas (semínima = tá, duas colcheias = ti-ti e pausa de semínima = sh!). O aluno executou sem dificuldades. Depois, pedi que fizesse o mesmo ritmo tocando uma determinada nota na guitarra, sendo que, nesse caso, já demonstrou irregularidades rítmicas (devido à técnica da mão direita). Pedi-lhe que lembrasse o ritmo percutido e já tocou bem, ao mesmo tempo que cantava com as sílabas. Para terminar este jogo, juntamos cartões com vários ritmos e notas, agrupados em compassos de 3/4 e 4/4, exercícios que foram corretamente realizados.

Já sem os cartões, propus um breve exercício de improvisação-imitação: eu tocava um pequeno motivo, na guitarra, e o aluno deveria imitar (e vice-versa). Houve algumas dificuldades em imitar e, por isso, tive que explicar e repetir algumas vezes. Por fim, sugeri que tocássemos uma vez a peça da audição em duo. Houve paragens e a parte final foi difícil de terminar, mas procurei desvalorizar os erros para que a aula acabasse com uma sensação positiva. Desejei umas boas férias e também que a aula tivesse ajudado a compreender melhor os elementos da partitura. O aluno agradeceu e pareceu contente.

- **2.ª Aula dada (8/05/2019)**

O aluno não tinha trazido as partituras; no entanto, eu disse que não havia problema porque não íamos precisar delas na aula. Apresentei-lhe a folha que preparei e disse que, naquela aula, íamos ver uma peça nova cujo desafio seria descobrir o nome da canção, à partida conhecida pelo aluno. O aluno pareceu motivado e recetivo. Disse-lhe que iríamos seguir os passos descritos nas *Tarefas*, cujo primeiro era *Conhecer o ritmo*. Comecei por lhe perguntar quais eram as figuras que a peça tinha. Ele disse que eram três, apontando para as mesmas. Perguntei o nome e o aluno não sabia bem, mas depois acabou por acertar. Desenhei as figuras num espaço em branco, reservado para apontamentos, e coloquei os seus nomes. Relembramos a sua duração. Perguntei ainda qual era o significado do compasso 2/4 e o aluno teve alguma dificuldade em explicar, mas acabou por dizer que cada compasso tinha 2 tempos. Perguntei qual era a figura que representava um tempo; a aluna teve dificuldade no início, mas depois percebeu que era a semínima. Desenhei ao lado do compasso:  $T = \text{semínima}$ , para explicar que em cada compasso cabem duas semínimas. Depois, disse ao aluno para lermos o ritmo da peça apenas, usando as sílabas que tínhamos aprendido na última aula dada: *ti-ti* para duas colcheias, *tá* para a semínima e *tá-á* para a mínima. Pedi que lêssemos a primeira parte até à virgula musical sendo que o aluno não demonstrou praticamente nenhuma dificuldade, uma vez que fazia aquele exercício na aula de formação musical, segundo o mesmo.

Depois de vermos o ritmo, pus um *check* nesse passo e passamos ao passo seguinte: *Conhecer as notas*. Comecei por pedir ao aluno para dizer quais eram as notas do 1.º compasso, ao que este não soube responder. Quando perguntei quais eram as notas que conhecia, o aluno referiu o mi da 1.ª corda. Pedi-lhe que contasse a partir dessa nota para descobrir as outras e o aluno demonstrou algumas dificuldades. Então, desenhei uma escada na parte de trás da folha com o nome das notas da escala de dó a dó, uma por degrau, e disse-lhe que teria que ter esta escada muito presente, sabendo que nota está antes e depois. O aluno ficou esclarecido e descobriu as notas da primeira linha. Depois, passamos ao 3.º passo: *Escrever a digitação da mão esquerda*. Expliquei-lhe que era necessário escrever o número do dedo da mão esquerda e o número da corda, circundado, apercebendo-me que o aluno não se recordava desse aspeto da escrita. Após a explicação, digitamos a primeira linha sem problemas.

De seguida, passamos ao 4.º passo: *Vamos tocar!*. O aluno apresentou dificuldades em passar da notação escrita para a guitarra, apesar de a digitação estar escrita, e alterou um pouco o ritmo. Pedi que tocasse mais lento mas, ainda assim, o aluno estava desconfortável. Pedi que me dissesse onde eram, na guitarra, as notas que estavam escritas e, depois, a prestação foi melhor. O aluno teve dificuldade em tocar o 2.º compasso – fá-ré, 1.ª corda – com os dedos n.ºs 1 e 3, pelo que lhe perguntei se se sentia mais confortável usando o dedo n.º 4 em vez do 3. O aluno disse que sim e perguntou se era possível recorrer a essa opção, ao que respondi afirmativamente. Pedi-lhe que tentasse colocar os dois dedos ao mesmo tempo. O aluno tinha a mão esquerda muito tensa e a palma tendia em tocar no braço e, por isso, tentei que relaxasse, colocando bem os dedos na corda. Não consegui que mantivesse uma posição relaxada. Segui para os compassos n.ºs 3 e 4. O aluno teve dificuldade em passar da notação para a guitarra. Pedi que dissesse onde eram as notas e expliquei que era a escala de Dó, com notas seguidas. Como o aluno se confundia a olhar para a partitura, pedi que só olhasse para a guitarra e fizesse a escala de Dó a Sol. O aluno fez e pedi que colocasse os dedos da mão esquerda mais próximos das cordas, sem levantar depois de tocar, e tocando mais lento, resultando numa melhor prestação. Estava a repetir os dedos da mão direita desde o início da peça, mas só aqui insisti neste ponto. O aluno confundia-se muito com os dedos da mão esquerda, mesmo depois de eu corrigir. Pedi-lhe que apenas tocasse a mão direita e aí já conseguiu, depois de várias repetições. Juntamos a mão esquerda e já se confundiu novamente, apesar de ter sido melhor. Não insisti mais e pedi que tocasse a frase toda desde o início como soubesse, sem se preocupar se se enganasse. O aluno tocou com alguns enganos, mas elogiei o esforço.

Passamos para a frase seguinte e recomeçamos dos passos n.ºs 2 e 3: *Conhecer as notas e Escrever a digitação da mão esquerda*. O aluno reconheceu que os dois primeiros compassos eram iguais aos da primeira frase e ficou contente; disse as restantes notas corretamente. Pedi-lhe ainda que digitasse, escrevendo os números por baixo das notas. O aluno demonstrou-se motivado a escrever e acertou tudo. Tocamos e desta vez o aluno teve um melhor desempenho, associando mais rapidamente a notação à prática da guitarra. Corrigi a posição da mão esquerda e pedi novamente que tentasse antecipar mais rapidamente os dedos da mão esquerda. Corrigi também o ritmo pois, com a dificuldade técnica, alterava-o um pouco. Perguntei se já tinha descoberto a canção, sendo que o aluno respondeu

negativamente. Eu disse que talvez ele não conhecesse porque já tínhamos tocado até metade. Então, toquei para ele toda a música e o aluno começou a cantarolar, sem letra. Disse que não sabia o nome, mas conhecia de algum lado, e pareceu motivado. A partir desse momento, pedi ao aluno que passássemos para a 3.<sup>a</sup> linha, dizendo o nome das notas, e pedi-lhe que voltasse a digitar. O aluno fê-lo sem problemas. Quando pedi para tocar, tocou também sem dificuldade e começou a cantarolar baixinho a música. Pedi-lhe que cantasse sem medo e que dissesse o nome das notas, que o aluno fez, apesar de algumas dificuldades técnicas. Incentivei-o a tocar e cantar dessa forma, pois o ritmo e as notas pareciam tornar-se muito mais claras para o aluno.

Entretanto, os alunos seguintes chegaram e faltavam apenas uns minutos para a aula terminar. Faltava ver a linha de baixo e perguntei ao aluno se a reconhecia. Ele disse que era igual à 2.<sup>a</sup> linha e ficou contente. Eu disse que “era um bônus!”. Pedi então que digitasse essa linha em casa, como T.P.C. Pedi também que descobrisse o nome e letra da canção e escrevesse na partitura. O objetivo seria estudar muito bem e tocar para os pais, para que a ajudassem a descobrir. Disse para tentar cantar em casa e, quando tivesse dúvidas no ritmo, fazer o exercício do início apenas com sílabas. Aconselhei também a ter atenção à alternância dos dedos da mão direita (analogia: não podia andar ao pé coxinho, mas com os dois pés alternados). Apontei estas indicações na folha escrevendo *TPC* e uma seta. O aluno percebeu tudo, arrumou as suas coisas e agradeceu a ajuda, parecendo muito motivado!

TRADICIONAL Espinhela

Descobre a canção!

Tarefas: 1. Conhecer o ritmo;  
2. Conhecer as notas;  
3. Escrever a digitação da mão esquerda;  
4. Vámes tocar!  
5. Descobre o nome da canção e escrever a letra por baixo\*. Canta também!

\* Podes pedir ajuda aos teus pais ou aos teus irmãos.

Figura n.º 3: Canção dada ao aluno C com as respetivas tarefas discriminadas.

Na semana seguinte à aula dada (15/05/2019), pude orientar o início da aula. O aluno esqueceu-se da partitura da peça *O balão do João*, onde tinha as indicações escritas e as digitações escritas por ele. Apesar disso, referiu que tinha estudado em casa, tocou para os pais e descobriu o título da canção. Seguindo a minha partitura, o aluno começou a tocar com o andamento um pouco apressado. Pedi para recomeçar, mas mais lento, de forma a conseguir controlar tudo. O aluno tocou mais lento e relativamente fluído, com algumas hesitações. Fiquei contente porque se notou uma grande diferença no conhecimento do ritmo e das notas, comparativamente com outras peças tocadas anteriormente. Corrigi a posição da mão esquerda para uma melhor antecipação dos dedos.

Após a minha orientação inicial, o professor tomou o meu lugar e conduziu o resto da aula. Informou o aluno da data da audição e perguntou se gostava de tocar *O balão do João*. O aluno respondeu afirmativamente, pelo que o professor o incentivou a continuar o bom trabalho. Retomando a canção *O balão do João*, o professor começou por perguntar o compasso, ao que o aluno respondeu corretamente (binário). Quando perguntou quais eram as duas figuras iniciais (colcheias), o aluno teve dúvidas. O professor perguntou então quais eram as figuras que conhecia e a sua duração, pelo que o aluno enumerou: mínima, semínima, colcheia e semicolcheia (o professor acrescentou a semibreve). O aluno disse a duração de cada uma das notas, com alguns erros, mas depois compreendeu (matéria que tínhamos abordado na aula anterior). O docente pediu ao aluno que referisse, compasso a compasso, todas as notas e dedos a usar, obtendo respostas certas. Pediu, depois, que tocasse compasso a compasso. O aluno acelerava o andamento, muitas vezes, e o professor recorreu ao canto e percussão corporal: o aluno cantou com o nome das notas e bateu a pulsação corretamente, verificando-se uma clara melhoria na prática na guitarra. Para concluir a aula, o professor pediu ao estudante que trouxesse a peça perfeita na próxima aula, sendo que o mesmo assentiu, apesar de nem sempre se conseguir lembrar do ritmo. Nesse caso, o professor sugeriu que percutisse o ritmo, cantando, sem o recurso à guitarra. Na aula seguinte (22/05/2019), a evolução foi notória relativamente à canção *O Balão do João*, e o professor João Macedo elogiou o trabalho do aluno. Apesar de haver ainda algumas irregularidades na pulsação e na coordenação dos dedos, foi demonstrada compreensão do texto musical e gosto pela canção: o aluno cantava a música enquanto tocava e sabia a letra da canção, apesar de dizer que o confundia cantar e tocar. Na audição do 3.º período (3/06/2019), em que tocou *O balão do João*, o aluno demonstrou-se mais confiante do que em apresentações anteriores e a peça foi bem executado, havendo a consciência dos aspetos a melhorar.

No trabalho de leitura de uma nova peça – *Little Star* de Bob Power – o professor perguntou o nome das notas, figuras rítmicas e tipo de compasso e o aluno disse tudo corretamente e sem hesitar (uma grande evolução desde as aulas anteriores em que começamos a ver *O Balão do João*). Por outro lado, o aluno também conseguiu localizar todas as notas na guitarra, indicando a digitação correta. Quando começou a tocar, apresentou dificuldades rítmicas. Ainda que as irregularidades rítmicas fossem um problema constante, sempre que o professor pedia para solfejar, sem a guitarra, o aluno tocava melhor de seguida. Cantarolava também com o nome das notas à medida que ia aprendendo, o que

demonstrava a sua ligação afetiva com a canção – criação de familiaridade – e empenho ativo para aprender. Nas aulas do final do ano, o aluno já demonstrou ser capaz de digitar as peças sozinho, ao conhecer bem as notas e a sua localização na guitarra. Para além disso, foi autónomo e demonstrou sentido de iniciativa a expor as suas dúvidas. O principais aspetos a trabalhar no ano seguinte serão a coordenação das mãos e a consciência e regularidade rítmica.

### 3. 4. Aluno D (5.º grau)

O aluno D frequentou o 5.º grau do Curso Básico (Regime Articulado), tendo começado a estudar guitarra no curso de Iniciação aos 7 anos. Ao longo do ano, o aluno apresentou várias dificuldades técnicas, principalmente no que diz respeito ao relaxamento das mãos, demonstrando, no entanto, uma grande força de vontade em melhorar e regularidade e persistência no estudo em casa. Devido ao seu empenho e estudo diário, considero que foi um dos alunos da classe do professor João Macedo que mais evolução demonstrou. Revelou qualidades na interpretação musical, pois tomou iniciativa para interpretar as suas peças de forma criativa, trabalhando a agógica e as dinâmicas. Demonstrou um trabalho autónomo e bem-sucedido no programa estipulado do 5.º grau e tomou a iniciativa de assistir a alguns concertos organizados pelo CREV. À semelhança de outros alunos, participou na *masterclass* organizada pelo CREV, orientada pelo guitarrista Filipe Curral. O professor cooperante sugeriu que o aluno D continuasse o estudo da música no Curso Secundário de Música, pois teria muito potencial. Incentivou-o a trabalhar mais nas disciplinas teóricas, onde o aluno confessou ter dificuldades. O aluno realizou, com sucesso, a prova global de 5.º grau (28/05/2019), com a nota máxima numa escala de 1 a 5. A aula de guitarra realizou-se às terças-feiras, das 15h às 15:45h. Foram por mim lecionadas quatro aulas em períodos diferentes do ano: 20 novembro 2018 (45 min.), 15 janeiro 2019 (45 min.) (aula assistida pelo professor orientador), 14 de maio 2019 (60 min.), 21 de maio 2019 (45 min.) (aula assistida pelo professor orientador). Em algumas aulas, as condições da sala não permitiram que eu observasse bem o aluno (nomeadamente a mão direita). A sala continha vários instrumentos e havia pouco espaço tanto para dar aula, como para eu conseguir observar claramente o professor e o aluno. O ruído do exterior era também recorrente e perturbava constantemente a aula. Segue-se a lista do repertório tocado pelo aluno durante o ano letivo:

<b>Repertório</b>		
1.º período	2.º período	3.º período
<i>Lesson 35</i> de D. Aguado (peça tocada na audição);	<i>Lettre à la vieille Angleterre</i> de R. Dyens;	Continuação do trabalho das peças dos períodos anteriores.
<i>Prelude</i> da <i>Lute Suite No. 4</i> de Weiss (peça tocada no concerto final da <i>masterclass</i> );	<i>Spanish Romance</i> (anónimo) (peça obrigatória de 5.º grau);	
<i>Sons de Carrilhões</i> de João Pernambuco.	<i>Home</i> de Andrew York (peça escolhida pelo aluno).	

**Tabela n.º 6: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno D.**

Durante o percurso letivo, foram surgindo algumas dificuldades de aprendizagem às quais se procurou dar resposta através de determinadas estratégias. Os problemas observados mais recorrentes foram:

- **Tensão excessiva em todo o corpo durante a prática da guitarra:** Desde o início do ano, o aluno apresentou problemas técnicos relativos à mão esquerda: os dedos ligeiramente deitados ao calcar as cordas (em vez de ficarem perpendiculares ao braço) e a primeira falange dobrada. Apresentou também muita tensão muscular no ombro direito e na mão esquerda – dedo mindinho tenso e esticado, polegar um pouco subido e a palma da mão subida e em contacto com o braço. Para combater este problema, o professor sugeriu que o aluno estudasse com um andamento lento e confortável as passagens mais difíceis, procurando controlar os movimentos e o relaxamento da mão. Sugeriu também a utilização de um espelho. O desenvolvimento das técnicas de antecipação, relaxamento em mudanças de posição e colocação correta dos dedos permitiram também melhorar consideravelmente este problema;
- **Falta de antecipação dos dedos da mão esquerda e da mão direita/Falta de coordenação:** Tal como no ponto anterior referido, foi inculcada no aluno a necessidade de antecipar os dedos a ser usados em cada passagem, tanto em mudanças de posição como na mudança de dedos numa mesma posição. A capacidade de antecipar os dedos e fazer rápidas mudanças de posição permitiu corrigir cortes indesejados de notas e fazer *legato*. Houve também um trabalho direcionado para a execução de *ligados* em que havia dificuldade de controlo de movimentos – isolou-se cada *ligado*, tocando a uma velocidade lenta. No caso da mão direita, foram observadas repetições de dedos e falta de velocidade: na prática de arpejos ascendentes, sugeriu-se a antecipação em bloco, ao contrário da prática de linhas melódicas em que se trabalhou a antecipação coordenada das duas mãos (a mão esquerda deve pisar a corda antes de a mão direita a dedilhar);
- **Falta de cuidado com as unhas e dificuldade em encontrar um timbre adequado:** À semelhança de outros alunos que já tocavam com unhas, o aluno D teve, recorrentemente, o apoio do professor para arranjar as unhas na aula, pois estavam pouco cuidadas. Neste sentido, reconheço a dificuldade que os alunos possam ter em encontrar a forma adequada das unhas, principalmente nos primeiros anos de estudo, assim como de sentirem responsabilidade de as polir com regularidade por iniciativa própria. No entanto, tal como referiu o professor orientador numa aula a que assistiu, o aluno deveria assumir a responsabilidade de arranjar as unhas antes da aula de guitarra. Sabendo da sua importância, o aluno reconheceu que deveria ter esse cuidado quando o professor o advertiu.

O aluno demonstrou, ao longo das aulas, um trabalho regular realizado em casa. Nas aulas, raramente se fazia um trabalho de leitura, uma vez que o texto musical já estava assimilado. Por outro lado, foi possível melhorar os elementos técnicos acima referidos e desenvolver aspetos interpretativos como dinâmicas, agógicas, caráter, entre outros. Nestes aspetos, também o aluno tomava a iniciativa. Por exemplo, o *Prelude da Lute Suite No. 4* de Weiss foi uma das peças em que o aluno apresentou mais dificuldades, ao nível interpretativo, mas demonstrou sempre muito interesse em melhorar e fez questão de a tocar na *masterclass* e na prova global. Em todos o períodos, o aluno obteve a nota máxima numa escala de 1 a 5, demonstrando consciência do seu trabalho ao autoavaliar-se com essa mesma nota. Em todas as aulas demonstrou ambição em melhorar e comentou, algumas vezes, que queria ter nota 5 na prova global. Nas audições, teve também prestações muito positivas, apresentando segurança e clareza no discurso musical. Na última audição (3/06/2019), com a peça *Lettre à la vieille Angleterre* de R. Dyens, o aluno transmitiu uma boa presença em palco ao demonstrar consciência do seu papel enquanto performer. Os arcos dinâmicos foram bem feitos, mas o plano sonoro da peça estava baixo, pelo que as secções em piano se escutavam com dificuldades. Um próximo passo a alcançar seria tocar de memória.

Na última aula, o professor perguntou ao aluno o que tinha achado do seu percurso daquele ano. O aluno referiu que esse ano tinha corrido melhor do que o anterior, mas que havia alguns aspetos a melhorar para os anos seguintes, inserindo na sua rotina de estudo exercícios de técnica específicos. O aluno referiu que iria continuar a estudar guitarra no Curso Secundário. Durante o percurso letivo, tive também oportunidade de lecionar quatro aulas, duas delas com a supervisão do professor orientador Dejan Ivanović, as quais descreverei seguidamente:

- **1.ª Aula dada (20/11/2018)**

Na primeira aula dada, trabalhamos o *Prelúdio da Suite n.º 4* de Weiss. Procurei abordar, desde o início, aqueles que considerei serem os principais aspetos problemáticos que tinha observado nas aulas anteriores: o posicionamento incorreto da mão esquerda, com os dedos deitados, bem como a tensão acumulada na mão esquerda. Para trabalhar o posicionamento da mão esquerda (paralelo às cordas), sugeri que o aluno segurasse num lápis, posicionando o polegar no centro do lápis, contrabalançando o peso com os restantes dedos, como no braço da guitarra (este exercício, muito prático e gráfico, permitiu ao aluno compreender claramente a importância do equilíbrio de forças entre todos os dedos da mão esquerda, bem como a importância do posicionamento do dedo polegar). Sugeri também a realização de exercícios de escalas. Para trabalhar o relaxamento, assinalamos pontos da peça com cordas soltas e mudanças de posição onde era possível aliviar a tensão da mão e destaquei também a importância da respiração consciente.

Uma vez que o aluno tinha vindo a demonstrar vontade em desenvolver a interpretação desta peça (tarefa que não estava a conseguir de forma intuitiva), procurei trabalhar essencialmente três aspetos: em primeiro lugar, definir a sua estrutura (frases e pontos cadenciais de tensão e relaxamento);

em segundo lugar, explorar o caráter livre e improvisado próprio de um prelúdio e, com relação estreita a este aspeto, por fim, trabalhar a agógica (estabeleceu-se como hábito que em linhas melódicas com graus conjuntos o andamento seria mais acelerado e, por outro lado, na existência de saltos, se atrasava ligeiramente o ataque na nota respetiva – *timing*). Para o trabalho dos aspetos referidos, procurei dialogar com o aluno, explicando-lhe o que eram cadências ou a função introdutória de uma Prelúdio na Música Antiga, por exemplo. Por outro lado, procurei exemplificar na guitarra e cantar quando pretendia sugerir determinado elemento expressivo. O aluno demonstrou-se interessado, questionou vários aspetos ao longo da aula e conseguiu melhorar a sua interpretação.

- **2.ª Aula dada<sup>13</sup> (15/01/2019)**

Na segunda aula, assistida pelo professor orientador, foi trabalhada a peça *Sons dos Carrilhões*, de João Pernambuco, que o aluno estudava há duas semanas. O facto de o professor Dejan Ivanović estar a assistir fez com que o aluno ficasse visivelmente mais nervoso durante toda a aula. Para começar, pedi ao aluno que tocasse a peça do início até onde tinha trabalhado com o professor. Apesar de algumas hesitações e enganos, elogiei o aluno pela boa evolução desde as aulas anteriores, fruto do seu estudo constante em casa. O trabalho inicial da aula baseou-se essencialmente em exercícios criados a partir de elementos basilares da peça. Assim, sendo *Sons dos Carrilhões* um chorinho (dança brasileira), o ritmo, a articulação e a percussão foram elementos destacados. Optei por utilizar dois padrões rítmicos basilares na obra para criar exercícios faseados (primeiro, percussão na madeira da guitarra; depois, em cordas soltas e, por fim, em acordes em blocos, com os principais graus da tonalidade da peça, que estavam presentes nos quatro primeiros compassos). A articulação foi o elemento mais importante que o aluno assimilou, melhorando claramente o caráter de dança. Foi feita também, nos primeiros 4 compassos, a distinção entre melodia e acompanhamento (enquanto o aluno tocava os acordes, eu toquei a melodia), prática que aconselhei para o restante repertório, quando aplicável. Trabalhamos o relaxamento da mão esquerda nas mudanças de posição (tal como em aulas anteriores), melhorando a postura, gestão de energia e de movimentos e precisão dos dedos nas cordas. O professor Dejan Ivanović destacou a importância de se fazerem exercícios de técnica e aquecimento antes do trabalho das peças, tais como escalas, ligados, etc. Concordei e referi que os exercícios rítmicos propostos poderiam ser considerados exercícios técnicos e de aquecimento, uma vez que se baseavam em aspetos simplificados da peça<sup>14</sup>. No entanto, considerei a possibilidade de outros exercícios técnicos como arpejos, uma vez que as escalas da peça iriam ser por mim abordadas posteriormente. Foram, ainda, clarificadas algumas digitações (com sugestões do professor orientador) bem como todas as posições, de forma a trabalhar-se a direção frásica e a antecipação dos dedos. Nas passagens com novas informações (como digitações), foi imprescindível isolar segmentos problemáticos para facilitar a aprendizagem. Não foi possível

---

<sup>13</sup> N. a.: Aula assistida pelo professor orientador Dejan Ivanović.

<sup>14</sup> N. a.: Tendo como influência a abordagem do professor e clarinetista Paul Harris, referida brevemente na investigação, considero pertinente relacionar, através de elementos comuns, os exercícios técnicos e o repertório tocado.

abordar todos os aspetos planificados, dada a gestão do tempo e as intervenções do professor orientador ao longo da aula. No entanto, as intervenções foram pertinentes e os aspetos mais importantes foram trabalhados.

- **3.<sup>a</sup> Aula dada (14/05/2019)**

Nesta aula, planeei ver todo o repertório da prova global a pedido do professor. Combinei, previamente, com o docente, estabelecermos a ordem do programa para a prova, sendo que o mesmo referiu que deveria ser o aluno a escolher as peças. O professor sugeriu ao aluno que a primeira peça devia ser confortável e não muito rápida e que se colocassem as peças mais difíceis no meio da prova (*Prelude* de Weiss). Discutimos a ordem e combinámos que o alinhamento seria: *Spanish Romance* (anónimo), *Prelude* da *Lute Suite No. 4* de Weiss, *Lesson 35* de D. Aguado e *Lettre à la vieille Angleterre* de R. Dyens. (Reparei que as cordas da guitarra do aluno estavam muito velhas; aconselhei-o a trocá-las para o exame e o aluno concordou). Sugeri então que o aluno tocasse o programa do início ao fim, para simular a prova. Coloquei a sua cadeira no centro da sala e retirei os objetos em volta. Sentei-me, juntamente com o professor João Macedo, a assistir em frente do aluno, com alguma distância, tal como numa prova. O aluno começou a tocar logo de imediato, enganou-se e recomeçou. A guitarra estava muito desafinada pelo que o professor interrompeu o aluno e pediu-me permissão para intervir. O docente disse ao aluno que tinha que arranjar as unhas pois o timbre era inadequado. Sentou-se junto dele e arranhou-lhe as unhas com as lixas que sempre traz (e com as quais arranja as unhas de todos os alunos). Queixou-se dizendo que os alunos não trazem o seu material para arranjar as unhas porque sabem que o professor o tem. Estive a observar, de perto, o professor a arranjar as unhas ao aluno. Depois, o professor afinou a guitarra do aluno, com dificuldade, tanto porque as cordas estavam velhas como por causa da própria guitarra, que já não está em condições (o professor aconselhou o aluno a adquirir uma guitarra melhor no Curso Secundário, pelo que o mesmo concordou). Depois de afinar, recolocamo-nos para o aluno recomeçar a *prova*. Passavam já 20 minutos do início da aula. O aluno tocou as quatro peças e fui apontando em cada uma delas os pontos importantes a falar ao aluno (que descreverei seguidamente). O aluno começava a tocar de imediato, sem pensar muito. Notei algum nervosismo da sua parte, principalmente em passagens em que o aluno já tinha tocado melhor noutras ocasiões. Entre cada peça, o professor acabou por comentar alguns aspetos, o que interrompeu um pouco a simulação da prova, mas, apercebendo-se, pediu ao aluno para continuar. No fim da performance, o professor deu-me a vez para me sentar junto ao aluno e dar a aula. Trabalhamos cada peça pela ordem em que foi tocada, onde expus o principais aspetos que tinha anotado anteriormente:

1. ***Spanish Romance* (Anónimo):** Perguntei ao aluno se tinha dedicado tempo a esta peça nos últimos tempos, pois notava algum nervosismo, falta de preparação da mão esquerda, pouca força e estabilidade nas *barrés* e notas erradas pelas falhas nas mudanças de posição. O aluno disse que tocava o seu repertório todos os dias. Então, trabalhamos

alguns pontos problemáticos da peça, aos quais o aluno foi muito recetivo, tais como: mudanças de posição entre *barrés* através da antecipação e estabilização da mão esquerda, tendo como guia da posição o 1.º dedo; consciencialização das posições das notas a tocar, em particular, de extensões e contrações; posicionamento correto do 4.º dedo;

**2. *Prelude de Weiss*:** Disse ao aluno que o notei muito nervoso, apresentando vários enganos e hesitações. O aluno disse que tocava todos os dias, mas que deixava a peça para o fim e não a trabalhava tanto. Sugeri que a colocasse como prioritária no estudo dessa semana. Eu disse que não havia muito a referir, porque o aluno já tinha tocado esta peça bastante melhor e que era uma questão de tocar com a consciência das respirações e andamento calmo e livre. Sugeri ao aluno que tocasse bastante lento em casa, que se gravasse, e o professor interveio dizendo que era importante ouvir uma gravação de *youtube* que já lhe tinha sugerido;

**3. *Lesson 35 de D. Aguado*:** O professor referiu que o aluno tinha trabalhado muito bem esta peça e que praticamente não apresentava dificuldades técnicas. Assim, pudemos focar o trabalho em aspetos interpretativos. Referi que o aluno deveria destacar mais a melodia, cantando-a, para que o acompanhamento não se sobrepusesse – o que acontecia em determinadas passagens. Exemplifiquei tocando e cantando a melodia e o aluno acabou por assimilar este aspeto. Identificamos passagens idênticas ou repetidas na peça, para que o aluno considerasse interpretá-las de forma diferente, alterando a dinâmica, timbre ou agógica (entretanto, chegou o aluno seguinte e eu perguntei se a aula podia atrasar um pouco, ao que o aluno me disse que sim<sup>15</sup>). Retomando o trabalho, o aluno procurou imprimir maior expressividade da interpretação, mas não o suficiente na minha opinião. Então, perguntei ao aluno que assistia se tinha notado diferença entre as duas secções idênticas, respondendo este que a diferença foi mínima. Assim, encorajei o aluno D a expressar-se sem medo do exagero, uma vez que, na maior parte das vezes, o público não deteta esse exagero que é percebido pelo intérprete. O aluno fez bastante melhor de seguida. Na mesma linha, trabalhamos dinâmicas, *crescendi* e *diminuendi*, à medida que identificamos os pontos de tensão e distensão da peça. Exploramos também a criação de caracteres distintos nas diferentes secções, através das dinâmicas súbitas, *crescendi*, *diminuendi* e mudanças de timbres. Para fazer este trabalho, procurei cantar enquanto o aluno tocava mostrando-lhe a minha ideia e percebendo também as suas. Sugeri que trabalhasse estes aspetos no estudo em casa, explorando os elementos interpretativos em cada secção. Trabalhamos a execução de *ligados* descendentes numa frase em que o aluno

---

<sup>15</sup> N. a. O aluno D tinha chegado uns minutos atrasado, pelo que eu não tinha ainda conseguido cumprir a planificação que tinha delineado. O aluno seguinte não ficou prejudicado uma vez que o professor podia prolongar um pouco a aula dele também.

apresentava dificuldades desde que começou a aprender esta peça. Já se notavam muitas melhorias, após o trabalho com o seu professor e, por isso, apenas sugeri que trabalhasse essa escala lentamente, com a maior antecipação possível dos dedos da mão esquerda, principalmente nos *ligados* de corda solta para os de outra corda;

**4. *Lettre à la vieille Angleterre* de R. Dyens:** O trabalho com esta peça foi de menos tempo, visto que já tinha passado o tempo de aula. No entanto, a peça estava bem trabalhada, no geral, e apenas destaquei alguns aspetos: maior destaque da melodia, evitando a sobreposição com o acompanhamento; compreensão da estrutura da peça, em pequenas frases, e variação dinâmica/agógica/tímbrica nas secções repetidas; trabalho técnico numa mudança de posição através da antecipação e consciencialização dos dedos usados na mão esquerda. Houve outros aspetos oportunos que não consegui referir por falta de tempo, mas considereirei todo o trabalho rentável pela quantidade de repertório abordada numa só aula.

- **4.<sup>a</sup> Aula dada<sup>16</sup> (21/05/2019);**

No início da aula, comecei por ver as unhas do aluno e arranjà-las. O aluno não tinha lixas, disse que precisava de comprar, pelo que usei umas minhas e outras do professor João Macedo. O aluno tinha algumas grandes lascas e buracos e, por isso, tive que alterar a forma da unha com uma lixa forte, de metal, polindo posteriormente. O professor orientador interveio dizendo que o trabalho de arranjar as unhas devia ser feito pelo aluno antes da aula, e este compreendeu a advertência. Pedi ao aluno que tocasse com todos os dedos em bloco, em cordas soltas, agarrando bem as cordas, para sentir o ataque. Expliquei ao professor orientador que, na aula anterior, tínhamos definido a ordem do repertório para a prova global e que o aluno tinha tocado todas as peças do início ao fim. Disse também que tínhamos trabalhado menos as últimas peças, por falta de tempo, e por isso, iríamos começar pela última peça: *Lettre à la vieille Angleterre* de R. Dyens. Pedi ao aluno que tocasse do início ao fim, tal como na prova. No final, elogiei a interpretação do aluno e mencionei que havia alguns pormenores a ser melhorados. Referi que todo o plano sonoro podia ter mais volume, pois já o tinha ouvido a tocar mais forte. O professor orientador interveio dizendo que o volume geral lhe parecia adequado à obra, pois vivia essencialmente de *mezzo piano*. Referiu que o importante a explorar seriam as alterações dinâmicas. Concordei com o último aspeto, mas referi que, talvez por ouvir o aluno da perspetiva do professor (sentada ao lado e não em frente), me tivesse parecido tudo mais *piano*. Disse ao professor que iríamos trabalhar as alterações dinâmicas de seguida.

---

<sup>16</sup> N. a.: Aula assistida pelo professor orientador Dejan Ivanović.

Pedi ao aluno que pensasse nos primeiros quatro compassos com um arco dinâmico, começando *piano*, *crescendo*, *diminuendo* e *piano*, destacando as notas da melodia, sem ficarem abafadas pelo acompanhamento. O aluno começou a tocar com um andamento muito lento e sem energia. Pedi que se focasse nas semínimas da melodia e não destacasse cada colcheia. Procurei cantar para exemplificar, antes e enquanto o aluno tocava, dando também a entender um andamento mais rápido e um *ritardando* no fim da frase. O professor orientador interveio dizendo que era importante que o aluno percebesse que o último acorde (Mi Maior) resultava de uma modulação e que, por ser inesperado, deveria ainda esperar-se mais para o tocar no fim (referia-se a ter um bom *timing*, termo que devia ser explicado). O aluno disse que percebeu a intervenção do professor orientador, mas reforcei a sua explicação e exemplifiquei cantando enquanto ele tocava. O aluno correspondeu bem, fazendo a agógica e o arco dinâmico. Na repetição da frase (compassos de n.º 5 a n.º 8) sugeri ao aluno fazer um timbre diferente, como por exemplo, estridente, e o aluno concordou com a ideia. Numa passagem posterior, notei que havia dificuldades técnicas em chegar atempadamente à posição de um acorde. Sugeri ao aluno que fizesse os últimos dois acordes dessa secção, preparando os dedos da mão esquerda de forma segura e consistente antes de carregar nas cordas. O aluno tocou apressadamente e com dificuldades. O professor orientador interveio dizendo que era importante tomar atenção à indicação na partitura *comodo, poco rit.*, que ajudava a executar essa mudança de acorde. Trabalhamos essa mudança com o *ritardando*, pensando bem na preparação dos dedos e na sua localização nos trastos, e o aluno melhorou a sua prestação.

Reconheci uma dificuldade técnica, da mão esquerda, relativa a uma mudança de posição que já tinha sido detetada e trabalhada na aula dada anterior. O professor orientador perguntou-me qual era o problema dessa passagem, ao que respondi que era a mudança repentina do 3.º dedo da corda n.º 6 para a corda n.º 2. O professor orientador concordou. Referi que tínhamos trabalhado esta passagem na aula anterior procurando antecipar os dedos possíveis (4.º e 2.º dedos). O professor orientador acrescentou que, nesse caso, se podia procurar uma outra digitação da mão esquerda. Experimentei e sugeri a introdução de uma *falsa barré* a partir da corda n.º 1, em que o 1.º dedo ficava em condições de tocar imediatamente na corda n.º 6. O professor orientador referiu que era uma boa opção, acrescentado que tinha pensado numa outra – o deslize do 3.º dedo para o trasto anterior, com a *sobreposição invertida*<sup>17</sup> dos dedos n.ºs 3 e 2. O professor orientador referiu que seria bom o aluno experimentar as duas digitações, dando-lhe a possibilidade de escolher. Experimentamos a primeira em que trabalhamos o posicionamento da *falsa barré* e a rotação do pulso, na mudança para o segundo acorde. Ajudei o aluno a compreender, segurando o seu pulso no sítio correto, o que melhorou a sua prestação. Concluímos que aquela digitação resultava, mas o professor orientador sugeriu que seria bom experimentar a outra também. Trabalhamos o deslize do 3.º dedo e a rotação do pulso no sentido do corpo. O aluno compreendeu e fez, mas preferiu a primeira opção de digitação. Numa outra secção,

---

<sup>17</sup> Termo livre da autora: situação em que os dedos destinados (pela natureza ergonómica da mão) às cordas agudas se encontram nas cordas graves, e os dedos destinados às cordas graves se encontram nas cordas agudas, dentro do mesmo trasto.

disse ao aluno que notava dificuldades pelas constantes mudanças de posição e que a melodia não soava *legato*. O professor orientador interveio novamente, dizendo que era necessário dar importância às indicações na partitura de *poco stringendo* e da vírgula musical. Para explicar a vírgula, cantei e toquei a melodia, fazendo uma pequena respiração. O aluno tocou com pouca clareza e o professor orientador sugeriu isolar cada frase, terminando logo antes da vírgula. O aluno fez bem a primeira frase e, quando retomou a segunda, tocou a última nota da frase anterior demonstrando que ainda não tinha clara a divisão da frase. Clarifiquei esse aspeto e o aluno compreendeu. Expliquei também que, para realizar o *stringendo*, devia acelerar-se um pouco o andamento. O professor orientador aconselhou-me a explicar melhor o significado, pois *stringendo* queria dizer não só acelerar, mas também crescer na dinâmica.

Continuamos a peça, pois o tempo de aula já ia adiantado. Numa secção posterior, o aluno estava a fazer poucas dinâmicas e agógica. Assim, sugeri que tocasse com um pouco mais de velocidade para contrastar com o *alargando* final e o *timing* do último acorde. Pedi também que destacasse mais as dinâmicas indicadas de *crescendo* e *diminuendo*, ao que o aluno correspondeu. Nos compassos n.ºs 27 e 29, sugeri uma digitação alternativa à tocada, através da introdução de uma *falsa barré* nos últimos acordes, com a colaboração do professor orientador, que interveio dizendo que era desejável manter a coerência e um padrão de digitação sempre que possível nas passagens semelhantes, como era o caso. Trabalhamos com mais pormenor uma passagem em que o aluno demonstrou dificuldades em passar da *falsa barré* pra a *barré* completa, cortando a nota da melodia antes do tempo. Inicialmente sugeri uma *barré* de 5 cordas, mas, por sugestão do professor orientador, o aluno tentou fazer a *barré* de 6 cordas uma vez que o tamanho do seu dedo n.º 1 o permitia. Tornou-se mais fácil para o aluno mas, ainda assim, o corte da melodia era notório. O professor orientador interveio dizendo que, naquele caso, o aluno podia fazer logo uma *barré* completa em vez da *falsa barré* pela dificuldade técnica que esta exigia.

Nos dois últimos compassos, falei ao aluno da necessidade de acentuar os tempos fortes indicados na partitura – notas da melodia – em vez da nota pedal num registo mais agudo que estava a sobressair demasiado. O professor orientador interveio ainda, lembrando a necessidade de manter todas as notas a soar, sem retirar os dedos antes, no penúltimo compasso, sendo que o aluno corrigiu esses aspetos. Terminada a peça, relembrei ao aluno os aspetos mais importantes que tínhamos trabalhado na aula. O aluno estava esclarecido e demos por terminada a aula.

### 3. 5. Aluno E (6.º grau)

O aluno E, de 16 anos, frequentou o 6.º grau do Curso Secundário de Música (Regime Articulado), tendo realizado o 3.º grau, no CREV, e retomado novamente no 6.º grau. O aluno demonstrou, desde o início do ano, a vontade de ingressar no Curso Superior de Música (vertente de Guitarra de *Jazz*), tendo contacto com vários alunos do referido Curso. Apesar de frequentar o Regime Articulado – que implica um maior comprometimento com as disciplinas artísticas/vocacionais – o aluno apresentou, ao longo de todo o ano, muitas dificuldades na prática da guitarra e também no

conhecimento musical geral, revelando um estudo autónomo desadequado e/ou insuficiente. Para além disso, o aluno demonstrou também alguns problemas de pontualidade. De um modo geral, sentiu-se falta de confiança por parte do aluno e algum nervosismo, referindo este, muitas vezes, que tinha dificuldades rítmicas e também de Formação Musical que não conseguia melhorar. O professor procurou incentivar o aluno a trabalhar nas disciplinas teóricas e a esclarecer dúvidas quando precisasse. No final do ano, quando o aluno já dominava mais o repertório, demonstrou alguma evolução e mais confiança principalmente nas peças de que gostava mais. As audições revelaram-se um elemento de motivação para o estudo. A aula de guitarra realizou-se às terças-feiras, das 11:45h às 13:15. Devido ao ajustamento de horários no início do ano letivo, comecei a assistir às suas aulas apenas a partir do dia 16/10/2018. Foram por mim lecionadas duas aulas em períodos diferentes do ano: 4 dezembro 2018 (60 minutos) e 7 maio 2019 (90 minutos). Segue-se a lista do repertório estudado pelo aluno durante o ano letivo:

Repertório		
1.º Período	2.º Período	3.º Período
<i>Lettre à la vieille Angleterre</i> de R. Dyens (peça tocada na audição);	Continuação do trabalho das peças do 1.º período;	<i>Bourré BWV 996</i> de J. S. Bach;
<i>Adelita</i> de F. Tárrega (peça tocada na audição);	<i>Condombe en Mi</i> de M. Diego Pujol;	<i>Choro n.º 1</i> de H. Villa Lobos;
<i>Estudo Moderato, op. 35, n.º 17</i> de Fernando Sor;	<i>Sarabande BWV 1002</i> de J. S. Bach;	<i>Água &amp; vinho</i> de Gismonti (duo de guitarras com o professor);
<i>Preludio I (2ª Serie)</i> de F. Tárrega (obra sugerida pelo aluno).		<i>Bagatella n.º 2</i> de Walton (peça sugerida para as férias);
		<i>Marietta</i> de F. Tárrega (peça sugerida para as férias).

Tabela n.º 7: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno E.

Durante o percurso letivo, foram surgindo algumas dificuldades de aprendizagem às quais se procurou dar resposta através de determinadas estratégias. Os problemas observados mais recorrentes foram:

- **Dificuldades rítmicas** (tanto de células específicas como de consciência da pulsação): O professor aconselhou o estudo com o metrónomo em determinadas passagens. No entanto, o aluno referiu, várias vezes, tocar com o metrónomo do início ao fim da peça, como hábito, que o professor desaconselhou. Para resolver os problemas rítmicos, o professor procurou exemplificar através do canto e da percussão corporal sendo que, nos casos em que a parte técnica não consistia numa dificuldade, o aluno compreendia e executava bem o ritmo. Uma das peças mais desafiantes, neste aspeto, foi *Candombe en Mi* de Pujol;
- **Falta de solidez na mão esquerda**: O aluno não antecipava os dedos e carregava com imprecisão nas cordas (por vezes em cima do trasto ou muito longe), resultando num som pouco claro, dificuldade em ligar as notas e em realizar *ligados*, irregularidade rítmica, falta de velocidade e coordenação das mãos. Observavam-se também *portamenti* indesejáveis nas mudanças de posição. Neste caso, o professor sugeriu um trabalho isolado: entre uma posição

e outra, o aluno deveria antecipar os dedos e carregar com segurança nas cordas, com a mão relaxada, e só depois tocava com a mão direita. Para todos os restantes elementos, o professor procurou inculcar um trabalho atento e consciente: a antecipação, relaxamento e correto posicionamento da mão;

- **Dificuldades técnicas relativas à mão direita:** A falta de estabilidade no ataque sem apoio (o aluno tocava só com a unha e dobrava a falange distal<sup>18</sup>), a tensão da mão após atacar a corda e a forma das unhas desajustada (com irregularidades) foram alguns problemas observados que resultavam num som muito pequeno e pouco claro (principalmente do dedo polegar), bem como na falta de velocidade e falta de coerência dinâmica e frásica (pelos ataques despropositadamente mais fortes ou mais fracos). Procurou-se fortalecer o ataque da mão direita através de exercícios isolados, escalas, e secções de peças onde o professor insistiu numa maior profundidade do ataque (com polpa e unha) e relaxamento, estando o dedo polegar sempre apoiado numa corda grave. Depois desse trabalho, o aluno conseguia melhorar a qualidade do som e também a sua confiança a tocar;

- **Dificuldades interpretativas e de compreensão das estruturas harmónica e melódica:** O aluno demonstrou-se pouco confiante na interpretação das peças e muito dependente da partitura. Assim, observou-se dificuldade em realçar a melodia em relação ao acompanhamento, manter notas a soar ou apagá-las, realizar o fraseado melódico, entre outros. Estes problemas deveram-se, por um lado, a problemas técnicos já referidos e, por outros, à incompreensão da partitura. O professor procurou motivar o aluno a arriscar a sua interpretação com a peça *Candombe en Mi* de Pujol, que exigia carácter forte, contrastes dinâmicos e sentido rítmico (peça que o aluno inclusive decorou);

- **Dificuldades na leitura à primeira vista.** O professor procurou incentivar o aluno a esta prática, de forma a que ganhasse mais capacidades de leitura;

- **Precipitação e falta de método.** O aluno demonstrou-se bastante precipitado, pois tentava tocar tudo seguido sem pensar bem no que tinha que fazer. Desta forma, não conseguia absorver toda a informação e começava a confundir a informação. Para combater este problema, foi necessário isolar os diversos elementos musicais e clarificar a estrutura das peças, trabalho que poderia ainda ter sido mais aprofundado. Deste modo, procurou inculcar-se um estudo consciente e organizado em que o aluno pudesse focar-se num problema de cada vez.

---

<sup>18</sup> N. a.: Última falange, na ponta do dedo.

Para além das referidas estratégias, o professor recorreu também à gravação do aluno, para posterior análise, e audição do repertório do aluno por intérpretes conceituados, tais como David Russell e Dejan Ivanović. Incentivou-o também para que assistisse a concertos organizados pelo CREV e outros. Tanto as audições como a escolha de repertório ao gosto do aluno consistiram em elementos de motivação. O professor sugeriu também que o aluno decorasse o repertório, uma vez que a sua prestação melhorava bastante quando o fazia. No final do ano, o aluno demonstrou algum empenho no estudo e progresso. Demonstrou-se também motivado com algumas aprendizagens, como foi o caso particular da afinação da guitarra através dos harmónicos, que assimilou bem.

A maioria dos problemas observados serão sido causados, por um lado, por um estudo inadequado ou insuficiente; por outro, pela falta de compreensão dos elementos da partitura e de conceitos da análise musical e, por fim, pelo facto de o aluno ter retomado o estudo da guitarra após vários anos afastado. Neste sentido, penso que o aluno necessitaria de readquirir hábitos de estudo – consciente e organizado – com material didático mais acessível, assim como de reforçar o seu conhecimento no âmbito da Formação e Análise Musical, ainda que isso implicasse voltar a rever conteúdos de graus anteriores. Para além da prática de escalas, o aluno poderia começar a realizar alguns exercícios de técnica, como por exemplo, dos livros de Abel Carlevaro. Durante o percurso letivo, tive também oportunidade de lecionar algumas aulas com a supervisão do professor João Macedo, as quais descreverei seguidamente:

- **1.ª Aula (4/12/2018)**

Preparei a aula e defini a sua exigência tendo em conta a intenção do aluno de ingressar no curso Superior de Música (*Jazz*). Para começar a aula, falei ao aluno da necessidade de arranjar sempre as unhas antes de tocar (confere conforto ao ataque, o som tem mais qualidade e estragam-se menos as cordas). Exemplifiquei e sugeri arranjar as unhas seguindo a forma da polpa, em vários ângulos, arredondando a espessura. Propus começarmos com a escala de Dó Maior, pois o aluno referiu não ter por hábito fazer qualquer aquecimento e exercício técnico antes de tocar. Pedi ao aluno que tivesse atenção aos seguintes aspetos: qualidade do ataque sem apoio (pousar dedo, pressionar para dentro, tocar e relaxar); colocação do dedo polegar em repouso numa corda grave (perto dos dedos *i* e *m*); antecipação dos dedos da mão esquerda na escala descendente; mãos relaxadas (colocação correta dos dedos antes de tocar); tocar forte e lento, numa primeira fase, para potenciar a segurança e a velocidade. No restante tempo de aula, trabalhamos as seguintes peças: *Adelita* de Tárrega (peça para a audição) e *Lettre à la vieille Angleterre* de R. Dyens:

- ***Adelita* de F. Tárrega:** O aluno tocou a peça do início ao fim. Foquei aspetos importantes para a performance, tais como: tocar numa sala maior, se possível, e sem obstáculos em volta. Como o aluno ia tocar de memória, deveria retirar a estante da frente para que não quebrasse a comunicação com o público (o professor João Macedo sugeriu que continuássemos a aula no

local da audição, mas o espaço não estava disponível). Apontei ainda a importância da concentração antes de começar a tocar, dando algum tempo para se pensar na postura corporal e na peça: a primeira nota dada era muito importante, pois quebrava o silêncio e dava uma primeira impressão ao público e ao próprio intérprete. Também o final da performance era importante: não se devia acabar e levantar de imediato, dando a impressão de se querer *fugir do palco*. O aluno apresentou inseguranças no conhecimento da peça em algumas secções, revelando um estudo inadequado ou insuficiente. Referi ainda outros aspetos pertinentes: trabalho da expressividade (*glissandos*, agógica e dinâmicas); trabalho de elementos técnicos tais como uma secção com ornamento e *barré* em simultâneo (sugeri separar os dois elementos, para um trabalho isolado, e só depois juntá-los; o aluno sentiu dificuldades em realizá-los em separado, pelo que dei apenas algumas indicações para estudo em casa);

- ***Lettre à la vieille Angleterre* de R. Dyens:** Nesta peça, repetiu-se o mesmo trabalho relativo à performance. Tal como peça anterior, o aluno apresentou inseguranças no conhecimento da peça e foram trabalhados elementos técnicos semelhantes à obra anterior.

No final da aula, o professor João Macedo referiu alguns aspetos técnicos que eu não tinha abordado, tais como: definição de *ligados*, afirmação do carácter musical e andamentos das peças e, ainda, necessidade de manter a soar as notas da melodia.

- **2.<sup>a</sup> Aula (7/05/2019)**

Comecei por propor ao aluno que afinasse a guitarra sem recurso ao afinador (podia usá-lo apenas para afinar o lá, da 5.<sup>a</sup> corda). O aluno aprendeu a afinar tendo como referência os harmónicos da guitarra e, só no final, conferiu com o afinador. Realizamos a escala de Dó Maior, com todos os parâmetros abordados na aula dada anterior. O aluno apresentou dificuldades em alternar o dedos *i* e *m*, repetindo-os. Então, eu disse os dedos da mão direita enquanto o aluno tocava. O aluno apresentou também muito pouco volume e reforcei esse aspeto. Na restante aula, trabalhamos a *Bourré* da Suite BWV 996 de J. S. Bach. Descrevi as características desta dança (alegre, em compasso 2/2) e expliquei que se integrava numa suite de alaúde, em estilo francês. Depois de o aluno tocar, trabalhamos alguns aspetos que considerei pertinentes:

- **Distinção entre vozes** (linha do baixo e linha superior): Sugeri, numa frase pequena, que cada um de nós tocasse uma das vozes trocando de seguida. O aluno apresentou dificuldades em tocar as vozes separadas, tanto a ler individualmente como comigo a tocar outra voz. O aluno afirmou que tinha pouco sentido de ritmo, mas eu disse que teria que o trabalhar. Comparei aquela linha do baixo à importância do contrabaixo nos grupos

*jazz* (confere o movimento às frases). Cantei a linha do baixo, com este balanço, enquanto o aluno tocava;

- **Colocação dos dedos da mão esquerda:** O aluno posicionava os dedos da mão esquerda praticamente em cima dos trastos, o que resultava num som pouco claro. Como a mão do aluno é grande, tinha dificuldades em realizar posições em contração. Para minimizar esse problema, sugeri o movimento de rotação do pulso esquerdo, adequado a cada posição. Procuramos também a antecipação dos dedos da mão esquerda pisando-os quando era possível ou como colocando-os muito perto das cordas. Para melhorar as mudanças de posição, estabelecemos alguns dedos *pivot*. Clarificamos ainda todas as posições, indicando-as na partitura em numeração romana;
- **Clarificação de dedilhações:** O aluno fazia algumas repetições de dedos da mão direita e não seguia a dedilhação escrita. Revimos as digitações da mão direita, pois muitas delas não funcionavam. Nalgumas secções, sugeri ao aluno que treinasse apenas a mão direita, sem usar a esquerda, para se consciencializar da digitação. Tive algumas dificuldades em encontrar uma boa dedilhação para a mão direita nalgumas passagens, mas deixei as minhas sugestões. Indiquei também as secções em que o aluno deveria apagar o som, usando dedos da mão direita.

Nesta aula, senti alguma dificuldade na organização e na deteção de problemas concretos. Senti também dificuldade em fazer um trabalho direcionado para a interpretação, uma vez que o aluno estava ainda muito dependente da partitura e não conhecia bem o texto musical. Detetei vários problemas, mas gostaria de ter encontrado soluções mais criativas e interessantes que não fossem insistir na antecipação e na digitação, com o objetivo de sentir um maior retorno do aluno. Notei, ainda, dificuldade em estar atenta a todos os elementos – digitação das mãos direita e esquerda, duração correta das vozes, notas a soar indevidamente, etc. – e, por isso, pedi para o aluno repetir várias vezes para eu conseguir ir isolando cada aspeto. Na parte final da aula, o professor interveio para realçar outros aspetos importantes. Com a sua intervenção, compreendi que podia exigir mais do aluno, dado o nível escolar em que se encontrava.

### 3. 6. Aluno F (8.º grau)

O aluno F, de 17 anos, frequentou o 8.º grau do Curso Secundário de Música (Regime Supletivo). Durante o ano letivo, o aluno conciliou as disciplinas artísticas com o Curso Secundário de Ciências e Tecnologias, no ensino Regular, o que se revelou, na maior parte das vezes, um grande desafio para a gestão do tempo de estudo e de descanso. No entanto, o aluno demonstrou-se aplicado e constante,

tanto no estudo em casa como no interesse demonstrado em aula. Prova disso, foi a sua participação em diversos projetos musicais, nomeadamente em algumas apresentações públicas, pedidas pelo CREV, bem como no Quarteto de Guitarras do CREV – grupo do qual foi membro desde a sua fundação, em 2014. O aluno demonstrou, no geral, alguma falta de confiança nas suas capacidades, prejudicando por vezes a sua performance e a qualidade do som retirado da guitarra. O seu sentido de responsabilidade e desejo por corresponder a todas as solicitações escolares poderão explicar a sua sensação de insatisfação perante o trabalho realizado. No entanto, este foi um dos aspetos que melhorou bastante ao longo do ano, principalmente pela participação nos projetos acima referidos. Apesar de não ter intenção de ingressar no Curso Superior de Música, o aluno decidiu realizar a Prova de Aptidão Artística (PAA), o que revelou o seu interesse em fazer um bom trabalho e consolidar o seu conhecimento relativamente à guitarra. O seu tema de investigação foi *Francisco Tárrega: Prelúdios e composições originais*, tendo sido incluídas várias obras de Tárrega no seu repertório (tabela n.º 7) e tocadas na apresentação da PAA (21/06/2019). O aluno realizou também uma prova global de conclusão do 8.º grau (31/05/2019). Em ambas as provas, o aluno foi aprovado com sucesso, com as notas de 17 e 18 valores, respetivamente. Oficialmente, a aula de guitarra realizou-se às segundas-feiras, das 16h às 16:45. No entanto, o professor decidiu, voluntariamente, dar mais uma aula por semana por sentir que apenas uma aula de 45 minutos não seria suficiente para trabalhar todo o programa exigido pelo 8.º grau. Foram por mim lecionadas duas aulas em períodos diferentes do ano: 19 de novembro de 2018 e 9 de maio de 2019. Segue-se a lista do repertório estudado pelo aluno durante o ano letivo:

Repertório		
1.º período	2.º período	3.º período
<i>ValsamenTUs</i> de Ricardo Abreu (peça tocada na audição do 1.º período);	Continuação do trabalho das peças do período anterior;	Continuação do trabalho das peças dos períodos anteriores.
<i>Preludio Tristón</i> de M. Diego Pujol (peça tocada na audição do 2.º período);	<i>La Catedral</i> : 1.º andamento de A. Barrios Mangoré;	
<i>Allegro op. 60, n.º 23</i> de M. Carcassi;	Conjunto de peças de F. Tárrega no âmbito da PAA: <i>Marieta (Mazurka)</i> , <i>Maria</i> , <i>Lágrima</i> , <i>Rosita</i> .	
<i>Tom Waits</i> de A. Pinho Vargas (peça tocada na audição do 2.º período);		
<i>Gigue BWV 995</i> de J. S. Bach;		
<i>Capricho árabe</i> de F. Tárrega (peça já tocada num ano anterior).		

**Tabela n.º 8: Repertório tocado durante o ano letivo 2018/2019 pelo aluno F.**

Ao longo do ano, foram observados alguns problemas aos quais se procurou dar resposta através de determinadas estratégias:

- **Produção do som:** O aluno apresentou dificuldades em tocar forte, devido ao ataque superficial da mão direita, assim como pela sua falta de confiança. Por outro lado, não havia um timbre definido, também porque o aluno arranjava as unhas com pouca

frequência. Em praticamente todas as aulas houve um trabalho direcionado para combater esta dificuldade: tratamento adequado das unhas e procura do som desejado em exercícios específicos, definindo-se as diferentes etapas de produção do ataque da mão direita. O professor incentivou o aluno a procurar o seu próprio som através da audição ativa, da experimentação e da análise das suas gravações;

- **Falta de confiança na interpretação musical:** o aluno sentiu-se, muitas vezes, inseguro na hora de começar uma peça e pedia ao professor para marcar o tempo de um compasso antes de entrar; demonstrou receio em errar, pedindo desculpa pelas falhas, e receio em arriscar, nomeadamente na expressividade (dinâmicas, agógica, etc.). Para combater o problema referido, procurou-se incutir uma visão crítica construtiva perante os erros, salientar os pontos positivos e incentivar a autonomia e criatividade na interpretação. Para desenvolver a expressividade, o docente recorreu ao canto das melodias e à sua exemplificação na guitarra, assim com à audição de gravações de intérpretes reconhecidos. Procurou também escolher um repertório apelativo, tendo em conta os gostos do aluno, de forma a que este se pudesse expressar com mais espontaneidade. Por outro lado, foram várias as aulas dadas no local destinado às audições (Igreja), em que o professor simulava situações de concerto e ia trabalhando com o aluno os diversos aspetos performativos;

- **Técnica da mão esquerda:** Foram observadas dificuldades no controlo de *ligados*, na solidez e posicionamento do dedo n.º 4 e na execução de mudanças de posição. Para isso, foi realizado um trabalho de antecipação da mão esquerda, pela utilização de dedos *pivot*, controlo de movimentos dos dedos e rapidez no gesto, isolando passagens problemáticas. O professor sugeriu também a utilização do metrónomo para o controlo geral do andamento e para uma execução precisa dos *ligados*.

Do repertório tocado, podem destacar-se algumas das obras mais desafiantes para o aluno:

- **1.º andamento de *La Catedral* de A. Barrios-Mangoré**, pela necessidade de encontrar o timbre e corpo de som adequados, pela utilização da técnica de *string inversion* e, por fim, pela diferenciação entre a melodia, *legato* e com ataque apoiado do dedo anelar, e as notas do acompanhamento, com ataques sem apoio;
- ***Tom Waits* de A. Pinho Vargas**, devido à dificuldade técnica relativa à escrita pianística, à figuração ornamental rápida e às mudanças constantes de posição. O aluno demonstrou dificuldades constantes na execução dos ornamentos em duas cordas,

limitando a fluidez do discurso musical. Neste caso, talvez fosse adequado eliminar algum desses ornamentos, depois de se verificar que o aluno não conseguia realizá-los;

- ***Allegro op. 60, n.º 23 de Carcassi***, devido à inexistência de respirações ou secções lentas e à necessidade de um grande controlo do andamento e do ritmo, dificultado pela execução dos *ligados*.

A maioria dos problemas técnicos e interpretativos verificados deveram-se, na minha opinião, ao facto de o aluno, por um lado, não conseguir dedicar muito tempo ao estudo individual, por outro, não saber ainda as peças de memória e, por fim, por falta de autoconfiança. Como facilmente compreendia os conteúdos transmitidos, o aluno melhorava bastante o seu desempenho quando dedicava mais tempo ao estudo, devido à aproximação de apresentações públicas, como audições ou provas. A prática de memória, aplicada em todas as apresentações, foi também essencial no seu desempenho, notando-se um aumento da confiança, de fluidez no discurso musical e de liberdade expressiva. Para a prova global de 31 de maio, foi definido o seguinte alinhamento:

1. *ValsamenTUs* de Ricardo Abreu;
2. *Allegro op. 60, n.º 23* de Carcassi;
3. *La Catedral*: 1.º andamento de A. Barrios;
4. *Preludio Tristón* de M. D. Pujol;
5. *Tom Waits* de A. Pinho Vargas.

Como preparação para a prova, algumas semanas antes, o professor pediu que fosse tocado todo o repertório no início de cada aula. Desta forma, o aluno foi trabalhando os aspetos performativos que uma apresentação exige, tais como a resistência física, a prática de memória e a comunicação com o público. Na prova, o aluno teve um muito bom desempenho, caracterizado pela fluidez da interpretação, clareza do ataque e do timbre. Notou-se uma boa evolução no 1.º andamento de *La Catedral* no que se refere à expressividade e agógica, assim como no estudo de Carcassi, no que se refere à regularidade rítmica dos *ligados* e mudanças de posição, aspetos em que costumava haver mais dificuldades. Relativamente à preparação da PAA, o professor destinou algumas aulas para a orientação do trabalho escrito, demonstrando-se sempre disponível para qualquer dúvida que surgisse. As obras de Tárrega foram trabalhadas e distribuídas ao longo de todo o ano, apesar de não figurarem na prova global. A existência de vários programas paralelos – prova global, PAA e repertório do quarteto de guitarras – exigiu um grande esforço de organização, ao qual o aluno respondeu positivamente. Na investigação e redação do trabalho escrito da PAA pude também auxiliar o aluno, respondendo a dúvidas concretas e fornecendo-lhe algum material para consulta. Durante o percurso letivo, tive também oportunidade de lecionar algumas aulas com a supervisão do professor João Macedo, as quais descreverei seguidamente:

- **1.ª Aula dada (19/11/2018)**

A peça escolhida para a aula foi o *Estudo op. 60 n.º 23* de Carcassi, obra que começou a ser estudada 3 semanas antes. Começamos a aula pela afinação da guitarra e o arranjo das unhas e, depois, sugeri que o aluno tocasse o Estudo do início ao fim. O aluno tocou com apenas algumas hesitações, ainda a um tempo moderado e com um volume baixo (provavelmente porque ainda não se sentia confiante com a peça). Verifiquei ainda algumas trocas de dedos da mão direita em relação à digitação escrita na partitura. Elogiei a evolução do aluno e perguntei quais eram os aspetos que achava que deviam ser trabalhados. O aluno apontou uma secção específica da peça (Dó Maior), execução de *ligados*, volume e qualidade do timbre. Concordei com todos os aspetos e trabalhamos cada um deles durante a aula. Comecei por referir que os *ligados* descendentes precisavam de ser controlados para que não se descursasse o ritmo e o tempo: acrescentei que esse era um problema comum entre guitarristas e que era necessário fazer exercícios específicos para o resolver. Para trabalhar este aspeto, utilizamos apenas o primeiro compasso da peça, com o objetivo de o aluno poder decorar esse fragmento e concentrar-se no aspeto técnico em questão. Para a execução do *ligado* descendente, sugeri que pensasse em puxar o dedo da mão esquerda imediatamente antes do tempo, para que a nota soasse exatamente a tempo, estudando com metrónomo a um andamento lento. Com o novo andamento, o aluno notou logo a irregularidade dos seus *ligados*. Pedi que fizesse algumas repetições para assimilar o exercício e, depois, sugeri que tocasse alternando as figuras *colcheia-colcheia-colcheia* com as figuras *colcheia com ponto-semicolcheia-colcheia*. A execução dos *ligados* melhorou bastante e, por isso, este exercício foi sugerido para toda a peça.

Trabalhamos as mudanças de posição: sempre que possível, deveriam aproveitar-se as cordas soltas para mudar de posição, sendo que a mudança se faria num gesto rápido, logo que a mão ficasse livre. O aluno experimentou e a execução foi melhor. Referi a necessidade da antecipação dos dedos da mão direita, para se conseguir um maior controlo dos movimentos e mais velocidade. Apontei algumas situações em que era possível antecipar os dedos da mão direita em bloco (arpejos). O aluno não estava habituado e teve algumas dificuldades, apercebendo-se que teria que trabalhar esse aspeto no estudo em casa. Mencionei também que o dedo polegar deveria estar apoiado numa corda grave quando os dedos *i, m, a* tocam: o ideal seria que esse apoio antecipasse a nota seguinte. O aluno trabalhou este aspeto numa secção de três compassos, sentindo dificuldade, inicialmente, mas melhorando à medida que ia repetindo. Achou um trabalho muito pertinente e que disse que iria aplicá-lo em toda a peça. Chamei ainda a sua atenção para a digitação da mão direita indicada na partitura, pois havia dedos repetidos.

Corrigi a posição da mão esquerda em relação ao braço (dedos perto das cordas, em linha reta) pois tocava, em certas passagens, com os dedos n.ºs 3 e 4 um pouco esticados e afastados das cordas. Para explicar melhor o equilíbrio da mão esquerda, peguei num lápis e segurei-o como se fosse o braço da guitarra (o dedo polegar no meio em contrapeso com os dedos n.ºs 1, 2, 3 e 4). Depois, pedi ao aluno que segurasse o lápis da mesma forma, que logo compreendeu a intenção da experiência. Pedi-lhe que tocasse um compasso apenas, tendo em atenção a posição da mão, melhorando visivelmente.

Acrescentei que, para trabalhar tecnicamente uma passagem, seria mais fácil decorá-la e tocar em frente a um espelho para ver a própria postura e não rodar demais o pescoço. Falei ao aluno da importância de usar os dedos *pivot* nalgumas passagens. O aluno não se lembrava do que eram dedos *pivot*, por isso, expliquei que eram dedos guia que se mantinham na corda nas mudanças de posição. O aluno compreendeu e conseguiu executar. Fizemos ainda um trabalho direcionado para a qualidade do som:

- **Aspetos psicológicos:** O aluno tem algum receio em tocar forte, por falta de confiança. Sugeri que treinasse os primeiros compassos da peça num tempo lento e confortável e com volume de som forte. O aluno tem tendência a usar a dinâmica baixa, por hábito e por já esperar este tipo de som. Tocar forte, no seu caso, será a exceção e o corpo estranhará (e o ouvido). Ao estudar uma pequena passagem sempre forte, o ouvido começa a habituar-se e a identificar-se com determinado volume de som (só tocamos aquilo que esperamos ouvir);
- **Aspetos técnicos:** Procuramos um ataque com polpa e unha, profundo e não lateral, cujo processo se dividia em quatro passos: contacto, tensão, ação e distensão.

- **2.ª Aula dada (9/05/2019)**

Para esta aula dada, escolhemos trabalhar duas peças, a pedido do aluno, uma vez que eram as obras para a prova em que sentia mais dificuldades no momento: *Allegro op. 60, n.º 23* de Carcassi e o 1.º andamento de *La Catedral* de A. Barrios Mangoré. Antes de trabalhar as peças, o aluno arranjou as unhas, que estavam grandes e pouco polidas, admitindo que normalmente só as arranja na aula, com ajuda do professor. Aconselhei-o a ter mais atenção a este aspeto porque, para além de um maior conforto na execução, um bom timbre beneficiava a interpretação de peças delicadas como o 1.º andamento de *La Catedral*, que estava a tocar. Decidi dividir a aula em duas partes: 20 minutos para o estudo *Allegro op. 60, n.º 23* – peça que eu já tinha lecionado na primeira aula que dei – e 40 minutos para o 1.º andamento de *La Catedral* – peça que considere estar menos sabida pelo aluno.

1. ***Allegro op. 60, n.º 23* de Carcassi:** Como tínhamos pouco tempo, foram abordados os aspetos que considere mais importantes. Em primeiro lugar, trabalhamos a execução de *ligados* descendentes: para uma melhor clareza do *ligado*, sugeri que o aluno mantivesse o 1.º dedo forte, de forma a que a corda não cedesse após o 2.º dedo tocar. Este conselho foi útil uma vez que se conseguiu um melhor resultado, após algum treino. Em segundo lugar, trabalhamos mudanças de posição (salto e chegada): sugeri a colocação dos dedos de chegada já na corda (alguns deles, *dedos pivot*), antes da mudança, viagem rápida na corda, estabilização da posição à chegada com todos os dedos necessários e, finalmente, o ataque nas cordas. Disse ao aluno que era preferível demorar um pouco mais e pisar a nota de forma segura, do que tocar a tempo e errar, ou a nota não

soar definida e limpa. O desafio estava também em deixar durar ao máximo as notas da primeira posição e mudar a posição rapidamente. Coloquei a minha mão de forma a não deixar o aluno mudar a mão antes do tempo. O aluno treinou várias vezes este gesto e melhorou.

Em terceiro lugar, trabalhamos o ataque da mão direita – forte, lento e com preparação imediata dos dedos que vão tocar – com o objetivo de desenvolver a estabilidade e velocidade. O volume melhorou durante um exercício preparatório, mas o aluno não conseguiu utilizar a mesma profundidade de ataque na peça. Procurei perceber se a dinâmica baixa se devia a dificuldade técnica, hábito do aluno ou porque as unhas prendiam na corda. O aluno deu a entender que seria vergonha e não estaria habituado a tocar com esse volume. Apesar de não ter insistido mais nesse parâmetro, fui recordando, nas secções seguintes, o ataque com preparação, nomeadamente em arpejos, e o aluno correspondeu bem. Procuramos ainda trabalhar a dinâmica de frases, destacando as secções de maior tensão harmónica. Apesar de compreender a função e importância das secções de tensão e distensão, o aluno teve dificuldades em criar grandes diferenças dinâmicas. Para terminar, lembrei ao aluno a possibilidade de apoiar o polegar numa corda solta em descanso, de forma a dar estabilidade à mão direita. O aluno lembrava-se dessa indicação da primeira aula dada, mas não a estava a fazer. Como tinha pouco tempo até à prova, disse-lhe que era opcional este aspeto, caso não conseguisse trabalhá-lo.

**2. 1.º andamento de *La Catedral*:** O trabalho desta peça foi também realizado tendo em conta os aspetos de maior relevância. Em primeiro lugar, referi que a melodia devia estar mais presente através do ataque apoiado do dedo anelar e que se devia sentir um movimento de tensão e distensão, dando mais ênfase às notas agudas. Em segundo lugar, trabalhamos as mudanças de posição, uma vez que o aluno estava a ter dificuldades em ligar a melodia e manter o andamento nessas mudanças. Tocamos em conjunto e procuramos decorar as posições dos acordes, sem a mão direita, apontando os dedos *pivot* para fazer cada mudança. O aluno treinou várias vezes, tanto usando apenas a mão esquerda como ambas as mãos, melhorando progressivamente o seu desempenho.

O aluno demonstrou, por outro lado, dificuldades em perceber e realizar corretamente os padrões da mão direita, referindo que era para ele um aspeto complicado de assimilar. Eu expliquei que teria que ver com a chamada técnica de *string inversion*, que causava alguma confusão ao guitarrista, pois estaria a tocar cordas mais graves, mas a ouvir sons mais agudos do que as cordas mais agudas. Sugeri que verificasse e treinasse os padrões da mão direita sem usar a mão esquerda, para uma maior consciência das cordas tocadas, e também que destacasse algum dedo da mão direita que pudesse servir de guia (por exemplo, destacar os tempos fortes).

Na última parte da aula, trabalhamos os compassos finais do andamento, secção que tinha sido decorada na aula anterior com o professor João Macedo e que tinha ficado assimilada. O aluno tocou de memória, apenas com algumas hesitações, demonstrando que tinha assimilado a passagem. Por fim, sugeri que procurasse dar mais atenção ao 1.º andamento de *La Catedral* pois necessitava, mais do que todas as outras obras do seu repertório, de estudo e de mais autonomia. Sugeri que tentasse decorar o máximo de passagens devido às mudanças contínuas de posição e de padrões da mão direita. O aluno disse que tinha muitos testes e pouco tempo, mas que iria tentar.

### 3. 7. Outros alunos de Iniciação

Para além dos dois alunos de Iniciação oficialmente acompanhados – Alunos A e B – pude contactar com outros dois alunos, irmãos, de 7 e 9 anos, que tinham aula em simultâneo<sup>19</sup>. Esse contacto revelou-se significativo no âmbito do tema da minha investigação. O seu caso diferiu largamente dos alunos A e B, uma vez que apresentaram problemas de comportamento e de motivação para estar nas aulas, que impediam o ensino e a aprendizagem dentro da sala. Ao contrário dos alunos A e B, a presença de dois alunos na sala constituiu um entrave ao trabalho individual de cada um. Uma das dificuldades do funcionamento destas aulas em conjunto foi a manutenção do equilíbrio da autoestima entre os dois alunos, uma vez que um deles liderava as atitudes do outro e, por vezes, fazia comparações desadequadas e negativas entre os diferentes níveis de desenvolvimento dos dois. O docente procurou neutralizar este desequilíbrio e advertir os alunos em questão. O professor João Macedo optou por fazer a primeira abordagem com os duos do livro *Mes débuts à la guitare* de Francis Kleynjans. No entanto, os alunos não demonstraram interesse e verificou-se que, principalmente, o irmão mais novo tinha muitas dificuldades em compreender a notação musical apresentada, pois seria o seu primeiro contacto com a notação. Os alunos referiram ter já tido experiência musical na Orquestra Orff do CREV, da qual falavam com entusiasmo. Verificou-se que ambos tinham dificuldade em estar atentos e seguir ordens dos professores, mas insistiam em tocar em todos os instrumentos da sala de aula, cantavam alto ou percutiam ritmos em objetos. Com vista a resolver os problemas de comportamento, dificuldade de concentração, falta de estudo em casa e falta de motivação, colaborei com o professor João Macedo, em algumas aulas do 2.º período, fazendo um trabalho sem guitarra com um dos alunos enquanto o outro estivesse a tocar com o professor. Assim, pude realizar algumas atividades experimentais em sala de aula, como descrito nas alíneas seguintes:

- a) **Atividades musicais lúdicas:** jogo de cartas do peixinho (encontrar pares de cartas com elementos da partitura); jogos com perguntas sobre elementos musicais e da prática da guitarra; jogos de ritmos com cartões (percussão com palmas e associação de sílabas a

---

<sup>19</sup> N. a. Estes alunos também responderam ao questionário por mim elaborado.

figuras rítmicas), entre outros. Estes jogos foram jogados por cada aluno comigo e entre os dois alunos, nas aulas que lecionei;

- b) Lição n.º 1 do Método de Aires Pinheiro:** apresentei a referida lição para que os alunos associassem os desenhos às cordas soltas da guitarra, atividade de que gostaram bastante. Com o aluno mais novo, desenhei as primeiras posições do braço de uma guitarra e preenchemos com a numeração das cordas e respetivas notas. A atividade seguinte seria copiar as imagens da lição n.º 1 de Pinheiro para uma folha, escrevendo o nome das notas, atividade que não foi possível realizar dada a falta de tempo, o que deixou o aluno mais novo bastante triste. Com o irmão mais velho, foi possível realizar as mesmas atividades mais rápido e fazer ainda alguns exercícios rítmicos com semínimas e mínimas, utilizando a lição n.º 3 do método de Aires Pinheiro, exercícios de que o aluno gostou e conseguiu executar com facilidade;
- c) Assimilação da simbologia dos dedos das mãos:** apresentei os referidos elementos através de um desenho do contorno das mãos dos alunos, com preenchimento dos símbolos em cada dedo. Ambos os alunos se mostraram entusiasmados pela atividade, por poderem contornar a própria mão com marcadores coloridos. Como o aluno mais novo não se lembrava dos nomes dos dedos para a mão direita – polegar, indicador, médio e anelar – expliquei o seu significado e recorri a mnemónicas que pudessem auxiliar a sua assimilação. O aluno mais novo quis continuar o exercício da aula anterior e fez os desenhos das imagens correspondentes às cordas soltas da guitarra. Para cada desenho e nome, sugeri ainda um pentagrama com a respetiva nota. O aluno teve dificuldades em desenhar a clave de sol e as notas na pauta, mas continuou motivado a fazer o exercício. Numa das aulas dadas aos dois alunos, fiz um jogo de correspondência entre três colunas (desenhos que representam notas, números circundados que representam cordas soltas e notas no pentagrama) que foi executado com mais facilidade pelo aluno mais velho do que pelo mais novo.

Para além deste trabalho que pareceu motivar os alunos, o professor João Macedo conseguiu também dar as aulas com mais condições de trabalho a cada aluno, notando-se assim alguma melhoria na aprendizagem dos mesmos. Um outro fator que contribuiu para algum desenvolvimento e a melhoria do comportamento foi o anúncio da audição de classe de guitarra por parte do professor. A chegada da mencionada audição influenciou a mudança de atitude do aluno mais velho, principalmente, que passou a estudar um pouco em casa. A sua vontade de se apresentar bem diante do público transpareceu no dia da audição, tanto pelo bom comportamento como pela boa prestação. Na aula seguinte, o aluno mais velho estava ansioso por falar da apresentação em público, de que gostou muito, e saber o que o professor tinha achado. O aluno mais novo referiu que não gostou assim tanto da audição porque estava muito nervoso (foi a sua primeira atuação em público). À exceção deste caso e também da audição do 2.º

período do aluno B, todos os alunos de Iniciação se mostraram felizes por tocarem em público durante o ano, e o facto de tocarem em duo com o professor parece ter tornado essa atividade mais prazerosa. Durante o ano letivo, pude lecionar algumas aulas aos referidos alunos, focando principalmente o trabalho dos elementos da partitura (referente ao tema de investigação deste Relatório):

- **Aula dada (3/04/2019)**

Esta aula foi a aula a seguir à audição e a última do 2.º período. Os alunos chegaram, como sempre, inquietos e eufóricos e ficaram expectantes por ser eu a dar a aula. O aluno mais velho apressou-se a tirar as partituras da guitarra e disse que estava cheio de vontade de tocar guitarra e de saber o que eu tinha achado da sua prestação na audição. Eu disse que não iríamos tocar as peças da audição naquela aula pois tinha alguns jogos preparados para os alunos. Antes disso, falamos sobre a interpretação em público: o aluno mais velho referiu ter gostado muito de tocar em palco e que lhe tinha corrido bem apesar de se sentir nervoso. O aluno mais velho opinou sempre acerca da performance do irmão quando perguntei a este último o que tinha sentido. Por ser a sua primeira audição, o aluno disse que não tinha gostado de tocar porque se tinha enganado e estava muito nervoso. Confessou ainda que não queria tocar outra vez em público. Eu disse ao aluno que era a primeira experiência e que certamente da próxima vez ia sentir-se melhor, para além da importância relativa que devia dar aos erros. Disse que no fim da aula poderiam falar com o professor sobre a audição. Propus que nos sentássemos no chão, em roda, para fazermos um jogo. Em primeiro lugar, relembramos a localização de algumas notas na pauta, com a apresentação de cartões com pentagrama. Ambos os alunos apresentaram dificuldades e estavam um pouco inquietos. O aluno mais novo não conhecia quase nenhuma nota no pentagrama, ao contrário do aluno mais velho. Procurei que este não se sentisse inferiorizado. Depois dessa introdução, os alunos fizeram um jogo de correspondência entre os mesmos cartões com notas no pentagrama e cartões com figuras que representavam o nome das notas<sup>20</sup> (fig. n.º 4). Mais uma vez, o aluno mais novo teve dificuldades em localizar as notas no pentagrama, ao contrário do irmão. Verifiquei que seria necessária uma abordagem diferente com o aluno mais novo, e que os níveis de compreensão simbólica diferiam nas duas faixas etárias, tal como já estava a concluir pelo meu trabalho de investigação.



**Figura n.º 4: Jogo de correspondência entre cartões; exemplo com a nota lá.**

---

<sup>20</sup> N. a.: A associação entre imagens e notas foi inspirada no método de Aires Pinheiro (2012).

Entretanto, fizemos um jogo de ritmos, também com cartões: percutimos com palmas associando sílabas a cada figura rítmica (semínima = tá, pausa de semínima = sh!, duas colcheias = ti-ti) como demonstra a figura n.º 5.



**Figura n.º 5: Jogo de cartões com figuras rítmicas: Exemplo de uma combinação possível.**

O aluno mais velho executou os exercícios com facilidade. Quando perguntei se sabiam os nomes das figuras, o irmão mais novo disse que tinha aprendido na aula de Educação Musical uns nomes diferentes: semínima = pão; duas colcheias = bolo; quatro semicolcheias = chocolate. Assim, quando fizemos novos exercícios, incentivei o aluno mais novo a usar os nomes que já conhecia. No entanto, este demonstrou-se já desatento e disperso, pelo que realizou o exercício com algumas irregularidades. Assim, propus um novo jogo de competição: cada um dos alunos teria que realizar, numa folha em branco e individualmente, a atividade que eu propusesse. Entre os vários desafios estavam os seguintes: escrever o nome da nota apresentada no pentagrama do cartão mostrado; desenhar uma clave de sol; percutir um segmento rítmico apresentado com cartões. Os alunos queriam copiar um pelo outro e o aluno mais velho queria sempre demonstrar que as perguntas eram fáceis e que o irmão teria dificuldades. No final, corrigimos as respostas, sendo que o aluno mais velho acertou tudo e o irmão não teve um resultado tão positivo. Foi notória a diferença entre os dois, e talvez não tenha sido uma experiência muito positiva porque o irmão mais novo ficou triste. Para compensar esses resultados, acabamos com um *jogo do peixinho*, sugerido pelo professor João Macedo: com os cartões de desenhos e os cartões de notas no pentagrama misturados e virados para baixo, os alunos tinham que formar pares, retirando um cartão à vez. Os irmãos gostaram bastante do jogo e, por isso, ofereci-lhes os cartões para poderem jogar em casa. Dei, assim, por terminada a minha aula e ainda restaram uns minutos para o professor dar o seu parecer. O docente quis falar da audição e, de certa forma, equilibrar as autoestimas dos alunos: procurou ver com o aluno mais velho os elementos a melhorar e, com o irmão, quais tinham sido os pontos positivos da audição. O aluno mais velho quis tocar a peça da audição, mas o professor disse que a aula já estava terminada e não daria tempo. Devido à sua insistência, o professor autorizou que cada um tocasse uma vez a sua peça. Demonstrando-se muito contentes, tocaram, e o aluno mais velho referiu que gostava de aprender a peça do irmão (e vice-versa). O professor sugeriu que ensinassem as respetivas peças um ao outro e isso seria o seu trabalho de casa de férias, de forma a desenvolverem o trabalho em equipa. Puderam experimentar um pouco desse trabalho na aula: o aluno

mais novo ensinou a sua peça ao irmão. A experiência foi interessante, uma vez que o irmão mais velho não aceitava, com facilidade, os pedidos e correções do irmão mais novo. Em vez de ouvir o irmão, o aluno mais velho procurava a opinião do professor, que referiu que era ao seu irmão quem devia ouvir naquele momento. Este trabalho foi, sem dúvida, importante para desenvolver o espírito de equipa e ainda o respeito entre os dois alunos.

### **3. 8. Projeto Educativo: Participação no Quarteto de guitarras do CREV**

A criação do quarteto de guitarras surgiu da intenção do professor João Macedo em continuar um projeto de Música de Câmara já desenvolvido nos anos anteriores com os seus alunos mais avançados. O professor orientou um quarteto de guitarras com quatro alunos do ensino secundário/curso livre do ano letivo 2014/2015 até ao ano letivo 2017/2018. A participação neste projeto revelou-se uma mais valia para os alunos, que puderam complementar a sua aprendizagem do instrumento solo com uma aprendizagem musical em conjunto. Tiveram oportunidade de conhecer e tocar repertório diverso e ainda de se apresentarem em público em variados eventos e salas, tanto em Évora como noutras cidades: Elvas, *Dias da Música em Belém* (CCB - Lisboa), Museu de Évora, Fundação Eugénio de Almeida (Évora), *Música no Pátio* (Évora), Convento dos Remédios (Évora), entre outros. No ano letivo 2017/2018, dois dos elementos do quarteto terminaram o seu percurso académico no CREV, impossibilitando a continuação do grupo.

No presente ano letivo, quando comecei a frequentar a PES, na classe do professor João Macedo, pude verificar que o professor manteve a intenção de continuar um grupo de música de câmara com os dois alunos do anterior quarteto, formando com eles um trio de guitarras. O professor referia que o trio de guitarras seria uma ótima forma de motivar os alunos a fazer música e a pensar e desenvolver novas capacidades. Estudaram peças como: *L'Évasion* de Piazzolla, *Ballade du Fou* de Alfred Cottin, entre outras. No início de novembro de 2018, o professor sugeriu que integrasse o grupo para participar em algumas peças, em quarteto de guitarras, convite que aceitei prontamente por se revelar uma mais valia para um trabalho mais próximo com os alunos e para uma melhor integração no CREV. O quarteto constituiu-se, assim, por dois alunos (8.º grau e Curso Livre), pelo professor João Macedo e por mim. As aulas de quarteto realizaram-se à sexta-feira, das 18:15 às 20:15, com a orientação do professor João Macedo, sendo que houve vários ensaios extra realizados fora do horário da aula. O repertório trabalhado conteve obras já trabalhadas pelo anterior quarteto, tais como: *It's for you* e *À rebours* de Sorrentino, *Zita* de A. Piazzolla, *Tunisia* de R. Dyens, *Verdes anos* de Carlos Paredes, e obras novas, sugeridas por mim e pelo professor, tais como: *La vida breve* de M. Falla, *I. Bailando un fandango charro* e *V. Amanhecer* de Torroba, *Passatempo (Choro)* de Pixinguinha e *Austin Tango* de R. Dyens. O quarteto apresentou-se diversas vezes em concerto, enumeradas de seguida. As imagens foram editadas de forma a manter-se o anonimato dos alunos.

1. Concerto pelo Quarteto de Guitarras do CREV no âmbito da *XXII Semana da Porta Aberta* (Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica*), no dia 11 de março de 2019 às 21:30;

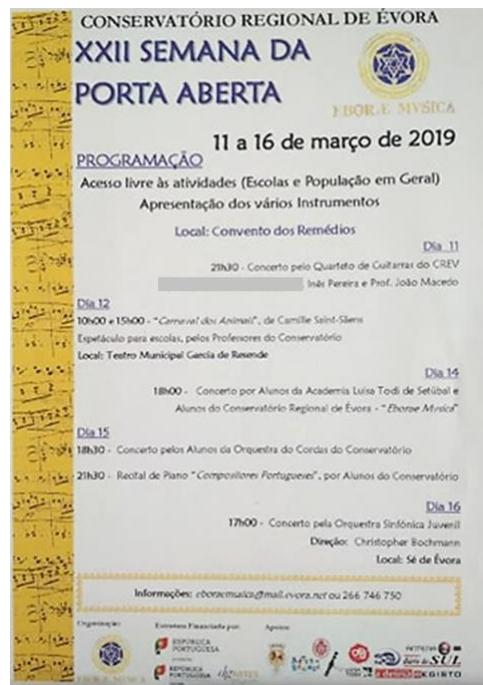


Figura n.º 6: Folheto dos concertos da *XXII Semana da Porta Aberta*, organizados pelo CREV. Fonte: CREV (2019).

2. Concerto pelo Quarteto de Guitarras do CREV integrado nos concertos mensais *Quartas Musicais*, organizados pelo Casarão – Pastoral Universitária de Évora, no dia 27 de março de 2019 às 21:30;



Figura n.º 7: Folheto de apresentação do concerto do Quarteto de Guitarras do CREV, inserido no ciclo *Quartas Musicais*. Fonte: Casarão - Pastoral Universitária de Évora (2019).

3. Duas apresentações pelo Quarteto de Guitarras do CREV nos claustros do Museu de Évora no âmbito do evento *20 Anos de Património Educativo*, no dia 7 de maio de 2019, a partir das 17h30;



Figura n.º 8: Programa comemorativo dos 20 anos de Património Educativo. Fonte: Fundação Alentejo (2019).

4. Concerto na Direção Regional da Cultura, integrado no projeto *Música no Pátio*, no dia 29 de maio de 2019, às 18h;



Figura n.º 9: Programa do concerto do Quarteto de Guitarras do CREV, integrado no ciclo de concertos *Música no Pátio*. Fonte: Direção Regional de Cultura do Alentejo (2019).

5. Concerto no Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo - Évora, no dia 14 de junho de 2019, às 21:30.



Figura n.º 10: Cartaz do concerto do Quarteto de Guitarras do CREV, realizado no Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo (Évora). Fonte: CREV (2019).

## Considerações finais

A frequência na Prática de Ensino Supervisionada, na classe do professor João Macedo, revelou-se uma experiência enriquecedora na medida em que permitiu um contacto próximo com a comunidade escolar, sobre a qual até então só tinha estudado, ao nível teórico, nas disciplinas do Curso de Mestrado em Ensino. Desta experiência posso destacar quatro aspetos que contribuíram para o meu enriquecimento enquanto docente. Em primeiro lugar, a disponibilidade e dedicação do professor cooperante permitiram-me questionar todos os aspetos que me foram surgindo no decorrer da PES; em segundo lugar, foi possível ter uma noção ampla de todos os níveis de ensino, uma vez que a classe do professor João Macedo era heterogénea (com alunos desde a Iniciação até ao 8.º grau); por outro lado, foi-me possível refletir sobre a problemática abordada na investigação, ao observar e trabalhar diretamente com alunos de iniciação ou de 1.º grau; por fim, tive a oportunidade de participar, enquanto intérprete, no desenvolvimento do projeto educativo referente ao quarteto de guitarras, contribuindo com a minha experiência de música de câmara. Esta participação permitiu-me um contacto mais próximo com os alunos, num contexto de ensaio e de performance, uma vez que foram várias as oportunidades para nos apresentarmos em público, em vários espaços da cidade de Évora.

No que se refere ao tema da investigação, ao longo do ano letivo pude validar algumas das principais suposições relativas à problemática da introdução dos elementos musicais. A frequência na PES demonstrou que a assimilação e compreensão dos elementos de notação na iniciação à guitarra constitui uma dificuldade concreta para os alunos. Verificou-se que, de um modo geral, os alunos de iniciação e do 1.º grau do Ensino Básico apresentavam dificuldade em recordar-se dos elementos de notação de aula para aula, após serem explicados várias vezes pelo professor, constituindo um entrave ao seu desenvolvimento. Para alguns, a não assimilação ou assimilação incorreta dos elementos resultava num estudo errado em casa, e em desmotivação no estudo e na prática da guitarra em geral. Verificou-se também que a exposição da notação feita nas aulas de guitarra estava, por vezes, desfasada da que seria feita nas aulas de educação musical ou formação musical (no caso dos alunos de 1.º grau), pois o estudo das peças de guitarra parecia exigir mais conhecimento da partitura do que aquele que os alunos demonstravam apresentar. Pôde também perceber-se que o Método de Kleynjans, utilizado pelo professor João Macedo, não satisfazia completamente as necessidades do ensino, tal como o próprio docente por vezes referiu ao demonstrar vontade de experimentar outra obra didática. Para colmatar as dificuldades referidas, foi importante a realização de exercícios direcionados para a introdução dos elementos da partitura, bem como a prática da música de câmara e a utilização do canto, percussão e demonstração prática, tanto nas aulas do professor como nas aulas por mim lecionadas. O professor João Macedo procurou, acima de tudo, manter uma relação muito positiva com todos os alunos, o que se revelou na sua motivação e gosto por aprender guitarra. O docente demonstrou também especial preocupação na escolha de repertório acessível e ao gosto de cada aluno. Destaco ainda o ambiente didático e acolhedor criado em cada audição de classe, onde o professor procurou fomentar um espírito positivo relativamente às prestações de cada aluno.

Em conclusão, devo referir que todas as experiências vivenciadas na PES contribuíram para o meu enriquecimento pessoal enquanto docente e também enquanto intérprete, tendo sido também uma fonte imprescindível para o desenvolvimento da minha investigação.

## PARTE II – INVESTIGAÇÃO

### IV. Estado da Arte

#### 4.1. Contextualização histórica: O uso da partitura na prática musical

A invenção da escrita na prática musical provocou uma grande revolução na forma de fazer e pensar a música pela possibilidade de registrar o que era até então objeto efêmero e limitado no seu alcance, transmitido apenas através da via oral. A instituição da notação musical atual, a partir do século XVI (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007), permitiu um desenvolvimento da prática musical ainda mais significativo, principalmente devido à precisão e sistematização da simbologia. A disseminação da música em grande escala foi uma das consequências, como se refere na seguinte citação. Por outro lado, nem todas as culturas musicais fazem uso da notação de uma forma tão presente como a cultura da música erudita ocidental recorrendo, principalmente, à transmissão através da via oral, como referem os seguintes autores:

Na história da música Ocidental, a notação surgiu com a chegada da polifonia e a necessidade de coordenação entre diferentes cantores ou músicos (ver Sadie, 2001, “Notação”). As representações gráficas úteis de música existem desde a antiguidade e funcionaram como ajudas de memória mais ou menos precisas. Um exemplo comum poderá ser o das tablaturas, isto é, notação gráfica que representa os movimentos ou as posições da mão que foi usada para a música de alaúde, guitarra, ou cítara chinesa. A nossa notação musical atual desenvolveu-se no século XVI e foi também usada para representar a música tendo em vista a sua codificação e disseminação. (Lehmann et al., 2007, pp. 107-108, tradução livre<sup>21</sup>)

Atualmente, o estudo da música erudita ocidental está fortemente associado à aprendizagem através da pauta musical. No entanto, a massificação da partitura no ensino só se começou a instituir em meados do século XIX, como referem McPherson e Gabrielsson (2002) no seu artigo *From Sound to Sign* (2002). A partir de 1850, com a evolução tecnológica dos meios tipográficos, o número de publicações de partituras aumentou consideravelmente, tanto pela eficácia da produção como pela maior acessibilidade do preço, causando um grande impacto negativo no ensino e aprendizagem da música, na opinião de Gellrich & Parncutt (1998): “Com acesso a novos materiais impressos, a ênfase mudou do desenvolvimento da capacidade de interpretação, improvisação e composição, para a música como arte reprodutiva, o que resultou numa ênfase na técnica e interpretação” (como citado em McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 100<sup>22</sup>). Este *novo* conceito de música como *arte reprodutiva* pode compreender-se, visto que o papel do instrumentista passaria a ser o de transmitir e *reproduzir* a grande quantidade de música escrita que na altura se expandia. Descobrir e explorar as notas, ritmos e sonoridades de cada

---

<sup>21</sup> Texto original: “In Western music history, notation emerged with the advent of polyphony and the need for different singers or musicians to coordinate (see Sadie, 2001, “Notation”). Useful graphical representations of the music have existed since antiquity and functioned as more or less precise memory cues. A common example may be tablatures, that is, graphical notation that captures movements or hand positions and that were used for lute, guitar, or Chinese zither music. Our current music notation developed in the sixteenth century and was also used to capture music for purpose of codification and dissemination.”

<sup>22</sup> Texto original: “With access to new printed material the emphasis shifted from the development of skills in interpretation, improvisation, and composition to music as a reproductive art, with its resultant emphasis on technique and interpretation (Gellrich & Parncutt, 1998).”

peça *de ouvido* passaria a ser um trabalho quase desnecessário uma vez que o suporte escrito incluía todas essas informações. Todo o ensino do instrumento se revolucionou tendo em conta esta nova possibilidade, passando a basear-se praticamente no material didático impresso, levando, por um lado, ao desenvolvimento da técnica, mas, por outro, a um esquecimento da tradição oral até então em voga (McPherson & Gabrielsson, 2002). Neste sentido, também os métodos de iniciação instrumental revelaram dar primazia à técnica em detrimento da música, tal como refere Schleuter (1997): “No final do século XVII, a maioria dos métodos de iniciação instrumental enfatizava o treino e aspetos técnicos, como escalas, ritmos, articulações, e exercícios de dedos, com muito pouco material de real interesse melódico” (como citado em McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 100<sup>23</sup>). Para explicar a mudança que ocorreu nessa altura, será necessário compreender como é que o ensino do instrumento se processava até então. McPherson e Gabrielsson descrevem o ensino da música, anterior a 1850, como uma atividade de transmissão de conhecimentos muito particular, baseada na relação entre mestre e aluno, em que imperavam a aprendizagem de ouvido<sup>24</sup>, a observação e a imitação, principalmente na iniciação ao instrumento:

Para os principiantes, as passagens eram frequentemente aprendidas de ouvido, ao invés de diretamente através da leitura da notação musical. Este processo envolvia a aprendizagem mecânica de peças à partida não conhecidas através da imitação do modelo do professor ou a reconstrução de música familiar que teria sido interiorizada pela repetição de audições ou através do canto. (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 100<sup>25</sup>)

A escassa utilização da partitura exigiria ao aluno a máxima concentração para aprender tudo o que podia observar do seu professor e do meio musical. A atenção aos pormenores técnicos e de interpretação e a reconstrução de música familiar faziam com que o aluno criasse uma relação estreita (e necessária) entre a prática do seu instrumento e as ideias musicais que concebia e desejava transmitir. Gellrich & Sundin (1993) referem que a aprendizagem se baseava também na exploração do instrumento através da improvisação: o aluno era incentivado, após a assimilação dos elementos, a “[...] inventar as suas próprias passagens para desenvolver as capacidades técnicas e expressivas necessárias para dominar a linguagem musical do repertório a ser aprendido” (como citado em McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 100<sup>26</sup>). A descrição deste processo ensino-aprendizagem é pertinente na medida em que já antecipa o tipo de ensino que muitos pedagogos do início do século XX defendem, a fim de substituir o ensino da música obsoleto e desvirtuado que imperava.

---

<sup>23</sup> Texto original: “By the late 1800s, most beginning instrumental method books emphasized drill and technical material such as scales, rhythms, articulations, and finger exercises, with very little material of real melodic interest (Schleuter, 1997).”

<sup>24</sup> N. a.: McPherson e Gabrielsson distinguem as noções de “aprender música de ouvido” e de “tocar de memória”, esta última que implica a aprendizagem através de notação: “involves performing a piece that has been memorized as a result of repeated rehearsal of the notation.” (2002, p. 100)

<sup>25</sup> Texto original: “For beginners, passages were often learned by ear rather than directly from reading musical notation. This process involved the rote learning of previously unknown pieces by imitating the teacher’s model or the reconstruction of familiar music that had been internalized by repeated hearings or singing.”

<sup>26</sup> Texto original: “[...] [teachers would] encourage their pupils to invent their own passages to develop the expressive and technical skills needed to master the musical language of the repertoire being learned. (Gellrich & Sundin, 1993)”

Tal como já referido, o uso massificado da partitura no ensino do instrumento veio trazer vários desafios, pondo em causa o paradigma de ensino da música em voga na altura. É, sem dúvida, através dos registos guardados pela notação de pentagrama que o repertório antigo e atual se vai transmitindo, quer na performance musical, quer no ensino, ficando eternizado pela escrita. Com a massificação e acessibilidade das partituras, as criações de um compositor puderam também passar a ser partilhadas mais facilmente entre países e continentes, quando o contacto entre compositor e intérprete seria difícil de conseguir. Esta materialização da música também fez com que esta se mantivesse fiel em relação à criação original do autor, contrariamente à música passada por tradição oral. No ensino, a possibilidade de escrever e divulgar métodos e tratados instrumentais tornou a aprendizagem do instrumento mais acessível a todos e também mais sistematizada, potenciando o seu desenvolvimento. Almeida (2015) refere a grande importância da alfabetização, no geral, como forma de transmitir informação entre vários indivíduos que reconhecem os mesmos códigos: «[...] a importância da alfabetização é uma tarefa fundamental para que seja possível reconhecer os códigos, sejam eles do âmbito da escrita da “língua mãe” [sic] ou de qualquer outra escrita que envolva o processo de reconhecimentos gráficos» (Almeida, 2015, p. 51). No caso da música, os benefícios da aplicação de uma notação universalmente reconhecida como a pauta musical seriam igualmente reconhecidos. Os seguintes autores demonstram os benefícios das diversas abordagens musicais utilizadas na prática da música erudita e na prática da música *jazz* ou música de outras culturas:

Na aprendizagem da música clássica, ler música desempenha um papel para a leitura e fornece uma base para a aquisição de novo repertório que será tocado de memória posteriormente. No *jazz* ou nos géneros de música popular, assim como na maioria das culturas não ocidentais, a música é habitualmente transmitida através da tradição oral que, por definição, depende exclusivamente da memória. (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, p. 107<sup>27</sup>)

Não obstante a importância da partitura, esta pode por vezes constituir um entrave à finalidade principal que é a aprendizagem da música e do instrumento, tal como referido anteriormente. Neste sentido, é muitas vezes admirada a versatilidade demonstrada por intérpretes de música de outros estilos, como o *jazz*, música popular, música não ocidental, entre outros: o reduzido contacto com a notação que é próprio destes estilos musicais desenvolve necessariamente a capacidade de compreender a música através dos sentidos, destacando-se a prática da improvisação e da música de conjunto. De facto, a música *jazz* caracteriza-se, maioritariamente, como *música de criação*, o que supõe uma relação diferente com a partitura em comparação com a música clássica, associada à *música de interpretação*, cuja prática depende fortemente do texto escrito. Apesar disso, na música erudita, verifica-se, por vezes, demasiada rigidez e dificuldade no desprendimento dos elementos técnicos e escritos, tanto em alunos como em músicos profissionais, realidade que estará relacionada, em parte, com a primeira abordagem ao instrumento e à partitura.

---

<sup>27</sup> Texto original: “In classical music learning, reading music plays a role for sight-reading and provides a basis for acquiring new repertoire that will be performed from memory later. In jazz or popular music genres, as well as in most non-Western cultures, music is often handed down in oral traditions that by definition rely exclusively on memory.”

## 4.2. Apresentação da Problemática

Apesar das diretrizes apontadas na Pedagogia Musical dos séculos XIX e XX, nos últimos anos vários autores têm manifestado o seu descontentamento perante as práticas do ensino da música erudita ocidental. Para estes autores, de várias nacionalidades, o Ensino da Música estará sufocado, por um lado, pela rigidez dos programas exigidos aos professores, pelos métodos de avaliação propostos assim como pelos prazos estipulados; por outro lado, pela própria abordagem metodológica que é realizada na Iniciação Musical e Instrumental. Nesta abordagem, é criticada a veiculação de conteúdos essencialmente teóricos – como é o caso da introdução precoce da partitura – sem um trabalho sensorial que promova o desenvolvimento auditivo, que uma teoria e prática. No fundo, a notação, por ser novidade na Iniciação Musical e tida como indispensável para a aprendizagem do instrumento, acaba por assumir um papel preponderante que se sobreporá, muitas vezes, ao desenvolvimento das capacidades sensoriais e criativas e à aquisição de vocabulário musical. Como apontam autores posteriormente referidos, este tipo de ensino levará, por um lado, à desistência precoce da aprendizagem musical ou, por outro, à formação de instrumentistas com capacidades auditivas e criativas menos desenvolvidas e com uma literacia musical<sup>28</sup> mais empobrecida. Ana Torre, autora brasileira, na sua dissertação sobre *Iniciação à leitura e escrita musical na escola* (2018) refere o impacto negativo da incorreta introdução da leitura e escrita musical no ensino:

[...] no campo do ensino da música, um dos elementos musicais mais complexos é o ensino da notação musical. Alguns autores chegam até mesmo a declarar que a leitura e a escrita musical podem se tornar um elemento excludente (RHODEN, 2010, p.22), principalmente quando ensinada de maneira musicalmente descontextualizada, resultando na desistência do ensino da música. (Torre, 2018, p. 12)

A mesma autora aponta a falta de conhecimento prévio musical como uma das principais razões para a dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita musical. Acrescenta ainda que, na aprendizagem da notação, o aluno terá não só que fazer esse contacto prévio como também dominar e “[...] conhecer um novo sistema simbólico, com regras pré-estabelecidas”<sup>29</sup> (Torre, 2018, pp. 14-15):

[...] alguns autores indicam que o ensino da leitura e escrita musical esbarra em questões didáticas e metodológicas, pois exige um conhecimento prévio, sem o qual, esse aprendizado se torna inviável. [...] assim sendo, a leitura e escrita musical não devem ser ensinadas a alguém que não possua determinados conhecimentos musicais. (Torre, 2018, p. 14)

Marta Costa, docente de guitarra, assume, na sua investigação (2015), que a insistência no uso da partitura no Ensino Artístico Especializado em Portugal será um dos motivos de desistência precoce do estudo do instrumento. Parafraseando Priest, Costa (2015) aponta o impacto negativo da exposição da notação sem o conhecimento prévio musical:

As crianças que começam a aprender um instrumento são quase imediatamente confrontadas com a notação como condição necessária para tocar, e grande parte da aula é passada em frente da partitura.

---

<sup>28</sup> N. a.: A *literacia* refere-se à capacidade de escrever, ler e “interpretar o que é lido” (Priberam Informática, 2020), conceito que poderá ser transposto para a linguagem musical.

<sup>29</sup> N. a.: Refere-se ao sistema de notação proveniente da tradição da música ocidental, neste caso.

Mesmo que a criança estude em casa de ouvido ou de memória, nem todos os professores permitem que não utilize a partitura na aula. Esta insistência na leitura é um dos motivos pelos que muitas crianças deixam de tocar (Priest, 1989). Quase toda a música instrumental, no ensino formal da música, é transmitida através da notação (Priest, 2002). (Costa, 2015, p. 21)

Esta autora critica aqueles que considera como principais objetivos do ensino do instrumento nos Cursos de Ensino Artístico Especializado, na medida em que as aulas de instrumento não dão oportunidade aos alunos de desenvolverem a sua criatividade: “1) leitura, 2) desenvolvimento técnico, 3) preparação para a performance” (Costa, 2015, p. 21). No que se refere ao ensino da leitura da notação, com base nas ideias de Priest (1989), Marta Costa resume ainda algumas das consequências resultantes da sua centralidade excessiva no ensino do instrumento, nomeadamente a dependência do suporte escrito e o esquecimento dos métodos criativos e sensoriais:

O excesso da notação musical no ensino do instrumento centra a atenção do professor e do aluno na cópia da música. Há outros métodos para aprender, que ficam muitas vezes esquecidos: tocar de ouvido, descobrir os sons de uma melodia conhecida ou imitar os gestos do professor. Além disso, ter como ponto de partida a partitura, muitas vezes restringe o aluno a tocar aquilo que ele é capaz de ler, e não aquilo que ele é realmente capaz de executar no instrumento. Um outro inconveniente é que a atenção do professor durante a aula está muitas vezes focada na partitura em vez de observar pormenores no aluno como a postura, respiração, balanço (Priest, 1989). (Costa, 2015, p. 25)

A razão pela qual a maioria dos professores atuais introduz a notação musical nas primeiras aulas relaciona-se, na opinião de McPherson e Gabrielsson<sup>30</sup>, autores do artigo *From Sound to Sign* (2002), com a ideia de que iniciar a aprendizagem instrumental *de ouvido* tende a gerar dificuldades de leitura posteriores (o que, no desenvolvimento do seu artigo, demonstram ser falacioso):

A maior parte dos métodos de ensino contemporâneos introduzem a notação musical numa fase inicial do processo, talvez porque muitos professores acreditam que os [alunos] iniciantes que são ensinados por ouvido nunca atingirão o mesmo nível de proficiência de leitura como crianças a quem é introduzida notação desde as suas primeiras aulas. (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 99<sup>31</sup>)

McPherson e Gabrielsson referem também que a maioria dos métodos de iniciação ao instrumento atuais<sup>32</sup> mantêm na base as mesmas ideias de meados do século XIX, que consistem na “[...] recriação da música através de um processo de aprendizagem da leitura e de desenvolvimento das capacidades técnicas desde a primeira aula” (2002, p. 100<sup>33</sup>). A desvantagem desta metodologia será valorizar o instrumentista pelas suas capacidades técnicas e teóricas levando, principalmente, à desvalorização da “compreensão percetual” da música (2002, p. 101), que se poderá traduzir numa interpretação musical vazia de sentido. Esta constatação constitui mais um motivo para analisar os materiais didáticos do ensino da guitarra em Portugal, procurando compreender a pertinência e atualidade da abordagem que propõe.

---

<sup>30</sup> N. a.: Note-se que o artigo escrito por McPherson e Gabrielsson data de 2002. No entanto, as ideias apresentadas consideram-se atualizadas e pertinentes para esta reflexão.

<sup>31</sup> Texto original: “Most current teaching introduces musical notation very early in the process, perhaps because many teachers believe that beginners who are taught by ear will never reach the same level of reading proficiency as children who are introduced to notation from their earliest lessons.”

<sup>32</sup> N. a.: Note-se que o artigo escrito por McPherson e Gabrielsson data de 2002. No entanto, as ideias apresentadas consideram-se atualizadas e pertinentes para esta reflexão.

<sup>33</sup> Texto original: “[the philosophy still tends to be based on the] re-creation of the music through a process of learning to read and develop technical skill from the very first lesson.”

Como uma resposta à abordagem convencional até agora apontada, McPherson e Gabrielsson (2002) destacam os defensores de *Sound before Sign* (que abordarei posteriormente), pedagogos que acreditam que a leitura e compreensão da notação só serão bem-sucedidas se alicerçadas num conhecimento musical prático, que deve ser trabalhado em primeiro lugar:

[...] os defensores da abordagem *sound before sign* argumentam que as crianças terão dificuldades em ler notação a não ser que o seu conhecimento musical seja suficientemente desenvolvido, fazendo com que consigam relacionar os sons do que já conseguem tocar com os símbolos usados para os representar. (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 99<sup>34</sup>)

Em suma, estes pedagogos defendem que “[...] a prática de tocar de ouvido deveria ser enfatizada antes da introdução da notação” (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 99<sup>35</sup>). Não parecem, no entanto, recusar o uso de suporte escrito, seja notação convencional ou outra alternativa, mas antes referir a necessidade de uma abordagem prévia e basilar.

Paul Harris, clarinetista e pedagogo britânico com obras de reconhecido interesse, refere a debilidade do ensino-aprendizagem do instrumento por ele experienciada: a falta de conhecimento e autonomia que muitos alunos apresentam para com o instrumento, principalmente pela dificuldade em compreender a música ao nível auditivo, ao nível da notação e ao nível prático. Este pedagogo, autor de *Simultaneous Learning*<sup>36</sup>, refere, na entrevista que realizou com Tom Topham, em 25 de julho de 2015<sup>37</sup>, a realidade por ele vivenciada no contacto com muitos alunos após duas semanas da realização dos seus exames de piano:

Esta é uma coisa engraçada: duas semanas depois poderás dizer a uma daquelas pessoas – podias tocar-me uma peça? – e eles respondem – oh, não... - [...] não estão a aprender a tocar piano e o repertório, mas simplesmente a aprender exames. (Paul Harris, 2015, em entrevista a Tim Topham<sup>38</sup>)

À semelhança de *aprender exames*, muitos alunos aprendem a *tocar partituras* – ao invés de aprender música. Não são raros os casos que experienciei pessoalmente, no meio académico, de crianças que referiam estar a *tocar uma partitura* quando lhes perguntavam o que estavam a aprender no instrumento. A realidade referida por Harris deve-se, segundo o próprio, à má assimilação dos elementos da partitura e da técnica do instrumento, nos momentos adequados para tal. Naqueles casos, o trabalho de professores e alunos estaria direcionado para a realização das provas de avaliação e não para o desenvolvimento integral do aluno, resultando numa memorização puramente mecânica, ao invés da assimilação do vocabulário específico do instrumento e desenvolvimento de autonomia musical. Na

---

<sup>34</sup> Texto original: “[...] proponents of the *sound before sign* approach argue that children will have difficulty learning to read notation unless their musical knowledge is sufficiently developed for them to be able to relate the sound of what they can already play with the symbols used to represent them.”

<sup>35</sup> Texto original: “[...] ear playing should be emphasized before the introduction of notation”.

<sup>36</sup> N. a.: Teoria da aprendizagem musical transversal ao ensino de qualquer instrumento que coloca o professor como sujeito ativo, em vez de passivo. O professor não espera o erro do aluno, mas antecipa as dificuldades do mesmo, criando atividades que, de uma forma positiva, partindo de elementos que o aluno já conhece, procuram elevar o seu nível de conhecimento ao patamar seguinte.

<sup>37</sup> Inserida na série *Creative Piano Teaching Podcast*, disponível em <https://timtopham.com/tttv009-paul-harris-on-simultaneous-learning/>.

<sup>38</sup> Texto original: “This is a funny thing: two weeks later you might say once of those people – Look, could you play me a piece? – And they say – Oh, no... - [...] they aren’t learning to play the piano and learning the repertoire, they are just learning exams.”

maior parte dos casos, são os programas e prazos pré-definidos pelas escolas e/ou outros órgãos superiores que, inevitavelmente, conduzem o ensino por esse caminho. Relativamente à assimilação dos elementos musicais (como a notação), a teoria de Paul Harris defende um ensino que possa fazer conexões com sentido, de forma a que a criança perceba a música como um todo com sentido e não como junção de fragmentos (ex.: ritmo + técnica + notas + escalas + etc.). Para fazer música, é necessário que o instrumentista tenha oportunidade para pensar nos aspetos expressivos das obras que executa, o que dificilmente acontecerá se toda a sua capacidade<sup>39</sup> for ocupada pelos elementos básicos como a técnica e a notação:

Segundo Paul Harris, o papel do professor não é ensinar partes fragmentadas mas sim a música como um todo para que o aluno possa compreender o seu verdadeiro significado e possa tornar-se um músico melhor. As aulas passivas limitadas à correção de erros são desmotivantes tanto para o professor como para o aluno, impossibilitando o aperfeiçoamento do músico. (Azevedo, 2014, p.12)

Todos os problemas apontados pelos autores supramencionados são consequência de diversos fatores, principalmente da primeira abordagem que é feita ao instrumento e à forma de pensar a música na Iniciação Musical. De um modo geral, todos os autores apontam que a insistência nos elementos técnicos e na leitura da notação, neste nível de ensino, porá em causa o sucesso da aprendizagem do instrumento. Na presente investigação, tanto a análise dos questionários realizados aos docentes portugueses como a análise a livros de Iniciação à Guitarra confirmam a predominância do uso da partitura logo no início da aprendizagem da guitarra, no ensino oficial em Portugal. Poderá adiantar-se que a análise aos mesmos questionários confirma já a existência da problemática abordada. Apesar de apresentadas algumas abordagens alternativas, a maioritária insistência nos elementos da notação nos primeiros anos de ensino da guitarra não estará a resultar numa melhor aprendizagem dos mesmos. Considerando os elementos escritos como meios, e não fins em si, será pertinente colocar-se em questão o tipo de abordagem da partitura e a sua importância numa primeira etapa da iniciação instrumental.

### 4.3. Partitura na Iniciação Musical: pertinência e metodologias

Desde as primeiras investigações no âmbito da Pedagogia Musical em finais do século XIX, formaram-se várias opiniões relativas à introdução da partitura na Iniciação Musical. Para alguns autores e professores, a apresentação da partitura logo nas primeiras aulas de instrumentos será uma prática comum e aceite, enquanto para outros constituirá um problema pedagógico. Nestes últimos, haverá os que dispensam totalmente o uso da partitura, assim como os que apenas questionam a sua pertinência em determinada etapa da aprendizagem, procurando definir o momento e condições ideais para introduzir a pauta musical. No ensino da guitarra, haverá uma preocupação particular acerca da presente

---

<sup>39</sup> N. a.: Num momento de performance, por exemplo, esta capacidade denominar-se-ia *working memory*, que Harris descreve, em entrevista a Topham (2015), como a memória necessária para realizar determinada tarefa num determinado momento. O mesmo pedagogo afirma que estudos recentes indicam que essa capacidade é, na verdade, pequena, pelo que, no caso do instrumentista, não haverá capacidade para se focar em muitos aspetos. Quando os elementos da notação musical e da técnica instrumental não foram corretamente assimilados, a capacidade para pensar musicalmente torna-se muito reduzida.

problemática, dada a quantidade de informação que a digitação específica da guitarra acrescenta à complexidade da pauta musical. Nesta área, também já vários professores guitarristas se pronunciaram, tanto na criação de documentos científicos (como artigos, dissertações) como de obras didáticas (como métodos de Iniciação à guitarra, peças originais, coletâneas, entre outras). No ponto 4.3.1., será feita uma breve exposição dos desenvolvimentos realizados na área da Pedagogia Musical a partir de finais do século XIX, que tiveram um grande impacto na forma de pensar o Ensino da Música até à atualidade, nomeadamente no que se refere à primeira abordagem ao instrumento. No ponto seguinte – 4.3.2. –, apresentar-se-á uma breve análise do artigo *From Sound to Sign* (2002), de McPherson e Gabrielsson, que se debruça sobre a introdução da partitura na Iniciação Musical e fornece uma visão geral dos principais autores que se pronunciaram sobre a mesma problemática. No ponto 4.3.3., expor-se-á a visão de autores guitarristas e, por fim, em 4.3.4., apresentar-se-ão algumas propostas alternativas de conceber e representar a notação musical, adequadas aos níveis de iniciação musical.

#### **4.3.1. A Pedagogia musical de finais do século XIX**

Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982) e Suzuki (1898-1998) são apontados por Bomfim (2012) como os principais pedagogos e pensadores musicais do século XX. Todos eles se depararam com lacunas no conhecimento musical dos seus alunos ou cidadãos do seu país e, desta forma, procuraram reformular o Ensino da Música através das teorias da aprendizagem musical que aplicaram no seu meio. No ponto 4.1., foi possível verificar o caminho que o ensino da música percorreu após a massificação do uso da partitura, nomeadamente na conceção do instrumentista enquanto reproduzidor de arte (com foco nos aspetos teóricos e técnico-interpretativos), condição que descurou em grande parte as capacidades auditivas e criativas. Por outro lado, esta realidade levou a um afastamento da música, denominada erudita, da sociedade comum, limitando-a a uma pequena parte da população que conseguiu acompanhar a evolução técnica e social da arte musical: a música que até então seria comumente ensinada de ouvido, começou a supor um ensino mais formal através de um tipo de notação inacessível à maioria da população. Neste sentido, a conceção que todos estes pedagogos vieram trazer desmistificou também a ideia de que a aprendizagem da música se restringe a uma elite, tanto pela questão monetária e estrato social como pelo talento pessoal, como relata Bomfim (2012):

[...] é importante notar que a questão do talento, de fundamental importância no século XIX, foi desvinculada do aprendizado musical – para os autores abordados nesse trabalho, todos são capazes de aprender música, e essas ideias giram em torno de um aprendizado para a população em geral. Esse pensamento está de acordo com o projeto de implantação do ensino de música nas escolas. (Bomfim, 2012, p. 84)

As visões de Orff, Dalcroze e Willems destacam-se pela associação da música com movimento corporal e partem de uma abordagem que potencie a criatividade e a improvisação. Para Willems, o aluno deve compreender a música que ouve, participando ativamente na sua criação desde os primeiros

anos, através do canto e da improvisação. Na sua abordagem, o contacto sensorial precederá necessariamente a teoria:

Sua proposta de aprendizado está vinculada às diferentes etapas do desenvolvimento humano. Ele estabeleceu, então, um método progressivo de aprendizado, no qual é recomendado que se inicie a educação musical pelo aspecto sensorial. Com o objetivo de estimular na criança o interesse e o amor pela música, a prática deve acontecer antes da teoria. Para tanto, é necessário ouvir música, cantar, estimular os movimentos corporais naturais, entre outros. A improvisação é um aspecto central desse pensamento. Aos poucos, a teorização é introduzida, mas a relação da criança com a música já está estabelecida naturalmente. (Bomfim, 2012, p. 82)

Tanto Dalcroze como Orff consideram o ritmo como o elemento base que rege toda a música. Para os mesmos, o corpo seria o primeiro instrumento musical a explorar. Carl Orff associava ritmo ao movimento e melodia à fala, como refere Bomfim:

A partir da união da fala, da dança e do movimento, formulou o conceito de música elemental, que serviria de base para a educação musical da primeira infância. É importante notar que essa educação deveria estar vinculada aos estágios evolutivos humanos. Para Orff, o ritmo é a base para a melodia, e ambos estão relacionados com o corpo: o ritmo com o movimento, e a melodia com a fala. (Bomfim, 2012, p. 83)

Kodály, pedagogo húngaro, fez um vastíssimo trabalho de recolha da música tradicional do país, transportando-a para o ensino da música, como ferramenta de alfabetização e reconstrução de identidade do seu povo. A introdução da música tradicional e familiar na Iniciação Musical traz diversos benefícios à aprendizagem infantil, como se exporá no 5.º capítulo. Shinichi Suzuki, violinista e pedagogo japonês, desenvolveu o seu método de aprendizagem musical através da analogia com a aprendizagem da língua materna. Bomfim (2012) descreve-o sucintamente, destacando metodologias que estimulam a memória, como a imitação, a repetição e o *constante estímulo auditivo*, assim como o papel dos pais no processo de aprendizagem do instrumento, que Suzuki aconselha desde tenra idade. A abordagem sensorial, precedente à partitura, é considerada “[...] lógica e muito natural para o desenvolvimento da alfabetização musical [...]” (Gendron & Roberts, 2012<sup>40</sup>), como propõem os seguintes autores:

Existe a falsa ideia de que os alunos que seguem o método Suzuki não aprendem a ler música, mas eles aprendem, certamente – isto tem que ver, antes de tudo, com uma questão de sequenciamento, com base no modelo de como as crianças aprendem a ler palavras. As crianças aprendem a falar antes de aprenderem a ler. Tal como na linguagem escrita, os símbolos musicais visuais são ensinados no instrumento após o domínio dos primeiros passos da prática instrumental. (Gendron & Roberts, 2012<sup>41</sup>)

A figura n.º 11 mostra a diferença entre o ensino tradicional na leitura de partituras e o ensino segundo o método de Suzuki: no primeiro caso, o aluno tem contacto com os símbolos, em primeiro lugar, e só depois com o som; no segundo caso, o aluno contacta com o som, pratica no instrumento e, uma vez encontrado o produto final sonoro, é-lhe apresentada a notação:

---

<sup>40</sup> Texto original: “This very natural, logical approach to developing music literacy [...]”

<sup>41</sup> Texto original: “There is a misconception that Suzuki students do not learn to read music, but they certainly do – it is, rather, a question of sequencing, based on the model of how children learn to read words. Children learn to speak before they learn to read. As with written language, visual musical symbols are taught on the instrument after mastery of the beginning steps of playing are established.”

<p><b>Reading Music: Non-Suzuki Method</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ See symbol representing sound</li> <li>▪ Memorize symbol/meaning</li> <li>▪ Play it</li> <li>▪ Hear final result</li> </ul> <p><b>Reading Music: Suzuki Method</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hear role model/recording</li> <li>▪ Play</li> <li>▪ Memorize naturally</li> <li>▪ See symbol representing sound</li> </ul>
---

**Figura n.º 11: Comparação entre a leitura musical no ensino tradicional da música e o ensino segundo o método de Suzuki. Fonte: Gendron & Roberts (2012).**

Na visão de Mychal Gendron e MaryLou Roberts, professores de guitarra do método Suzuki, num primeiro contacto com a música, a partitura constitui um entrave à aprendizagem do instrumento: “É muito mais fácil dominar as complexidades técnicas da guitarra se o aluno for capaz de se focar no conforto físico, na boa postura, [na produção de um] som bonito e na expressão musical sem se distrair com a descodificação dos símbolos visuais” (Gendron & Roberts, 2012<sup>42</sup>). São ainda descritas algumas metodologias utilizadas na introdução da notação a crianças muito pequenas:

Para os professores do método Suzuki, o desenvolvimento da alfabetização começa nas primeiras aulas – a aprendizagem da música não é feita através da leitura, mas pela participação [dos alunos] em atividades que introduzem e se focam nos símbolos visuais em grupos interativos. Se os alunos de guitarra do método Suzuki começarem [a aprender] aos 3-5 anos, eles já serão, certamente, leitores experientes no início da adolescência, idade em que muitos outros alunos deverão começar o estudo formal da guitarra. (Gendron & Roberts, 2012<sup>43</sup>)

### 4.3.1.1. O contributo de Edwin Gordon

#### 4.3.1.1.1. Princípios gerais

Edwin Gordon (1927-2015) foi um importante pedagogo musical americano, já mais recente do que os anteriormente referidos. Desenvolveu uma *Teoria da Aprendizagem Musical* muito particular, conhecida principalmente pela conceção do termo original denominado *audiação*. McPherson e Gabrielsson (2002) inserem Gordon no grupo de apologistas de *Sound before Sign* (que serão abordados posteriormente), cuja abordagem pedagógica promove o desenvolvimento do vocabulário musical da criança via sensorial, sem urgência na introdução da partitura. McPherson & Gabrielsson referem que Gordon acreditava que “[...] a fraca capacidade de ler à primeira vista não resulta de uma má técnica instrumental, mas antes de uma fraca capacidade auditiva” (2002, p. 102<sup>44</sup>). A sua teoria apresenta vários

<sup>42</sup> Texto original: “It is much easier to master the technical complexities of the guitar if the student is able to focus on physical comfort, good posture, beautiful tone and musical expression without the distraction of decoding visual symbols.”

<sup>43</sup> Texto original: “For Suzuki teachers, literacy development begins with students’ first lessons—not by learning music from a score, but by participating in activities that introduce and focus on visual symbols in an interactive group setting. If Suzuki-trained guitar students begin at age 3-5, then they are certainly proficient readers by their early teens, the age that many other students might begin formal guitar study.”

<sup>44</sup> Texto original: “He believes that poor sight-reading ability does not result from poor instrumental technique but poor aural skills.”

pontos comuns com outras teorias da aprendizagem, nomeadamente a de Suzuki, onde utiliza a mesma comparação entre o processo de aprendizagem da língua materna e da música. O termo *audiação*, que desenvolveu, descreve a capacidade de uma pessoa para compreender determinada música, tocada no momento ou em momentos passados, através da percepção auditiva e memória musical:

A audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabamos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audiação quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos. (Gordon, 2015, p.16)

O pedagogo James Mainwaring, referido por McPherson & Gabrielsson (2002), aborda indiretamente o conceito de *audiação* de Gordon, referindo-se ao termo *musicalidade* como «[...] a capacidade para “pensar no som”, que ocorre quando um músico é capaz de produzir o som imaginado mentalmente» (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 103<sup>45</sup>). Mais acrescenta que «[...] no ato de ler música, “pensar no som” envolve a capacidade de ouvir e compreender interiormente a notação separadamente do ato da performance.» (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 103<sup>46</sup>). Ainda no que se refere à *audiação*, o próprio Gordon fala também da necessidade de a diferenciar da *imitação*, referindo que a segunda pode descurar a compreensão e assimilação do conteúdo, enquanto a primeira se refere a um conhecimento global da música:

Imitar é aprender através dos ouvidos de outrem. Audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos. A imitação é análoga à utilização de papel transparente para fazer um desenho, ao passo que a audiação equivale a visualizar e depois fazer o desenho. (Gordon, 2015, p. 23)

Segundo o pedagogo, o desenvolvimento da capacidade de *audiar* permite um progresso na compreensão musical, ao passo que descurar esta capacidade conduz a uma variedade de problemas no estudo de um instrumento. A introdução incorreta e precoce da teoria e da notação, prática comum no ensino segundo o pedagogo, poderá camuflar uma pouco desenvolvida compreensão auditiva:

Compreender a notação e a teoria musical sem a capacidade de audiar tem um valor muito discutível. No entanto, há alunos de música que nas aulas são ensinados a fazer isso todos os dias. Com efeito, é possível definir a teoria musical como a ignorância da audiação institucionalizada e reduzida a um sistema. (Gordon, 2015, p. 22)

Neste sentido, descurar esta capacidade de *audiar*, de ouvir e compreender, levará a problemas na prática do instrumento, segundo o pedagogo:

Na sua maioria, os problemas técnicos e de memória, inclusivamente os relacionados com sonoridades, podem ser corrigidos sem o auxílio do instrumento, através da audiação, já que o fundamental é que primeiro se saiba ouvir o som que se quer produzir. (Gordon, 2015, p. 25)

---

<sup>45</sup> Texto original: «[concept of musicianship is the capacity of] being able to “think in sound”, which occurs when a musician is able to produce the mentally imagined sound»

<sup>46</sup> Texto original: “When reading musical notation, “thinking in sound” involves the ability to inwardly hear and comprehend notation separately from the act of performance.”

Gordon é apologista de uma prática pedagógica muito pertinente, que consiste na clarificação dos distintos problemas que surgem na aprendizagem instrumental, para lhes dar as soluções adequadas: em muitos casos, os *problemas técnicos e de memória* resultam de uma ideia musical pouco clara, assim como os problemas de leitura representam dificuldades de *audiação*, ou ainda, que aparentes problemas de conceção musical sejam provocados por uma técnica defeituosa. Em todo o caso, o pedagogo destaca os dois primeiros exemplos, sugerindo que muitas horas de prática instrumental defeituosa poderiam ser poupadas pela *simples* capacidade de se saber “[...] ouvir o som que se quer produzir [...]”. (Gordon, 2015, p. 25)

#### 4.3.1.1.2. Pertinência da introdução da partitura

Edwin Gordon é claramente defensor da criação de um vocabulário musical rico, que confira ferramentas à criança para compreender e criar a sua música. Defende esta abordagem como contraproposta a um ensino convencional que a descarta, em detrimento da técnica instrumental e da leitura da notação. Gordon não só desaconselha uma introdução precoce da notação musical como critica as opções didáticas convencionais para essa mesma introdução. Em primeiro lugar, o pedagogo refere a compreensível dificuldade que as crianças apresentam em associar a notação musical à prática instrumental, uma vez que os diversos elementos ensinados podem parecer contraditórios:

A notação, tal como é representada na pauta, não parece mover-se nem se move, necessariamente, na mesma direção em que se movem as posições dos dedos, ou da mão, num instrumento, nem da maneira como a música soa quando se está tocar. [...] Como notação, dedilhação e audiação nem sempre estão relacionadas, os alunos ficam confusos quando são iniciados demasiado cedo na leitura. (Gordon, 2015, p. 366)

Para além deste motivo, são apontadas outras razões para uma introdução tardia da notação: o desenvolvimento da musicalidade e também do vocabulário musical, por meio da *audiação*:

Quanto mais tempo um professor esperar, antes de ensinar os alunos a ler notação [...], mais musicalidade eles acabarão por desenvolver, por isso permitir-lhes-á adquirir primeiro, pela audiação, um vocabulário extenso de padrões tonais e rítmicos. Independentemente de por quanto tempo o ensino da leitura é adiado, quando os alunos são primeiro ensinados a audiar (não só a imitar), eles sentem invariavelmente o desejo de aprender a ler e a escrever a notação e fá-lo-ão com mais sucesso. (Gordon, 2015, p. 365)

Por fim, no que se refere ao material didático, Gordon aponta a conceção dos *livros tradicionais de iniciação ao instrumento* como um entrave ao desenvolvimento de competências como a *audiação*, a leitura da notação, técnica instrumental, entre outros aspetos (ainda que a sua intensão seja precisamente trabalhar esses elementos). O problema estará na apresentação das primeiras notas de forma descontextualizada, sem qualquer contexto frásico, com vista a uma suposta atenção redobrada aos elementos em questão (notação e técnica instrumental). Gordon não só refere que a aprendizagem deverá ser feita através de padrões, e não com notas isoladas, como aponta que o tipo de abordagem referido por estes livros descarta o trabalho rítmico:

Os livros tradicionais de iniciação ao instrumento dão primazia à competência técnica em detrimento da competência de audição e começam por apresentar uma nota de cada vez em vez de padrão de notas. Espera-se que, aprendendo a tocar só uma nota de longa duração de cada vez, os alunos aprendam o nome e a dedilhação dessa nota, desenvolvam uma boa qualidade de som em resultado de simultaneamente aprenderem a postura correcta e técnicas de respiração ou de manejo do arco, e adquiram competência de audição, simplesmente através da familiarização com a notação e a teoria musical. O ritmo é virtualmente ignorado, mesmo quando os alunos são ensinados a “manter a nota pelo seu valor real” porque, quando aprendem a contar uma nota de cada vez, é enfatizado um tempo isolado por oposição a um tempo sintáctico. (Gordon, 2015, p. 367)

Em suma, Gordon proporá uma iniciação ao instrumento baseada primordialmente numa abordagem sensorial, através do trabalho auditivo e de improvisação, utilizando material musical construído segundo padrões rítmicos e tonais (em estruturas frásicas). A introdução da partitura não é rejeitada, mas sugerida no momento oportuno: com o desenvolvimento da musicalidade e de vocabulário musical. Na base da abordagem de Gordon, a aprendizagem só surge com a compreensão. Por isso, refere que, “[...] embora sejamos capazes de memorizar material específico sem compreender o que memorizamos, depressa o esquecemos” (Gordon, 2015, p.19). Quando a aluno compreende a música que lhe é proposta, por mais simples que seja e independentemente do seu nível de aprendizagem, a técnica instrumental passa a ser um meio cujas dificuldades são mais facilmente resolvidas.

### 4.3.2. *Sound before Sign*

#### 4.3.2.1. Princípios gerais

Uma das opções pedagógicas que terá um grande peso nesta investigação será a introdução da notação após uma primeira abordagem sensorial sem a pauta. Esta é a abordagem destacada pelos autores do artigo *From Sound to Sign*<sup>47</sup> (2002), McPherson e Gabrielsson, a qual denominam *Sound before Sign*<sup>48</sup>. Esta abordagem tem na base a ideia de que “[...] os conceitos deveriam ser ensinados através da experiência direta antes da introdução de nomes ou símbolos” (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1994, como citado em McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 101<sup>49</sup>), permitindo ao aluno conhecer as técnicas base do instrumento, bem como reconhecer auditivamente e reproduzir elementos básicos da linguagem musical. Um dos aspetos mais importantes no sucesso da introdução da notação e no desenvolvimento da literacia musical será, segundo McPherson e Gabrielsson (2002), uma capacidade auditiva previamente desenvolvida e a prática do instrumento apenas *de ouvido*, ao contrário do que muitos docentes demonstram pensar, ao escolherem introduzir a partitura desde o começo da aprendizagem:

[...] somos a favor de uma abordagem mais integrada, em que tocar música de ouvido serve de preparação para o desenvolvimento da literacia nos estados iniciais de envolvimento musical, e onde tocar com e sem notação é encorajado em todos os níveis de desenvolvimento subsequentes. (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 113<sup>50</sup>)

---

<sup>47</sup> Tradução livre: *Do som ao símbolo*.

<sup>48</sup> Tradução livre: *Som antes do símbolo*.

<sup>49</sup> Texto original: “[...] concepts should be taught through direct experience before the introduction of names or symbols. (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1994).”

<sup>50</sup> Texto original: “[...] we advocate a more integrated approach, where performing music by ear serves as preparation for literacy development in the beginning stages of musical involvement, and where performing with and without notation is encouraged during all subsequent levels of development.”

Segundo McPherson e Gabrielsson (2002), um dos primeiros autores a desenvolver este tipo de abordagem musical foi Joseph Naef, um discípulo do pedagogo suíço J. H. Pestalozzian (1746-1827). Na obra *Principles of the Pestalozzian System of Music* (1830), Naef apresenta *sete recomendações para os professores*, fortemente inspiradas pelos princípios do seu mestre. Para esta investigação, considero uma mais-valia transcrevê-las na íntegra, uma vez que apontam ideias concretas sobre a introdução da notação na Iniciação Musical:

1. Ensinar sons antes de sinais e fazer com que a criança aprenda a cantar antes de saber as notas escritas ou os seus nomes;
2. Levá-lo a observar, ouvindo e imitando sons, as suas semelhanças e diferenças, o seu efeito agradável ou desagradável, em vez de se lhe explicar estas coisas - resumindo, fomentar aprendizagem ativa em vez de passiva;
3. Ensinar apenas uma coisa de cada vez - ritmo, melodia e expressão devem ser ensinadas separadamente, antes de ser pedida à criança a difícil tarefa de prestar atenção a todas ao mesmo tempo;
4. Fazer com que ele pratique cada passo destas secções, até que adquira a sua mestria, antes de passar ao seguinte;
5. Ensinar os princípios e teoria depois da prática, como deduções da mesma;
6. Analisar e praticar os elementos da articulação do som, de forma a os poder aplicar à música; e
7. Fazer com que os nomes das notas correspondam aos usados na música instrumental. (Abeles, Hoffer & Klotman, 1994, p. 11, como citado em McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 101<sup>51</sup>)

Podem enumerar-se alguns pontos essenciais retirados destas recomendações:

- As crianças devem assimilar os sons antes da notação respetiva, através do canto;
- Deve haver um trabalho com vista ao desenvolvimento da capacidade auditiva e da análise crítica;
- A prática deverá surgir antes da teoria;
- Os elementos devem ser introduzidos gradualmente, sejam eles da notação ou da digitação e técnica específica do instrumento, a um ritmo que permita uma boa consolidação dos mesmos;
- Após a assimilação prática, deverão encontrar-se estratégias para que se liguem os elementos da partitura aos elementos práticos (som e localização das notas no instrumento).

Muitos outros autores são referidos como apologistas do *Sound before Sign* como Lowell Mason, Kohut, Suzuki, Gordon e Yorke Trotter – que «[...] acreditava que a criança “devia primeiro interiorizar o efeito mentalmente antes de saber os símbolos usados para o expressar” (p. 76)» (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 101<sup>52</sup>). Apesar da preponderância da aprendizagem sensorial, os

---

<sup>51</sup> Texto original: “1. To teach sounds before signs and to make the child learn to sing before he learns the written notes or their names; 2. To lead him to observe by hearing and imitating sounds, their resemblances and differences, their agreeable and disagreeable effect, instead of explaining these things to him – in a word, to make active instead of passive in learning; 3. To teach but one thing at a time – rhythm, melody, and expression, which are to be taught and practiced separately, before the child is called to the difficult task of attending to all at once; 4. To make him practice each step of these divisions, until he is master of it, before passing to the next; 5. To give the principles and theory after the practice, and as induction from it; 6. To analyze and practice the elements of articulate sound in order to apply them to music; and 7. To have the names of the notes correspond to those used in instrumental music. (Abeles, Hoffer & Klotman, 1994, p. 11)”

<sup>52</sup> Texto original: «[...] believed that a child “must first have the effect in his mind before he knows the symbols that should be used to express that effect” (p. 76)».

defensores de *Sound before Sign* não parecem recusar o uso de suporte escrito, seja notação convencional ou outra simbologia, mas antes referem a necessidade de uma abordagem prévia que ofereça verdadeiras competências musicais ao aluno.

No artigo de McPherson e Gabrielsson (2002), os autores explicam os pressupostos da psicologia que dão primazia à aprendizagem sensorial, destacando os benefícios de *tocar de ouvido*, como a motivação intrínseca e a coordenação entre os diversos sentidos na prática instrumental. Após a referência à capacidade de crianças com 3 anos conseguirem associar notação-som-teclado do piano, os autores concluem que “[...] a questão não é se as crianças mais novas conseguem aprender a ler notação nessa tenra idade, mas sim se a deviam aprender tão cedo” (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 103<sup>53</sup>). Ou seja, ainda que seja possível, os autores defendem que não será desejável que a criança tenha contacto imediato com a notação musical antes de conhecer o instrumento e adquirir competências musicais baseadas na capacidade auditiva<sup>54</sup>.

#### **4.3.2.2. Introdução da notação: aplicação prática**

Na iniciação instrumental, McPherson e Gabrielsson (2002) defendem que, até aos 6 anos, a notação não deverá ser introduzida, sendo o ensino-aprendizagem direcionado para a aprendizagem técnica do instrumento, através da observação e assimilação auditiva, com o objetivo “[...] de estabelecer a importante capacidade de coordenação entre ouvidos e mãos que serve de fundamento para que depois seja introduzida notação” (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 110<sup>55</sup>). Mais acrescentam que a mesma abordagem poderá ser aplicada em alunos mais velhos, ainda que o processo para a introdução da partitura tenha uma duração diferente. Os mesmos autores sugerem, por fim, estratégias concretas para a introdução da notação no ensino da música que dividem em duas partes, resumidas e enumeradas seguidamente:

##### **a) Atividades de preparação para a introdução da notação**

Nos primeiros tempos de contacto com o instrumento é sugerido um processo em duas fases: em primeiro lugar, os autores sugerem que os alunos aprendam a tocar música familiar, no seu instrumento, através da audição recorrente das peças e da observação do professor. A aprendizagem será principalmente reforçada com o canto das melodias por parte do aluno, utilizando uma *sílaba neutra*, como sugerem os autores. Apontam também que essa prática permite “[...] estabelecer um modelo mental correto que consiga guiar as crianças enquanto traduzem o que foi memorizado nas digitações instrumentais necessárias para o tocar num

---

<sup>53</sup> Texto original: “[...] the issue is not whether young children can learn to read notation at an early age but whether they should learn it so early.”

<sup>54</sup> N. a.: Naturalmente, a abordagem feita na Iniciação Musical será diferente daquela que se fará com um aluno de 1.º grau do Ensino Básico que inicie a aprendizagem do instrumento. Tanto a abordagem como a duração da exposição dos elementos terão em conta, no caso do aluno de 1.º grau, a sua maior capacidade cognitiva e também a necessidade de cumprir os planos estipulados pelo Curso oficial de música.

<sup>55</sup> Texto original: “[...] establish the important ear-to-hand coordination skills that provide a foundation for introducing notation later.”

instrumento” (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 110<sup>56</sup>). É apresentada uma outra questão importante: a necessidade de conectar a informação musical assimilada pelos sentidos com a sua compreensão concetual e representação simbólica. A primeira sugestão será que os alunos cantem as melodias das suas peças com os nomes das notas ou das digitações. De seguida, e considerando-se já como segunda fase deste processo, os autores apontam que os alunos deverão ter contacto com a partitura quando já são capazes de tocar as peças familiares. Nesse momento, deverá apontar-se para um objetivo que terá provavelmente muito impacto na relação futura do aluno com o instrumento, a partitura e o ensino da música erudita: o aluno deve compreender como funciona a notação e porque é que esta é útil para aprender o seu instrumento: “[...] a notação de peças familiares que as crianças já conseguem tocar deve ser introduzida gradualmente, em formas que as desafiem a considerar o modo e o porquê de a notação ser usada na música” (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 110<sup>57</sup>). Para isso, os autores sugerem atividades como, por exemplo, a escrita das peças tocadas em notação inventada pelos alunos (que lhes permitirá compreender a conversão do som em símbolos, hierarquizados e organizados) ou, por exemplo, a observação atenta da partitura durante a performance do professor, cantando ou percutindo o ritmo.

Tal como descrevem McPherson e Gabrielsson, as atividades *pré-notação* são imprescindíveis para o sucesso da etapa seguinte: “Gradualmente, e estimuladas por uma variedade de atividades desafiantes, as crianças devem começar a estabelecer ligações entre os sons que já conseguem tocar e a notação tradicional usada para os representar” (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 111<sup>58</sup>);

#### **b) Introdução da notação**

Para a prática com partitura, os autores destacam a escolha e aplicação de repertório, em três fases lógicas e progressivas: em primeiro lugar, tal como já foi referido, o aluno deverá tocar com partitura peças que já aprendeu anteriormente; em segundo lugar, poderão incluir-se peças familiares que o aluno ainda não saiba tocar e, só após estas etapas, se apresentarão peças não familiares através da leitura da partitura (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 111).

Os autores do artigo apresentam, posteriormente, *seis princípios gerais* para docentes (McPherson e Gabrielsson, 2002, pp. 111-112), inspirados na obra de Bruning et al. (1999), para o desenvolvimento da literacia musical dos seus alunos, que valerá a pena enumerar:

---

<sup>56</sup> Texto original: “[...] establish a correct mental model that can guide children as they translate what has been memorized into the instrumental fingerings needed to perform it on an instrument.”

<sup>57</sup> Texto original: “[...] the notation of familiar pieces that children can already perform should be introduced gradually and in ways that challenge them to consider how and why notation is used in music.”

<sup>58</sup> Texto original: “Gradually, and stimulated by a variety of challenging activities, children should start to make connections between the sounds they can already play and the tradicional notation used to represent them.”

1. “Apresentar a leitura de notação como uma atividade significativa” (tradução livre<sup>59</sup>):

No primeiro ponto, os autores opõem dois tipos possíveis de abordagem da partitura: numa delas, o aluno focará a sua atenção em cada um dos elementos da notação de forma isolada, enquanto na outra ser-lhe-á apresentada a informação em unidades lógicas, com significado musical<sup>60</sup>. Esta última será a melhor abordagem, como referem os autores:

[...] as características em desenvolvimento [das crianças] têm de estar constantemente ligadas a entidades estruturalmente significativas, tais como frases e melodias, em vez de notas individuais. [...] Devem ser continuamente lembrados das razões fundamentais para se adquirir as capacidades de leitura da música – aprendizagem, comunicação e a satisfação. (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 111<sup>61</sup>)

2. “Adotar uma perspetiva abrangente no desenvolvimento da literacia” (tradução livre<sup>62</sup>):

Neste ponto, os autores apontam que, no desenvolvimento da literacia musical, não está em questão apenas a descodificação dos símbolos e associação dos mesmos com a prática instrumental. É necessário transmitir ao aluno a utilidade de se interpretar a notação numa partitura, nomeadamente através da exploração de elementos expressivos:

Focar a atenção da criança no fluir de uma melodia, no detalhe expressivo numa composição, ou simplesmente em como fazer com que uma passagem soe de forma diferente ajuda a cultivar uma noção mais sofisticada do propósito maior da notação musical bem como a forma como esta pode ser usada para ajudar um instrumentista a pensar, racionalizar e comunicar musicalmente. (McPherson e Gabrielsson, 2002, pp. 111-112<sup>63</sup>)

3. “Ajudar os jovens leitores a transitar para a descodificação automática” (tradução livre<sup>64</sup>):

No terceiro ponto, é explicado que uma forma de direcionar o trabalho para os elementos musicais e expressivos de uma performance é automatizando a leitura da notação. Segundo os autores, esta automatização não se faz pela via da repetição das passagens musicais em questão, mas antes por uma proposta recorrente de novas leituras, onde o professor procurará destacar elementos expressivos e técnicos, como já referido, que sejam transversais ao repertório futuro. Desta forma, o aluno irá enriquecendo, progressivamente, o seu vocabulário e a sua capacidade de leitura;

---

<sup>59</sup> Texto original: “*Approach the reading of notation as a meaningful activity.*”

<sup>60</sup> N. a.: A aprendizagem através de padrões e unidades com significado, de grande importância para a iniciação musical, será mais amplamente explorada no 5.º capítulo desta investigação.

<sup>61</sup> Texto original: “[...] [children’s] developing skills need at all times to be linked to structurally meaningful entities such as phrases and melodies rather than individual notes. [...] They need to be continually reminded of the basic reasons for acquiring music-reading skills – learning, communicating, and enjoyment.”

<sup>62</sup> Texto original: “*Take a broad perspective on literacy development.*”

<sup>63</sup> Texto original: “*Focusing the child’s attention on the flow of a melody, the expressive detail in a composition, or simply how to make a passage sound different helps to foster a more sophisticated awareness of the broader purpose of musical notation and how it can be used to help an instrumentalist think, reason, and communicate musically.*”

<sup>64</sup> Texto original: “*Help young readers move toward automatic decoding.*”

4. “Utilizar o domínio e cultura geral da criança” (tradução livre<sup>65</sup>):

No quarto ponto, os autores retomam a ideia já anteriormente apresentada de que a apresentação de material didático familiar à criança confere motivação e, neste caso, acelera a aprendizagem da leitura: seja a estratégia investir em peças que os alunos desejem tocar ou encorajar a escrever uma notação inventada, por exemplo;

5. “Encorajar a criança a desenvolver o seu conhecimento musical” (tradução livre<sup>66</sup>):

No quinto ponto, sugere-se que os professores encorajem os seus alunos a ser criativos, críticos, expressivos e a explorar *diferentes interpretações* das suas peças. Na medida em que desenvolva uma *consciência auditiva*, o aluno saberá mais facilmente traduzir os símbolos da notação no som desejado. No fundo, deverá encorajar-se uma atitude ativa por parte da criança, em vez de passiva;

6. “Esperar grandes variações no progresso de cada criança até se tornarem leitoras fluentes” (tradução livre<sup>67</sup>):

Por fim, os autores assumem os diferentes percursos de aprendizagem de cada aluno no que se refere à leitura da notação. Apontam que maiores dificuldades de leitura nos primeiros anos de aprendizagem não significam um futuro profissional da música fracassado, mas que estes casos não são corretamente atendidos, perpetuando assim as dificuldades na compreensão da notação.

Em suma, McPherson e Gabrielsson (2002) defendem, no seu artigo, uma primeira abordagem ao instrumento baseada no desenvolvimento da consciência auditiva e do trabalho motor, relativo ao instrumento, onde a partitura não constitui uma ferramenta indispensável para a performance musical. Ela será, antes, um instrumento auxiliador e potenciador de uma capacidade musical já em desenvolvimento. A descodificação de uma nova linguagem simbólica apresenta muitos desafios, ainda mais quando é combinada com uma aprendizagem motora. Para o sucesso deste referido processo, McPherson e Gabrielsson (2002) apresentam um plano metodológico e estratégias concretas, indispensáveis na iniciação instrumental.

### 4.3.3. Visão de autores guitarristas

No ensino da guitarra, existem alguns docentes que se debruçaram sobre a pertinência da introdução dos elementos da partitura na iniciação musical. Apesar de vários autores apresentarem ferramentas didáticas relativas a este tema, apontar-se-ão apenas aqueles que escreveram concretamente sobre o mesmo. Richard Provost, autor do artigo *Rethinking Guitar Pedagogy* (1997), refere a grande

---

<sup>65</sup> Texto original: “Draw on children’s domain and general knowledge.”

<sup>66</sup> Texto original: “Encourage children to develop their musical knowledge.”

<sup>67</sup> Texto original: “Expect children to vary widely in their progress toward fluent reading.”

quantidade de elementos em que o aluno se tem de focar na iniciação à guitarra, apontando o ritmo como um dos aspetos mais descurados:

Uma vez que os alunos iniciantes estão ocupados a aprender um número de habilidades – posição sentada, posição da mão, leitura de notas, digitações, etc. – não é pouco comum que se esqueçam do ritmo. Para além disso, uma vez que a maioria do tempo que passam a tocar neste nível é a solo, é fácil para o professor não dar atenção a pequenas imprecisões rítmicas quando muitos outros aspetos do seu desempenho podem ser excelentes. (Provost, 1997, p. 5<sup>68</sup>)

Para além de uma especial atenção dada aos elementos rítmicos, Provost sugere que o aluno possa tocar em conjunto com outros colegas, de forma a perceber que a sua ação musical depende da ação do outro, e vice-versa: “Tocar em duo permite aos alunos experienciar rapidamente a importância do ritmo na música” (Provost, 1997, p. 5<sup>69</sup>).

Vjekoslav Andreé, guitarrista jugoslavo, refere, no prefácio da sua coletânea de peças para Iniciação à guitarra<sup>70</sup>, que o estudo com a partitura é recomendado apenas a partir dos 8/9 anos. Até lá, a aprendizagem deverá ser feita através da audição de gravações e da observação do professor, trabalhando a capacidade de ouvir, memorizar e reproduzir no instrumento. O autor refere que o estudo da partitura deve acompanhar o mesmo ritmo do desenvolvimento da leitura e escrita da língua materna, e que fazê-lo antes será prematuro (Andreé, 1977<sup>71</sup>, p. 3). Uma vez introduzida a partitura, o autor destaca a importância da audição prévia das obras, prática que contribui para o conhecimento auditivo da melodia e do ritmo. A análise da coletânea de Andreé será exposta no 6.º capítulo desta investigação.

A guitarrista Penny Sewell, autora do artigo *Teaching very young children* (1995)<sup>72</sup>, descreve um ensino da guitarra a crianças muito pequenas segundo o método de Suzuki. À semelhança de Andreé (1980), Sewell defende uma abordagem sensorial baseada no trabalho auditivo e na observação. Para a aprendizagem de uma nova peça, tal como recomenda o método de Suzuki, Sewell pede a colaboração dos pais para que coloquem gravações em casa, procurando que o aluno se familiarize, num contexto informal, com as peças que vai aprender. Nesta prática, a autora destaca os benefícios concretos para a aprendizagem do ritmo: “O ritmo Piccadilly Circus é familiar à criança porque esta já o ouve há várias semanas” (Sewell, 1995, p. 5<sup>73</sup>). O trabalho de Sewell destaca-se pela procura de elementos familiares à criança, bem como pela planificação da aula em atividades alternadas: o trabalho técnico da guitarra e os jogos musicais, relacionados com figuras rítmicas e notas. Apesar de as crianças não tocarem com partitura, os elementos da notação vão sendo introduzidos progressivamente através de atividades lúdicas, preparando-se posteriormente para a introdução da partitura. Ao longo da investigação, serão

---

<sup>68</sup> Texto original: “Since beginning students are busy learning a number of skills – sitting position, hand position, note reading, fingerings, etc. – it is not unusual for them to forget rhythm. Also, since much of the playing they do at this level is solo, it is easy for the teacher to overlook minor rhythmic inaccuracies when many other aspects of their playing may be excellent.”

<sup>69</sup> Texto original: “Duet-playing allows students to quickly experience the importance of rhythm in music.”

<sup>70</sup> *Zbirka Kompozicija za Gitaru* (1980).

<sup>71</sup> N. a.: Ano referente ao prefácio, inserido na publicação de 1980 (7.ª edição).

<sup>72</sup> N. a.: Neste artigo, procura explicar detalhadamente o processo do ensino da guitarra a crianças muito pequenas, dos 3 aos 5 anos. Apesar de esta faixa etária não fazer parte do curso de Iniciação Musical, considero a abordagem da autora pertinente para esta investigação, pois poderá facilmente ser integrada e adaptada no Curso em questão.

<sup>73</sup> Texto original: “The Piccadilly Circus rhythm is familiar to the child because he has been listening to it on the tape for weeks.”

apresentados outros exemplos da prática docente de Sewell, que poderão considerar-se como estratégias válidas para aplicar no ensino da guitarra.

Marta Costa, professora de guitarra em Portugal, descreve, na sua dissertação (2015), um ensino do instrumento fortemente marcado pelo enfoque na partitura e na técnica, prática que influencia negativamente a motivação dos alunos e o seu conhecimento e relação com o instrumento, logo nos primeiros anos de ensino. A sua proposta será um ensino que integre composição e improvisação nas aulas de guitarra. Parte da sua visão já foi exposta anteriormente e será, de forma mais pormenorizada, analisada no ponto seguinte: *Notações alternativas na Iniciação Musical*.

#### 4.3.4. Notações alternativas na Iniciação Musical

Nesta secção, apontar-se-ão alguns autores que refletiram sobre a forma como a criança percebe e se relaciona com a notação musical, propondo-se caminhos alternativos à apresentação da notação convencional no início da aprendizagem musical. Lehmann, Sloboda e Woody (2007) consideram a notação musical como uma das importantes linguagens simbólicas presentes na civilização humana – para além da notação numérica e da notação escrita de palavras. Apesar de ser um produto de sucessivas evoluções, necessária e construída de forma lógica, a notação musical de pentagrama é dificilmente descodificada num primeiro contacto, ainda mais se o intérprete for uma criança. Na verdade, tal como referem os mesmos autores, as criações que surgem quando uma criança tem de representar música simbolicamente podem ser bastante inesperadas e criativas, o que convidará a uma reflexão sobre o propósito e a forma como a notação é apresentada no ensino da música. Como exemplo de notações não convencionais, são apresentados, por Lehmann et al. (2007), três tipos de representação simbólica da música feitos por crianças – icónica, figural e métrica:

Quando foi pedido a crianças pequenas que escrevessem as notas de uma música para que outras crianças a pudessem tocar (Upitis, 1987), estas recorreram ao desenho de representações icónicas na forma de rabiscos, uma mão, um tambor, entre outros. Outro tipo de representação, a representação figurativa, é baseado na proximidade perceptiva e número de eventos. Uma notação que preserve o número de eventos e rácios de durações é chamada de representação métrica, e apenas crianças familiarizadas com notação musical a utilizaram. (Lehmann et al., 2007, p. 110<sup>74</sup>)

Ana Torre (2018), autora de *Iniciação à leitura e escrita musical na escola* (2018), defende dois tipos de intervenção faseada com vista a uma “proposta completa do ensino da música”: o “ensino de musicalização” – contacto prévio musical, principalmente através do trabalho auditivo – e o “ensino da linguagem musical” (Torre, 2018, p. 15) – introdução da notação, leitura e escrita musical. Na sua dissertação, faz a análise de algum material didático brasileiro que desenvolve, no seu entender, um

---

<sup>74</sup> Texto original: “When young children were asked to notate a song so that another children might be able to play the song (Upitis, 1987), young children resorted to drawing iconic representations in the form of scribbles, a hand, a drum, and so forth. Another kind of representation, called figural representation, is based on the perceptual closeness and number of events. A notation that preserves the number of events and ratios of durations is called metric representations, and only children familiar with music notation employed it.”

ensino completo da música. A partir dessa análise, enumera três estratégias alternativas de introdução da leitura e escrita musical:

- A *Escrita inventada*: em que aluno e professor inventam determinada forma – não pré-estabelecida – de simbolizar a música tocada, seja através de desenhos ou de palavras;
- A *Escrita musical analógica* (fig. n.º 12): refere-se a um tipo de simbologia que procura representar o som através da “[...] analogia entre propriedades do campo auditivo e do visual” (França, 2010, p. 11). A referida autora explica este tipo de escrita referindo as suas vantagens relativamente à notação musical convencional:

Sons remetem-nos a formas visuais e vice-versa, como uma aproximação, não uma cópia fiel. *Mimesis*, não fotografia. A notação analógica é um recurso facilitador da performance, da escuta e da compreensão musicais. Sua apreensão é mais imediata do que a tradicional (Gainza, 1982, p. 106), o que lhe confere grande validade didática. Enquanto na escrita tradicional o registro das durações requer longo aprendizado (padrões rítmicos, compassos e divisão), na notação analógica ele é quase inequívoco: sons curtos são representados por pontos ou traços horizontais pequenos; sons longos, por meio de traços maiores. (França, 2010, p. 11)

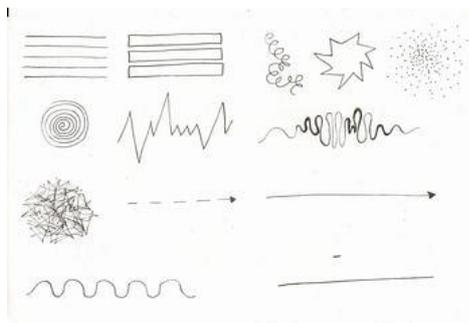


Figura n.º 12: Representação de escrita musical analógica. Fonte: Torre, 2018.

- A *Leitura relativa* poderá considerar-se um antecessor da leitura com clave e pentagrama, e é também por isso uma versão mais simplificada da mesma. Com a utilização de poucas linhas, sem clave que as defina previamente, o aluno pode concentrar-se na subida e descida dos sons da escala, a partir de uma nota dada (fig. n.º 13). A *leitura relativa* poderá usar-se como preparação para a introdução do pentagrama.



Figura n.º 13: Partitura com *leitura relativa* utilizando duas linhas. Fonte: Faria, 2014.

As três abordagens alternativas apresentadas por Torre (2018) serão uma proposta válida para a faixa etária da iniciação musical, principalmente como recurso didático para as crianças que estão ainda a aprender a ler e escrever.

No ensino da guitarra, há também abordagens alternativas à partitura, como é o caso do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro (2012), que propõe uma simbologia alternativa baseada em imagens e objetos do quotidiano da criança (a ser analisada no 6.º capítulo), bem como a proposta de atividades criativas de Marta Costa (2015), na sua dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Esta última autora, docente de guitarra em Portugal, reflete sobre “[...] o papel da composição e da criatividade no ensino do instrumento” (Costa, 2015, p. 13). Descreve o seu projeto educativo que, entre várias faixas etárias, aplicou também a alunos de iniciação à guitarra, como “[...] um conjunto de experiências sobre a importância e a possibilidade de os alunos criarem peças com o instrumento, mesmo sem terem formação específica de composição nem um grande domínio técnico da guitarra” (Costa, 2015, p. 13). Foi também seu objetivo apontar esse projeto como uma alternativa às aulas de guitarra no ensino convencional, exaustivamente dependentes do uso da partitura e do trabalho teórico e técnico. Na planificação das suas aulas do estágio, enumera 3 fases:

- I. *Exploração*;
- II. *Composição*;
- III. *Cruzamento das peças e preparação da performance*.

Entre os objetivos da primeira fase, destaco o de “[...] incentivar os alunos a conhecer e explorar ao máximo a guitarra, mesmo antes de saberem que notas estão a tocar ou as conhecerem na pauta” (Costa, 2015, p. 36), abordagem que partilha das ideias defendidas em *Sound before Sign*, de McPherson e Gabriellson (2002). Entre as diretrizes da fase de *Composição*, destaco as relativas à utilização de notação escrita, inventada ou convencional: “descrição da ideia musical ou composicional pelo aluno (se possível por escrito); - transcrição da peça e escolha do tipo de notação (se necessário)” (Costa, 2015, p. 36), abordagens que desenvolvem a literacia musical e proporcionam aos alunos uma relação de familiaridade com a notação, levando-os a compreender a utilidade da mesma. De entre as atividades propostas na fase de *Exploração*, Costa (2015) propõe *Grafismos: Brincar aos sons*, a apresentação de uma partitura com um conjunto de grafismos sugestivos, para a despertar a performance criativa dos alunos (figuras n.ºs 14 e 15):

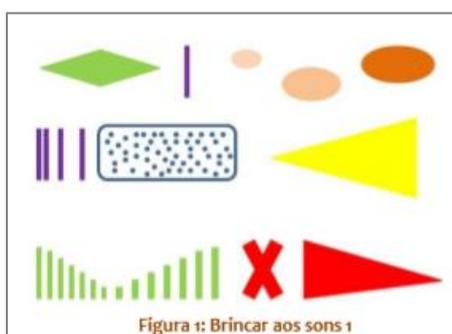


Figura n.º 14: Partitura de *Brincar aos sons 1*. Fonte: Costa (2015).

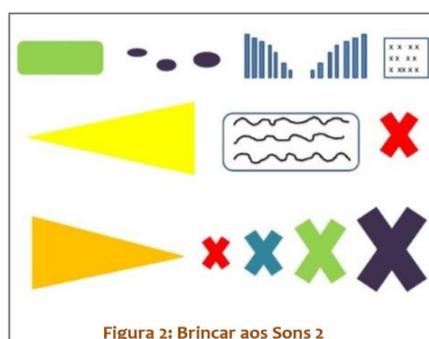


Figura n.º 15: Partitura de *Brincar aos sons 2*. Fonte: Costa (2015).

Na fase de composição das peças, Costa (2015) descreve os diferentes processos dos alunos (de diversas faixas etárias) que levaram também a *tipos de notação* distintos: *notação convencional*, *grafismos* (fig. n.º 16), *instruções de execução* e, dentro desta última, a adição de imagens (fig. n.º 17). A única composição que foi transcrita para notação convencional foi a de uma aluna de 9 anos que, precisamente durante esse processo, se mostrou muito surpreendida com o impacto da notação na sua criação:

Durante a aula, com o programa [Finale] aberto, pus a aluna em contacto com a sua própria peça escrita no computador. [...] Foi visível a emoção dela ao ver a partitura e a concentração com que respondia às perguntas. Como se tivesse consciência que uma vez escrita a peça ficava “fixa”. (Costa, 2015, p. 60)

Os dois exemplos de notação inventada das figuras n.ºs 16 e 17 foram realizados por alunos de iniciação musical, de 7 e 9 anos respetivamente, revelando uma conceção original da guitarra, desprendida do *convencional*, bem como dedicação e gosto no processo da transcrição das suas ideias para papel, visíveis principalmente na pintura e adorno da partitura (fig. n.º 17).

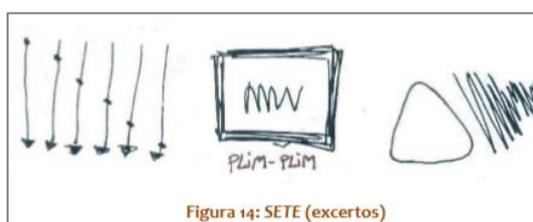


Figura 14: SETE (excertos)

Figura n.º 16: Excerto de peça escrita em grafismos.  
Fonte: Costa, 2015.



Figura 9: Partituras da Laura (excertos)

Figura n.º 17: Excerto de peça escrita com *instruções de execução* e imagens/pinturas.  
Fonte: Costa, 2015.

O projeto educativo de Marta Costa (2015) demonstra, através das descrições realizadas, ter sido muito benéfico tanto para a aprendizagem dos alunos e para o seu desenvolvimento criativo e crítico como também para a sua motivação intrínseca para continuar a aprender guitarra. Não só propõe uma forma alternativa e original de conceber e explorar a notação musical na Iniciação Musical, como promove muitas outras aprendizagens neste nível de ensino. Será, por esse motivo, um projeto merecedor de atenção para o ensino da guitarra em Portugal.

## V. Reflexões e critérios para a abordagem dos elementos escritos na Iniciação Musical

### 5.1. Compreender a Pedagogia Musical à luz da Psicologia

Após a exposição de visões de diferentes autores, verifica-se que todos eles conferem extrema importância à aprendizagem através da experiência sensorial, concedendo à teoria e leitura musical um papel secundário. No presente ponto, procurar-se-á explicar a relação entre as visões apresentadas no Estado da Arte e algumas diretrizes da Psicologia do desenvolvimento infantil, principalmente com base nos livros *Desarrollo psicológico* (2009), de Grace Craig, e *Psychology for Musicians* (2007), de Lehmann, Sloboda & Woody. A exposição das características gerais e processos de memorização e aprendizagem infantis ajudarão a justificar a adoção de determinadas estratégias no ensino-aprendizagem do instrumento.

#### 5.1.1. Infância média (caraterização)

Em primeiro lugar, será necessário fazer uma caraterização do aluno-modelo do nível de Iniciação Musical, com especial foco na análise do desenvolvimento psicomotor da criança. Considera-se que a Iniciação Musical integra os alunos que frequentam o Ensino Primário (1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>75</sup>), com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, aproximadamente<sup>76</sup>. A faixa etária em questão enquadra-se no período da *infância média*, segundo Craig (2009), período favorável para descobrir e desenvolver novas aprendizagens, caraterizado pelos desafios recorrentes e pela laboriosidade:

A infância média, idade que abarca dos seis aos 12 anos, é um período interessante para aprender e aperfeiçoar várias capacidades, desde a leitura, a escrita e a matemática, até jogar basquetebol, dançar e andar de patins. A criança concentra-se em desafiar-se a si mesma, a superar os seus próprios desafios e aqueles que o mundo lhe impõe. Se é bem-sucedida, será uma pessoa capaz e segura de si mesma; se fracassa, pode experimentar sentimentos de inferioridade ou ter uma fraca imagem de si própria. Para Erikson, é um período de laboriosidade, palavra que capta o espírito desta idade, pois provém de um termo latino que significa “construir”. (Craig, 2009, p. 274<sup>77</sup>)

Esta etapa é de tal forma marcante para a aprendizagem que Gordon (2015) a descreve como decisiva para o desenvolvimento do potencial musical inato de cada ser humano. Segundo este autor, a partir dos 9 anos o desenvolvimento da aptidão musical estabiliza, o que obriga a um grande investimento no período anterior – correspondente ao nível de Iniciação Musical. Por outro lado, o

<sup>75</sup> N. a.: Informação disponível na Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, artigo n.º 3.

<sup>76</sup> N. a.: Para a presente investigação, será pertinente considerar também os alunos do 5.º ano/1.º grau do Curso Básico de Música, no caso de estes não terem frequentado a Iniciação Musical.

<sup>77</sup> Texto original: “La niñez media, edad que abarca de los seis a los 12 años, es un período interesante para aprender y perfeccionar varias habilidades, desde la lectura, la escritura y las matemáticas hasta jugar básquetbol, bailar y patinar sobre ruedas. El niño se concentra en probarse a sí mismo, en superar sus propios retos y los que el mundo le impone. Si tiene éxito, será una persona capaz y segura de sí misma; si fracasa, puede experimentar sentimientos de inferioridad o tener un sentido débil del yo. Para Erikson es un periodo de laboriosidad, palabra que capta el espíritu de la edad, pues proviene de un término latino que significa “construir”.

contexto musical em que a criança se insere é também um fator de influência para esse desenvolvimento e, por isso, Suzuki destacou a importância da colaboração dos pais no início da aprendizagem, por exemplo:

[...] a aptidão musical é o produto das conjugações de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais. Se o nível de aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, essa aptidão irá diminuindo e, com toda a probabilidade, estará praticamente perdida. Além disso, se o potencial inato de uma criança não for desenvolvido até aos nove anos – e quanto mais cedo, melhor –, as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial. Depois dos nove anos, a aptidão musical deixa de ser passível de desenvolvimento, porque estabiliza. Assim, são enormes as implicações de uma apropriada orientação informal em música em mais tenra idade. (Gordon, 2015, pp. 9-10)

Entre as crianças de 6 e 12 anos – idades limite da infância média – verificam-se muitas diferenças no processamento da informação, em grande parte justificadas pela passagem do pensamento pré-operacional ao pensamento operacional concreto<sup>78</sup>, teoria defendida por Piaget (Craig, 2009, p. 281). Como em qualquer processo transitório, há necessariamente aspetos que devem ser tidos em conta no ensino-aprendizagem, neste caso, do instrumento. Como se poderá verificar, alguns deles justificarão as abordagens dos pedagogos musicais referidos anteriormente.

### **5.1.2. Influência de características gerais da infância média no ensino-aprendizagem do instrumento**

#### **a) Aprendizagem sensorial**

No início da infância média, a criança desenvolve a capacidade de refletir criticamente acerca daquilo que observa (as ações dos outros e as suas próprias ações), sentindo necessidade de explorar o mundo circundante, perguntando e experimentando. Todos os sentidos estão claramente ativos e, na aprendizagem do instrumento, não será diferente. Muito provavelmente, os autores abordados no estado da arte compreenderam que a aprendizagem com partitura, na iniciação instrumental, limitaria o desenvolvimento das capacidades sensoriais – auditivas, visuais, cinestésicas – já que o foco na leitura destabilizaria as restantes competências exigidas. Vale a pena explicitar a última capacidade referida – *cinestésica*. Esta diz respeito à inteligência corporal cinestésica, um dos 8 tipos de inteligência apontados por Howard Gardner, e é descrita como “[...] a habilidade de usar todo o corpo, ou partes do mesmo (como as mãos e a boca), para resolver problemas ou criar produtos (por exemplo, bailarino)” (MI Oasis, s/ d.<sup>79</sup>). Esta capacidade melhora claramente durante o período de infância dos 5 aos 9 anos, nomeadamente no desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas, importantes para o início da aprendizagem do instrumento musical<sup>80</sup> (Craig, 2009). Descrevem-se sucintamente:

<sup>78</sup> N. a.: Esta transição ocorre entre os cinco e os sete anos (Craig, 2009, p. 283).

<sup>79</sup> Texto original: “The ability to use one’s whole body, or parts of the body (like the hands or the mouth), to solve problems or create products (e.g. dancer).”

<sup>80</sup> N. a.: É importante conhecer as capacidades e limitações motoras que a criança apresenta nesta idade, pois alguns elementos da técnica instrumental poderão não estar ao seu alcance. No ensino da guitarra, será prudente considerar a aplicação de determinados aspetos técnicos, como por exemplo: extensão longitudinal da mão esquerda – no primeiro quádruplo de posições –, sendo mais aconselhado utilizar a posição em contração, em que o dedo 4 ocupa as cordas mais agudas e o dedo 3 as cordas mais graves; extensão transversal, que implica grande flexibilidade entre os dedos; manter a criança muito tempo sentada na posição guitarrística, pois pode causar tensão e desconforto; o trabalho de precisão e força nos dedos da mão esquerda deve ser

- Habilidades motoras grossas: “[...] são habilidades físicas que envolvem músculos grandes” (Azevedo, T., 2016), tais como correr, fazer ginástica, entre outras atividades desportivas;
- Habilidades motoras finas: “[...] são habilidades físicas que envolvem músculos pequenos” (Azevedo, T., 2016), exigindo a coordenação entre as mãos e a visão, necessária para o início da escrita, pintura, corte e colagem, e desenvolvendo-se a partir dos 7/8 anos, como refere Craig (2009, p. 278). As habilidades motoras finas são as que estão estreitamente ligadas à aprendizagem do instrumento musical e, conseqüentemente, à coordenação entre a prática instrumental (mãos/visão/audição) e a leitura da notação (visão) – que implica uma grande conjugação de sentidos. Esta coordenação entre as mãos e a visão na aprendizagem do instrumento (tal como na escrita) é, na iniciação musical, um processo em fase de desenvolvimento que não deve ser desvalorizado. A dependência da partitura para tocar pode facilmente limitar a atenção dada à parte motora, numa fase inicial, ainda que seja importante desenvolver essa coordenação;

#### **b) Demonstração prática**

Um outro aspeto pertinente na aprendizagem infantil diz-nos que a demonstração prática é preferível às explicações teóricas. Este ponto constitui um resultado prático do ponto anterior, aplicado em sala de aula. Precisamente porque os sentidos estão muito ativos, os alunos receberão melhor informação sensorial do que teórica e conceptual:

Os educadores apontam que, com muita frequência, os professores caem na armadilha de explicar em vez de demonstrar. Alguns isolam muitos temas do seu contexto concreto e real. Estabelecem regras para que as crianças as memorizem mecanicamente, sem as motivar a compreendê-las. [...] [As crianças] precisam de aprender através da exploração ativa de ideias e relações, e resolvendo problemas em contextos realistas. (Craig, 2009, p. 284<sup>81</sup>)

Sendo a música uma realidade *invisível*, que se capta auditivamente ou através da vibração corporal, a sua demonstração será o ensino por excelência. No entanto, alguns conceitos respeitantes à teoria musical e instrumental precisarão, a partir de certa etapa, de ser explicados verbalmente ou visualmente. Em oposição à memorização mecanizada, criticada por Craig, sugere-se a utilização de objetos, imagens ou esquemas que facilitem a compreensão dos elementos teóricos – como os da partitura –, colmatando a dificuldade que a criança tem de pensar de forma abstrata: por um lado, através da associação de imagens familiares a elementos teóricos, como se apresenta, por exemplo, no método *Iniciação à guitarra* de Pinheiro (2012)<sup>82</sup>; por outro, através da presença e manuseamento de objetos,

---

doseado durante a aula, pois o aluno ainda não terá calosidade nas pontas dos dedos e a sua resistência será baixa; entre outros aspetos.

<sup>81</sup> Texto original: “Los educadores señalan que, con mucha frecuencia, los profesores caen en la trampa de explicar en lugar de mostrar. Algunos aíslan muchos temas de su contexto concreto y real. Exponen reglas para que los niños las memoricen mecánicamente, sin motivarlos para que las comprendan. [...] Necesitan aprender mediante la exploración activa de ideas y relaciones y resolviendo problemas en contextos realistas.”

<sup>82</sup> N. a.: Entre outros exemplos, neste método, as imagens são usadas para representar nomes de notas, assim como para explicar a ação das alterações de alturas como o sustenido, bemol e bequadro.

como sugere o seguinte exemplo (fig. n.º 18) de uma situação por mim experienciada, numa aula de Iniciação à guitarra: na existência de um compasso 4/4, o aluno não conseguia compreender porque é que em cada compasso era possível haver mais do que 4 notas. Tomei como exemplo a seguinte caixa de 4 marcadores grandes [fig. n.º 18, a)], que representavam 4 semínimas, respetivamente, dentro de um compasso quaternário (representado pela caixa). Substituí um dos marcadores grandes por dois lápis com metade do tamanho, significando duas colcheias [fig. n.º 18, b)]. O aluno pôde experimentar várias hipóteses [fig. n.º 18, c)] e conseguiu esclarecer a sua dúvida inicial., mostrando-se motivado pela descoberta realizada:



Figura n.º 18: Exemplo prático de explicação de compasso 4/4, com semínimas e colcheias. Figura tripartida em partes a), b) e c), contando da esquerda para a direita.

### 5.1.3. Influência dos processos de memorização no ensino-aprendizagem do instrumento

Quanto à forma como as crianças processam a informação, Craig (2009) destaca o desenvolvimento da memória e dos processos de memorização. Segundo a autora, no início da idade escolar, a criança começa a desenvolver estratégias de memorização que até então eram escassas:

Quase todas [as crianças] começam a esforçar-se de modo consciente para memorizar a informação. Observam com atenção o que devem reter e repetem-no uma e outra vez. Posteriormente, organizam-no por categorias e, finalmente, criam histórias ou imagens visuais para se lembrarem melhor. A retenção [de informação] da criança mais velha é mais eficaz e adequada devido ao uso deliberado de estratégias de memória (Flavell, 1985). (Craig, 2009, p. 285<sup>83</sup>)

As estratégias de memória são referidas como *processos de controlo*<sup>84</sup>, e enumeradas nos seguintes pontos: *Revisão, Organização, Elaboração semântica, Imagens mentais, Recuperação, Guiões*<sup>85</sup>. A compreensão destes processos poderá dar uma ajuda indispensável ao ensino do instrumento, conferindo estratégias, neste caso particular, para a introdução da notação musical aliada à prática da guitarra. Serão destacadas apenas aquelas que terão mais influência no ensino do instrumento sendo que, nas mesmas, se notará um denominador comum: a existência de material ou informação

<sup>83</sup> Texto original: “Casi todos empiezan a esforzarse de modo consciente por memorizar la información. Observan con detenimiento lo que deben retener y lo repiten una y otra vez. Más tarde lo organizan por categorías y, finalmente, crean historias o imágenes visuales para recordar mejor. La retención del niño mayor es más eficaz y adecuada por la utilización deliberada de las estrategias de memoria (Flavell, 1985).”

<sup>84</sup> N. a.: Segundo Craig, são “[...] processos cognitivos superiores que melhoram a memória.” (2009, p. 285, tradução livre)

<sup>85</sup> “Repaso”, “Organización”, “Elaboración Semántica”, “Imaginería mental”, “Recuperacion”, “Guiones”. (Craig, 2009, pp. 285, 286)

familiar à criança contribui consideravelmente para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, em comparação com material que lhe seja desconhecido:

A capacidade de monitorizar o pensamento e a memória começa aos seis anos e atinge um nível mais elevado entre os sete e os 10 anos. No entanto, a metacognição <sup>[86]</sup> será melhor se o material a ser aprendido for comum ou conhecido. (Hasselhorn, 1992). (Craig, 2009, p. 286<sup>87</sup>)

### a) Revisão

Ao princípio, a criança limita-se a relembrar repetindo as coisas várias vezes, uma após a outra. No entanto, aos nove anos, começa a agrupá-las. (Ornstein y otros, 1975; Ornstein y otros, 1977). Com este processo, melhora a sua capacidade de reter a informação na memória a curto prazo, e de transferi-la para a memória a longo prazo. (Craig, 2009, p. 285<sup>88</sup>)

Segundo Craig (2009), até aos 9 anos a criança recorre, maioritariamente, à repetição consecutiva quando quer memorizar informação, sem ter capacidade de pensar no conteúdo de forma organizada. No estudo do instrumento em casa, a prática das peças passará principalmente por esta metodologia, o que leva a que, no caso de haver alguma dúvida acerca da notação ou um elemento memorizado de forma errada, a criança o automatize através da repetição, sem capacidade crítica. Por este motivo, na Iniciação Musical, o trabalho de aula terá muito mais peso do que o trabalho autónomo da criança. Para auxiliar o estudo em casa e evitar que haja retrocessos na aprendizagem, o professor deve munir-se de estratégias específicas, tais como as seguintes:

- A realização de gravações, durante a aula, e envio das mesmas para os pais pode reavivar a memória do trabalho realizado em aula;
- Na aprendizagem do ritmo, por exemplo, é importante que o aluno aprenda a cantar a sua peça na aula (ou solfejar), utilizando o nome das notas, sílabas ou palavras, tal como já foi sugerido por McPherson e Gabrielsson (2002). Esta estratégia desenvolve a sua memória e um conhecimento polivalente da peça musical, e servirá como complemento à leitura da notação musical e aos apontamentos do professor, no estudo individual. Para ilustrar este ponto, refere-se um exemplo prático experienciado numa aula dada da PES, cuja estratégia para auxiliar a aprendizagem da canção *O balão do João* foi a colocação do texto na partitura<sup>89</sup>.

Deve ainda referir-se que, na introdução dos elementos da partitura, a metodologia da repetição é necessária, evidentemente, uma vez que a assimilação de uma linguagem simbólica se faz pelo contacto recorrente com os símbolos, em contextos diversos. Exercícios regulares de preenchimento da digitação na partitura, isolados da prática, poderão ajudar na memorização dos símbolos e na sua associação com as notas na guitarra. A repetição destes elementos acabará por evoluir para o processo

---

<sup>86</sup> N. a.: Segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* online (2020), a palavra *metacognição* refere-se à “reflexão sobre a função cognitiva”.

<sup>87</sup> Texto original: “La capacidad de vigilar el pensamiento y la memoria comienza hacia los seis años y alcanza un nivel más elevado entre los siete y los 10 años. Pero incluso entonces la metacognición es mejor si el material por aprender es común o conocido.”

<sup>88</sup> Texto original: “Al principio el niño se limita a repasar repitiendo las cosas varias veces, una tras otra. Pero a los nueve años comienza a agruparlas (Ornstein y otros, 1975; Ornstein y otros, 1977). Con este proceso mejora su capacidad de retener la información en la memoria a corto plazo y de transferirla a la memoria a largo plazo.”

<sup>89</sup> Ver página n.º 24, onde inicia a descrição da 2.ª Aula dada ao aluno C em 08/05/2019.

de organização da informação (referido no ponto seguinte). A figura n.º 19 apresenta um excerto da lição n.º 24 do método de Aires Pinheiro (2012) onde, à semelhança de outras lições deste método, o aluno deve preencher a digitação referente ao número da corda e ao número do dedo da mão esquerda:

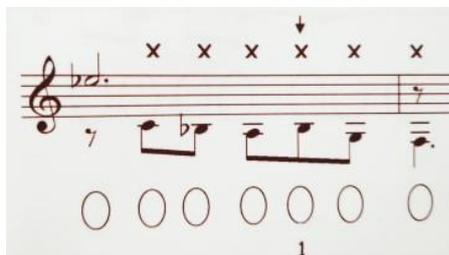


Figura n.º 19: Lição n.º 24 do método Iniciação à guitarra, de Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

Para ilustrar este ponto, refere-se ainda um exemplo prático experienciado numa aula dada da PES, em que se verificou a motivação do aluno ao aprender a digitar autonomamente a sua peça:

Passamos para a frase seguinte e recomeçamos dos passos n.ºs 2 e 3: *Conhecer as notas e Escrever a digitação da mão esquerda*. O aluno reconheceu que os dois primeiros compassos eram iguais aos da primeira frase e ficou contente; disse as restantes notas corretamente. Pedi-lhe ainda que digitasse, escrevendo os números por baixo das notas. O aluno demonstrou-se motivado a escrever e acertou tudo. Tocamos e desta vez o aluno teve um melhor desempenho, associando mais rapidamente a notação à prática da guitarra. (excerto da descrição da PES, p. 25 deste documento)

## b) Imagens Mentais

Segundo Craig (2009), «[...] às crianças pequenas podemos ensinar-lhes a recordar material insólito, apenas construindo imagens e “fotografias” na sua mente» (p. 286<sup>90</sup>). Esta estratégia poderá ser aplicada com diversos elementos do ensino do instrumento, tanto ao nível da notação escrita como do trabalho interpretativo das peças. A associação de imagens mentais na prática instrumental acrescenta um sentido de familiaridade e motivação, e enriquece a interpretação musical. Um exemplo poderá ser a comparação entre a alternância de dois dedos da mão direita (ex.: *m-i*) e o caminhar de um soldado, perfeitamente coordenado. Não só a imagem mental, mas também a experimentação prática do caminhar – com o aluno na aula – fará como que este crie uma associação direta entre o movimento das pernas (marcha de soldado), que lhe é familiar, e o movimento alternado dos dedos. Penny Sewell, no seu artigo (1995), descreve diversas associações que faz no ensino da guitarra: o ataque do polegar da mão direita e sua preparação por cima da corda que corresponde a um helicóptero; a ação dos dedos da mão esquerda a pisar as cordas que corresponde a um pica-pau a comer sementes (jogo que faz primeiramente sem guitarra):

A próxima fase é a de começar a trabalhar com a mão esquerda. Antes de pedir à criança que faça alguma coisa com a guitarra, apresento-lhe um jogo a que chamo “Pica-paus”. Em primeiro lugar, escrevo os números respetivos na ponta de cada dedo. De seguida, coloco pontos coloridos, usando canetas de feltro, na parte de trás da sua mão direita, na orla abaixo do dedo mindinho; isto é feito de modo a representar comida para pássaro. De seguida, desenho um pequeno bico vermelho na ponta de

<sup>90</sup> Texto original: «[...] a los niños de corta edad podemos enseñarles a recordar material insólito con sólo construir imágenes o “fotografías” en su mente.»

cada “dedo pica-pau”, chamando-os de Sr.1, Sr.2, Sr.3 e Sr.4. Cada pequeno pica-pau debica, à vez, a comida. Se possível, peço aos pequenos pica-paus para que debiquem ao ritmo de PICCADILLY CIRCUS [sic] enquanto trauteio TWINKLE [sic] e toco com os meus próprios dedos pica-pau. (Sewell, 1995, p. 4<sup>91</sup>)

O método de Pinheiro (2012) incentiva os alunos a associarem as notas e outros elementos de notação a imagens/objetos conhecidos que, numa primeira fase, estão desenhados na partitura. Associa, por exemplo, os nomes das notas a objetos, cuja primeira sílaba da palavra corresponde ao nome da nota. Esta prática não é nova no Ensino da Música, mas é pioneira na aplicação aos métodos portugueses de guitarra<sup>92</sup>. Também a introdução das alterações (sustenido, bemol, bequadro) é feita através de imagens (adicionar ou subtrair uma casa). No método de Eurico Pereira (2017), o trabalho de criação de imagens mentais é abundante, tanto pelo texto descritivo como pelas imagens (como se poderá verificar na análise realizada na parte II). A criação não só de imagens mentais mas também de pequenas narrativas poderá contribuir para uma melhor aprendizagem, como por exemplo situações de aulas dadas no contexto da PES aos alunos A e B do curso de Iniciação:

- Aluno A, peça *Le Moulin à Vent*, de Kleynjans:

Perguntei então se sabia o nome e tema da música nova. O aluno disse: “Do vento!”. Eu pedi para ele ler melhor e escrevi com lápis *O moinho de vento*. Perguntei se já tinha visto os moinhos do Alto de São Bento (Évora). Referi que quem trabalhava nos moinhos eram os moleiros e expliquei como se moía o milho nos moinhos. O aluno parecia muito curioso e disse que não sabia disso. Eu sugeri que ele pedisse aos pais que lhe mostrassem um moinho e o trabalho de fazer farinha. Então, eu disse que a nossa canção do *Moinho de Vento* podia contar a história de um moleiro e do seu trabalho. Depois, expliquei que a nossa música podia dividir-se em partes, como uma história (dividi as frases na partitura). Olhamos para a primeira frase e disse que podíamos ver 2 linhas diferentes, uma com as hastes para cima (que era a melodia e que podia ser a voz do moleiro), e outra com as hastes para baixo (que era o acompanhamento e que podia ser o aluno a acompanhar na guitarra). (p. 15 deste documento);

- Aluno B, peça *Café de Paris*, de Kleynjans:

No fim da aula do aluno B, disse-lhe que devíamos tentar andar um pouco mais para a frente, e que para isso ele teria que treinar em casa. Disse-lhe que não tínhamos passado do primeiro compasso e que por isso nem tínhamos entrado no *Café de Paris*, só tínhamos ficado à porta. O aluno achou engraçada à comparação. Eu disse que na próxima aula já nos devíamos sentar no *Café* a tomar um café. (p. 20 deste documento).

### c) Organização

Outra estratégia de processamento de informação e memorização, apresentada por Craig (2009), refere-se à capacidade de organizar a informação por grupos semânticos. Lehmannm, Sloboda e Woody, autores do livro *Psychology for Musicians* (2007), confirmam a necessidade que todo o ser humano tem de memorizar informação através de unidades ou padrões com significado: “Em vez de processar a

---

<sup>91</sup> Texto original: “The next stage is to start work with the left hand. Before I ask the child to do anything on the guitar, I introduce him to a game I call ‘Woodpeckers’. First, I write the numbers of each finger on the appropriate fingertip. Next, I put coloured dots, using felt tip pens, on the back of his right hand on the edge underneath the pinky finger; this is to represent bird seed. Next I draw a little red beak on the tip of each little ‘woodpecker finger’, calling them Mr 1, Mr 2, Mr 3 and Mr 4. Each little woodpecker then has a turn pecking up the bird seed. If possible, I ask the little woodpeckers to peck in time to the PICCADILLY CIRCUS rhythm while I sing the tune of TWINKLE and tap with my own woodpecker fingers.”

<sup>92</sup> N. a.: Com base na análise dos livros de Iniciação à Guitarra nesta investigação apresentada.

informação em pequenas parcelas, o ser humano tende a procurar padrões que lhe permitam processar várias unidades de informação ao mesmo tempo. Para isto, a informação percebida é agrupada em unidades com sentido [chunks].” (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, p. 111<sup>93</sup>) Esta necessidade será muito importante na iniciação instrumental, quando a criança apreende um vasto conjunto de informação devendo, por isso, o material didático estar claro e ser de fácil consulta (seja ele um método ou uma partitura única). Poderão enumerar-se algumas estratégias de organização:

- Descrição dos elementos da notação (da técnica da guitarra ou da pauta musical) por categorias, numa secção específica para o efeito<sup>94</sup>:

As primeiras páginas do caderno do aluno podem ser usadas para apontar os conteúdos básicos necessários à iniciação à guitarra – no caso de o método usado não possuir essa secção –, contando que a informação vá sendo preenchida ao longo do ano. No exemplo dado na figura n.º 20, apresenta-se o contorno de ambas as mãos com a respetiva digitação, sendo que, na mão direita, o nome de cada dedo está escrito por extenso, para que o aluno faça a associação com as letras. Há ainda a proposta de simbologia para os alunos que não sabem ler, em baixo das letras – simbologia retirada do método de A. Pinheiro (2012). Nessa página, a título de exemplo, o aluno terá a informação organizada, pronta para consulta sempre que for necessário. Será interessante referir que, na maioria das aulas por mim lecionadas, os alunos gostavam de escrever com esferográfica a digitação nos próprios dedos, associando-lhes ainda personagens tais como *senhor polegar*, *jogador 1*, *jogador 2* e *guarda-redes* [dedo polegar da mão esquerda, que ficaria numa *baliza* desenhada no braço da guitarra, tal como sugere Pinheiro (2012) no seu método];



Figura n.º 20: Contorno das mãos do aluno com a respetiva digitação em cada uma.

<sup>93</sup> Texto original: “Rather than processing information bit by bit, humans tend to search for patterns that allow them to process several units of information at the same time. For this, perceptual input is grouped into meaningful units (chunks).”

<sup>94</sup> N. a.: A maioria destes elementos estará, naturalmente, dispersa nas partituras usadas, o que pode dificultar a distinção e assimilação dos mesmos. Na digitação da guitarra, pode criar-se confusão entre as letras que correspondem à mão direita e os números que correspondem à mão esquerda, por exemplo.

- Exercícios com vista ao trabalho específico de diferentes grupos de elementos de notação:
- 1. Símbolos da mão direita:** um exercício com cordas soltas, só para a mão direita, atendendo às letras *p*, *i*, *m*, *a*, tocando apenas numa corda, por exemplo; a realização de um mesmo exercício, simples, com combinações de digitação da mão direita distintas, tal como sugere Paulo Valente Pereira no seu livro *Eu, a guitarra e as notas* (2014) (fig. n.º 21):

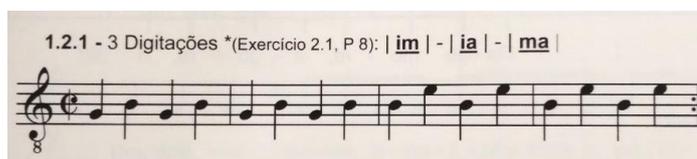


Figura n.º 21: Exercício do livro *Eu, a guitarra e as notas*, de P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014).

No que se refere à técnica guitarrística, Provost (1997) afirma que “[...] o desenvolvimento de uma boa alternância entre os dedos indicador e médio é, frequentemente, um dos aspetos mais negligenciados do estudo inicial da guitarra clássica” (p. 4<sup>95</sup>). A escolha de combinações lógicas e que facilmente se memorizem, claramente indicadas na partitura, pode atenuar esta dificuldade;

- 2. Nomes das notas na pauta, localização e som:** numa peça do repertório, o aluno canta, primeiramente, com o nome das notas da pauta e, de seguida, toca cantando. Neste caso, a utilização de melodias adequadas ao registo vocal da criança será mais benéfica para a aprendizagem;
- 3. Figuras rítmicas:** percutir, dizer ou tocar o ritmo com uma só nota (ver jogo *Tocar com cartões*, apêndice n.º 1); associar texto às figuras rítmicas (lengalengas, por exemplo) e dizê-lo enquanto se percute ou toca;
- 4. Localização das cordas soltas da guitarra:** localizar e tocar as cordas da guitarra através de um exercício com os números respetivos. No exemplo dado na figura n.º 22, apresentam-se exercícios com números das cordas da guitarra e indicação do uso do dedo polegar (X). Como indica Pinheiro (2012), nestes exercícios os restantes dedos da mão direita são deixados, propositadamente, ao critério do aluno:

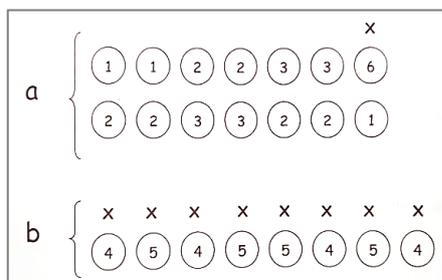


Figura n.º 22: Excerto da Lição n.º 1 do livro *Iniciação à Guitarra* de A. Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

<sup>95</sup> Texto original: “Developing good alternation between the index and middle fingers is often one of the most neglected aspects of beginning classical guitar study.”

Após a realização dos exercícios simples, é necessária a fusão dos elementos em exercícios combinados, com dificuldade progressiva. Na figura n.º 23, apresenta-se um exercício com a combinação dos números das cordas e símbolos dos dedos da mão direita, retirado do método de Pinheiro (2012);

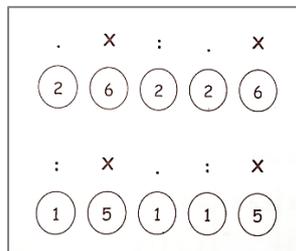


Figura n.º 23: Excerto da Lição n.º 2 do livro *Iniciação à Guitarra* de A. Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

- Aprendizagem através de frases e padrões:

Esta é uma das estratégias mais importantes no ensino-aprendizagem do instrumento, não só na assimilação da notação simbólica, como também da conceção musical das peças lecionadas. Tal como já referido por Lehmann, Sloboda e Woody (2007), os alunos aprenderão muito mais facilmente frases e padrões do que notas e figuras isoladas; no entanto, uma organização musical incoerente terá o mesmo ou pior resultado do que a sua não organização. A aprendizagem através da organização deverá ser feita em *chunks - unidades com sentido*, tais como frases musicais ou padrões rítmicos, e não um agrupamento de compassos aleatório, como explicam os autores:

Se dividir uma peça em unidades mais pequenas durante o estudo, de vários compassos cada, por exemplo, isto não é chunking [sic] como os psicólogos o compreendem. Chunks [sic] são pequenas unidades com significado, e é provável que uma secção musical contenha vários chunks [sic] [...] (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, pp. 111-112<sup>96</sup>)

Deverá clarificar-se a estrutura das peças tocadas, identificando cada frase, respirações e padrões melódicos e rítmicos – assinalados na partitura, por exemplo, utilizando cores diferentes. Provost (1997) refere, no seu artigo, a importância da compreensão musical tendo por base a definição de *frase*: “Eu descobri que, quando os alunos começam a pensar musicalmente neste nível, a prática instrumental melhora dramaticamente. Já que a frase é um dos pilares da música, deveria ser ensinada no nível básico” (Provost, 1997, p. 6<sup>97</sup>). Apresentar uma nova peça ao aluno ensinando *nota a nota* não será produtivo, uma vez que o aluno não saberá enquadrar esses elementos em um todo com significado musical, tornando-se a leitura da partitura mais difícil. Mesmo nos exercícios de leitura à primeira vista, o aluno deve aprender a desmistificar a partitura, de forma a clarificar e agrupar o material musical da peça. Parafaseando Bamberger, McPherson e Gabrielsson (2002) corroboram as constatações dos autores

<sup>96</sup> Texto original: “If you divide up a piece of music into smaller units during practice, for example of several measures each, this is not chunking as psychologists understand it. Chunks are smaller meaningful units, and a musical section is likely to contain several chunks [...]”

<sup>97</sup> Texto original: “I have found that when students begin to think musically at this level, their playing improves dramatically. Since the phrase is one of the foundations of music, it should be taught in the fundamental stage.”

referidos, destacando as fragilidades do ensino-aprendizagem do instrumento com recurso à leitura da notação:

[...] Bamberger (1996, 1999) conclui que os alunos principiantes devem primeiro ganhar experiência a tocar padrões musicais antes que aprendam a descontextualizar estes padrões em notas individuais, porque as “unidades de percepção” nas quais os principiantes intuitivamente se focam quando processam música são “entidades estruturalmente significativas tais como motivos, figuras, e frases,” não notas individuais (p. 42). O conselho de Bamberger pode ser comparado com a forma como os iniciantes normalmente corrigem erros de execução enquanto leem notação. Nas fases iniciais da aprendizagem de uma nova peça, frequentemente tropeçam em notas individuais e continuam a tocar, por vezes de forma tão lenta ou hesitante que já não olham para a música que estão a tentar tocar como uma frase completa ou melodia. (McPherson, 1993; McPherson & Renwick, 2000, como referenciado por McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 105<sup>98</sup>)

Os mesmos autores referem ainda a frustração criada por este tipo de aprendizagem, «[...] especialmente em situações nas quais eles [instrumentalistas iniciantes] são ensinados a “começar por ouvir, olhar e identificar os mais pequenos objetos isolados” e a “classificar e medir sem contexto ou significado funcional» (Bamberger, 1996, p. 43, tal como citado por McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 105<sup>99</sup>). Por outro lado, Lehmann, Sloboda e Woody advertem que “[...] a capacidade de agrupar e dar sentido à informação depende do conhecimento anteriormente adquirido, seja ele processual (saber como) ou declarativo (saber o quê)” (Lehmann et al., 2007, p. 112<sup>100</sup>). O seguinte exemplo ilustra a sua constatação:

Olhe para o seguinte conjunto de letras e tente recordá-las: “g-s-n-i-i-g-d-h-a-t-e-r”. Presumivelmente, aparecem como um conjunto de letras aleatórias, difícil de se decorar. Possivelmente terá visto a palavra “hater”, o que poderia ajudar a relembrar futuramente. Obviamente, se o mesmo conjunto de letras estivesse representado numa ordem diferente, tal como “s-i-g-h-t-r-e-a-d-i-n-g”, agrupar e depois relembrar não seria um problema. [...] Por exemplo, de modo a compreender o exemplo anterior, de “leitura à primeira vista”, temos de saber Inglês. A palavra equivalente em Alemão (Vomblattspiel) não significaria nada aqui, independentemente da ordem das letras. De certa forma semelhante à gramática de uma língua falada, o significado musical é também habilitado pela estrutura regular e previsível da música. (Lehmann, et al., 2007, pp. 111-112<sup>101</sup>)

O aluno saberá compreender unidades organizadas musicalmente se já tiver tido contacto com o conteúdo musical requerido (de preferência, sensorialmente), tal como se lê na citação abaixo transcrita. Esta constatação explica o facto de ser muito mais fácil para uma criança assimilar música

---

<sup>98</sup> Texto original: [...] Bamberger (1996, 1999) concludes that young learners must first gain experience in playing musical patterns before they learn to decontextualize these patterns into individual notes, because the “units of perception” that novices intuitively attend to when processing music are “structurally meaningful entities such as motives, figures, and phrases,” not individual notes (p. 42). Bamberger’s advice can be compared with how beginners normally correct performance errors when reading notation. In the very early stages of learning a new piece, they will often stumble over individual notes and continue playing, sometimes so slow or hesitantly that they no longer perceive the music they are attempting to play as a complete phrase or Melody. (McPherson, 1993; McPherson & Renwick, 2000).”

<sup>99</sup> Texto original: «[...] especially in situations where they [beginning instrumentalists] are taught to “start out by listening for, looking at, and identifying the smallest, isolated objects” and to “classify and measure with no context or functional meaning.»

<sup>100</sup> Texto original: “The ability to group and make sense out information depends on previous knowledge, be it procedural (knowing how) or declarative (knowing what).”

<sup>101</sup> Texto original: “Look at the following array of letters and try to remember them: “g-s-n-i-i-g-d-h-a-t-e-r.” Presumably they appear to you as a random string of letters, difficult to remember. You possibly saw the word “hater”, which could facilitate later recall. Obviously, if the same 12 letters were presented to you in a different order, say “s-i-g-h-t-r-e-a-d-i-n-g,” grouping and later recall would pose no problem. [...] For example, to understand the preceding example of “sight-reading”, we have to know English. The equivalent German word (Vomblattspiel) would not mean anything here regardless of the order of the letters. Somewhat similar to the grammar of a spoken language, musical meaning is also enable by the regular and predictive structure of the music.”

tonal, ao contrário da música atonal ou modal uma vez que, no primeiro caso, terá um contacto praticamente diário, pela transmissão realizada pelo seu meio sociocultural:

A sequência e a probabilidade de certos acontecimentos ajudam-nos a estabelecer significados - por exemplo, que um acorde de sétima da dominante resolve na tônica, que a maioria das melodias tem de quatro a oito compassos, ou que certos padrões táteis no teclado formam acordes. *Chunking* [sic] é essencialmente um mecanismo de memória que liga a nossa percepção ao conhecimento armazenado anteriormente. (Lehmann, et al., 2007, p. 112<sup>102</sup>)

A introdução de música tradicional infantil conhecida da criança será, por estes motivos, uma mais-valia, como abordarei seguidamente.

Tendo em conta todos os aspetos referidos nesta secção, pode concluir-se que a aprendizagem da notação musical será fortemente impulsionada pela qualidade das estratégias de memorização: o aluno aprende a notação quando associa os símbolos musicais escritos àquilo que já conhece auditivamente e sabe reproduzir; a partir deste trabalho inicial, ganhará autonomia para desenvolver o processo oposto – conhecer e transportar o conteúdo musical para o instrumento unicamente através da leitura da notação. Em alunos mais novos, a capacidade de tocar de memória é necessária e desejável, devendo estar dominada antes da leitura da notação.

## 5.2. Introdução de música tradicional

### 5.2.1. Familiaridade

No que diz respeito à aplicação de material familiar no ensino infantil, foram vários os pedagogos da música que defenderam, por exemplo, a introdução da música tradicional/infantil no ensino do instrumento. O guitarrista português João Resende (2017) foca a sua investigação na importância da introdução de música tradicional na iniciação à guitarra, apontado os seus benefícios:

[...] há uma identificação dos alunos com os temas em estudo (identificação esta que é alcançada através do contacto prévio, possibilitada pelo meio sociocultural em que estão inseridos) e, com isto, a possível sensação de que evoluem rapidamente no instrumento pode influenciar a motivação e o gosto pela música. (Resende, 2017, p. 20)

Na investigação de Resende (2017) são apontados pedagogos que defenderam a introdução de repertório tradicional no ensino da música, tais como Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982), alguns deles já referidos nesta investigação. Kodály foi uma das figuras de maior relevo nesta área, tendo defendido a prática do canto como meio de aprendizagem por excelência (Resende, 2017). A familiaridade da música tradicional reconhecer-se-á tanto pelo texto musical como pelo texto das canções, normalmente na língua materna da criança. O conhecimento prévio do repertório será um elemento de motivação e acelerará a aprendizagem de elementos como o ritmo, as alturas, carácter musical, entre outros. Investigadores na área da psicologia

---

<sup>102</sup> Texto original: “The sequence and probability of certain events help us to establish meaning – for instance, that a dominant-seventh chord resolves in the tonic, that most melodies are four to eight bars long, or that certain tactile patterns on the keyboard form chords. Chunking is in essence a memory mechanism that links our perception to previously stored knowledge.”

da música, como Lehmann, Sloboda e Woody (2007), referem que memorizamos e assimilamos informação não familiar (e *estruturalmente incoerente*) com muito menos facilidade do que no caso oposto: “É interessante notar que a superioridade das habilidades de memória se revela num domínio específico, o que significa que material não familiar ou material estruturalmente incoerente é menos memorável.” (Lehmann, et al., 2007, p. 113<sup>103</sup>). McPherson e Gabrielsson (2002) afirmam também que a aprendizagem de músicas familiares, de ouvido, é parte necessária do processo da introdução da partitura, como referido no capítulo anterior.

### 5.2.2. Estrutura e texto musical

Uma outra característica da maioria das peças tradicionais portuguesas, bem como do repertório da música infantil, diz respeito à qualidade, simplicidade e estruturação formal da sua escrita, que em muito beneficia o primeiro contacto com a música. Tomem-se os seguintes exemplos de peças inseridas no repertório infantil português, propostas em material didático da Iniciação à guitarra:

#### a) Que linda falua (tradicional portuguesa)

Texto: “Que linda falua que lá vem, lá vem.

É uma falua que vem de Belém!” (Resende, 2017, p. 7, anexo 1)

Análise breve:

- 4 compassos (repetidos consoante o número de estrofes);
- Estrutura frásica: Antecedente (a) e consequente (c) (2 + 2 compassos);
- Âmbito do registo: 5.<sup>a</sup> perfeita;
- Tonalidade: Dó Maior;
- Texto: O texto, escrito em verso, surge perfeitamente integrado no ritmo. As sílabas tónicas fortes de cada verso estão associadas a figuras rítmicas mais longas, nos tempos fortes do compasso. A rima auxilia a memorização:

Figura n.º 24: Canção tradicional *Que linda falua*. Fonte: Resende (2017).

<sup>103</sup> Texto original: “Interestingly, the superiority of the memory skills has been found to be domain-specific, meaning that unfamiliar material or structurally incoherent material is less memorable.”

## b) O macaco (tradicional portuguesa)

Texto: “Tenho cinco réis, Quando me levanto,  
Tenho um alguidar, Tiro-lhe o boné,  
Tenho um macaquinho Aperto-lhe a mão,  
De pernas p’ró ar. Olari-ló-lé.” (Resende, 2017, p. 11, anexo 1)

Análise breve:

- 4 compassos (repetidos consoante o número de estrofes);
- Estrutura frásica: Antecedente (a) e conseqüente (c) (2 + 2 compassos);
- Âmbito do registo: 8.<sup>a</sup> perfeita;
- Tonalidade: Dó Maior;
- Texto: O texto, escrito em verso, surge perfeitamente integrado no ritmo. À última sílaba tónica de cada verso está associada a figura rítmica mais longa, que coincide com o primeiro tempo de cada compasso. A rima auxilia a memorização:

The image shows two staves of musical notation in 4/4 time. The first staff contains the first two measures of the melody. The notes are quarter notes with lyrics 'm i m i m a' above them. The second staff contains the next two measures. The notes are quarter notes with lyrics 'm i m i m i m i p p p' above them. Fingerings (circled numbers) and accents (circled 'p') are indicated below the notes. A blue bracket labeled 'a' spans the first two measures, and another blue bracket labeled 'c' spans the last two measures.

Figura n.º 25: Canção tradicional *O macaco*. Fonte: Resende (2017).

## c) Parabéns a você<sup>104</sup>

Texto em português:

Parabéns a você, Hoje é dia de festa,  
Nesta data querida, Cantam as nossas almas  
Muitas felicidades, P’ró(á) menino(a) x,  
Muitos anos de vida. Uma salva de palmas. [...]

Análise breve:

- d) 8 compassos (4 + 4 compassos) (repetidos consoante o número de estrofes);
- e) Estrutura frásica: Antecedente (a) e conseqüente (c);

<sup>104</sup> N. a.: Canção original *Good Morning to you* de Mildred e Patricia Smith Hill, composta em 1893, cuja letra foi adaptada posteriormente para o famoso *Happy Birthday* (Pereira, 2014, p. 14).

- f) Âmbito do registo: 8.<sup>a</sup> perfeita;
- g) Tonalidade: Dó Maior;
- h) Texto: O texto, escrito em verso, surge perfeitamente integrado no ritmo. As sílabas tónicas fortes de cada verso estão associadas a figuras rítmicas mais longas, nos tempos fortes do compasso. A rima auxilia a memorização:



Figura n.º 26: Canção tradicional *Parabéns a você*. Fonte: Adaptada da *Música para adivinhar 01* (documento não publicado de Aires Pinheiro).

**d) O balão do João (canção alemã *Alles neu, macht der Mai*, de H. Kamp – 1796-1867)**

Texto em português:

O balão do João,	Mas, o vento a soprar
Sobe, sobe pelo ar.	Leva o balão pelo ar.
Está feliz o petiz	Fica então o João
A cantarolar.	A choramingar.

Análise breve:

- 8 compassos (4 + 4 compassos);
- Estrutura frásica: Antecedente (a) e consequente (c);
- Âmbito do registo: 5.<sup>a</sup> perfeita;
- Tonalidade: Lá Maior;
- Texto: O texto, escrito em verso, surge perfeitamente integrado no ritmo. As sílabas tónicas fortes de cada verso estão associadas a figuras rítmicas mais longas, nos tempos fortes do compasso. No compasso 5, as colcheias sucessivas têm a particularidade de ilustrar o movimento do vento e do balão a subir. A rima auxilia a memorização:

Figura n.º 27: Canção tradicional *O Balão do João*, retirada do livro *Eu, a guitarra e as notas*, de Paulo Valente Pereira. Fonte: Ava Editora (2014).

Como análise geral de todas as canções referidas, podem enumerar-se diversas características próprias das mesmas, exemplo do género de canção tradicional incluída no repertório infantil<sup>105</sup> difundido em Portugal:

- Quadratura da estrutura formal (4 + 4 compassos ou 8 + 8 compassos, por exemplo, associados, naturalmente, à estrutura do texto que ilustram);
- Logicidade musical: estrutura frásica de antecedente e consequente (associada ao sistema tonal), que se traduz nos denominados *chunks* (unidades com sentido musical), referidos por Lehmann, Sloboda e Woody (2007);
- Acessibilidade e simplicidade: frases e peças curtas, com melodias simples, facilmente memorizáveis, e de amplitude vocal acessível;
- Sistema tonal (com que os alunos estão familiarizados);
- Textos simples associados, perfeitamente integrados no ritmo (em várias canções, este texto é escrito em verso, com rima).

Todas as características enumeradas corroboram os benefícios da aplicação de canções tradicionais na iniciação instrumental. Por outro lado, é ainda importante apontar que, em repertório didático original, serão valorizadas determinadas qualidades composicionais que incluam alguns dos aspetos supramencionados, tais como: a logicidade musical, a simplicidade e clareza do texto musical, adaptação das melodias ao canto, adaptação de texto, entre outros. Estas características serão tidas em conta na análise das obras didáticas, realizada no 6.º capítulo.

---

<sup>105</sup> N. a.: Tal como é referido por Resende (2017).

### 5.3. Critérios para a aprendizagem do instrumento na Iniciação Musical

Após a revisão da literatura realizada no quarto capítulo, juntamente com as reflexões deste capítulo, é pertinente resumir e agrupar as informações recolhidas em critérios práticos que possam ser úteis na Iniciação à guitarra. Assim, neste ponto bipartido, serão apresentados, em primeiro lugar, critérios gerais para o ensino-aprendizagem da guitarra com recurso à partitura em alguma fase do processo e, em segundo lugar, os critérios que possam ser aplicados na análise da literatura didática para iniciação à guitarra. Estes últimos serão os utilizados na análise realizada no 6.º capítulo.

#### 5.3.1. Critérios gerais para a introdução dos elementos da partitura

1. *A iniciação musical/instrumental deve estar primeiramente baseada na assimilação sensorial (audição e observação):*

Neste tipo de abordagem pode incluir-se a audição prévia das obras (em casa ou na aula), canto das melodias (com ou sem nome de notas), aprendizagem da prática instrumental por observação do professor, exercícios de improvisação no instrumento, retirar melodias conhecidas de ouvido e percussão do ritmo sempre que surjam dificuldades rítmicas (mas sem a guitarra!). A aprendizagem do ritmo pode ser realizada com a adição de sílabas e através do movimento corporal;

2. *O repertório dos alunos de iniciação deve conter peças familiares ao aluno:*

Neste ponto, o desafio será conceber uma coletânea de peças conhecidas acessíveis desde as primeiras aulas de guitarra, adequadas às exigências técnicas deste instrumento. A introdução da mão esquerda logo nas primeiras aulas poderá ser contornada pela escolha das lengalengas ou até de acompanhamentos harmónicos simples para as peças familiares, a ser tocadas pelo professor ou por outro aluno. A sugestão de McPherson e Gabrielsson (2002) é que as peças familiares sejam aprendidas, em primeiro lugar, de ouvido e só depois com partitura;

3. *A introdução de texto beneficia a aprendizagem do texto musical:*

A associação da palavra com a música ajuda à memorização e à aprendizagem do ritmo. Numa primeira abordagem, o texto e a música serão familiares, mas, aquando da introdução de peças desconhecidas, o texto pode auxiliar verdadeiramente a aprendizagem de todos os outros elementos musicais desconhecidos. O canto das melodias (ou lengalengas) com o texto deve preceder a prática, de forma a estar assimilado previamente;

4. *Os exercícios ou peças propostos deverão ser bem estruturados, com frases curtas e com sentido musical:*

Tal como as primeiras histórias infantis são cuidadosamente escritas, com letra legível e frases curtas e claras, o discurso musical merece o mesmo cuidado. As peças populares/infantis constituem um

bom modelo composicional para a iniciação musical: sistema tonal/modal (familiar), estruturas simétricas de antecedente e consequente, melodias cantáveis, entre outros. Em peças originais, ainda que não tonais, por exemplo, o importante é manter a logicidade da composição com padrões facilmente memorizáveis;

5. *O aluno deve compreender a utilidade da notação e poder participar na sua criação:*

Na passagem da prática de ouvido para a leitura da partitura, podem ser propostos exercícios que destaquem a importância da notação, tais como: jogos de improvisação com grafismos; exercícios criativos como a invenção de notação, para peças musicais conhecidas ou originais. Podem ainda propor-se jogos interativos com elementos da partitura: jogos com recurso a objetos (criação manual de uma pauta com objetos que simulem notas musicais e que possam ser movidos), jogos de cartões como os propostos no apêndice n.º 1, entre outros;

6. *O material didático deverá ser organizado e de fácil consulta para o aluno:*

O aluno terá alguns materiais ao seu dispor que criarão a ponte entre a aula de instrumento e o estudo autónomo em casa. Uma vez que nesta investigação está em causa a introdução de elementos escritos da partitura, interessa pensar a forma como essa informação é registada e organizada. Poderão indicar-se dois suportes escritos, por exemplo:

- a) Partitura ou livro (método, manual, etc.): Os materiais didáticos destinados à Iniciação deverão apresentar uma linguagem simples e clara, fazendo uma distinção visível dos conteúdos direcionados para o aluno e das informações para o professor<sup>106</sup>. Uma apresentação gráfica apelativa – que até permita alguma intervenção por parte do aluno, como desenhar, escrever, pintar, criar histórias através de pinturas, etc. – pode constituir também um bom elemento de motivação;
- b) Caderno ou outro Registo<sup>107</sup>;

7. *A partitura não deve estar carregada de informação:*

No seguimento do ponto anterior, o ponto n.º 7 direciona-se para a organização da partitura. Numa fase de introdução de muitos símbolos distintos, é importante não sobrecarregar a partitura. Colocar a digitação da mão direita em determinados pontos-chave será uma sugestão, principalmente quando houver uma quebra no padrão da digitação – a existência de padrões ajudará o aluno a assimilar os elementos de forma quase automática e não será necessário escrever toda a digitação na partitura (ex.: *m-i* ou *i-m*, *p-m-i*, *a-m-i*, entre outros). Por outro lado, tal como nos apresenta o método de Paulo Valente Pereira, a digitação da mão direita é colocada fora da partitura (fig. n.º 28). No exercício proposto, o autor apresenta três opções de digitação da mão direita – *im*, *ia* e *ma* – colocando-as fora da pauta.

---

<sup>106</sup> N. a.: Para concretizar este aspeto, são várias as obras que optam pela publicação de dois livros (livro do aluno e livro do professor).

<sup>107</sup> N. a.: Importante: ver página n.º 87, tópico c) *Organização*.

Verifica-se uma maior legibilidade da partitura ao proceder dessa forma, o que pode ajudar a aprendizagem do aluno:



Figura n.º 28: Exercício do livro *Eu, a guitarra e as notas*, de P. V. Pereira, página n.º 5. Fonte: AVA Editions (2014).

A possibilidade de o aluno preencher autonomamente a digitação na partitura é um exercício que deve ser proposto separado da prática, para que o aluno se possa concentrar na escrita. Nesse caso, a digitação deverá estar o mais completa possível;

#### 8. *Adequação da informação ao público-alvo e sequenciação dos elementos:*

Na introdução de novos elementos, a progressividade, sequenciação e pertinência são aspetos fundamentais. Quanto à sequenciação dos elementos, sugeriria que, tal como defendem Andréé (1980), McPherson e Gabrielsson (2002) e Dalcroze e Orff, o ritmo seja dos elementos mais trabalhados nas primeiras aulas de guitarra, uma vez que o contexto de frase e quadratura de compasso é desde o início assimilado. Para além disso, é possível dar um maior enfoque à mão direita, em cordas soltas (através de lengalengas, por exemplo), a mão responsável pela produção do som. Para além de exercícios de imitação ou improvisação, as figuras rítmicas podem ser introduzidas fora do pentagrama, ou utilizando uma ou duas notas. A introdução dos elementos pode ser cumulativa, como sugere Andréé (1980) nos primeiros exercícios da sua coletânea. A título de exemplo, este autor introduz as 3 primeiras notas na guitarra (ré, mi e fá, na quarta corda), juntamente com a indicação de *ataque com apoio, semínimas e colcheias*, em várias canções curtas e simples, onde os padrões rítmicos e melódicos se alteram, permitindo consolidar os novos elementos em situações e combinações diferentes. Desta forma, não se devem introduzir novos elementos quando os anteriores não foram consolidados. Mais importante do que a repetição do mesmo exercício será a prática de vários exercícios com os mesmos elementos. As notas e o registo escolhido para começar a aprendizagem são também importantes, tanto no que se refere à facilidade de criação de melodias, como à facilidade técnica. Andréé (1980) opta pelo registo médio (4.ª corda), que beneficia a posição da mão esquerda, por exemplo, e através do qual é possível conhecer os restantes registos por expansão. Vários livros didáticos para guitarra iniciarão com o registo mais agudo, um outro tipo de metodologia a ser analisado no 6.º capítulo. Por fim, a informação pode ser mais facilmente transmitida com recurso a analogias, mnemónicas ou imagens mentais, como os exemplos da caixa de 4 marcadores para simular um compasso de 4/4, o *passo de soldado* para simular a alternância de dedos, a associação de cada casa do braço da guitarra a uma casa (edifício), para explicar a ação do sustenido ou bemol (Pinheiro, 2012);

9. *Trabalho de novos elementos:*

No seguimento do ponto anterior, acrescenta-se a seguinte ideia: para além dos exercícios cumulativos (em que se vão adicionando novos elementos), pode ser benéfico introduzir exercícios, jogos ou outras atividades didáticas que foquem determinado novo elemento ou um problema específico (exercícios rítmicos, exercícios para a digitação da mão direita, entre outros). Antes de se começar a trabalhar uma peça em cada aula, pode fazer-se ainda uma desmistificação da partitura, pedindo ao aluno para a analisar durante uns segundos e dizer tudo aquilo que não percebe. Depois, devem lembrar-se todos os elementos apontados pelo aluno e ainda prever que haja outros elementos não compreendidos. Após a compreensão da partitura da peça, o aluno estará mais confortável com o material que lhe foi fornecido;

10. *O aluno deve criar referências entre os elementos da notação e o instrumento:*

Na introdução da notação, o primeiro desafio será a descodificação da partitura (saber percutir o ritmo e saber o nome das notas, no mínimo). Um outro desafio será ligar os símbolos com a localização das notas no braço da guitarra. Cantar as peças com o nome das notas poderá ser uma das estratégias. Uma outra será o preenchimento da digitação na partitura, separado da prática. Por fim, o aluno pode ser estimulado a decorar algumas notas *estruturais*. Estas notas poderão ser, tanto quanto possível, distantes entre si para que o aluno tenha pontos de referência em todo o registo da guitarra. Com esta estratégia, pretende-se que o aluno descubra as outras notas a partir das notas de referência. O conhecimento das notas na I.<sup>a</sup> posição será prioritário no primeiro ano. A metodologia proposta no ponto 6.2.5.<sup>108</sup> que sugere a introdução das notas sol (3.<sup>a</sup> corda) e ré (4.<sup>a</sup> corda), na primeira abordagem, vai ao encontro desta ideia;

11. *A música de câmara beneficia a aprendizagem instrumental:*

Entre vários benefícios, a música de câmara proporciona ao aluno a oportunidade de começar a fazer música logo nas primeiras aulas, sendo assim um elemento de grande motivação. Por outro lado, a prática em conjunto exige que o aluno siga o outro músico, aprendendo a realizar dinâmicas, agógicas e a manter um tempo estável (que não oscila consoante as dificuldades técnicas). A aprendizagem de elementos da partitura, como o ritmo, será facilitada com a música de câmara. Por fim, o aluno pode também realizar as suas primeiras audições, tocando em conjunto com o professor ou outro aluno, tornando o primeiro contacto com o público mais positivo.

Como nota complementar aos critérios apresentados, é importante considerar que dificilmente o aluno assimilará todos os conceitos nesta fase e que não é esse o objetivo principal. Recorda-se que a notação estará a ser pela primeira vez introduzida e que o aluno terá todo um percurso de experiência para assimilar esses elementos. O importante são as prioridades estabelecidas na abordagem inicial: se

---

<sup>108</sup> Alínea c), página n.º 190.

o aluno desenvolver competências auditivas fortes e compreender aquilo que toca, a qualquer altura lhe será fácil aprofundar os termos que dão nome a essas práticas. Analisando a afirmação de Gordon<sup>109</sup> já referida neste trabalho, pode concluir-se que, quando memorizamos material específico que compreendemos, dificilmente se apagará da memória.

### **5.3.2. Critérios aplicados a livros didáticos**

Dos critérios anteriormente enumerados, irão selecionar-se os que se relacionam com a qualidade e estruturação dos materiais didáticos escritos. As mesmas normas servirão como diretrizes para a análise dos livros de iniciação à guitarra, a ser analisados no 6.º capítulo. Assim, irão considerar-se principalmente os seguintes critérios (mantendo a numeração do ponto anterior):

2. O repertório dos alunos de iniciação deve conter peças familiares ao aluno;
3. A introdução de texto beneficia a aprendizagem do texto musical;
4. Os exercícios ou peças propostos deverão ser bem estruturados, com frases curtas e com sentido musical;
6. O material didático deverá ser organizado e de fácil consulta para o aluno;
7. A partitura não deve estar carregada de informação;
8. Adequação da informação ao público-alvo e sequenciação dos elementos;
11. A música de câmara beneficia a aprendizagem instrumental.

Na posterior análise, ter-se-ão em consideração tanto as ferramentas didáticas (repertório, material anexo como gravações áudio, livro do professor, entre outros) como a metodologia proposta (como e quando introduzir os conteúdos). Será também tida em conta a atualidade dos livros no âmbito do panorama atual do ensino da guitarra.

### **5.3.3. Outras considerações gerais acerca da Iniciação Musical**

Para complementar os pontos anteriores, apresentar-se-ão outras considerações relevantes a ter em conta no ensino-aprendizagem do instrumento que influenciam a assimilação dos elementos de notação no nível de ensino em questão:

12. *Na primeira fase de aprendizagem, o professor desempenha um papel crucial, sendo o período em que o aluno está mais dependente deste:*

O guitarrista Richard Provost (1997) explica, nas seguintes palavras, o trabalho exigido na relação professor-aluno, na aprendizagem inicial, destacando a orientação continuada por parte do professor e o estudo diário do aluno:

---

<sup>109</sup> Texto original: “[...] embora sejamos capazes de memorizar material específico sem compreender o que memorizamos, depressa o esquecemos.” (Gordon, 2015, p. 19)

Sabendo que o papel do professor é sempre importante, esta etapa é a que mais exige do professor. Partindo do princípio de que o aluno tem pouco conhecimento sobre música, é importante que o professor tenha uma metodologia clara e bem desenvolvida, concebida para apresentar e desenvolver material apropriado nas categorias previamente mencionadas. O papel do aluno nesta fase será praticar diariamente e seguir as indicações do professor. Traduzindo isto em percentagens, a responsabilidade do professor seria aproximadamente de noventa por cento, e a do aluno de dez por cento. (Provost, 1997, p. 2<sup>110</sup>);

### 13. *O aluno compreende quando sabe fazer e quando sabe explicar a outros:*

Para uma aprendizagem bem-sucedida é necessário deixar o aluno tornar a informação sua, podendo explicitá-la com a sua linguagem. Quando consegue explicar o que aprendeu, o aluno sente-se motivado pois acrescenta um sentido de utilidade à sua aprendizagem. Durante uma aula de Iniciação, lecionada no contexto da PES, pude experienciar esta situação, como descrito na página n.º 16. A leção de aulas de conjunto de dois alunos, por exemplo, poderá ter este aspeto como uma vantagem, pela possibilidade de cooperação e de realização de atividades conjuntas. Por outro lado, o aluno aprende melhor quando a sua autonomia é estimulada. A aula lecionada no contexto da PES ao aluno C, descrita nas páginas n.ºs 24 a 26, é um exemplo deste aspeto, uma vez que o aluno aprendeu a digitar a sua peça sozinho;

### 14. *No seguimento do ponto anterior, pode afirmar-se que a descoberta através da experiência pessoal é o tipo de aprendizagem que apresenta um impacto mais positivo no aluno, e também mais duradouro, pois desenvolve a motivação intrínseca:*

Os psicólogos da educação recomendam não estruturar o ensino de modo que incentive os alunos a procurar o elogio dos seus professores, em vez de resolverem problemas por conta própria. Ressaltam que o interesse da criança em aprender depende das recompensas intrínsecas que encontram no conteúdo. As crianças ganham confiança quando dominam os problemas e descobrem princípios: aprendem fazendo - como o adulto (Gronlund, 1995). (Craig, 2009, p. 284<sup>111</sup>)

*As crianças aprendem fazendo – como o adulto* e, por isso, é necessário dar-lhes tempo para assimilar os elementos à medida que vão praticando na guitarra, ou seja, quando *põem mãos à obra*<sup>112</sup>. A recompensa positiva será bem-vinda se fizer o aluno avançar pelos motivos corretos: o progresso na aprendizagem e o prazer de poder fazer música. A este respeito, a guitarrista Penny Sewell (1995) utiliza constantemente a recompensa positiva quando a criança faz aquilo que está correto (dá fósforos, guloseimas, etc., como atualmente alguns professores darão autocolantes coloridos ou outras coisas):

---

<sup>110</sup> Texto original: “While the role of the teacher is always importante, this stage requires the most from teacher. Since the student has little knowledge of music, it is importante that teacher have a clear well-developed methodology designed to present and develop appropriate material in the previously mentioned categories. The role of the student is this stage is to practise daily and follow the teacher’s directions. Translating this into percentages, the teacher’s responsibility would be approximately ninety percent and the student’s, ten percent.”

<sup>111</sup> Texto original: “Los psicólogos educativos recomiendan no estructurar la enseñanza de modo que impulse a los alumnos a buscar el elogio de sus profesores en lugar de resolver los problemas por su propia cuenta. Señalan que el interés del niño por el aprendizaje depende de las recompensas intrínsecas que encuentren en la materia. Los niños adquieren confianza cuando dominan los problemas y descubren los principios: aprenden haciendo —como el adulto (Gronlund, 1995).”

<sup>112</sup> N. a.: A este respeito, aquando da aplicação da lição n.º 1 do método de Aires Pinheiro com alguns alunos, pude verificar o entusiasmo dessas crianças quando descobriam que a cada imagem apresentada correspondia uma nota musical, assim quando como descobriram com prontidão o que era pedido no primeiro exercício, ao descodificarem os respetivos símbolos.

Depois da vénia, a primeira coisa que ensino consiste em saber como segurar na guitarra corretamente. [...] Quando penso que haverá uma chance razoável de sucesso, peço ao/à pai/mãe para ajudar a criança a encontrar a *prepare position* enquanto me viro de costas. [...] Quando me viro para ver o que fizeram, sou generosa com os meus elogios por cada pequena coisa feita corretamente, e ofereço um ponto de fósforo como prémio por cada coisa. Todas as crianças que já ensinei adoram ganhar fósforos. Eu premeio [os alunos] com fósforo por *tudo*, incluindo o bom comportamento, já para não mencionar *não* deixar cair o apoio de pé. [...] O próximo jogo que jogamos consiste em construir uma torre com os meus NESTING POTS. Eu adiciono um pote à torre sempre que ele [o aluno] tocar a corda 6 com um bom ataque do dedo polegar, e, quando ele atingir o topo com o décimo pote, eu coloco algo agradável dentro do pote do topo. Poderá ser um Hula-Hoop, uma uva passa, um smartie, o autocolante bonito ou uma peça de fruta fresca. (Sewell, 1995, p. 2<sup>113</sup>);

15. *O tempo de aula rende quando organizado em várias partes, com atividades distintas:*

A organização da aula em atividades distintas poderá ter efeitos benéficos na aprendizagem dos alunos, mesmo no caso de as aulas serem lecionadas em grupo. Será vantajosa na medida em que o aluno trabalha aspetos diversos em pouco tempo, havendo variedade de atividades que mantém a atenção e motivação da criança. A este respeito, Sewell (1995) destaca a atenção necessária do professor relativamente às reações do aluno durante a aula: “Tento parar a atividade antes de a criança mostrar sinais de que está farta, e mudo para uma espécie de jogo musical.” (Sewell, 1995, p. 6<sup>114</sup>). Como foi sendo referido, será vantajoso dedicar algum momento, na aula de guitarra, a trabalhar os elementos de notação e digitação específica, tanto com o instrumento como sem ele, sendo que esse tempo poderá ser distinguido do trabalho musical das peças. Poderá haver, inclusive, um tema escolhido para os desafios ou jogos de cada aula, como por exemplo: jogo para trabalhar a localização das notas na pauta e no braço da guitarra, jogo para trabalhar o ritmo, entre outros.

---

<sup>113</sup> Texto original: “After bowing, the first thing I teach is how to hold the guitar correctly. [...] When I think there is a reasonable chance of success I ask the parent to help the child find prepare position while I turn my back. [...] When I turn round to see what they have done I am lavish with my praise for every small thing correctly done, and award a MATCHSTICK POINT for each one. Every child I have ever taught absolutely adores winning matchsticks. I award matchsticks for everything, including good behaviour, not to mention not falling off the stool. [...] The next game we play is to build a tower with my NESTING POTS. I add a pot to the tower every time he plays string 6 with a good thumb stroke, and when he reaches the top with the tenth pot, I put something nice inside the top one. This can be a Hula-Hoop, a raisin, a Smartie, a pretty sticker or a piece of fresh fruit.”

<sup>114</sup> Texto original: “I try to stop an activity before a child shows signs of having had enough, and change to a musical game of some sort.”

### 5.3.4. Tabela Resumo

No último ponto do presente capítulo, expõem-se, de forma sumária, as principais ideias retiradas da revisão e análise da literatura relativa aos ramos específicos da Pedagogia e Psicologia. Desta forma, apresentam-se diferentes vias de ensino-aprendizagem na iniciação instrumental, juntamente com metodologias e materiais didáticos possíveis. Considera-se que, embora a aprendizagem sem qualquer recurso à notação possa ter vantagens em crianças muito novas, o fator mais relevante para o sucesso do método de ensino-aprendizagem será a metodologia utilizada na introdução do material didático, em concordância com os critérios definidos anteriormente.

Vias de ensino-aprendizagem dos elementos musicais, numa primeira abordagem (Iniciação Musical)		
Aprendizagem de ouvido	Aprendizagem através de notação	
	Pauta musical, pentagrama	Outros tipos de notação simbólica
<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitação (audição e observação);</li> <li>• <i>Retirar peças de ouvido.</i></li> </ul> <p><b>Material didático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas conhecidas, música populares, lengalengas;</li> <li>• Músicas desconhecidas, simples, com texto associado;</li> <li>• Jogos didáticos sobre a técnica da guitarra [como propõe Sewell (1995)];</li> <li>• Jogos didáticos sobre a localização das notas no instrumento;</li> <li>• Jogos de improvisação.</li> </ul>	<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição prévia, percussão e/ou canto das músicas, antes da sua leitura (excetuando-se os exercícios de leitura à primeira vista);</li> <li>• Introdução gradual e faseada dos elementos;</li> <li>• Utilização de frases pequenas e simples na sua construção;</li> <li>• Utilização de padrões e unidades musicais com significado;</li> <li>• Exercícios de leitura relativa.</li> </ul> <p><b>Material didático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Músicas conhecidas, músicas populares, lengalengas;</li> <li>• Músicas desconhecidas, simples, com texto associado;</li> <li>• Jogos didáticos sobre notação musical, digitação e localização das notas na guitarra.</li> </ul>	<p><b>Exemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablatura e cifra<sup>115</sup>;</li> <li>• Símbolos da técnica guitarrística, como números das cordas, dedos das mãos direita e esquerda, etc. [método de Pinheiro (2012)];</li> <li>• Escritas musicais analógicas e inventadas. [ex.: objetos e figuras geométricas (método de Pinheiro, 2012)];</li> <li>• Outros símbolos: desenhos, palavras, etc.</li> </ul> <p><b>Condições:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simbologia pré-concebida, proposta à criança;</li> <li>• Simbologia construída juntamente com a criança.</li> </ul> <p><b>Metodologia/ Material didático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de improvisação a partir de notação criada pelos alunos e professores;</li> <li>• Músicas conhecidas, música populares, lengalengas;</li> <li>• Músicas desconhecidas, simples, com texto associado;</li> <li>• Jogos didáticos sobre a digitação da guitarra e localização das notas no instrumento.</li> </ul>

Tabela n.º 9: Vias de ensino-aprendizagem dos elementos musicais, numa primeira abordagem (Iniciação Musical).

<sup>115</sup> N. a.: A tablatura e a cifra foram a base da aprendizagem do alaúde, anterior à guitarra moderna, e estão atualmente associadas maioritariamente à música não erudita e ao jazz.

## VI. Ensino da guitarra em Portugal

### 6.1. Iniciação à guitarra em Portugal (história e atualidade)

O ensino erudito da guitarra, tal como o conhecemos hoje, desenvolveu-se principalmente a partir do século XX, com nomes europeus de grande relevo como Francisco Tárrega, Miguel Llobet, Emílio Pujol, Daniel Fortea e Andrés Segovia, como refere Pinheiro (2010, p. 3). Em Portugal, o percurso realizado até à oficialização do ensino da guitarra, em 1973, foi conturbado, percorrido por diversos pedagogos e guitarristas que tinham o objetivo comum de desenvolver um ensino de qualidade, estruturado e também com a possibilidade de obtenção de um grau académico. Piñero Nagy, entrevistado por Filipa Pinto Ribeiro, descreve a sua situação pessoal enquanto aluno, anterior à implementação do ensino da guitarra em Portugal:

[...] a ausência do ensino académico da guitarra não impediu a existência de amantes do instrumento, praticantes e *luthiers*. Eu próprio, como muitos outros por esse mundo, iniciei o estudo de forma praticamente autodidacta, o que não quer dizer que ignorasse os mestres do passado. Sor, Aguado, Tárrega, Pujol, entre outros, foram (bem ou mal tratados...) a fonte de trabalho “solitário”. (Entrevista a José Piñero Nagy por Filipa Pinto Ribeiro. 1.ª Revista da Guitarra Clássica, 2010, p. 11)

Emílio Pujol (1886-1980), guitarrista espanhol acima referido, terá sido um dos primeiros impulsionadores do ensino da guitarra erudita em Portugal, tendo lecionado o instrumento no Conservatório Nacional de Lisboa desde 1947 até 1969, “através de um Curso Especial de Guitarra” – curso incluído no nível oficial mas que não tinha “um carácter regular como o que se convencionou ser necessário para a realização de um curso conducente a um grau académico” – como refere Pinheiro (2010, p. 4). Pujol foi professor de muitos dos guitarristas que impulsionaram a criação do curso oficial de guitarra em Portugal, tais como Duarte Costa, Piñero Nagy, José Lopes e Silva, Manuel Morais, entre outros. Pinheiro (2010) afirma que, em paralelo, o ensino da guitarra no regime não-oficial foi especialmente decisivo para a divulgação da guitarra na sociedade portuguesa, pela sua “cuidada e organizada estruturação” (p. 3), e abriu certamente caminho para a aceitação deste instrumento como erudito no ensino oficial da música. O mesmo autor refere o pedagogo José Duarte Costa, aluno de Pujol a partir de 1947, como um dos principais intervenientes no regime não-oficial, principalmente através da composição do seu *Método de Guitarra* (1973) – provavelmente um dos primeiros métodos portugueses dedicados à guitarra erudita – e também a criação das Escolas de Guitarra de Duarte Costa, a partir de 1953. Para além do professor Piñero Nagy, Duarte Costa foi também um dos responsáveis pela abertura do Curso de Guitarra da Academia de Amadores de Música<sup>116</sup>, em Lisboa em 1967 (Pinheiro, 2010, p. 4). Aquando da criação do curso, Piñero Nagy refere em entrevista:

Claro que não foi fácil compreender o que o instrumento realmente é. Olhado por um certo meio musical como algo exótico, e popularucho por grande parte do público pouco informado (diria, inculto), a única referência na altura, aliás recorrente, era a Escola de Guitarra Duarte Costa. (Entrevista a José Piñero Nagy por Filipa Pinto Ribeiro. 1.ª Revista da Guitarra Clássica, 2010, p. 11)

---

<sup>116</sup> N. a.: Ensino privado.

Na mesma entrevista, acrescenta ainda:

Quando se iniciou o curso na Academia de Amadores de Música, partiu-se para uma aventura de um certo modo arriscada. As carências da altura em diversas áreas e a total ausência de vida guitarrística marcaram esse tempo “heróico”. Que futuro para um instrumento num ambiente culturalmente redutor e conservador? [...] Criar um ambiente, formar mentalidades e colocar o instrumento no lugar que lhe cabe na vida musical parecia uma tarefa gigantesca. Porém a forte convicção nos princípios orientadores e a vontade inquebrantável em dignificar o instrumento, fazendo-o respeitável, abriram perspectivas que em pouco tempo se transformaram numa dinâmica imparável. (Entrevista a José Piñero Nagy por Filipa Pinto Ribeiro. Fonte: 1.ª Revista da Guitarra Clássica, 2010, p. 12)

A propósito do 50.º aniversário da criação do curso geral de guitarra na Academia de Amadores de Música, em entrevista a Pedro Rodrigues no programa de rádio *Seis Cordas para um País* Piñero Nagy conta em que contexto nasceu este curso de guitarra, projeto que terá tido um grande apoio por parte do guitarrista Emílio Pujol:

E foi nessa altura, portanto em 67, que se propôs a criação de um curso estruturado, um curso geral em 5 anos e que foi, de facto, fundamental. Circunstâncias permitiram isso também – o próprio apoio moral e físico – porque o maestro Pujol esteve lá na Academia a assistir a alguns recitais, enfim, audições de aluno da altura, e foi, portanto, um desenvolvimento que permitiu que se iniciasse durante os primeiros dois anos uma atividade de divulgação extremamente ampla e abrangente. Temos que pensar que estamos em 67 e 69; em dois anos fizemos perto de 24 concertos: de música de câmara, recitais [a solo], duos, trios, etc. E, portanto, revelou-se, digamos assim, uma panorâmica do que o instrumento poderia vir a ser em Portugal, e graças ao apoio da direção da Academia. (Piñero Nagy em entrevista a Pedro Rodrigues, 25 março 2017, minutos 3:23-4:28.)

Após a criação deste primeiro curso de guitarra, que apesar de tudo pertencia ao ensino privado e não era reconhecido, surgiu, pela mão dos professores Lopes e Silva, Manuel Morais e Santiago Kastner, uma nova intenção de alargar o curso de guitarra ao ensino oficial. Desta forma, segundo Correia (2016), o curso da guitarra – denominado de *viola dedilhada* – terá sido oficializado no ano de 1973, no Conservatório Nacional de Lisboa (p. 43). Na *Portaria 294/84* de 17 de maio de 1984, *Diário da República n.º 114/1984, Série I* é a primeira vez, na legislação, que se faz referência à Viola Dedilhada como instrumento que podia ser ministrado pelos cursos gerais e complementares.

## 6. 2. Literatura didática para iniciação à guitarra

O repertório didático para guitarra erudita, cujo contexto contrasta com a cultura popular – onde o instrumento estaria fortemente enraizado –, começou a ser criado em Portugal a partir de meados do século XX. Uma das primeiras referências será a obra de Agustin Rebel Fernandez<sup>117</sup> – *Novo método elementar e progressivo para guitarra espanhola*<sup>118</sup> – provavelmente escrita “entre 1900 e 1940”, como refere Mascarenhas (2017). No entanto, o primeiro método para guitarra erudita de um autor português terá sido o de José Duarte Costa (1942), mencionado na secção anterior. Com a institucionalização do ensino da guitarra, em finais do século XX, cada vez mais especificamente direcionada para jovens e crianças, houve a necessidade de criar ferramentas didáticas adequadas a essa faixa etária, até ao

<sup>117</sup> N. a.: Professor do guitarrista português Martinho de Assunção, como refere Mascarenhas (2017).

<sup>118</sup> N. a.: Obra disponível na Biblioteca Nacional de Portugal: <http://purl.pt/30105>.

momento inexistentes em Portugal. O primeiro autor a dedicar-se a este propósito terá sido o guitarrista e professor Paulo Valente Pereira, a partir de 1970 (AVA, 2020), tendo publicado em finais de 2019 o mais recente método português, *Iniciação à guitarra*, em dois volumes. No decorrer da minha investigação, pude contactar com o próprio autor, que descreveu esta obra como uma compilação de todo o conhecimento e experiência adquiridos até então:

De uma forma resumida, poderei adiantar que os dois caderninhos que já conhece<sup>119</sup> se destinam a um primeiro despertar para o canto e a leitura musical em relação com a guitarra, na faixa etária dos 7 aos 12 anos. A obra que se segue tem um âmbito mais ambicioso em vários aspectos; é o testemunho que espero deixar aos vindouros, um pouco da minha reflexão pessoal ao fim de cerca de 50 anos de leccionação: a *Iniciação* vista e vivida como um caminho numa perspectiva mais amadurecida. (Paulo Valente Pereira, comunicação pessoal, out. 11, 2019, disponível no apêndice n.º 2)

Vários outros autores portugueses têm contribuído, desde então, para a expansão da literatura didáctica para a *Iniciação à Guitarra*, estando devidamente referidos no ponto 6. 2. 1.<sup>120</sup> Para a sua enumeração, será necessário fazer uma caracterização dos tipos de obras publicadas, organizando-as entre métodos, manuais, coletâneas e outras composições soltas. Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora (2009), entre outros significados:

- a palavra *método* é definida como:

1. programa que antecipadamente regulará uma sequência de operações a executar com vista a atingir certo resultado; 2. maneira ordenada de fazer as coisas; ordem; 3. estratégia; modo de proceder; esforço para atingir um fim; 4. processo técnico de cálculo ou de experimentação; 5. sistema educativo ou conjunto de processos didáticos; 6. obra que contém os princípios elementares de uma ciência ou arte; [...] (p. 1056).

No caso de uma obra didáctica impressa, a definição mais adequada será a do ponto n.º 6, sendo os pontos n.ºs 1 e 5 mais abrangentes, mas também relacionados; Gordon define a palavra *método* no contexto educativo: “Em educação, a palavra *método* deve ser usada para descrever a ordem em que os objetivos sequenciais são introduzidos num programa para atingir um objetivo global, uma finalidade. [...] O método refere-se ao **porque** ensinamos o **que** ensinamos e, talvez ainda mais relevante, **quando** ensinamos.” (Gordon, 2015, p. 45);

- a palavra *coletânea* é definida como: “1. recolha de excertos de diversos autores, geralmente subordinada a determinado tema, gé(ê)nero ou época; 2. antologia; compilação; 3. coleção [...]” (p. 378);
- a palavra *manual* é definida como: “[...] *n. m.* 1. livro de pequeno formato que contém as noções de uma ciência ou arte; compêndio; sumário; 2. folheto com indicações úteis à utilização de um mecanismo ou equipamento; livro de instruções; [...]” (p. 1019).

---

<sup>119</sup> N. a.: Paulo Valente Pereira refere-se às duas obras publicadas em 2014: *Eu, a guitarra e as Notas* e o complemento *Iniciação em duo de Guitarras*.

<sup>120</sup> N. a.: Segundo Mascarenhas (2017, p. 3), Paulo Peres tem também contribuído significativamente para este propósito, desenvolvendo “um projeto de encomenda, edição e publicação de peças originais para guitarra escritas por compositores portugueses, numa perspectiva didáctica e pedagógica onde se incluem peças de Fernando Lapa e Ricardo Abreu, entre outros.”

Numa primeira fase de aprendizagem, em que o aluno tem pouca autonomia, as obras didáticas constituem ferramentas indispensáveis, tanto como suportes escritos para o aluno, como guias organizados dos conteúdos para o professor. A oferta didática deverá responder diretamente às dificuldades de ensino-aprendizagem na iniciação à guitarra, pelo que é fundamental analisar as referidas obras à luz dos critérios definidos no ponto 5.3.

### **6.2.1. Lista de obras didáticas para iniciação à guitarra em Portugal**

Da seguinte literatura didática composta para a guitarra, faz-se a distinção entre métodos, manuais, composições originais e coletâneas.

#### **a) Métodos portugueses (a partir de meados do século XX):**

1. *Método de guitarra* (1973)<sup>121</sup> de Duarte Costa;
2. *Guitarra Mágica – volume 1* (1979) de Eurico Cebolo;
3. *Iniciação à guitarra* (2012) de Aires Pinheiro;
4. *Eu, a guitarra e as Notas e Iniciação em duo de Guitarras* (complemento) (2014) de Paulo Valente Pereira;
5. *Elemento e gesto (vol.1)* (2017) de Eurico Pereira;
6. *Iniciação à guitarra* (Vol. I e II) (2019) de Paulo Valente Pereira;
7. *Elemento e gesto (vol.1)* (2.<sup>a</sup> ed.) (2020) de Eurico Pereira.

#### **b) Manuais:**

8. *Onde fica o sol na guitarra* (1997) de João Pedro Duarte;
9. *Manual Didático de Guitarra Clássica* (2013) de Adolfo Carlos Mendes;
10. *Manual de Guitarra Clássica* (2017) de João Resende (dissertação de Mestrado).

#### **c) Composições originais ou coletâneas para a iniciação à guitarra, publicadas em Portugal:**

11. *Oito estudos para a Iniciação à Guitarra Clássica* (1972) de José Lopes e Silva;
12. *Toca comigo! (duos para iniciação)* (1992) de Paulo Galvão;
13. *PIMA – 20 peças de iniciação à guitarra* (2010) de Davide Domingues Amaral;
14. *O meio tom para guitarra* (2012) de Paulo Bastos;
15. *Pequenas Histórias de uma Guitarra* (2015) de Paulo Bastos<sup>122</sup>;
16. *Músicas para adivinhar* (não editado) – Aires Pinheiro.

---

<sup>121</sup> N. a.: Não se conhece com certeza a data da primeira edição, tal como afirma Pinheiro: “Segundo o autor esta obra foi iniciada em 1942. Não existem registos da data da primeira edição, no entanto sabemos que o prólogo de Narciso Yepes para esta obra data de 12 de Abril de 1949 e existe uma edição do *Método Preliminar* datada de 1959 bem como uma encadernação dos três primeiros livros de 1960, podemos deduzir que a obra terá sido editada na década de 50.” (2010, p. 49)

<sup>122</sup> N. a.: O autor descreve esta obra sucintamente: «As "Pequenas Histórias de uma Guitarra" são um conjunto de peças na linha de muitas outras "Pequenas Histórias" para vários instrumentos. São peças de primeiro ciclo, peças curtas, fáceis e cada uma com um título sugestivo que pode desencadear entre aluno e professor a criação de uma história. Na verdade, os títulos e ambientes propostos são o ponto de partida para a aprendizagem de cada peça e para a eventual construção de uma história sugerida pelo título.» (comunicação pessoal, Paulo Bastos, 26 setembro 2019)

Escolheu-se realizar a análise de todos os métodos e manuais referidos, à exceção das obras de Duarte Costa e de Eurico Cebolo – por não terem sido especialmente concebidas para crianças e pela limitação de extensão da presente investigação – e das obras mais recentes de Paulo Valente Pereira e de Eurico Pereira (2.<sup>a</sup> edição)<sup>123</sup>. Serão ainda analisadas três obras estrangeiras: *Mes débuts a la guitare* (2001) de Francis Kleynjans e *Basic Pieces* (1996) de Juan Muro (as principais obras estrangeiras utilizadas e conhecidas em Portugal, segundo os resultados dos questionários) e *Zbirka Kompozicija za Gitaru*<sup>124</sup> (1980) de Vjekoslav Andreé, obra pertinente para a problemática abordada. As restantes composições foram enumeradas para efeitos de inventário.

## 6.2.2. Análise de métodos portugueses

### 6.2.2.1. *Iniciação à guitarra (2012) de Aires Pinheiro*

O método de Aires Pinheiro é constituído por um conjunto de 25 lições para a iniciação à guitarra originalmente concebidas pelo autor como ferramenta para um ano letivo e, posteriormente, para dois ou três anos do Curso de Iniciação Musical, em complemento com outro material didático (A. Pinheiro, em comunicação pessoal<sup>125</sup>). Na sua obra, o autor apresenta uma metodologia especificamente direccionada para os alunos de guitarra que não sabem ou estão a começar a aprender a ler e escrever (tendo sido, aliás, a motivação para a sua escrita, como confessou o autor em comunicação pessoal<sup>126</sup>).

#### a) Metodologia e organização de conteúdos

A originalidade deste método atribui-se pela proposta de uma simbologia alternativa à pauta musical, nas 12 primeiras lições. A principal inovação refere-se à substituição do nome e registo de cada nota por uma figura, dentro de uma forma geométrica, bem como à digitação da mão direita (em que se substituí as letras por outros sinais). Os restantes elementos de notação e digitação correspondem à escrita convencional, sendo, no entanto, introduzidos progressivamente e cumulativamente e com etapas preparatórias, como é o caso do ritmo. O aluno começa por trabalhar todas as cordas soltas, em exercícios com os símbolos da digitação convencional, à qual se vão adicionando, cumulativamente, outros elementos como os símbolos da mão direita, o ritmo e os símbolos da mão esquerda, aproximando-se progressivamente da notação convencional. O aluno aprende as notas na guitarra principalmente através da digitação guitarrística, apresentando alguma semelhança com a leitura com tablatura. Desta forma, o autor confere prioridade à aprendizagem prática no instrumento, pretendendo-se que o nome das notas vá sendo assimilado progressivamente, através da repetição, canto com nome

---

<sup>123</sup> N. a.: Ambas as obras foram publicadas já numa fase avançada da investigação, pelo que não foi possível incluir a sua análise. As obras encontram-se disponível, até à data de publicação desta investigação, em: <https://www.editions-ava.com/en/inicia%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-guitarra-voli-e-ii> e <https://www.elementoegesto.com/lojas>, respetivamente.

<sup>124</sup> Tradução livre: *Coletânea de Música para Guitarra* da ex-Jugoslávia.

<sup>125</sup> Ver entrevista em apêndice n.º 2.

<sup>126</sup> Ver entrevista em apêndice n.º 2.

das notas, consulta dos esquemas com figuras e preenchimento da digitação. Segue-se uma tabela ordenada com os elementos musicais, notas musicais introduzidas nos exercícios práticos e lições em que cada um destes elementos é introduzido.

Elementos musicais	Notas musicais introduzidas na prática da guitarra	Lição em que os elementos são introduzidos
Símbolos das cordas; nomes das notas das cordas soltas; símbolo do dedo polegar;	Notas das cordas soltas	Lição n.º 1
Todos os símbolos dos dedos da mão direita;	-	Lição n.º 2
Ritmo (semínima e mínima);	-	Lição n.º 3
Símbolos dos dedos da mão esquerda; registos grave, médio e agudo; conceito de 1.ª posição;	Nota mi (4)	Lição n.º 4
Compasso 4/4;	Nota fá (4)	Lição n.º 5
Barra final;	Notas si e dó (5)	Lição n.º 6
-	Nota lá (3)	Lição n.º 7
Barra de repetição; Ritmo (pausas de semínima e de mínima);	Nota dó (2)	Lição n.º 8
-	Nota ré (2)	Lição n.º 9
-	Notas fá e sol (1)	Lição n.º 10
-	Notas sol e fá (6)	Lição n.º 11
Clave de sol, pentagrama, notas naturais entre mi (6) e sol (1) no pentagrama;	-	Lição n.º 13
Escrita a 2 vozes (simultâneas); Ritmo (mínima com ponto);	-	Lição n.º 14
Dedo n.º 4 da mão esquerda; conceito de posição contraída;	-	Lição n.º 15
Ritmo (colcheia – divisão simples);	-	Lição n.º 16
Ritmo (colcheia e semínima com ponto – divisão composta); compasso 6/8; conceito de divisões binária e ternária;	-	Lição n.º 18
Ritmo (pausas de colcheia, semínima com ponto e mínima com ponto);	-	Lição n.º 20
Sustenido; notas com sustenido entre fá# (6) e sol# (1) no pentagrama;	Notas sol# (3), dó# e ré# (2)	Lição n.º 21
-	Notas fá# e sol# (6), dó# (5), ré# e fá# (4), fá# e sol# (1)	Lição n.º 22
Bemol; notas com bemol entre sol b (6) e sol b (1);	Notas mi b (1), ré b (2), si b (3), si b (5), sol b (6)	Lição n.º 23
Bequadro.	-	Lição n.º 25

**Tabela n.º 10: Enumeração ordenada dos elementos musicais introduzidos no método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro (2012).**

À semelhança da coletânea de André (1980), e como se refere no *critério n.º 8*, as primeiras notas pisadas são na 4.ª corda, com os dedos n.ºs 2 e 3, permitindo uma posição neutra e estável do pulso esquerdo. As restantes notas são apresentadas em expansão para o registo grave e para o registo agudo. Tal como se pretende nos primeiros anos da *Iniciação à guitarra*, o método de Pinheiro (2012) propõe exercícios de conhecimento e consolidação da 1.ª posição, apresentando as notas dentro do primeiro quádruplo da guitarra. Ainda no que se refere à prioridade de introdução dos elementos, pode indicar-se que, embora o ritmo não seja tido em conta nas duas primeiras lições (o que contraria a ideia do *critério n.º 8*), o autor propõe exercícios curtos e com uma quadratura intuitiva, tanto pela composição em si como pela organização gráfica, pretendendo uma familiarização com os símbolos das cordas e da mão direita. Por outro lado, o ritmo, inserido a partir da lição n.º 3, acaba por ter primazia sobre as notas no

pentagrama, embora as figuras de colcheia e respetiva pausa pudessem ser facilmente introduzidas antes da lição n.º 13. No que se refere à adequação da metodologia ao público-alvo, abordado no *critério n.º 8*, o método é rico em referências familiares do quotidiano infantil (figuras familiares, mnemónicas, etc.), que o tornam acessível e atrativo aos olhos das crianças, tal como aponta Paulo Vaz de Carvalho no prefácio do livro:

[o método] usa imagens atraentes, da vida ou da geometria, recentemente aprendida[s] pelas crianças, como artimanha para a memória; [...] Este roteiro deixa que os dedos aprendam em ritmos ad libitum [sic], usa comparações que as crianças entendem e recordarão – como “a baliza do polegar, o guarda redes, Tch a significar a pausa”, etc. [-], deixa o aluno arrancar com o som que organizará mais tarde, em conceitos de intervalo, altura, escala e por aí adiante, nas aulas de formação musical. (P. V. Carvalho, em Pinheiro, 2012, p. 3)

Por fim, deve referir-se que o método de Pinheiro (2012), apesar de propor a notação desde o início da aprendizagem, prima pela importância dada à aprendizagem sensorial, tal como se defende no *critério n.º 1*: em todos os exercícios, é proposta a prática do canto, percussão e entoação do ritmo (com sílabas) antes de tocar e em simultâneo, assumindo-se esta abordagem como complemento indispensável à prática da guitarra;

#### **b) Constituição do método (composições)**

O método de Pinheiro é integralmente constituído por composições originais: peças e exercícios técnicos. Por um lado, as composições são simples, escritas em quadratura rítmica (geralmente utilizando padrões que permitem uma melhor memorização e aprendizagem) e de dificuldade progressiva, como se sugere no *critério n.º 4*. Por outro lado, à medida que a dificuldade aumenta, a não familiaridade das peças pode abrandar o processo de aprendizagem, uma vez que o aluno tem que descodificar continuamente a notação que lhe é proposta, com cada vez mais elementos<sup>127</sup>.

No que se refere ao funcionamento da linguagem tonal, a presença da tonalidade e a distinção entre melodia e acompanhamento destacam-se mais na segunda metade do método, dada a maior complexidade das peças e conhecimento das notas por parte do aluno. Em alguns dos primeiros exercícios é difícil reconhecer uma linha melódica para o aluno cantar, uma vez que há diversidade de registos numa mesma frase, apesar de o autor sugerir que o aluno cante e toque em simultâneo<sup>128</sup> (no entanto as composições apresentam algumas características tonais – movimentos cadenciais do baixo, por exemplo). Nas primeiras peças, a adição de texto ou de um acompanhamento harmónico por parte do professor, por exemplo, poderia enriquecer estes exercícios, clarificando os conceitos de melodia (ou voz principal, no caso de lengalenga), acompanhamento e tonalidade/modalidade. A partir da introdução da mão esquerda, há diversos exercícios com melodias criadas no registo grave, como é o caso da lição n.º 5a em que se pode reconhecer claramente uma melodia com 3 notas, na 4.ª corda<sup>129</sup>. Considera-se

---

<sup>127</sup> N. a.: A falta de composições familiares ao aluno terá sido um dos motivos pelos quais Aires Pinheiro terá decidido complementar o seu método, a partir da lição n.º 15, com um conjunto de músicas tradicionais, prática que está de acordo com o *critério n.º 2*.

<sup>128</sup> N. a.: O autor não deixou, também, claro se o aluno deve cantar com o nome das notas ou *ad libitum*.

<sup>129</sup> N. a.: Pude comprovar, na minha prática docente, que quando apliquei parte do método de Pinheiro (2012) à iniciação à guitarra, os alunos demonstravam mais entusiasmo em tocar os exercícios em que reconheciam uma melodia e com os quais se

que, a partir da lição n.º 13, as composições apresentam um maior interesse melódico e harmónico, estando as texturas de melodia e acompanhamento clarificadas, provavelmente pela introdução da pauta musical.

No que se refere à escrita a uma ou mais vozes, Pinheiro opta por alternar composições melódicas (com uma única voz cantável, como a lição n.º 5a), com composições harmónicas, que são a maioria (com a mistura de registos e várias vozes, apesar de nunca haver notas tocadas em simultâneo). O autor introduz o conceito de escrita a duas vozes apenas na lição n.º 14, apesar de haver várias composições harmónicas anteriormente. Neste caso, compreende-se que, pelo facto de esse exercício estar escrito no pentagrama, ao contrário dos anteriores, seja possível demonstrar a sobreposição de duas vozes, o que era impossível através da notação anterior. A importância da metodologia de Pinheiro prende-se, uma vez mais, pela abordagem sensorial que propõe: “O aluno deve perceber e executar o exercício pensando em duas vozes simultâneas. O professor deve cantar os baixos e o aluno a melodia trocando de vozes de seguida” (Pinheiro, 2012, p. 46). Este trabalho prévio com o professor, sem o instrumento, promove a distinção entre monodia e polifonia através da própria experiência. Ao nível da notação, elementos como a direção das hastes, utilização dos dedos médio e indicador para a voz superior e dedo polegar para a voz inferior, diferença acentuada de registo entre as vozes e sobreposição de vozes (notas curtas sobrepostas a uma nota longa) podem também clarificar o conceito de *duas vozes*. A sugestão de Pinheiro poderia ser aplicada a outras peças do método, mesmo em anteriores: o aluno pode aprender a diferenciar uma voz superior de uma inferior (melodia/accompanhamento, por exemplo) cantando-as em separado (exemplo: lição n.º 10a – mistura entre melodia e baixo harmónico).

No que se refere à introdução da tonalidade – que constitui um elemento familiar que beneficia a aprendizagem – pode referir-se que a tonalidade de lá menor é a mais comum, uma vez que a maioria das peças utiliza o movimento cadencial das cordas mi ⑥ e lá ⑤, desde o início do método. Para além de lá menor, é também frequentemente usada a tonalidade de dó maior, principalmente a partir da lição n.º 13. Na lição n.º 22, após a introdução dos sustenidos, o autor introduz as tonalidades de Lá maior (onde explora o movimento cromático) e Mi Maior (que beneficia das cordas graves soltas da guitarra) e, nas lições n.ºs 23 e 24, estão presentes as tonalidades de sol menor e sib Maior (a primeira lição com ritmo de valsa e a segunda com escrita polifónica, ambas com uma melodia facilmente cantável). Finalmente, a peça n.º 25, constituída por dois exercícios técnicos, é fortemente marcada pelo uso do movimento cromático, passando por todas as cordas.

Por fim, como foi referido, o autor propõe também peças que são assumidamente exercícios técnicos, como por exemplo a lição n.º 12a (uma sequência padrão para a mão esquerda, em todas as cordas), a lição n.º 12b (a escala de Dó Maior em uma oitava), as lições n.ºs 8b e 9b (exercício para trabalhar as pausas). Em algumas lições, o autor propõe exercícios muito curtos para serem trabalhados,

---

sentiam mais confortáveis a cantar (melodias com notas adjacentes e sem mudanças de registos). O exercício *b* da lição n.º 5 teve menos recetividade do que o exercício *a* da mesma lição, em que havia uma melodia reconhecível em todo o exercício.

com pormenor, os novos elementos inseridos nessa lição, metodologia que segue o *critério n.º 9* (fig. n.º 29).

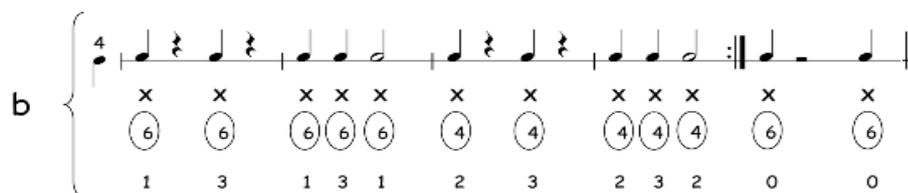


Figura n.º 29: Exercício para trabalhar as pausas de semínima e mínima e as notas fá e sol, da sexta corda.  
Fonte: AVA Editions (2012).

### c) Introdução dos elementos de notação de pentagrama

- **Objetos/desenhos substituem as notas no pentagrama**

Ao longo do método, numa primeira abordagem, as notas são associadas a objetos/desenhos, cuja primeira sílaba equivale ao seu nome, substituindo o pentagrama:

- mi (microfone);
- si (sino);
- sol (sol);
- ré (régua);
- lá (lápiz);
- fá (faca);
- dó (dominó).

A figura n.º 30 apresenta a correspondência entre a notação convencional relativa às cordas soltas e a simbologia adotada pelo autor (objeto para a nota e forma geométrica para o registo).

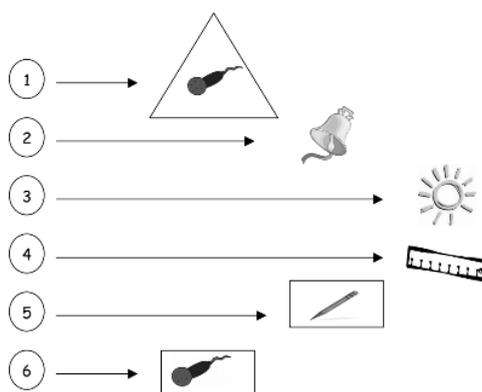


Figura n.º 30: Lição n.º 1 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

Para introduzir o registo da guitarra, o autor apresenta 3 grupos, associando-os a uma determinada forma geométrica: sons graves (imagem dentro de um retângulo), sons médios (imagem sem estar rodeada) e sons agudos (imagem dentro de um triângulo) (fig. n.º 31). Esta informação será

útil, nesta fase, principalmente para que os alunos entendam a diferença entre notas com nomes iguais e em registos e sítios diferentes na guitarra (ex.: mi ① e mi ⑥).

- As imagens dentro de triângulos representam sons agudos.

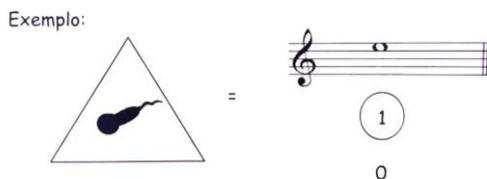


Figura n.º 31: Lição n.º 1 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

As diferentes notas são apresentadas progressivamente, começando pelas cordas soltas, como já foi descrito anteriormente na tabela n.º 10. A utilização de imagens familiares, que se enquadra no critério n.º 8, motiva o aluno a identificar-se com a informação dada e a querer descobrir as notas por si a partir dessas figuras. No entanto, esta estratégia de associação surge nos exercícios apenas quando são introduzidas novas notas, como complemento ou mnemónica, e não como texto musical a descodificar. Antes da introdução do pentagrama, a leitura é realizada essencialmente através da digitação guitarrística e das figuras rítmicas.

- **Figuras rítmicas**

As figuras rítmicas são introduzidas nos exercícios sem o pentagrama, sendo, juntamente com a digitação guitarrística, o suporte para as primeiras leituras. A ordem com que as figuras surgem a longo do método está descrita na tabela n.º 10 e também brevemente comentada. No que se refere à metodologia, todas as figuras rítmicas são introduzidas de três formas distintas e complementares: através de um elemento visual, em que cada coluna ou traço desenhado representa uma unidade de tempo (fig. n.º 32); através da associação de sílabas a cada figura (tabela n.º 11) e da sua entoação e percussão corporal. Na introdução das pausas é estabelecida uma correspondência com as figuras de mesma duração, havendo a associação de imagens que representam silêncio e som (fig. n.º 33).

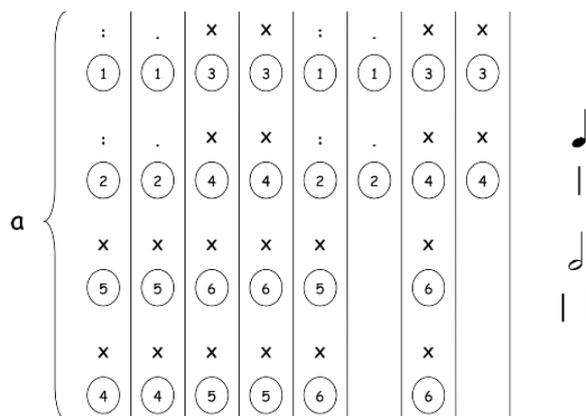


Figura n.º 32: Utilização de colunas que representam a unidade de tempo, neste caso, a semínima. Lição n.º 3 (exercício a) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

Figura rítmica	Sílaba associada	Sílaba(s) associada(s) à pausa respetiva
Semínima	<i>tá</i>	<i>tch</i>
Mínima	<i>tá-á</i>	<i>tch tch</i>
Mínima com ponto	-	<i>tchiá-chiá-chiá</i> (“som sibilante”)
Doas colcheias (divisão simples)	<i>ti-ti</i>	(uma pausa) <i>pê</i> (“som seco com os lábios”)
Três colcheias (divisão composta)	<i>ti-ti-ti</i>	-
Semínima com ponto	<i>pam</i>	<i>tchiá</i> (“som sibilante”)

Tabela n.º 11: Lista das figuras rítmicas e respetivas pausas introduzidas no método *Iniciação à guitarra* (2012) com a sílaba correspondente.

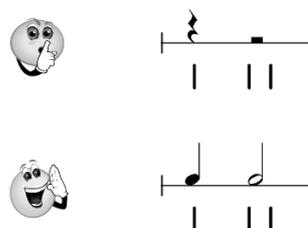


Figura n.º 33: Introdução das pausas de semínima e mínima. Lição n.º 8 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

A metodologia proposta por Pinheiro (2012) confere prioridade à assimilação sensorial, procurando fazer uma ligação faseada entre a prática e a notação simbólica: em primeiro lugar, o trabalho é sem o instrumento, que é integrado apenas quando os elementos estão assimilados; numa segunda fase, as figuras são adicionadas às colunas [lição n.º 3, exercício b)] e, numa terceira fase, são retiradas as colunas, prevalecendo apenas as figuras rítmicas [lição n.º 3, exercício b’)]. Em todo o trabalho rítmico, o autor pretende que a experimentação e a assimilação sensorial precedam a exposição da notação escrita, tal como é defendido no *critério n.º 1*.

- **Compassos, barras e divisão rítmica**

Os compassos introduzidos no método são quaternário (4/4), ternário (3/4) e binário (2/2, 2/4 e 6/8), segundo a simbologia convencional. O conceito de compasso não é introduzido logo nas primeiras lições, mas a organização das figuras rítmicas pressupõe uma escrita em quadratura, que sugere ao aluno essa estrutura. Nas restantes lições, a percussão do ritmo, com os respetivos tempos fortes, desenvolverá a assimilação dos diferentes tipos de compasso, ainda que alguns possam não ser explicados ao aluno. De um ponto de vista gráfico, na lição n.º 5, em que o conceito de compasso é introduzido, as barras de compasso são substituídas por ligaduras que agrupam as figuras de 4 em 4 tempos (fig. n.º 34). Neste caso concreto, talvez a introdução das barras de compasso fosse tão acessível à criança como as ligaduras apresentadas e, por isso, esta opção poderá ser desnecessária. Para além disso, a ligadura assumirá uma função que à partida não tem, na notação musical convencional, o que poderá criar confusão no aluno.

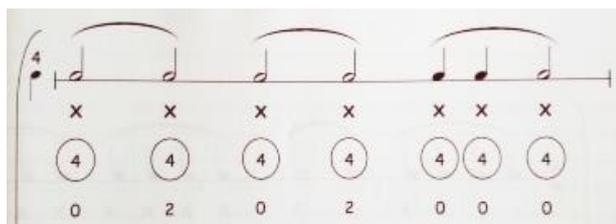


Figura n.º 34: Lição n.º 5 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

Para introduzir o conceito de divisão rítmica, o autor sugere duas características que diferenciam a divisão binária/simples da divisão ternária/composta – o “caráter pendular” e o “caráter circular” (Pinheiro, 2012, p. 58), respetivamente –, estratégia que se destaca por conferir uma visão muito gráfica destes conceitos. A representação gráfica dos tempos e sua divisão através de colunas auxilia, mais uma vez, à compreensão do caráter métrico da música (fig. n.º 35). Desta forma, a introdução teórica e visual destes elementos complementa-se com os interessantes conceitos de *pendular* e *circular*, que professor e aluno podem experimentar e compreender sensorialmente.



Figura n.º 35: Lição n.º 18 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

- **Introdução das notas na pauta (pentagrama)**

Na lição n.º 13 é apresentada a pauta, pela primeira vez, através de um sistema de exclusão por partes, apresentado na figura n.º 36.

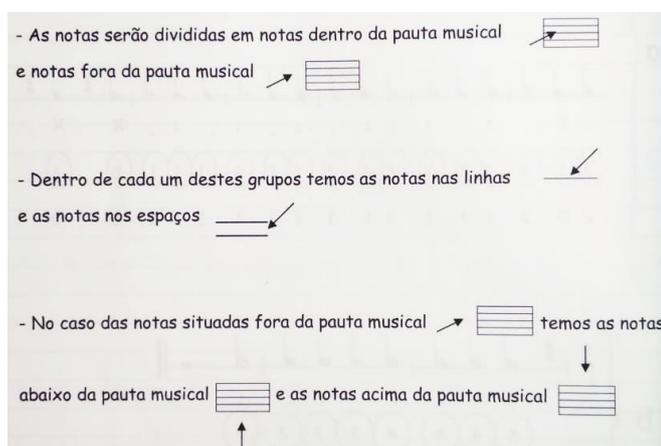
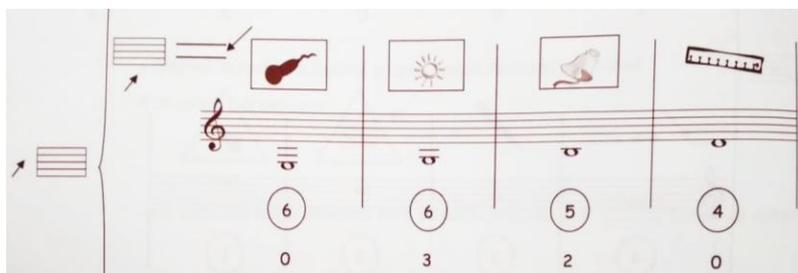


Figura n.º 36: Lição n.º 13 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

A lição prossegue com um esquema de conversão entre os elementos trabalhados (digitação, objetos e figuras geométricas) – que inicialmente simbolizavam as notas – e o pentagrama, tal como apresenta a figura n.º 37. As notas introduzidas são as do primeiro quádruplo do braço da guitarra. Nos exercícios a) e b) da lição n.º 13, bem como em todas as lições seguintes, o aluno deve preencher a digitação pedida (número da corda e número do dedo), sem a simbologia dos objetos até então utilizada.



**Figura n.º 37: Conversão da simbologia proposta pelo autor para a pauta musical. Secção referente a notas “dentro da pauta musical”, “abaixo da pauta musical” e “nos espaços”. Lição n.º 13 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).**

Considero que o sistema de exclusão por partes e os esquemas de conversão (fig. n.º 37) funcionarão como uma sistematização de conceitos e explicação do funcionamento da pauta, e não como estratégia imediata para que os alunos comecem a ler nessa mesma lição, uma vez que são apresentadas todas as notas musicais em simultâneo. O sistema de exclusão de partes poderá ajudar a clarificar a construção da pauta, mas a digitação dos dedos da mão esquerda e das cordas, que se mantém desde as primeiras lições, será o principal pilar na descodificação da pauta musical: numa primeira fase, o aluno quase que exclusivamente lerá as notas através da digitação (tal como uma tablatura), mas, pouco a pouco, começará a associá-la à nota na pauta. A lição n.º 13 pode caracterizar-se, assim, como uma fonte de informação organizada que o aluno pode consultar recorrentemente, um dos aspetos defendidos no *critério n.º 6*.

- **Alterações**

O autor introduz as alterações (sustenido, bemol e bequadro) explicitando a ação motora que é realizada do instrumento, não se referindo ao conceito de *meio-tom* (o que pode não se considerar prioritário nesta fase). Para explicar a ação do sustenido e do bemol, o autor recorre a uma mnemónica que relaciona as casas do braço da guitarra com uma casa (fig. n.º 38), um elemento que é familiar à criança; posteriormente, a alteração é associada ao objeto que simboliza a nota (fig. n.º 39) (uma vez mais, esta secção serve apenas para consulta do aluno e suporte para os exercícios posteriores). Quando há notas já alteradas no compasso, portanto que não precisam da alteração, o autor coloca uma seta nas mesmas para lembrar o aluno (fig. n.º 40).

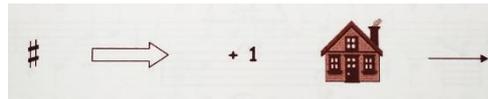


Figura n.º 38: Lição n.º 21 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).



Figura n.º 39: Lição n.º 21 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

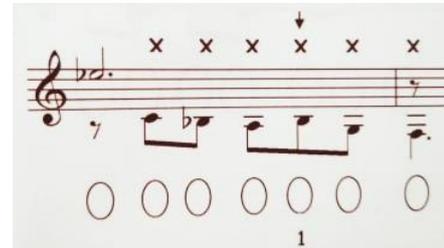


Figura n.º 40: Lição n.º 24 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

#### d) Elementos específicos da técnica da guitarra

Tal como já foi sendo referido, os símbolos da digitação da guitarra desempenham um papel muito importante na pedagogia deste método, uma vez que são estes que permitem ao aluno começar a tocar sem recurso ao pentagrama. A imediata localização da nota no braço da guitarra (através do número da corda e dos símbolos dos dedos) confere a esta metodologia uma eficácia semelhante à utilizada na tablatura. No fundo, o autor prioriza a prática da guitarra e funcionamento técnico do instrumento (sem esquecer a assimilação do ritmo e das estruturas tonais, através da percussão e do canto), escolhendo para isso uma linguagem simbólica mais intuitiva do que a do pentagrama. Após 13 lições, o aluno já terá trabalhado aspetos básicos da técnica da guitarra que lhe permitem nesse momento começar a ler através do pentagrama. Todos os elementos da digitação são apresentados segundo a simbologia convencional, à exceção dos dedos da mão direita. Tal como se verifica na tabela n.º 10, são introduzidos na seguinte ordem: símbolos das cordas soltas, símbolos dos dedos da mão direita e símbolos dos dedos da mão esquerda.

- **Simbologia e Técnica da mão esquerda**

A introdução da mão esquerda destaca-se pela originalidade com que propõe o posicionamento no braço: o polegar da mão esquerda está identificado com uma cara sorridente, sugerindo o autor que o professor desenhe o boneco no polegar esquerdo do aluno. O autor dá também a seguinte indicação: “Na parte traseira do braço da Guitarra, o professor deverá desenhar uma delimitação para encaixar o dedo polegar à qual chamará *Baliza*. [...] Desta forma o aluno saberá sempre onde colocar o polegar (*guarda-redes*)” (Pinheiro, 2012, lição n.º 4, p. 18). Nesta mesma lição, é ainda definido o conceito de *posição* (um dedo para cada casa), sendo que o aluno trabalhará todo o método na primeira posição. O dedo 4 é introduzido na lição n.º 15, numa posição de contração, ocupando a casa n.º 3, local assinalado na partitura pelo símbolo (*III*). A prática de utilizar este dedo em contração já era adotada pelos

compositores clássicos, que usavam uma posição em contração da mão esquerda (3.º dedo para as cordas graves e 4.º dedo para as cordas agudas no caso de música com mais de uma voz). Para as crianças, que têm mãos pequenas, esta é uma prática vantajosa que deve ser aplicada sempre que possível.

- **Simbologia e Técnica da mão direita**

O dedo polegar é o primeiro dedo a ser introduzido de forma sistemática e consciente, na lição n.º 1, com o símbolo X, enquanto o autor sugere que os outros dedos sejam usado segundo o “critério do aluno” – o que facilita a atenção na alternância das cordas e permite a exploração da guitarra. Na lição n.º 2, é então introduzida a simbologia relativa aos dedos da mão direita, representada na figura n.º 41.

X	=	Polegar	→	p
.	=	Indicador	→	i
:	=	Médio	→	m
⋮	=	Anelar	→	a

Figura n.º 41: Lição n.º 2 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

A par com as cordas soltas, os símbolos e técnica da mão direita são os primeiros elementos a ser trabalhados em diversas combinações. Enquanto outros métodos se focam na alternância *m-i* nas primeiras lições, Pinheiro (2012) opta por trabalhar todos os dedos. Não obstante, verifica-se que convenções da técnica guitarrística como o uso do dedo polegar preferencialmente nas cordas graves e alternância entre médio e indicador nas cordas agudas são frequentemente usadas (fig. n.º 42).

b' {

Figura n.º 42: Lição n.º 3 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

As técnicas de arpejo não são abordadas, mas são antes preferidas texturas como melodias em registos distintos (fig. n.º 43) ou melodia e acompanhamento (fig. n.º 44). O dedo anelar é, muitas vezes, usado para evitar cruzamento de dedos (uma opção válida que, apesar de evitar uma dificuldade técnica,

promove o trabalho de um dedo comumente menos usado nos primeiros anos). No método, não há referência ao tipo de ataque (com ou sem apoio), sendo este deixado ao critério do professor.

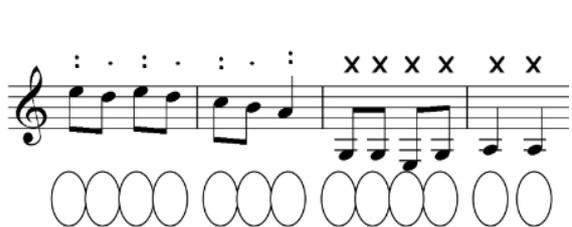


Figura n.º 43: Lição n.º 18 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

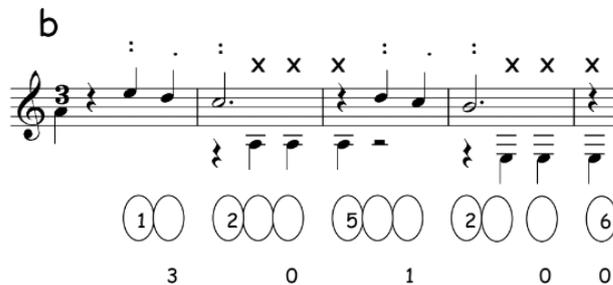


Figura n.º 44: Lição n.º 14 (excerto) do método *Iniciação à guitarra* de Aires Pinheiro. Fonte: AVA Editions (2012).

A simbologia da mão direita é utilizada em todo o método, não havendo conversão para a digitação tradicional que utiliza letras. Pode considerar-se uma alternativa plausível relativa à convencional, pela logicidade e semelhança no que respeita à disposição dos dedos da mão direita (o indicador, sendo o primeiro dedo, é representado com 1 ponto; o médio, sendo o segundo dedo, é representado com 2 pontos, etc.). Apesar disso, a conversão terá sempre que ser feita posteriormente, no momento de tocar repertório exterior ao método, pelo que, no caso dos alunos que já saibam ler, não consideraria necessária a aplicação desta grafia alternativa. Esta simbologia tem semelhanças com a usada nos países germânicos, como apresenta Paulo Valente Pereira (2014) no seu método (fig. n.º 45). Tem também semelhanças com a simbologia usada pelo francês Napoleon Coste (1805-1883), como se pode observar na sua obra *25 Etüden für die Gitarre* (1921) (figs. n.ºs 46 e 47).

2 - A mão direita		Países latinos		Países germânicos
2.1 - Os dedos <sup>3</sup>				
Polegar	---	p	---	+
Indicador	---	i	---	.
Médio	---	m	---	..
Anelar	---	a	---	...

Figura n.º 45: Excerto da 3.ª página do método *Eu, a Guitarra e as notas*, de Paulo Valente Pereira. Fonte: AVA Editions (2014).

2

## 25 Etüden für Gitarre.

Fingersatzbezeichnungen:

<p><b>Rechte Hand:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>^ Daumen</li> <li>• Zeigefinger</li> <li>.. Mittelfinger</li> <li>Δ Ringfinger</li> </ul>	<p><b>Linke Hand:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Zeigefinger</li> <li>2 Mittelfinger</li> <li>3 Ringfinger</li> <li>4 kl. Finger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>[ Barre</li> <li>ll, V etc. Position</li> <li>① ② etc.   Saite</li> <li>e h etc.   Saite</li> </ul>	<p><b>Glockentöne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>≡ Klanghöhe</li> <li>◇ Saite</li> <li>XII Bund</li> </ul>
---	---	--	--

A Mr E. PETETIN. NAP. COSTE, Op. 38.

Allegretto. ♩ = 112

Nº 1.

Figura n.º 46: Legenda da simbologia usada por Napoleon Coste relativa à digitação da obra *25 Etüden für Gitarre* (digitação da mão direita destacada). Fonte: Coste, N. (1921).

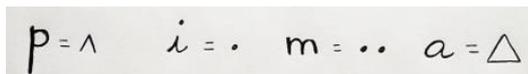


Figura n.º 47: Simbologia convencional relativa à mão direita em associação com a simbologia utilizada por Napoleon Coste.

#### e) Considerações gerais sobre o método:

A eficácia deste método na introdução da partitura prende-se, na minha opinião, com alguns aspetos essenciais que passo a enumerar:

- O aluno já tem alguma autonomia no instrumento no primeiro contacto com o pentagrama. Todas as notas do primeiro quádruplo da guitarra são apresentadas até à lição n.º 13 e, portanto, aquando da introdução da pauta musical, o aluno já saberá localizá-las no instrumento;
- Os vários elementos da pauta foram introduzidos progressivamente até metade do livro – digitação, ritmo, compasso – e a pauta não é uma autêntica novidade quando é apresentada na lição n.º 13;
- O preenchimento da digitação em cada lição após a introdução do pentagrama obriga o aluno a descodificar as notas na pauta e a relacionar a prática (que já conhece) com o novo símbolo. Para além disso, este preenchimento pressupõe um trabalho prévio à prática da peça: o aluno reflete e localiza as notas na guitarra, com tempo, e não tem de descodificar a pauta enquanto está a tocar e a prestar atenção a outros aspetos. Considero esta uma das estratégias mais importantes, estando de acordo com o *critério n.º 10*.

Podem ainda ser destacados outros aspetos gerais. Em primeiro lugar, este método está claramente estruturado, com 25 lições organizadas entre secções explicativas (para professor e aluno), exercícios práticos e secção de apontamentos (suporte importante para o estudo do aluno fora da aula), cumprindo assim o *critério n.º 6*. Em segundo lugar, o método destaca-se pela proposta de alguns elementos familiares e lúdicos, como o desenho da baliza no braço da guitarra e do guarda-redes no dedo polegar, estratégia original e muito bem recebida pelos alunos. Por outro lado, sem desvalorizar a grande preocupação no ensino via sensorial (canto e percussão), o método terá como principal lacuna a ausência de peças familiares, realidade que terá feito o próprio autor complementar o seu método com esse repertório. Por fim, a obra de Pinheiro, publicada em 2012, considera-se pertinente e atual, uma vez que procura dar resposta a variados problemas apresentados no atual ensino de iniciação à guitarra, criado a partir da experiência de docência do próprio autor e da convivência com os restantes professores de guitarra. Encontra-se especificamente direcionado para os alunos que não sabem ler e escrever, ou estão a aprender, colmatando uma lacuna na literatura existente.

**Nota:** Através de uma conversa com o autor e uma pequena entrevista, disponível no anexo n.º 1, pude ter acesso a dois documentos que o professor Aires Pinheiro utiliza no Ensino da Iniciação, como complemento ao seu método<sup>130</sup>. São eles um *Protocolo de aquecimento* que o professor aplica em

<sup>130</sup> N. a.: Estes documentos não estão editados.

qualquer aula e em qualquer nível de ensino para habituar os alunos “desde o primeiro momento a fazer um aquecimento dos músculos e dos tendões, antes de começar a tocar”<sup>131</sup>, e as *Músicas para adivinhar*, conjunto de melodias que o professor aplica como complemento ao seu método a partir da lição n.º 15. Este pequeno livro apresenta a dedilhação para a mão direita e “consiste em fazer com que o aluno adivinhe o título da melodia que está a tocar”<sup>132</sup>. Pode constituir uma ferramenta pedagógica muito interessante na forma como motiva a criança, na proposta de desafios. Para cumprir o desafio proposto – descobrir o nome da música e escrevê-lo no título da partitura –, a criança terá, por um lado, de aprender a tocar a música corretamente e, por outro, procurar descobrir os dados da melodia em causa, caso não saiba ou não se recorde à partida. As 10 melodias propostas consistem em temas populares provavelmente pertencentes a gerações muito anteriores às dos alunos, pelo que esta abordagem pedagógica permite também o conhecimento da tradição portuguesa e o diálogo entre gerações. Haverá igualmente a mais-valia de os temas serem cantados com o texto.

#### 6.2.2.2. *Eu, a guitarra e as Notas e Iniciação em duo de Guitarras (2014) de Paulo Valente Pereira*

O livro *Eu, a guitarra e as notas* é indicado no prefácio como uma “introdução ao (...) manual «Iniciação à guitarra»”, obra que foi em 2019 publicada pela AVA Editions. Por outro lado, o livro *Iniciação em duo de guitarras* surgiu como complemento às duas obras acima indicadas<sup>133</sup>. O prefácio escrito por Alexandre Rodrigues (setembro de 2014) aponta várias características destes dois livros, que evidenciam, à partida, a concordância com vários dos critérios estabelecidos no 5.º capítulo, entre eles os critérios n.ºs 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 11, a ser comentados posteriormente<sup>134</sup>.

<i>Eu, a guitarra e as notas</i>	<i>Iniciação em duo de guitarras</i>
“(…) tem o propósito de uma mais fácil utilização por alunos mais jovens, diria, a partir da idade de oito anos”;	Peças em duo de guitarras;
Clareza na apresentação visual;	“(…) em alguns casos, o autor estabelece uma ligação entre os livros, associando uma segunda guitarra a melodias que aparecem nos outros para guitarra solo.”
Utilização do texto para introduzir músicas novas e utilização de canções tradicionais conhecidas, também com textos: “As primeiras leituras melódicas são «pretexto» para dar os primeiros passos com o instrumento. As melodias originais são ilustradas com textos evocativos e as canções tradicionais são acompanhadas de letras conhecidas”;	Coletânea de “melodias populares, peças do Renascimento e outros períodos e, por fim, uma escolha de “Soixante Leçons pour deux guitares à l’usage des commençans”, Op. 168 de Joseph Küffner.”
Frase introdutória explicativa em alguns exercícios e peças;	Versatilidade nas composições em duo: “Muitas das primeiras guitarras desta selecção podem também ser tocadas por outros instrumentos.”
Convite à criatividade e exploração do instrumento;	

**Tabela n.º 12: Resumo organizado do prefácio escrito por Alexandre Rodrigues (2014), nas duas obras referidas.**

<sup>131</sup> N. a.: Retirado da entrevista a Aires Pinheiro, disponível no anexo 1.

<sup>132</sup> *Idem*.

<sup>133</sup> N. a.: Apesar de o livro *Iniciação em duo de guitarras* ser um complemento, as três obras podem ser adquiridas e utilizadas em separado, ainda que se destinem a propósitos distintos.

<sup>134</sup> N. a.: Na presente análise, os livros *Eu, a guitarra e as notas* e *Iniciação em duo de guitarras* serão referenciados com as datas 2014b e 2014a, respetivamente, segundo a ordem com que são apresentados nas referências bibliográficas.

A idade apontada por Alexandre Rodrigues sugere que os livros sejam utilizados a partir de um 3.º ano do Curso de Iniciação Musical, com ou sem formação musical anterior, dependendo-se que antes dessa idade se sugere uma abordagem adaptada. Uma vez que o livro *Eu, a guitarra e as notas* se aproxima mais das características de um método/manual, ao contrário do livro *Iniciação em duo de guitarras*, que pretende antes ser uma compilação de peças, a principal análise será realizada ao primeiro livro mencionado, sendo que se fará uma referência mais breve ao segundo livro.

#### a) Constituição dos livros: composições

Em ambos os livros de Paulo Valente Pereira, reconhece-se uma grande variedade e riqueza de composições, desde peças tradicionais portuguesas/estrangeiras e lengalengas (em concordância com o critério n.º 2), peças originais, peças guitarrísticas, jogos e exercícios técnicos<sup>135</sup>. Para várias composições, o autor introduz notas explicativas onde coloca informações como digitação da mão direita, intervalos usados, explicação sobre um novo elemento de notação, localização de novas notas na guitarra, sugestões de atividades, tipo de ataque, explicação histórica de determinada peça, entre outros. Os distintos tipos de composições estão misturados e, por vezes, não discriminados como peças, estudos ou exercícios, podendo haver alguma dificuldade em se perceber a logicidade e sequência dos conteúdos<sup>136</sup>. No entanto, se se considerar o livro *Eu, a guitarra e as notas* como uma compilação de composições, ou um manual, como referiu o autor, o professor terá a liberdade de usar os conteúdos com a metodologia que entender:

Não considero os manuais que elaborei como métodos: não estão elaborados em lições nem propõem qualquer método de ensino; ao contrário, espero que a arrumação por assuntos permita a prossecução de métodos variados, centrados no aluno, nas suas motivações e nos objectivos a atingir consoante a estrutura de cada curso ou aula particular. O professor que eventualmente os queira usar terá de os conhecer bem para poder «saltitar» de um capítulo a outro encontrando o que melhor poderá servir em cada momento a cada aluno. (Excerto da entrevista a P. V. Pereira, em anexo)

De entre as composições originais, destacam-se as primeiras lengalengas ou peças para introduzir notas novas ou, ainda, peças escritas em formas antigas como Pavana, Minuete e Giga (em 2014b, p. 25) em que o autor utiliza o mesmo conteúdo harmónico-melódico para ritmos, compassos e divisões distintas – uma estratégia para a aprendizagem dos diferentes estilos de dança. De entre as peças tradicionais ou conhecidas, destaca-se a adição do texto, em português e nas respetivas línguas estrangeiras. De entre os exercícios técnicos, destaca-se, por exemplo, *Treino especial para a mão esquerda* (em Pereira, 2014b, p. 11). Quanto aos jogos, referem-se as *Canções n.ºs 1-5* (em 2014b, p. 12)

---

<sup>135</sup> N. a.: No livro *Eu, a guitarra e as notas*, as peças não estão numeradas e, em alguns casos, não têm título, o que dificulta a sua referência; indicar-se-á o livro e a página quando necessário.

<sup>136</sup> N. a. A título de exemplo, pode referir-se o caso da peça *Mary had a little Lamb*: na página n.º 10 do livro *Eu, a Guitarra e as Notas*, o autor sugere três composições aparentemente sem relação entre elas; no entanto, com uma análise mais atenta, o leitor pode perceber que as três composições correspondem a três diferentes partes para a mesma peça (melodia e acompanhamento); para além disso, se se consultar a peça n.º 17 do livro de duos, verificar-se-á que a segunda guitarra corresponde a uma dessas composições.

em que a primeira apresenta uma base melódica à qual se vão substituindo notas novas nas canções subsequentes (fig. n.º 48), uma estratégia lúdica para os alunos assimilarem as notas na pauta.

Jogo:  
Canção Escondida nº1 [o dó sustenido (#) encontra-se um tom acima do si]  
Canção Escondida nº2  
Canção Escondida nº3  
Canção Escondida nº4 (O Ré que aparece na 4ª linha em clave de sol pod)

Figura n.º 48: Jogo das canções escondidas (excerto). Fonte: AVA Editions (2014b).

Deve referir-se ainda que o autor apresenta tanto obras tonais como não tonais. A *Dança das Aves (que não existem)* (em 2014b, p. 24), onde são introduzidos os bemóis, é um exemplo de obra não tonal. Nesta composição, o autor procura utilizar uma escrita lógica, com padrões rítmicos e melódicos que promovam a aprendizagem dos elementos numa peça desconhecida, tal como se refere no *critério n.º 4*.

A introdução da música de conjunto é uma mais-valia da obra de Paulo Valente Pereira – à qual se dedica mais concretamente no livro *Iniciação em duo de guitarras* – dados os benefícios desta opção pedagógica, mencionados no *critério n.º 11*. Deste livro, destacam-se lengalengas, composições originais, peças tradicionais portuguesas e estrangeiras, peças de compositores estrangeiros de vários períodos (originais para guitarra ou transcritas). Os últimos 10 duos são, como referiu Alexandre Rodrigues no prefácio do livro *Eu, a guitarra e as notas*, obras do compositor clássico Joseph Küffner (1776-1856). Das lengalengas/peças tradicionais portuguesas, destacam-se as seguintes: 7. *Ao sol caracol*; 21. *Ribeira vai cheia*; 22. *Pela estrada fora*; 37. *Malhão*; 41. *Eu fui ao jardim, Celeste*; 43. *Ó ai, ai que eu morro... (Em Castelo Branco)*. Tanto as obras clássicas como as peças tradicionais sistematizam as bases do sistema tonal, destacando-se também a sua organização em frases simples e lógicas, tal como se defende nos *critérios n.ºs 2 e 4*. Algumas das peças de *Iniciação em duo de guitarras* coincidem com as do livro *Eu, a guitarra e as notas* e também em alguns dos duos é integrado texto.

## b) Organização dos conteúdos

A obra *Eu, a guitarra e as notas* está organizada em 9 secções, discriminadas pelo autor (tabela n.º 13). Para além das referidas partes, o método contém uma secção preliminar que constitui um compêndio com as informações básicas para um guitarrista iniciante: entre várias informações, refere-se o tipo de guitarra mais adequado a utilizar e também as partes constitutivas da guitarra (enumeradas e assinaladas em desenhos); quanto à técnica e digitação relativa à guitarra, o autor assinala as “convenções relativas à escrita para Guitarra” (Pereira, 2014b, p. 2) – distinção entre corda solta e corda pisada e símbolos das cordas soltas –, bem como a digitação das duas mãos: esquerda (numeração; definição de *posição ou quádruplo* e o símbolo usado em numeração romana; definição de posição estendida ou quádruplo em que o dedo 1 indica a posição) e direita (símbolos dos dedos usados nos países latinos e nos países germânicos, já demonstrados na análise do método de Pinheiro, na figura n.º 45). São ainda apresentadas em pauta todas as notas até ao XII.º trasto.

Esta secção introdutória não pretende ser objeto de estudo teórico, separado da prática, mas antes um compêndio com informação organizada para consulta do aluno, à medida que os conceitos forem introduzidos. Desta forma, justifica-se a apresentação de todas as “notas que se encontram nas seis cordas soltas e em cada corda nos 12 primeiros trastes” (Pereira, 2014b, p. 4), por exemplo (em algumas partes do método, o autor sugere ao aluno que consulte esta secção). Tanto nesta secção como ao longo do método, o autor não se limita a sistematizar conteúdos, mas inclui explicações que remetem à história da guitarra e que explicam algumas das convenções atualmente utilizadas no ensino – tais como o modelo *Clássico* de António Torres, o que lhe confere um grande valor pedagógico. Segue-se uma estrutura organizada do livro *Eu a guitarra e as notas*, bem como dos elementos introduzidos:

Secções	Elementos musicais
“Técnica básica da mão direita: 1. Pulsação apoiada, alternada, em combinações dos 3 dedos 2 a 2.”	Notas no pentagrama; simbologia dos dedos da mão direita; notas mi <sup>①</sup> , si <sup>②</sup> e sol <sup>③</sup> ; compassos 4/4 e 2/2; figura de semínima; barra de repetição;
“2. Pulsação simples, repetida, do polegar (sem apoio) em cada corda.”	Notas ré <sup>④</sup> , lá <sup>⑤</sup> e mi <sup>⑥</sup> ; dedo polegar;
	Figuras de mínima e semibreve, mínima com ponto, colcheia, tercina, semínima com ponto; pausas de mínima, semínima, colcheia; ponto de aumentação e ligadura de prolongamento; Intervalos de 4. <sup>a</sup> perfeita, 3. <sup>a</sup> Maior e menor, 2. <sup>a</sup> maior e menor; Compassos 3/2, 2/4, 3/4, 4/2; Conceitos de <i>Tempo de marcha</i> e <i>Tempo de Minueto</i> ; Introdução da mão esquerda; nota ré <sup>②</sup> ; notas lá e sol <sup>①</sup> e dó <sup>②</sup> ; nota lá <sup>③</sup> ; nota sol <sup>⑥</sup> ; notas sol# e fá# <sup>①</sup> ; notas sol# <sup>③</sup> e si <sup>⑤</sup> ; notas fá <sup>①</sup> , dó# <sup>②</sup> , dó e dó# <sup>⑤</sup> , fá e fá# <sup>④</sup> ; si b <sup>③</sup> ; notas si e dó <sup>①</sup> ; nota mi <sup>④</sup> ; Sustenido, bequadro e bemol;
“3. Duas vozes alternadas: Pulsação simples do polegar, alternada com as anteriores combinações de dois dedos.”	Escrita a duas vozes alternadas; Notas lá# e si b <sup>①</sup> ;
“4. Harpejos (cordas consecutivas)”	Harpejos ascendentes e descendentes de 3 notas; Compasso 6/8; Harpejos ascendentes e descendentes de 4 notas; Melodia na voz superior e melodia na voz inferior; Acorde em bloco ou rasgueado;

“5. Duas vozes simultâneas” (cordas consecutivas e não consecutivas)	Escrita a duas vozes simultâneas; <i>barré</i> de 2 cordas; 3. <sup>as</sup> , 4. <sup>as</sup> e 6. <sup>as</sup> paralelas; figuras de semicolcheia; Notas: la b (3); mi b (4); indicação de agógica ( <i>rall.</i> ); Simbologia referente à posição;
“6. Três vozes simultâneas” (cordas consecutivas e não consecutivas)	Escrita a três vozes simultâneas: acordes e melodias paralelas mais acompanhamento;
“7. Quatro vozes simultâneas”	Escrita a quatro vozes simultâneas;
“8. Harpejo com nota simultânea no baixo”	-
“9. Para se habituar às “Mudanças de Posição” da mão esquerda”	Mudanças de posição (técnica e simbologia; dedo pivôt).

**Tabela n.º 13: Análise da estrutura do livro *Eu, a Guitarra e as Notas*.**

Verifica-se que as partes numeradas são desiguais quanto ao seu tamanho e propósito podendo, por vezes, não estar clara a organização dos conteúdos. Tal como referiu o autor em entrevista, o seu propósito não consistiu em propor um método organizado, mas um manual com recursos para ser usado pelos professores consoante a situação de cada aluno.

No que respeita à diversidade e complexidade dos elementos musicais que o livro (2014b) apresenta – tipos de compasso, figuras rítmicas e pausas, barras de repetição, armações de clave, entre outros –, supõe-se que o autor não tenha pretendido introduzir cada elemento de forma a ser percebido teoricamente pelo aluno em cada exercício, principalmente nas primeiras composições. Pensa-se que a maioria destes elementos figurará desde os inícios do método [compassos 4/4, 2/2 e 3/2 logo na primeira página da primeira secção (2014b, p. 5), por exemplo] como ferramenta de escrita, para efeitos de registo e consulta do professor (mais tarde, do aluno). Assim, pretender-se-á que o professor tenha uma informação detalhada dos exercícios propostos e que o aluno aprenda as primeiras peças através do texto adicionado à música, essencialmente. Tal como na coletânea de Andréé (1980), pode deduzir-se que a maioria dos elementos notacionais/musicais que são introduzidos seja uma sugestão sem obrigatoriedade, nos primeiros tempos. Assim, sem desconsiderar a ordem pela qual cada elemento da notação é introduzido, considera-se importante destacar as principais metodologias adotadas pelo autor que promovem o desenvolvimento da literacia musical do aluno.

### c) Metodologia

- Uso de mnemónicas e elementos familiares e lúdicos:

O autor introduz as primeiras notas em forma de narrativa: “primeiras conversas, passeios, jogos, exercícios e danças”. As notas assumem a forma de personagens, através do texto colocado nos exercícios (ex.: Mi = *Mimi* e Si = *SiSi* – 2014b, p. 5), e cada linha melódica corresponde a uma ação da narrativa. Os nomes das notas, no texto, são estrategicamente colocados para coincidir com a localização na pauta, o que também acontece com a numeração das cordas soltas. Na figura n.º 49, é apresentado um excerto das conversas entre o Mi e o Si, personagens da narrativa, em que cada uma das frases correspondentes à personagem é tocada na respetiva nota. Existe a associação do nome da nota e localização na pauta com o número da corda solta na guitarra, como por exemplo: “Agora o Mi mora na primeira corda” (Pereira, 2014b, p. 6).

Perguntas para combinar um passeio com o Mi e o Si (Conversa em *Tempo de Marcha*)

On - de mo - ra, a - go - ra, o Mi? On - de mo - ra, a - go - ra, o Si?

Respostas e convite à *Dança das Cordas Soltas (Tempo de Minueto)*

A - go - ra o Mi mo - ra na pri - mei - ra cor - da A - go - ra, o Si mo - ra na se - gun - da cor - da

**Figura n.º 49: Excerto das conversas entre o Mi e o Si do livro *Eu, a guitarra e as notas* de P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014b).**

Apresenta-se um outro exemplo que demonstra a personificação dos elementos: o autor utiliza a expressão *saltar à corda* para explicar a mudança entre as cordas soltas, num exercício em que se percorrem as três cordas agudas, que estão “a dançar” (Pereira, 2014b, p. 6). Também neste exercício o autor associa o texto *primeira corda, segunda corda e terceira corda* às respetivas notas. No livro *Iniciação em duo de guitarras*, surge um outro exemplo de associação entre texto e notas na pauta (fig. n.º 50): “Meu irmão, meu companheiro, meu amigo tanto dá! Uma vez lá sol mi sol, outra vez lá sol mi fá” (Pereira, 2014a, p. 8).

dá! U - ma vez lá sol mi sol, ou - tra vez lá sol mi fá.

**Figura n.º 50: Peça n.º 23 – *Meu irmão* (excerto), do livro *Iniciação em duo de guitarras* de P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014a).**

Em qualquer um dos casos referidos, o texto será uma ajuda concreta na assimilação das notas na pauta e na guitarra, principalmente pela forma estratégica onde se encontra colocado e pelo caráter lúdico que supõe uma narrativa infantil. A metodologia apresentada vai ao encontro dos *critérios n.ºs 3, 8 e 10*;

- Utilização de lengalengas e texto associado a canções:

Neste livro, são várias as lengalengas tradicionais que o autor utiliza. Serve-se do texto principalmente para trabalhar os elementos rítmicos, como recomendado no *critério n.º 3*. A necessidade de uma boa dicção das palavras e o seu caráter rítmico, assim como a rima própria da lengalenga, ajudam a que o aluno trabalhe o seu ouvido interior, percebendo uma forma mais clara e precisa de realizar o ritmo (fig. n.º 51). O autor procura que o aluno exercite esta prática e crie o seu próprio exercício na guitarra, propondo que invente a sua própria música com uma lengalenga dada. É também clara a preocupação do autor no que diz respeito à prosódia – “acentuação correta das palavras” – na medida em que certamente permitirá uma correta aprendizagem do ritmo:

Fazendo coincidir o ritmo com a boa **prosódia** (a acentuação correcta das palavras), inventa a música para a lenga-lenga que se segue: Devagar Caracol, não tropeces no lençol. Caracol, Caracoleta, corre, corre d'(e) estafeta. Caracol, Caracoleta, corre, corre até à meta. Escreve-a no teu caderno. Se houver oportunidade propõe o tema **prosódia** na aula de Português. (Pereira, 2014b, p. 7)

Os textos deverão ser certamente ensinados ao aluno antes que este procure ler a notação musical. A aprendizagem da lengalenga, sem o instrumento, irá evitar dificuldades de leitura. Por outro lado, o aluno começará a distinguir os tipos de figuras existentes através de determinadas palavras, como é o caso da figura de tercina. A figura n.º 51 apresenta a lengalenga *A galinha mais o pato...* em que o autor utiliza a mesma nota, na guitarra, para o aluno poder focar a atenção no trabalho da mão direita e no ritmo. A figura de tercina é introduzida de forma natural no discurso, em que palavras e ritmo estão perfeitamente enquadrados, permitindo uma fácil memorização.

The image shows two staves of musical notation in 8/8 time. The first staff is titled "A galinha mais o pato..." and contains the lyrics: "Um, dois, três, qua-tro, a ga-li-nha mais o pa-to, fu-gi-rão da ca-po-ei-ra, um, dois, três, qua-tro." The second staff contains the lyrics: "Um, dois, três, qua-tro, a ga-li-nha mais o pa-to, fu-gi-ram da ca-po-ei-ra, um, dois, três, qua-tro." Both staves feature a simple melodic line with a consistent rhythm of quarter notes.

**Figura n.º 51: Lengalenga *A galinha mais o pato...* do livro *Eu, a guitarra e as notas* P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014b).**

Um outro exemplo da introdução de texto é o da canção *O meu chapéu tem três bicos*, que introduz, pela primeira vez, a divisão composta com o compasso de 6/8. Neste caso, o aluno poderá cantar com alturas, ao contrário das lengalengas, o que permite que desenvolva também o conhecimento melódico (fig. n.º 52).

The image shows a musical score for "O Meu Chapéu Tem Três Bicos (melodia do Carnaval de Veneza de Niccolò Paganini)". The score is in 6/8 time and features a melodic line with various note values and rests. The lyrics are: "O meu cha-péu tem três bi-cos, tem três bi-cos o meu cha-péu. Se". The notation includes a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a common time signature of 6/8.

**Figura n.º 52: Excerto da peça *O meu chapéu tem três bicos* do livro *Eu, a guitarra e as notas* P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014b).**

Na canção *Miguel olha a Maria* (2014b, p. 25), o autor apresenta a possibilidade de o aluno mudar a letra, alterando o nome do rapaz (fig. n.º 53). Desta forma, o aluno poderá sentir-se parte da própria música que toca, na qual pode criar.



Figura 53: Canção *Miguel olha a Maria* do livro *Eu, a guitarra e as notas* P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014b).

A peça n.º 28 do livro *Iniciação em duo de guitarras* tem também na base um texto com rima, em que cada linha tem 4 tempos. Há anacruse de uma colcheia, sendo que a sílaba sublinhada corresponde ao primeiro tempo de cada 4. As expressões “Não te quero (...)” e “Quero só a (...)” são utilizadas para introduzir as quatro semicolcheias. Neste caso, o ritmo usado permite trabalhar a velocidade dos dedos alternados da mão direita (fig. n.º 54).

<p>“Não te <u>que</u>ro não te quero,          Não te <u>que</u>ro a ti não.          Não te <u>que</u>ro não te quero não te quero,          Não te <u>que</u>ro a ti não.</p>	<p>Quero só a <u>ti</u>, quero só a ti,          Dá-me <u>cá</u> a tua mão,          Quero só a <u>ti</u>, quero só a ti,          Dá-me <u>cá</u> a tua mão” (Pereira, 2014b, p. 10)</p>
---	---



Figura n.º 54: Excerto da peça n.º 28: *Não Te Quero* do livro *Eu, a guitarra e as notas* de P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014a).

Serão enumeradas, de seguida, características relevantes para a introdução da notação do repertório presente no livro *Eu, a guitarra e as notas* (lengalengas, canções com texto adicionado, repertório tradicional e melodias com aplicações em várias músicas):

- **Lengalengas:** Conversas entre o Mi e o Si (pp. 5-6), *Lengalenga das cordas a dançar* (p. 6), *Quanto pêlo tem o gato?* (p. 7), *A galinha mais o pato...* (p. 7), *Ao sol caracol* (p. 7);
- **Canções com texto adicionado:** *A minha galinha!* (2014a, p. 23), *Lá vem o burrinho* (2014a, p. 28), *Miguel olha a Maria* (2014a, p. 25) e *Quem quer figos?* (2014a, p. 33);
- **Introdução de canções tradicionais ou de repertório estrangeiro enraizado na cultura portuguesa:** *Mary had a little lamb* (p. 10), *Alles neu, macht der Mai (O Balão do João)* – H. Adam von Kamp (p. 13), *O meu chapéu tem três bicos* (p. 16), *Good morning to you (Parabéns a você)* (p. 26); Canções populares portuguesas: *Pela estrada fora...* (p. 13), *Ribeira vai cheia* (p. 13), *Quem quer figos? (pregão lisboeta)* (p. 33);

- **Várias aplicações da mesma melodia:**

- a) Apresentação em tonalidades diferentes: *Mary had a little lamb* (p. 10), *É Natal!* (p. 9);
- b) Adição de uma segunda voz (o autor introduz peças com duas vozes simultâneas utilizando algumas melodias já aprendidas pelo aluno): *Pela estrada fora...* (pp. 13 e 22), *Ribeira vai cheia* (pp. 13 e 22), *Re piu piu* (pp. 12 e 21), *Acordar, Despertar* (pp. 8 e 22 – *Sinos*) e *É Natal!* (pp. 9, 21 e 22);
- c) Adição de uma segunda voz (o autor introduz peças com três vozes simultâneas utilizando algumas melodias já aprendidas pelo aluno): *Acordar, Despertar* (pp. 8, 22 – *Sinos* – e 27 – *Sinos II*), *É Natal!* (pp. 9, 21, 22 e 28), *Re piu piu* (pp. 12, 21 e 28) e *A minha galinha!*

- d) **Explicações Teóricas e abordagem sensorial;**

Para além das metodologias referidas, é importante destacar que o livro *Eu, a guitarra e as notas* apresenta indicações para *como fazer/tocar*, mas pretende também sistematizar conteúdos teóricos, deixando essa intenção clara através da introdução e de diversas indicações ao longo da obra. O autor faz questão de, por exemplo, explicar a constituição dos intervalos, com a discriminação dos tons e meios tons, colocando perguntas como: “Como classificas o intervalo entre Sol<sup>3</sup> e Mi<sup>3</sup> com que começa esta canção?” (Pereira, 2014b, p. 8). Na introdução das notas no pentagrama, o aluno é também incentivado a consultar recorrentemente a secção da introdução com todas as notas no pentagrama. Por outro lado, quanto à abordagem sensorial, deve destacar-se a indicação por parte do autor para que o aluno toque e cante as peças aprendidas, como se pode ler no subtítulo do livro *Iniciação em Duo de Guitarras*: “Para começar logo nas primeiras lições a tocar e cantar em duo” (Pereira, 2014a, capa interior).

- e) **Elementos da técnica guitarrística**

- **Mão esquerda:**

Nas primeiras notas pisadas, não há indicação da mão esquerda; o autor dá liberdade de escolha ao aluno: “Pressiona a 1ª corda com qualquer dos dedos 1, 2, 3 ou 4 (...)” (2014b, p. 8). A digitação escrita aparece nos exercícios ou peças das páginas 11, 17, 21, 26, 32, 33, apenas quando há determinados objetivos técnicos (em 2014b, pp. 11, 17 e 26), posições que não a primeira e mudanças de posição (em 2014b, pp. 21, 26, 32 e 33) e elementos técnicos como a *barré* (2014b, p. 21). O autor introduz elementos lúdicos que motivam o aluno a não desistir ao introduzir a mão esquerda, fase que pode ser mais difícil de superar em alunos pequenos (fig. n.º 55).

Guitarra I - Encontrarás o Fá 3 uma 2ª menor acima do Mi3 (2m=um meio tom) .  
 (corda ①, primeira casa, junto à 1ª barra de divisão, com o dedo 1)  
 13. Bravo Fura Bolos! \*

Meu de - di - nho, com jeitinho, vais ficar com um calinho.

**Figura n.º 55: Peça n.º 13 Bravo Fura Bolos! (excerto). O asterisco do final do título remete para a seguinte nota: “É preciso muita coragem e muita persistência até conseguir ganhar calos na ponta dos dedos da mão esquerda! Só quando os calos já estão bem formados é possível pisar as cordas e obter bom som sem dor.” (Pereira, 2014a, p. 4). Fonte: AVA Editions (2014a).**

Ao contrário de outros métodos de iniciação, como o de Pinheiro (2012), o autor explora diversas posições do braço da guitarra. Na verdade, a primeira nota pisada é um lá da 1.ª corda. A partir dessa nota, o autor consegue explorar a V.ª posição, como se verifica na peça *Caravana a caminho do Oásis* (2014b, p. 11). A nota lá da primeira corda é introduzida fazendo referência à mesma afinação que o diapasão do aluno (Pereira, 2014b, p. 8), dando oportunidade ao aluno para relacionar uma informação teórica aprendida na secção preliminar com a prática na guitarra, como se defende no *critério n.º 10*. As primeiras notas pisadas são introduzidas individualmente nos exercícios, com outras cordas soltas, o que faz com que o aluno só tenha que se preocupar com uma nota pisada de cada vez. Algumas notas novas só são referidas pelo autor alguns exercícios depois de já terem aparecido em exercícios (exemplo: nota mi<sup>④</sup>, introduzida num exercício da página n.º 13 e referida na página n.º 14 do livro);

- Mão direita:

O autor distingue, logo no início do método, o símbolo de ataque com apoio e ataque sem apoio (no primeiro, a letra é sublinhada). A digitação sugerida pelo autor em cada exercício ou peça encontra-se escrita nas *instruções* iniciais e não na partitura, o que faz com que a partitura fique *limpa* e mais legível, cumprindo-se nestes exercícios o *critério n.º 7*. Como cada padrão dos dedos da mão direita é usado em todo o exercício, o aluno pode fixá-lo de memória, sem ter que ver o seu símbolo recorrente na partitura. A utilização de padrões da mão direita poderá ser uma boa estratégia para criar mecanismos nas digitações, como se defende no *critério n.º 8*. Na figura n.º 56, o autor propõe três opções de digitação da mão direita – *im*, *ia* e *ma* – colocando-as fora da pauta. Verifica-se uma maior legibilidade da partitura ao proceder dessa forma, o que pode ajudar a aprendizagem do aluno. Neste caso, o aluno terá que usar várias estratégias para realizar o exercício: memorização cognitiva e mecânica da digitação e leitura da pauta, ao invés da leitura dos dois elementos em simultâneo. O professor terá, certamente, que exemplificar cada uma e o aluno poderá dar atenção a uma de cada vez com oportunidade para poder observar.

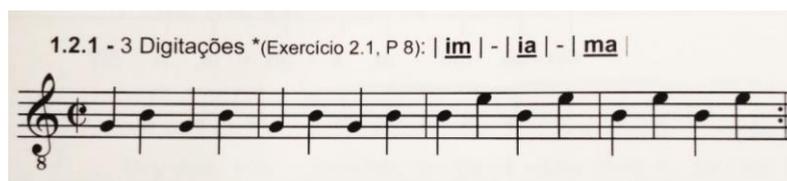


Figura n.º 56: Exercício do livro *Eu, a guitarra e as notas* de P. V. Pereira. Fonte: AVA Editions (2014b).

#### f) Nota final:

De uma perspetiva geral, nas obras de P. Valente Pereira destacam-se essencialmente a riqueza e diversidade de composições, estratégias lúdicas para introduzir os novos elementos, a importância da música de câmara, a sistematização de conteúdos, bem como o propósito de conferir ferramentas teóricas e práticas para o aluno desenvolver a literacia musical e instrumental. Nas explicações introdutórias e ao longo dos livros, algumas informações dadas pelo autor poderão não ser comumente abordadas no nível de Iniciação; no entanto, estas serão valiosas para o professor e também para o aluno, uma vez que poderá consultá-las sempre que for pertinente. Uma melhor clarificação e organização dos exercícios poderia também, nalguns casos, ajudar professor e aluno a melhor usufruir dos mesmos. Relativamente à apresentação geral da partitura, pode referir-se que ambos os livros (método e complemento com duos) primam pela clareza e simplicidade da partitura, colocando apenas a informação necessária para o início da aprendizagem. Neste caso, a introdução de imagens ou gráficos apelativos para as crianças poderia ajudar a realçar o material escrito. De um modo geral, as obras de P. Valente Pereira destacam-se pelo seu conteúdo fundamentado e rigoroso, transparecendo a larga experiência docente deste autor.

### 6.2.2.3. *Elemento e gesto (vol.1) (2017) de Eurico Pereira*

#### a) Organização dos conteúdos

O método de Eurico Pereira (2017) – a obra mais recente analisada, a par com a de Resende (2017) – está concebido, segundo o autor, para “jovens e crianças a partir dos 6 anos”, proporcionando “conteúdo para 2 anos letivos”, como se pode ler na capa e contracapa. Na contracapa, são enumerados os “elementos musicais ensinados” abordados no método, bem como os “gestos de tocar ensinados” (citados respetivamente):

- a) sons graves e agudos, sons longos e curtos, pulsação, compassos, tempo forte, acentos, ritmo, melodia, intervalos, ligação e separação, forte e piano, escala, tempo, frases, tónica, ligaduras de prolongamento, diferenças entre modo Maior e modo menor, harmónicos, sustenidos e bemóis, aceleração e atraso, silêncio, diferença entre tom e meio-tom, original e variação, uníssono, timbres, anacrusa, sons simultâneos, transposição, consonância, arpejo, acorde, modulação (Pereira, 2017, contracapa);
- b) alternância indicador/médio, independência de dedos esquerdos, coordenação, alternância médio/anelar, saltos entre cordas, polegar, tocar e parar a corda, tocar sem interrupção, diferentes pesos sobre as cordas, premir com os dedos antecipadamente, barras, I posição, premir vários dedos em simultâneo, polegar e indicador/médio combinados, posição e toque p i m a [sic] em cordas sucessivas, anelar, curvaturas variáveis de dedos esquerdos, deslocação do braço esquerdo, martelos e puxões, colocação antecipada de dedos direitos, várias aberturas entre dedos esquerdos, posições altas de mão esquerda, toque de cordas em simultâneo, rasgados (Pereira, 2017, contracapa).

À semelhança das listas acima citadas, o método contém dois índices que denotam uma especial preocupação em sistematizar e organizar os conteúdos veiculados, um deles organizado “por elemento musical” e o outro, “por gesto de dedos”. A distinção dos elementos musicais (e de notação) e dos elementos técnicos (guitarrísticos) pretende, por um lado, facilitar a utilização deste método por parte do professor e denota, por outro, a intenção de proporcionar não somente a aprendizagem técnica da guitarra, mas principalmente uma abordagem integral da música. Dada a extensão e quantidade de conteúdo abordado no método de Pereira (2017), não se pretende fazer uma análise exaustiva do mesmo, mas antes abordar algumas características-chave, recorrendo a exemplos ilustrativos.

### b) Constituição: composições

O livro principal, com 376 exercícios, é acompanhado de um caderno com 65 acompanhamentos para o professor, sendo todas as composições originais do autor. A opção da introdução da música de câmara é muito vantajosa, indo ao encontro do *critério n.º 11*. Há introdução de texto apenas numa pequena secção do método referente a *Frases Musicais* (exercícios n.ºs 95 a 101), tal como se defende no *critério n.º 3*. Nos referidos exercícios, o aluno é convidado a tocar e a cantar com o texto, cada exercício está associado a uma pequena história e as frases estão devidamente assinaladas, dividindo as canções por partes mais pequenas. Todas estas estratégias são relevantes para a aprendizagem, como indicado nos *critérios n.ºs 2, 3, 4 e 8*. A figura n.º 57 apresenta um exemplo desses exercícios, onde está presente um carácter coloquial e lúdico, na associação entre o texto e a articulação. A tonalidade de Dó Maior é evidente, havendo um equilíbrio entre a tensão e distensão harmónica, que acompanha o conteúdo do diálogo. A linha melódica do primeiro interlocutor, com saltos que representam os soluços, contrasta com a linha maioritariamente em graus conjuntos do segundo interlocutor. Neste caso, a existência de 7 compassos (composição não simétrica) é justificada pelo conteúdo textual, e as frases musicais (comparadas às frases de uma narrativa) estão devidamente identificadas pelas ligaduras.

The image shows a musical score for exercise 101. It consists of two staves of music in 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The first staff begins with a circled number '101' and a treble clef. Above the first four notes, there are fingerings: 'i (m)', 'm (i)', 'i (m)', and 'm (i)'. The lyrics under the first staff are: "Te - nho so - lu - ços. "Be - be á - gua." Fun - ci - o - na?". The second staff continues the melody with lyrics: ""Di - zem que sim." Vou'ex-peri-men- tar... Já'es - tou a me - lho - rar!". The score uses various note values and rests, with some notes beamed together and others held over with ties.

Figura n.º 57: Exercício n.º 101 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

Ao longo do método, verifica-se que vários dos exercícios propostos procuram trabalhar novos elementos musicais, havendo para isso uma abordagem mais teórica e técnica em que o contexto musical é, por vezes, menos evidente, contrariamente ao que defendiam os autores de *From Sound to Sign* (2002). Verifica-se que, em algumas secções, há aspetos composicionais que não concordam com o *critério n.º 4* – há exercícios muito extensos, sendo que alguns não apresentam padrões rítmicos e

melódicos, não se reconhecem melodias facilmente cantáveis e é introduzida, por vezes, demasiada informação em simultâneo – como se verifica nos seguintes casos:

- Para introduzir o conceito de *pulsação (batida)*, o autor propõe exercícios constituídos por uma sequência de semínimas, dentro da pauta musical, mas sem divisão em compassos, em que o aluno deve contar o número de notas (escritas na pauta e acrescentadas com o símbolo +17, como se mostra na figura n.º 58), enquanto o professor acompanha. A extensão dos exercícios e a falta de organização frásica poderão constituir uma dificuldade para o aluno uma vez que, no exercício mais extenso, o aluno tem de contar 32 notas iguais, seguidas. Por outro lado, o acompanhamento do professor, com determinada estruturação frásica, poderá resolver esse problema, levando o aluno, intuitivamente, a compreender uma determinada estrutura;

Vários sóis com pulsação + 17

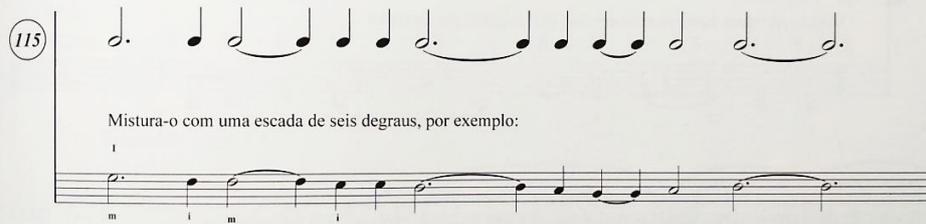


No início, todos os sons do acompanhamento são mais graves que o teu sol. A meio, aparecem também sons agudos.

Figura n.º 58: Exercício n.º 3 (excerto) do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

- Para introduzir o conceito de *ligadura de prolongamento*, o autor explica, teoricamente, a sua ação e apresenta dois exemplos isolados de junção de figuras. Nos exercícios seguintes, é pedido para o aluno praticar determinados ritmos, onde são introduzidas ligaduras de prolongamento. No entanto, estes ritmos não estão inseridos dentro de compassos nem seguem um padrão aparente, sendo uma dificuldade acrescida para a execução dos mesmos. Uma vez que o aluno estará familiarizado com frases musicais de métrica e compasso regular, com um princípio e um fim claros, estes exercícios poderão parecer-lhe desenquadrados de lógica musical. Se a intenção do professor for desafiar o aluno no que diz respeito à prática rítmica irregular, de forma a não o formatar aos compassos convencionais, estes exercícios poderão ser uma ferramenta útil (fig. n.º 59).

um dois três um um dois três um um um dois três quatro um um dois um dois um dois três quatro cinco seis



Mistura-o com uma escada de seis degraus, por exemplo:

Figura n.º 59: Exercício n.º 115 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

De qualquer forma, o autor sugere que o aluno pratique sempre com palmas, antes de tocar na guitarra (uma abordagem vantajosa), para além de poder fazer a contagem em voz alta apoiando-se nos números escritos. A prática na guitarra é de dificuldade progressiva: primeiro, apenas com uma altura, e depois com diversas combinações. A partir do exercício n.º 116, os ritmos já são inseridos em compassos de 4/4, 3/4 e 2/4, tornando-os mais acessíveis. Nos exercícios n.º 119-121 o aluno é convidado a inventar as suas “próprias combinações com alturas para os ritmos” propostos (Pereira, 2017, p. 50), promovendo a autonomia e criatividade, ainda que o nível de dificuldade aumente consideravelmente com a adição das colcheias;

- No que se refere à apresentação visual do método, considera-se que há exercícios menos claros devido ao excesso de informação, contrariando o *critério n.º 7*. Em algumas situações são colocados números na partitura para servir diferentes propósitos (figuras n.ºs 60 a 64) – contagem do tempo, tipo de intervalo, graus da escala e números dos dedos da mão esquerda –, estratégia que pode tornar confusa a função de um número na pauta que, segundo a convenção guitarística, diz respeito à digitação da mão esquerda. Da mesma forma, são colocadas ligaduras em vários contextos distintos. Considera-se, no entanto, muito relevante a preocupação do autor em fornecer estratégias para auxiliar a compreensão e prática de cada um dos elementos musicais em questão, que serão especialmente úteis uma vez memorizadas, diminuindo-se o foco na partitura.

Figura n.º 60: Exercício n.º 196 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

Figura n.º 61: Exercício n.º 264 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

Quarta variação

l a e a 2 e l a e a 2 e l e a 2 e l e 2 e

233

m i m i m  
+ a m a m a

l a e a 2 e l a e a 2 e l a e a 2 e l a e a 2 e etc

Figura n.º 62: Exercício n.º 233 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

Os saltos (intervalos): salta entre os degraus da escada.  
Compassos de duas pulsações.

l + a m a m a m a m

107

m i m i m i m i

Nº do degrau: 1 2 1 3 1 4 1 5 1 6

f

SD - EG voll

Figura n.º 63: Exercício n.º 196 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

Os saltos (intervalos) na Escada de Lá triste.

160

salto de: 2 3 4 5 6 7 8

Figura n.º 64: Exercício n.º 160 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

### c) Metodologia

A metodologia de Eurico Pereira está essencialmente baseada na criação de analogias entre informações familiares à criança e conceitos teóricos ou abstratos da técnica guitarrística e da teoria musical. Para isso, para além das referidas analogias, todas as secções que abordam os elementos musicais são ilustradas com vista a uma melhor compreensão desses elementos, considerando-se estratégias especialmente eficazes no ensino de crianças pequenas, referidas no *critério n.º 8*. Apresentam-se algumas analogias, sendo algumas delas comentadas posteriormente:

- Analogia entre as *notas num pentagrama* e uma escada;
- Analogia entre o *compasso* e uma caixa, onde é possível agrupar várias pulsações, “para criar um balanço mais largo, por exemplo de 4 em 4” (Pereira, 2017, p. 7);

- Analogia entre as *dinâmicas* e o eco/conversa entre dois amigos (forte e piano), canto de um caminhante que se afasta (diminuendo), apito de um comboio que se aproxima (crescendo) (fig. n.º 65). Em cada exercício, o autor acrescenta uma descrição para criar uma imagem mental de situações concretas que pretendem ajudar à realização do exercício, tais como: “No próximo exercício, imagina que estás numa estação e um comboio vem a passar, sempre a apitar. Como se está a aproximar, o som é cada vez mais forte” (Pereira, 2017, p. 29). Os exercícios remetem também para um desenho, representado na fig. n.º 65, servindo como mais uma ajuda para a compreensão do elemento em questão;



**Figura n.º 65: Representações do forte e piano (conversa entre amigos), eco (som na montanha) e crescendo (comboio a aproximar-se). Fonte: Série Didática (2017).**

- Analogia entre *articulação* e saltos de passarinho ou voo;
- Analogia entre *escrita a duas vozes* e duas pessoas a cantarem juntas;
- Analogia entre *tempo musical* e determinado evento ou emoção: festa (tempo rápido), travessia de barco no rio Tejo (tempo moderado), serão calmo de namorados (tempo lento). O último exercício desta secção propõe uma mistura dos vários tempos, com base numa história descrita anteriormente. Esta proposta considera-se desafiante musicalmente, uma vez que o aluno poderá ter dificuldade em ser constante em cada tempo musical, com a agravante de ter de alterar intencionalmente o mesmo. No entanto, neste tipo de exercício poderá proporcionar-se uma experiência enriquecedora no que se refere à liberdade de expressão e desenvolvimento da criatividade do aluno. A relação entre música e narrativa literária promove a criação de imagens mentais e a aproximação do material didático com o *mundo* da criança, concordando assim com os critérios n.ºs 5 e 8.

Apesar dos comprovados benefícios desta estratégia pedagógica, as analogias por si apresentam limitações e algumas das propostas poderão não ser consensuais, tais como exemplos que se comentarão posteriormente. Segue-se a análise metodológica referente à introdução de alguns elementos musicais basilares.

#### d) Introdução do ritmo:

Para introduzir os elementos rítmicos, o autor utiliza, ao longo do método, uma abordagem onde combina imagens mentais/analogias, conceitos, teoria e exercícios específicos com especial atenção na aprendizagem desses elementos. O autor foca-se na duração exata das figuras e propõe que o aluno trabalhe as durações essencialmente através da contagem dos tempos. As figuras rítmicas são os elementos a que o autor confere mais importância nos primeiros exercícios do método, comparando com as alturas no pentagrama. O compasso, por exemplo, é introduzido de forma lúdica e gráfica, através de uma analogia com uma caixa para agrupar pulsações (fig. n.º 66). O trabalho deste novo elemento é essencialmente realizado através de duas formas gráficas: a acentuação do primeiro tempo – que exige um controlo maior do ataque da mão direita que poderá ser um desafio para o aluno – e a colocação de números por cima dos tempos, auxiliando a contagem. Em todos os exercícios, o aluno terá necessariamente de estar focado na partitura, o que lhe tirará alguma atenção da ação motora, ainda que as notas tocadas sejam à escolha do aluno.

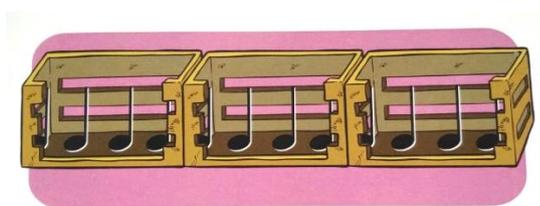


Figura n.º 66: Representação de compassos musicais por analogia. Fonte: Série Didática (2017).

As novas figuras rítmicas são inicialmente expostas com os respetivos nomes e durações; depois apresentadas em exercícios de contagem, descontextualizadas de canções ou frases musicais (fig. n.º 67) e, por fim, integradas em frases. Ao contrário do que referem os defensores de *Sound before Sign* (2002), a abordagem de E. Pereira (2017) parece valorizar, desde a raiz, o valor absoluto do ritmo, ainda que esse trabalho possa não consistir inicialmente numa experiência musical e familiar para o aluno. O autor pretenderá uma consolidação exata dessas figuras rítmicas para só depois as aplicar a composições mais elaboradas.

Figura n.º 67: Exercício n.º 7 (excerto) do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).

Por outro lado, E. Pereira (2017) sugere, na introdução da colcheia, uma proposta textual que, na prática, auxilia a execução desta figura (fig. 68): “Para ser mais fácil compreender e fazer os ritmos com colcheias, ao contares as pulsações que enchem cada caixa, diz a palavra "e" entre elas para sentires a metade” (Pereira, 2017, p. 20). As semicolcheias são também introduzidas com os seguintes sons: 1-a-e-a; 2-a-e-a, etc., na página n.º 79, o que pode ser uma ajuda no início da sua aprendizagem.

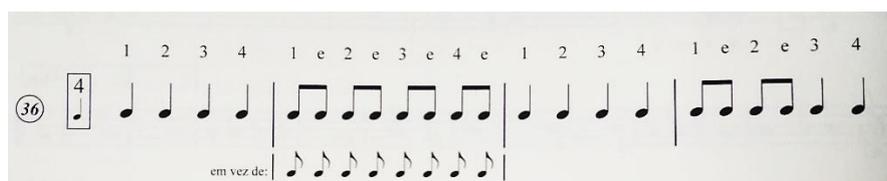


Figura n.º 68: Exercício n.º 36 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

Há alguns aspetos relevantes que vão ao encontro do *critério n.º 1*, nomeadamente a aprendizagem gradual de alguns exercícios cuja abordagem sensorial é considerada prioritária: por exemplo, nos exercícios n.ºs 11 a 16, onde se trabalham novas figuras rítmicas, o autor sugere que o aluno pratique o ritmo com dificuldade gradual: “primeiro com palmas, depois sempre numa altura fixa da guitarra (mi, si ou sol) e, finalmente, mudando de alturas” (Pereira, 2017, p. 11). Por outro lado, o autor apela também à liberdade e iniciativa do aluno na prática do ritmo, sugerindo determinados padrões a ser tocados em notas à escolha, tal como se verifica nos exercícios n.ºs 38 a 44, em que a digitação da mão direita é também escolhida pelo aluno.

A apresentação das restantes figuras rítmicas segue, maioritariamente, a mesma abordagem, partindo dos conceitos e da teoria para a prática, ainda que sejam sugeridas as palmas. Na introdução de ligaduras de prolongamento, por exemplo, voltam a sugerir-se exercícios com enfoque rítmico, sem barras de compasso e sem organização frásica, o que contraria o *critério n.º 4*. Um outro exemplo poderá ser o da figura n.º 69, cujo ritmo se considera difícil de assimilar numa iniciação musical, para além de não haver padrões; neste caso, a contagem por extenso não auxilia a prática do ritmo como se fosse o texto de uma canção, uma vez que, neste último, cada sílaba corresponderá a uma figura rítmica, contrariamente à contagem numérica. Considera-se que a introdução de compassos desde os primeiros exercícios, bem como de padrões rítmico-melódicos poderia ser mais benéfica para a compreensão frásica e organização das figuras em *chunks* (unidades com sentido), como defendiam os autores de *Psychology for Musicians* (2007).

Figura n.º 69: Exercício n.º 195 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

Na introdução das pausas musicais, o autor apresenta o conceito de silêncio através de uma narrativa descritiva e algo poética que se passará a citar. Esta descrição incita o aluno a compreender a origem dos elementos musicais e a sua origem, o que concorda com o *critério n.º 5*.

Só gostamos dos sons porque temos o silêncio. Só existe som porque existe silêncio, e o contrário também. Às vezes estamos fartos de ouvir muitos sons e dá-nos prazer ouvir silêncio. Outras vezes estamos fartos de silêncio e apetece-nos ter o gosto de ouvir sons. A música é uma criação de beleza feita de sons, e como tal às vezes também precisa do seu contrário, que é o silêncio. Muitas vezes, os compositores gostam de usar silêncios (pausas) para equilibrar com os sons, e dar a maior beleza possível à música. [...] Também se inventaram desenhos para simbolizar o silêncio a que chamam pausas. (Pereira, 2017, p. 59).

A pausa é usada como pretexto para introduzir o aspeto técnico da antecipação dos dedos da mão direita, uma estratégia relevante para a aprendizagem com um duplo objetivo – técnico e musical –, como se demonstra na figura n.º 70;

Figura n.º 70: Exercício n.º 144 (excerto), página 59 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).

#### e) Introdução do pentagrama e das respetivas notas:

Para representar o pentagrama e os sons ordenados, o autor utiliza a analogia de uma escada, em que cada degrau representa um som: um degrau corresponde a um tom, e meio degrau corresponde a meio tom. Para introduzir o conceito de *intervalo*, o autor recorre à mesma analogia, como se pode verificar na figura n.º 71:



**Figura n.º 71: Distinção entre graus conjuntos e outros intervalos maiores, através da analogia com os degraus de uma escada, do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).**

Também o conceito de *alteração* se serve da mesma analogia, sendo associado com a prática na guitarra:

À medida que os músicos iam inventando música, iam gostando de usar novos meios-degraus. Até que já todos os sons podiam ter meios-degraus. Por exemplo, um ré pode subir meio degrau, ou descer meio degrau. [...] Para escrever essas subidas ou descidas de meio-degrau, inventaram estes desenhos: Sustenido # faz subir meio-degrau; na guitarra, desloca-se o dedo um trasto na direção aguda. Bemol *b* faz descer o som meio-degrau; na guitarra, desloca-se o dedo um trasto na direção grave. (Pereira, 2017, p. 55)

A criação de referências é uma outra estratégia para a assimilação das notas no pentagrama, sugerida no *critério n.º 10*. A nota sol (2.<sup>a</sup> linha) é desde o início apontada como a nota de referência, associada à clave de sol, e as restantes notas descobertas a partir desta (fig. n.º 72). O autor sugere também exercícios de associação entre as notas na pauta e as notas na guitarra (fig. n.º 73). Este processo confere autonomia ao aluno para descobrir qualquer nota nova, e tem a mais-valia de ser realizado à parte do trabalho com o instrumento.

Cada altura ocupa o seu degrau na escada, sendo mais aguda que o sol se estiver acima da 2.<sup>a</sup> linha e mais grave que o sol se estiver abaixo da 2.<sup>a</sup> linha. Sabendo que os nomes das alturas são dó ré mi fá sol lá si descobre o nome de todas as alturas desenhadas na seguinte pauta.

**Figura n.º 72: Tópico *Como desenhar um som?* (excerto), do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).**

Eis três sons com alturas diferentes, grave, médio e agudo, que são tocados em três cordas soltas da guitarra. Que nomes têm estas alturas? Calcula contando os degraus, e seus sons, a partir da linha do sol.

**Figura n.º 73: Tópico *Como desenhar um som?* (excerto), do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).**

A primeira nota pisada a ser ensinada é a nota lá, da 3.<sup>a</sup> corda. Assim, as primeiras melodias (que se consideram pela existência de graus conjuntos) são realizadas tendo como centro a corda n.º 3, o ponto de referência criado inicialmente. As restantes notas pisadas (notas naturais da primeira posição) são apresentadas, em primeiro lugar, no sentido do registo agudo (seguindo sempre a analogia da escada que é aumentada) e, só depois, no sentido do registo grave. A apresentação das notas naturais é progressiva, lógica e cumulativa e, apesar de ligeiras diferenças com a abordagem de Andréé (1980), é também realizada por expansão a partir do registo médio para os registos extremos.

Considera-se que, no que se refere à assimilação das notas no pentagrama, a metodologia proposta – servindo-se da analogia dos degraus da escada, juntamente com a localização das notas na pauta a partir da nota sol – proporcionará bons resultados. A materialização dos sons e sua organização em um objeto familiar como a escada permite uma compreensão imediata de uma matéria abstrata, difícil de explicar, como é o caso das alturas do sistema tonal, tal como se sugere no *critério n.º 8*. Por outro lado, a utilização da mesma analogia para vários elementos da pauta uniformiza e dá sentido aos elementos como um todo que ajudará o aluno a aprender melhor. Deve, por fim, acrescentar-se que este tipo de metodologia terá mais benefícios quando complementado com a experimentação prática (sensorial), que passará pela audição e canto das alturas, e/ou a sua representação através de gestos corporais.

#### **f) Introdução de elementos da digitação da guitarra:**

No que se refere à digitação específica da guitarra, refere-se que a simbologia referente aos dedos das mãos e ao número das cordas corresponde à usada na digitação convencional. O padrão comumente sugerido pelo autor para a mão direita é a alternância entre os dedos médio e indicador, e o dedo polegar para as notas graves – como é objetivo de consolidação na iniciação musical –, estando esta digitação recorrentemente assinalada na partitura. Outros padrões de dois dedos alternados são também sugeridos posteriormente, tais como *anelar* e *médio*, não havendo, no entanto, outras combinações com mais de dois dedos alternado, o que provoca o cruzamento de dedos, já referido nesta investigação. Só a partir do exercício n.º 199 são trabalhados todos os dedos da mão direita, essencialmente em texturas de arpejos, ampliando as possibilidades técnicas do aluno que podiam também ter sido potenciadas anteriormente. Um outro aspeto interessante da técnica da mão direita refere-se ao trabalho de antecipação na corda, cuja digitação é também devidamente assinalada na partitura, em baixo da pausa, como se demonstrou no exercício n.º 144 (fig. n.º 70). A articulação de *staccato*, que também está relacionada com a antecipação dos dedos da mão direita, é um dos aspetos técnicos e musical que, como foi referido, E. Pereira trabalha no seu método. A introdução do conceito de articulação com recurso a analogias é bastante clara e adequada à faixa etária a que se destina. Por outro lado, os elementos técnicos poderão considerar-se menos prioritários nesta fase de aprendizagem, pois o aluno estará ainda a consolidar as técnicas de ataque da mão direita – precisão, volume de som, regularidade de tempo entre todas as notas, entre outros – para além da quantidade de outros elementos

inseridos na partitura. Neste caso concreto, o professor deverá perceber até que ponto será oportuno introduzir estes elementos, ou realizar algum exercício a título experimental.

A digitação da mão esquerda é primeiramente apresentada por extenso e, ao contrário da mão direita, raramente aparece na partitura escrita; aparece, essencialmente, referindo pormenores técnicos como o uso de posições em contração ou a prática de ligados técnicos. Como as notas pisadas são introduzidas gradualmente, o aluno terá menos dificuldade em identificar as notas novas no pentagrama e o autor poderá ter tomado essa opção para que o aluno descodifique o pentagrama, em vez de ler somente peça digitação. Por outro lado, a numeração dos dedos da mão esquerda poderia ser uma grande ajuda para o desenvolvimento da prática da guitarra, mas poderia tornar mais confusa a utilização de números na partitura, como referido anteriormente. O conceito de 1.<sup>a</sup> posição é apresentado na página n.º 32 do método, com a digitação convencional, mas é explicitado posteriormente onde o autor demonstra como tocar nas restantes posições. A partir da exemplificação proposta pelo autor na figura n.º 74, o aluno compreenderá como se representa a 2.<sup>a</sup> posição na partitura e como executá-la. No entanto, será importante referir que, no primeiro exemplo, dever-se-ia indicar o conceito de *posição em contração*, em que o dedo n.º 4 se insere também na II posição;

Todos os dedos são da II posição, tirando a exceção, que está indicada com o número do dedo (dedo 4, neste caso).

Se aparecer assim, é para tocar dedo 1 no mi, e depois dedo 1 no lá.

Se aparecer isto, é para fazer barra com o dedo 1, e implica que tudo o resto é nessa posição em que está a barra (neste caso, II posição). Vê o que é a barra na página 74.

Figura n.º 74: Exercício n.º 84. Exemplos práticos da II posição do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).

#### g) Funcionamento do sistema tonal:

No que se refere ao funcionamento do sistema tonal, serão referidos apenas alguns aspetos no que respeita à definição de conceitos e sua plausibilidade no ensino do instrumento. O autor introduz o conceito de modo maior com o sentimento de alegria e, por outro lado, o modo menor com o sentimento de tristeza. A associação de sentimentos aos modos não é nova no ensino da música. No entanto, e apesar de esta associação poder ajudar na sua distinção, poderá de algum modo não ser consensual, pois pode reduzir largamente a compreensão de algo tão rico como o sistema tonal que desperta, certamente, diversos sentimentos e sensações consoante o contexto musical. Para a prática das respetivas escalas, o autor apresenta exercícios com variações, rítmicas e melódicas (exercícios n.ºs 105-107, 123-126, 128-131, 133-137). Alguns destes exercícios exigem já um nível técnico bastante elevado para a faixa etária em questão, o que não invalida que se apliquem no caso de o aluno demonstrar competências para tal.

O autor procura explorar várias tonalidades e registos ao longo do método que, quando introduzidas no momento oportuno, permitem um conhecimento amplo das possibilidades tonais e guitarrísticas.

Para apresentar o conceito de escala musical, dentro de uma tonalidade, o autor decide introduzir os conceitos de graus (*degraus*) melódicos dentro de uma escala ou tonalidade. Para isso, tal como se demonstra no exercício n.º 74 (fig. n.º 75), a cada nota é atribuído um número que corresponde ao *degrau* da escada, que se pretende que o aluno cante ou diga enquanto toca. O conteúdo musical apresentado é extremamente relevante para a compreensão do funcionamento tonal, mas o sucesso desta metodologia numérica poderá depender de aluno para aluno e será sem dúvida melhorado se acompanhado pelo professor com a harmonia adequada. O referido exercício apresenta ainda um pormenor lúdico com base na analogia entre escadas e os intervalos melódicos que potenciará a aprendizagem, como se defende no *critério n.º 8*: “Salta nas escadas, pulando desde o primeiro degrau até todos os outros. Atenção! Este jogo só é bom na guitarra, nunca te ponhas a saltar em escadas verdadeiras – é muito perigoso!!” (Pereira, 2017, p. 32).



Figura n.º 75: Exercício n.º 74 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).

O conceito de *tónica* de uma tonalidade é descrito como o “som principal” de uma música, aquele que transmite um sentimento de “[...] descontração e lazer, talvez o sentimento de quem está de férias na praia” (Pereira, 2017, p. 43). A figura n.º 76 serve, mais uma vez, de auxílio à compreensão do conceito.

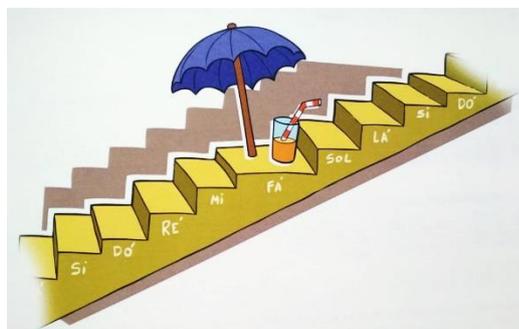
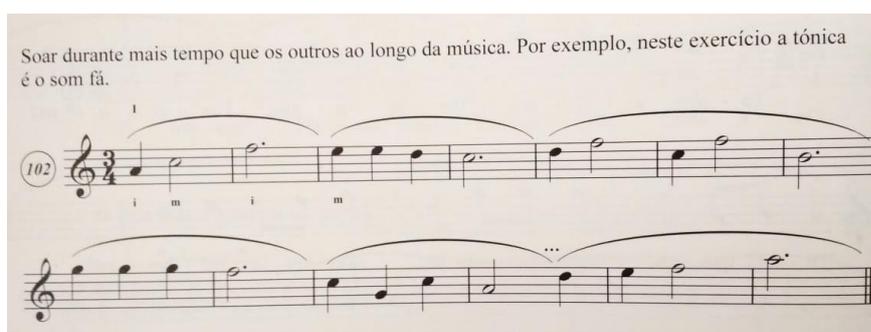


Figura n.º 76: Representação da tónica de Fá utilizando a analogia do lazer e descontração de umas férias, do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: Série Didática (2017).

São propostos três exercícios que procuram demonstrar diferentes contextos em que a nota da tônica se apresenta numa música. São eles: “Soar mais tempo que os outros [sons] ao longo da música. [fig. n.º 77] [...] Soar muitas vezes no início dos compassos [...]. Ser o som que começa e acaba a música” (Pereira, 2017, p. 44). Considera-se que, de um modo geral, as explicações teóricas e os exemplos apresentados não transmitem com clareza o conceito de *tônica*. O caráter harmónico que um grau tonal detém deve reconhecer-se, em primeiro lugar, pela harmonia, através do acorde de primeiro grau – o que não invalida que se conheçam os graus de cada nota da escala, dentro de determinada tonalidade. Desta forma, a compreensão da tônica nos três contextos apresentados poderia ser facilitada pela introdução de acompanhamento harmónico. Por outro lado, o conceito de *tônica* deve ser, acima de tudo, assimilado sensorialmente na aprendizagem infantil, uma vez que o conhecimento analítico pode ser exigente. Apesar de se considerar válida a ocorrência dos três contextos apresentados para a *tônica*, a absolutização destes contextos por parte do aluno poderá limitar a compreensão dos conceitos em questão.



**Figura n.º 77: Exercício n.º 102 do livro *Elemento e gesto* de E. Pereira. Fonte: *Série Didática* (2017).**

No que se refere ao *conceito* de melodia, o autor define-a como uma “sequência de sons, um depois do outro, como se fosse uma palavra de uma história” (Pereira, 2017, p. 13). No entanto, as primeiras melodias são apresentadas em cordas soltas, formadas por apenas três notas (mi<sup>①</sup>, si<sup>②</sup>, e sol<sup>③</sup>). Não havendo graus conjuntos, e com intervalos grandes, os segmentos musicais tornam-se mais dificilmente cantáveis e, por isso, o próprio conceito de melodia poderá ser posto em questão; no entanto, o acompanhamento harmónico do professor dará um maior sentido melódico a essas linhas. Uma vez introduzidas as primeiras notas pisadas, no exercício n.º 26, as melodias propostas já se aproximam das características anteriormente referidas, ganhando ainda mais sentido musical quando é adicionado texto na secção sobre *Frases Musicais*.

#### **h) Nota final:**

Ao contrário de autores como Andréé (1980) – que apresenta os elementos musicais através do ensino de canções familiares, sendo assimilados no decorrer da prática, mesmo que o aluno não os saiba nomear –, Eurico Pereira (2017) pretende, de forma intencional, uma alfabetização musical completa

através do ensino dos conceitos teóricos (simbologia do pentagrama, elementos rítmicos e aspetos do funcionamento tonal e da técnica guitarrística). Considera-se que o seu método abarca não só as principais bases técnicas e musicais para um guitarrista iniciante mas também os principais conteúdos referentes às disciplinas de análise e formação/teoria musical, apresentando explicações pormenorizadas de cada conceito a ser aprendido. A introdução de novos elementos é progressiva, mas alguns deles podem não ser prioritários na faixa etária em questão, tais como articulação, ligados técnicos e outros elementos da teoria musical, considerando-se assim que este método possa ser adequado até aos primeiros anos do 2.º ciclo. Por outro lado, alguns conceitos e analogias apresentados estão sujeitos a interpretações variadas que podem ser menos consensuais no ensino da música. Uma outra particularidade desta obra refere-se à qualidade da comunicação. O autor sabe como cativar os alunos com pequenas histórias, utilizando uma linguagem apelativa e acessível. A maioria dos elementos musicais é explicada a partir destas indicações coloquiais: o autor fala diretamente aos alunos, como se ele próprio estivesse em sala de aula.

A abordagem concetual de E. Pereira (2017) é inovadora, dada a quantidade de analogias apresentadas, narrativas infantis e exemplos práticos para se explicar conceitos *abstratos* ou *teóricos*. Este será o grande ponto forte deste método, revelando originalidade relativamente às restantes obras didáticas, uma vez que a maioria não aborda tantos conceitos musicais. A proposta da prática da música de conjunto será também um ponto muito relevante da obra de E. Pereira (2017). Por outro lado, a aprendizagem prática e o trabalho dos elementos teóricos em cada exercício poderiam ser enriquecidos com a introdução de composições familiares, com a adição de texto nas primeiras composições e com o canto de linhas melódicas simples e acessíveis, aspetos relevantes referidos nos *critérios* do ponto 5.3.

De uma forma geral, a proposta pedagógica de E. Pereira é inovadora e constitui um importante contributo para o ensino da guitarra em Portugal.

## 6.2.3. Análise de manuais portugueses

### 6.2.3.1. *Onde fica o sol na guitarra* (1997) de João Pedro Duarte

#### a) Propósitos e Constituição

Este manual é destinado, segundo o autor, a crianças que comecem a escolaridade obrigatória (1.º ciclo) e, portanto, que pelo menos iniciem a aprendizagem da leitura em simultâneo<sup>137</sup>. O autor descreve o contexto educativo que precedeu a publicação do seu método, demonstrando a necessidade de material didático com repertório familiar aos seus alunos:

[...] para essa camada etária (6-12), que começa a ter expressão entre os alunos de Guitarra, o material ou é escasso e desactualizado ou tem que ser importado, o que, apesar de ser possível encontrar trabalhos pedagógico/metodologicamente [sic] actualizados, leva a que, esse material, pela forma e conteúdo, esteja desenquadrado da nossa realidade específica, cultural e linguística. (Duarte, 1997, p. i)

O livro de Duarte (1997) é essencialmente constituído por composições originais, à exceção de algumas canções tradicionais portuguesas. Os conteúdos originais dividem-se entre exercícios para as cordas soltas; duos de guitarras com propósitos técnicos e musicais; peças de carácter experimental com recurso à percussão, efeitos guitarrísticos e notações alternativas; jogos de improvisação e jogos com propósitos técnicos; peças a solo, com base em acordes e arpejos; peças a solo, a duas vozes. No último capítulo, o autor apresenta peças a solo, associadas a determinada tonalidade, entre elas: peças em formas antigas e clássicas (por exemplo, uma *Sonatina: Andante-Minute-Trio-Rondó*) e peças com linguagem não tonal. As canções tradicionais que o autor inclui, a solo e em música de conjunto (pág. n.º 34 a 37) são as seguintes:

- *De Natal (popular portuguesa - transmontana)*, duo de guitarras, com o respetivo texto da canção;
- *Ó Rama (popular portuguesa)*, duo de guitarras, tema e 5 variações;
- *Alecrim (popular portuguesa)*, duo de guitarras;
- *Outro Alecrim (popular portuguesa)*, guitarra solo.

No 4.º capítulo, *Tonalidades*, o autor apresenta algumas canções populares sem o título da canção, para o que o aluno as adivinhe:

- *Ai, solidão, solidão (popular portuguesa)* (em pág. n.º 66);
- *Parabéns a você (tradicional)* (em pág. n.º 70);
- *Silent night (Gruber, Franz Xaver, 1918)* (em pág. n.º 81);
- *Ao passar a ribeirinha (popular portuguesa – alentejana)* (em pág. n.º 83).

---

<sup>137</sup> “O livro foi pensado para alunos entre os 6 e 12 anos de idade, que iniciem simultaneamente os seus estudos musical e instrumental [...]” (Duarte, 1997, p. i)

O repertório proposto no livro de Duarte (1997) é muito variado e rico, tanto no que se refere aos estilos composicionais como aos propósitos de cada exercício. O conteúdo apresentado cumpre, desde logo, vários dos critérios estabelecidos, entre eles os n.ºs 2, 3, 5 e 11, destacando-se os benefícios da inserção de repertório familiar e da música de conjunto. Relativamente aos duos de guitarras, com acompanhamento para o professor ou outro aluno, o autor defende esta prática “[...] como forma de educar o seu [do aluno] sentido rítmico (e leitura) no confronto com outra pulsação.” (Duarte, 1997, p. ii).<sup>138</sup> O autor sugere ainda a possibilidade de o aluno poder tocar as duas partes em simultâneo, desenvolvendo a leitura a duas vozes. De um modo geral, as peças originais são acessíveis à aprendizagem de uma criança pequena, utilizando padrões rítmicos simples, facilmente acompanhados na partitura e memorizáveis, ou demonstrando uma intenção clara em que o aluno toque com tempo *ad libitum*. Apesar de o autor considerar que o manual oferece as ferramentas necessárias para os primeiros anos de aprendizagem, não descarta a hipótese de que o professor o complemente com outro material. (Duarte, 1997, p. ii) No que se refere à apresentação gráfica, o autor decide reduzir o número de indicações escritas no manual com o objetivo de encorajar o aluno a perceber e preencher as indicações na sua partitura:

As indicações, nomeadamente a de dedos a utilizar, técnicas ou expressivas foram, de propósito, reduzidas ao mínimo, para que o aluno seja encorajado a procurar e escrever (trabalhar a partitura), com a ajuda do professor, os símbolos para as soluções técnicas adoptadas, de modo a que o estudante se habitue, desde o início, a tomar também a responsabilidade activa na sua aprendizagem. (Duarte, 1997, p. iii)

Esta estratégia resulta, desde logo, num suporte escrito mais simples, sem excesso de informação (como se sugere no *critério n.º 7*); confere, por outro lado, liberdade ao professor sobre que opções de digitação e expressão melhor se adequam à criança e, por fim, incentiva a que o aluno possa compreender e participar no processo de *construção* de uma partitura guitarrística. O preenchimento de digitação pelo próprio estudante é uma das estratégias sugeridas no *critério n.º 10* para que se faça a ponte entre a notação escrita e a prática da guitarra. No entanto, em alguns casos, a escassez de informação na partitura pode constituir um problema, nomeadamente nos exercícios com indicações de percussão cuja legenda ou é pouco explícita ou é inexistente.

## **b) Metodologia e organização dos conteúdos**

O manual está organizado por capítulos que correspondem a diferentes aspetos técnicos, cuja ordem de trabalho ficará ao critério do professor, sabendo que cada capítulo se desenvolve com uma dificuldade progressiva. Divide-se em:

- *Introdução*;
- *1 – Melodias*<sup>139</sup>;

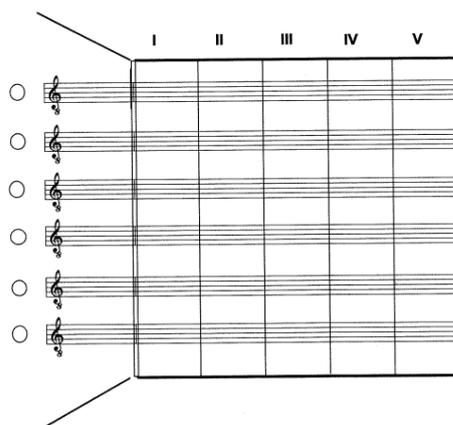
---

<sup>138</sup> N. a.: No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada, pude verificar a dificuldade de diversos alunos em desempenhar o seu papel, no duo, quando posto em confronto com o do professor.

<sup>139</sup> N. a.: No 1.º capítulo, denominado *Melodias*, verifica-se que pelo condicionamento da dificuldade técnica, a maioria das peças utilizam maioritariamente cordas soltas e não podem ser consideradas verdadeiras melodias (contando sempre com a

- 2 – *Acordar e Arpejar*;
- 3 – “*duas vozes*”;
- 4 – *Tonalidades*.<sup>140</sup>

A seguir à Introdução e antes do 1.º capítulo, o autor apresenta uma secção com informações basilares sobre a guitarra: as partes constituintes (assinaladas numa figura), a digitação convencional dos dedos das mãos direita e esquerda e das cordas e, por fim, um esquema que associa as cordas da guitarra às respetivas “notas [no pentagrama] até à V (quinta) posição” (Duarte, 1997, p. vi) para ser preenchido pelo aluno (fig n.º 78).



**Figura n.º 78:** “Notas até à V (quinta) posição”, página n.º vi do manual *Onde fica o Sol na guitarra*.  
**Fonte:** Duarte (1997).

Esta secção é, tal como se sugere no *critério n.º 6*, importante para a organização de conteúdos para ser preenchidos e/ou consultados ao longo do ano. O esquema apresentado pela figura n.º 78 é original, na medida em que agrega o conhecimento prático do instrumento com a notação em pentagrama, como recomendado no *critério n.º 10*, evidenciando ainda as notas que o autor considera mais relevantes consolidar na Iniciação Musical (do I.º ao V.º trasto).

Ao longo do manual, o autor pretendeu uma introdução gradual dos elementos da notação musical: “Procurou-se introduzir sempre um aspecto novo relacionado com a escrita musical, em cada peça, e proceder com a introdução de figuras rítmicas (praticamente só até à colcheia) e das alturas (tocável na 1ª posição), de uma forma gradual.” (Duarte, 1997, p. ii) É relevante referir que há, em algumas peças em duo, dificuldade em compreender a quem se destina cada guitarra – se a professor e aluno ou a dois alunos com níveis iguais. Esta dúvida surge porque não há consistência entre as peças em duo, no que se refere à relação de dificuldade entre as duas guitarras, como demonstram as peças das figuras n.º 79 e 80, cuja dificuldade entre as duas guitarras é distinta, ao contrário de outras peças.

riqueza de significados de uma palavra, poderíamos considerar melodia como uma linha independente, com graus conjuntos e alguns saltos, passível de ser cantada.) Assim, considera-se que o título do ossa não ter sido bem aplicado.

<sup>140</sup> N. a.: Verifica-se inconsistência nos títulos de cada secção, uma vez que as secções n.ºs 2 e 3 são denominadas tanto como *Acordar e Harpejar* e “*duas vozes*”, como *Acordar e Arpejar* e *Duas vozes*. Adotar-se-á a forma presente no índice, no final do manual.

### A Correr



Figura n.º 79: Peça *A Correr* (excerto). Fonte: Duarte (1997).

### Entra a mão esquerda



Figura n.º 80: Peça *Entra a mão esquerda* (excerto).  
Fonte: Duarte (1997).

Neste sentido, será difícil enumerar exaustivamente, e por ordem, os elementos musicais introduzidos na partitura (direcionados para o aluno), fazendo-se a enumeração dos principais elementos no corpo do texto, sempre que foi pertinente. Sabe-se, no entanto, pelas palavras do autor na Introdução, que cada secção funciona como uma unidade independente, com dificuldade progressiva (à exceção de *Tonalidades*) pelo que em cada uma introduz os mesmos elementos básicos desde os primeiros exercícios. Dada a extensão do manual, no que se refere à introdução dos elementos, analisar-se-á principalmente o capítulo *Melodias*, comentando-se também outros aspetos metodológicos relevantes das restantes secções.

### c) Introdução dos elementos técnicos e musicais

No 1.º capítulo, no que se refere às alturas, a principal prioridade do autor foi, nos primeiros exercícios, a introdução das 6 cordas soltas da guitarra, em diferentes contextos rítmicos, diferentes tipos de compasso e também em peças experimentais. Por outro lado, pode dizer-se que o trabalho rítmico e a técnica da mão esquerda foram os aspetos a que o autor deu mais atenção inicialmente – ainda que as figuras e os padrões sejam acessíveis – uma vez que as primeiras 20 composições utilizam apenas cordas soltas. Sabendo que nenhuma das primeiras 20 peças tem texto (que poderia ser enquadrado como lengalenga), reconhece-se, no entanto, que os títulos das peças são sabiamente escolhidos de forma a que a composição possa ser quase *programática*, descritiva. Os títulos são, muitas vezes, espelho do principal objetivo técnico ou musical da peça. Podem dar-se os seguintes exemplos de peças em duo de guitarras com as referidas características:

- *Ao mesmo tempo* (em pág. n.º 4): composição homorrítmica, que usa apenas semínimas e pausas de semínima, cujo objetivo será a coordenação entre os dois guitarristas, através do ataque preciso da mão direita;
- *Contando silêncios* (em pág. n.º 5): nesta peça, o autor introduz três tipos de compassos que vai alternando, usando unicamente a figura de semínima e pausas de semínima; os alunos serão desafiados a contar corretamente as pausas para fazer coincidir as suas notas com a outra guitarra, ou para as tocar desfasadas (fig. n.º 81);

#### Contando Silêncios



Figura n.º 81: Peça *Contando Silêncios* (excerto). Fonte: Duarte (1997).

- *Colchear* (em pág. n.º 6): tal como o título sugere, nesta peça são particularmente trabalhadas as colcheias;
- *A ponte* (em pág. n.º 7): o autor serve-se da imagem gráfica e funcionalidade de uma ponte para introduzir a ligadura de prolongação; nesta peça, a ligadura une a nota final de um compasso à do compasso seguinte, imitando graficamente uma ponte (fig. n.º 82);

#### A ponte



Figura n.º 82: Peça *A ponte* (excerto). Fonte: Duarte (1997).

- *Mudamos os dois* (em pág. n.º 11): nesta peça, cada aluno apenas toca duas cordas soltas diferentes e, tal como indica o título, a mudança ocorre em simultâneo, numa escrita em paralelo; apesar de o conteúdo melódico e harmónico não ser especialmente apelativo, este tipo de composição em duo pode ser estimulante para a aprendizagem em conjunto, uma vez que motiva a que os dois alunos queiram corresponder ao trabalho do outro colega;
- Nas peças *Milho, Fáva e Sol; Tem dó sim?; E o sol brilhalá*, o autor insere, nas palavras do título, as notas principais que constituem as respetivas peças (fig. n.º 83), uma estratégia que funciona como auxiliar de memória, associada ao carácter lúdico do título. Deve referir-se que, particularmente nestas peças, o propósito musical associado ao título verifica-se apenas na 1.ª guitarra, interrompendo o padrão anteriormente apresentado (as peças anteriores sugeriam uma aprendizagem em grupos de dois alunos, por exemplo, em que as duas guitarras tinham o mesmo propósito). Nas peças *Milho, Fáva e Sol; Tem dó sim?; E o sol brilhalá*, o professor poderá trabalhar com um único aluno, e acompanhar, ou sugerir que os dois alunos aprendam ambas as partes e alternem a sua prática;

### Tem dó sim ?



Figura n.º 83: Peça *Tem dó sim?*. Fonte: Duarte (1997).

- *Susto com sustenidos* (em pág. n.º 22): esta peça é destinada, tal como o título sugere, a trabalhar os sustenidos, mais uma vez, através de um carácter lúdico (fig. n.º 84). Uma vez que não estamos perante um método, mas um manual, não é obrigação do autor explicar teoricamente ou mecanicamente cada elemento, mas antes conferir ferramentas didáticas, como peças ou exercícios. Por isso, compreende-se que não haja nenhuma explicação na introdução deste elemento (tal como de nenhum outro), que deve ser responsabilidade do professor;

### Susto com sustenidos



Figura n.º 84: Peça *Susto com sustenidos* (excerto). Fonte: Duarte (1997).

- *Dividir o tempo* (em pág. n.º 24): nesta peça, o autor introduz, num padrão composicional, figuras rítmicas progressivamente mais curtas como duas colcheias, tercina e quatro semicolcheias, para explicitar que cada um desses grupos de figuras cabe numa unidade de tempo (fig. n.º 85). Esta é uma estratégia teoricamente interessante, que pode ter bons resultados, considerando, no entanto, que possa não ser tão eficaz para alunos que não tenham tanto sentido rítmico. Neste caso, a adição de texto ou a audição prévia poderia ajudar à assimilação das novas figuras;

### Dividir o tempo



Figura n.º 85: Peça *Dividir o tempo* (excerto). Fonte: Duarte (1997).

- *Três a três* (em pág. n.º 26): o título ajuda o aluno a compreender a divisão composta, em que a unidade de tempo é dividida num grupo de três colcheias, usadas ao longo de toda a peça;
- O autor sugere uma série de *Jogos para a mão esquerda* (pág. n.ºs 38 e 39), com e sem recurso à pauta musical, essencialmente com propósitos técnicos. Todos os títulos – *O Martelo*; *Marcha*; *Escada*; *A Lagarta*; *O Escorrega* e *Um fica e os outros vão* – evidenciam aspetos guitarrísticos específicos, com um carácter lúdico. Ainda que se possa compreender o objetivo de cada exercício, no geral, há falta de indicações do autor que os esclareçam, o que se considera uma falha relevante (fig. n.º 86).

### O Martelo

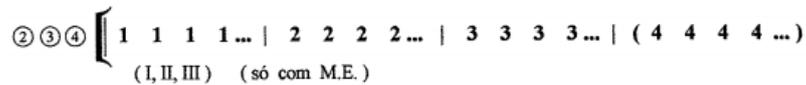


Figura n.º 86: *Jogos para a mão esquerda: O Martelo*. Fonte: Duarte (1997).

Os jogos *Marcha* e *Escada* sugerem o trabalho da mão esquerda, fazendo a analogia entre o caminhar das pernas e o *andar* dos dedos. O autor dá ao aluno a possibilidade de construir o exercício e de melhor conhecer a destreza da sua mão esquerda: “descobre os pares de dedos com que andas melhor” (Duarte, 1997, p. 38). Destaca-se ainda *O Escorrega*, que trabalha a técnica de *glissando* e *Um fica os outros vão*, que trabalha a técnica de *dedos fixos*, que se considera demasiado complexa para o nível técnico da Iniciação.

Fazendo uma análise geral, considera-se que a simplicidade técnica e escrita das primeiras composições de Duarte (1997), bem como a progressividade do conteúdo, é determinante para uma introdução bem-sucedida dos novos elementos da partitura, coincidindo a sua abordagem com os *critérios n.ºs 7, 8 e 9*. O autor optou por usar padrões rítmicos simples e, maioritariamente notas na 1.ª posição (Duarte, 1997, p. ii), aspetos importantes a consolidar na iniciação à guitarra. A criação de imagens mentais (na associação do título com a composição) é também um aspeto relevante para a aprendizagem, como se defende no *critério n.º 8*.

Os condicionalismos referentes ao nível de dificuldade das primeiras composições (utilização integral de cordas soltas e de ritmos muito simples) refletem-se, por vezes em falta de interesse melódico e harmónicos das composições, tal como tinha já advertido o autor, referindo-se a “modos rudimentares, baseados nos modos definidos pela afinação da guitarra” (Duarte, 1997, p. ii). No entanto, a composição das segundas guitarras, nos duos, poderiam colmatar essa limitação ou, se ambas as linhas se destinarem a alunos iniciantes, poderia ser acrescentada uma 3.<sup>a</sup> guitarra, que conferisse riqueza harmónica e melódica – tal como, aliás, refere o próprio autor, sugerindo que o professor possa “improvisar o acompanhamento” (Duarte, 1997, p. ii).

Aspetos básicos da técnica da guitarra, como a técnica de arpejo e a prática simultânea de várias notas (acordes) são especificamente trabalhadas na secção *Acordar e Arpejar*, tal como o título sugere, onde a dificuldade da mão esquerda é menor, para que o aluno possa trabalhar a mão direita. No capítulo “*duas vozes*”, Duarte introduz o importante conceito de escrita a duas vozes, que será mais facilmente compreendido se precedido pela prática em duo de guitarras. A metodologia utilizada na introdução dos elementos musicais e técnicos é semelhante à das restantes secções. Deve apenas referir-se que há alguma inconsistência no conceito de duas vozes, uma vez que as primeiras são a solo (e apresentam uma escrita a duas vozes), seguindo-se de peças em duo (em que cada aluno só toca uma voz) e ainda peças a solo cuja escrita não explicita a escrita a duas vozes (fig. n.º 87).

**Coral**

Fim

**Figura n.º 87: Peça Coral (excerto). Fonte: Duarte (1997).**

#### **d) Trabalho de criação e improvisação**

Para além das peças até agora referidas, escritas em pentagrama, o manual *Onde fica o sol na guitarra* (1997) destaca-se pela proposta de algumas peças, exercícios ou jogos experimentais, que, no geral, utilizam percussão e outras sonoridades guitarrísticas menos convencionais no repertório infantil. De um modo geral, estas composições ou atividades permitem ao aluno perspetivar de outro modo a função da notação musical, a variedade do repertório guitarrístico e as possibilidades sonoras da guitarra, para além de desenvolverem a improvisação e a capacidade de experimentar, sem medo de cometer erros. Esta proposta didática de Duarte (1997) concorda principalmente com o *critério n.º 5*. São exemplo desta proposta as composições “Guitarra e percussão [sic]” (Duarte, 1997, p. 3), *Geometria IV, Jogos*

com cordas pisadas, *A formiga no carreiro*, *Jogos com Carrilhões – Afinar*, *Exercícios minimais*, *Dança índia* e *Trocando o passo*. Comentar-se-ão duas das propostas criativas:

- Na peça *Geometria IV* (fig. n.º 88), duo de guitarras, o autor sobrepõe à pauta musical algumas formas geométricas, em substituição das comuns notas musicais. É curioso verificar que, apesar de o pentagrama não estar a cumprir o seu efeito, o autor não o suprime, provavelmente para se manter o formato de escrita em duo a que o aluno já está habituado. Para além dos benefícios já enumerados deste tipo de atividade, destacam-se nesta experiência criativa a liberdade de tempo/compasso, a variedade de sonoridades, bem como a experiência de tocar em duo;

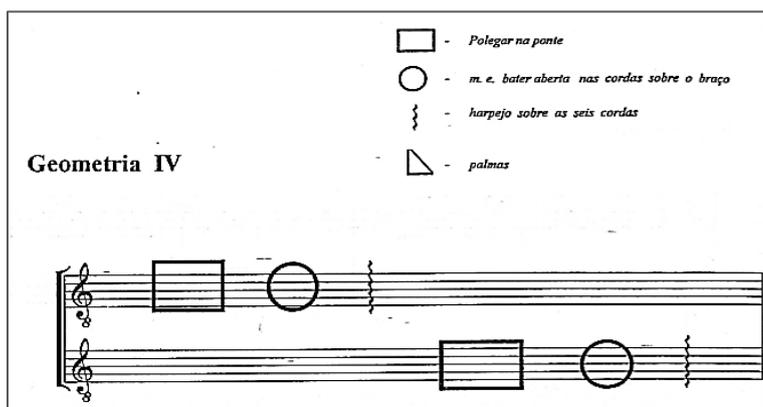


Figura n.º 88: Peça *Geometria IV* (excerto). Fonte: Duarte (1997).

- O autor sugere um exercício de criatividade (fig. n.º 89) em que propõe aos alunos a escrita de pequenas frases com as notas já aprendidas, em que cada frase utiliza apenas uma corda da guitarra. Este *jogo com cordas pisadas* exige conhecimento da notação (clave, figuras e notas) assim como a sua prática na guitarra – localização das notas, números dos dedos da mão esquerda e números das cordas. O compasso quaternário colocado no exemplo não foi corretamente aplicado, uma vez que não são colocadas barras de compassos, podendo induzir o aluno em erro. Neste exercício, a prática improvisada (repetições e alternância de frases) exige espírito criativo e flexível, e capacidade de arriscar e criar. A última sugestão apresentada – “pede a alguém que os toque e adivinha qual a corda que está a ser tocada” – desenvolve, através do trabalho auditivo, um maior conhecimento sonoro da guitarra;



exercício técnico (escala) ou canção tradicional, em pentagrama, com respetivos acordes indicados (fig. n.º 92) e/ou outras composições originais (de estilo barroco, clássico ou moderno)

**Arpejo**

Figura n.º 92: Secção relativa à tonalidade de Lá Maior (excerto). Fonte: Duarte (1997).

**Adivinha** (popular portuguesa)

Figura n.º 91: Secção relativa à tonalidade de Ré menor (excerto da peça popular portuguesa). Fonte: Duarte (1997).

Ainda que a abordagem de Duarte (1997) não invalide uma explicação acerca da teoria musical por parte do professor, a sua proposta para a assimilação do sistema tonal é muito relevante para a aprendizagem, por ser essencialmente sensorial: o aluno experiencia cada tonalidade em diversos contextos, desde os acordes fundamentais dessa tonalidade (que não constam, por norma, nos programas oficiais dos cursos de música erudita) até progressões harmónicas e peças. O ato de acompanhar melodias conhecidas (que normalmente é deixado para o professor, nos primeiros anos) é passado para o aluno, sendo que esta prática proporciona muitos benefícios, nomeadamente o desenvolvimento da capacidade auditiva, enriquecimento do conhecimento harmónico com a criação de padrões tonais e, ainda, a versatilidade para tocar vários géneros musicais. O conhecimento de determinada linha monódica (escalas, melodias ou outros exercícios) dentro de um contexto tonal que é explicitado, potencia a capacidade de improvisação, bem como o conhecimento do braço da guitarra.

O referido capítulo, que o autor considera um apêndice, pode ser utilizado como ferramenta didática independente, considerando-se, pela sua singularidade e funcionalidade, uma mais valia para o ensino da guitarra. Ainda que algumas canções tradicionais possam já não ser do conhecimento dos alunos de hoje – uma vez que o manual foi concebido há mais de 20 anos –, a estrutura e metodologia será exemplo para novas propostas didáticas.

#### f) Nota final

O manual *Onde fica o sol na guitarra* (1997) surge como uma das primeiras obras didáticas portuguesas para o instrumento após a oficialização do curso de Guitarra em Portugal. Considera-se, por isso, bastante pertinente e relevante, principalmente quando pensada no seu contexto temporal. A abordagem do autor destaca-se essencialmente pela introdução da música de câmara, música tradicional, exercícios experimentais e de improvisação, bem como uma secção (*Tonalidades*) dedicada ao trabalho do sistema tonal, com uma abordagem prática e completa. Por outro lado, verificam-se algumas lacunas na construção do manual, nomeadamente a falta de indicações para a realização dos exercícios, bem

como alguma falta de interesse melódico e harmónico de composições do primeiro capítulo. A análise global é, no entanto, positiva, considerando-se esta obra uma contribuição importante para o desenvolvimento do ensino da guitarra em Portugal.

### **6.2.3.2. *Manual Didáctico de Guitarra Clássica – volume 1 (2013) de Adolfo Carlos Mendes***

Este manual, dividido em 3 volumes (do 1.º ao 8.º grau), pretende, segundo ao autor, colmatar uma lacuna no ensino artístico, pela comprovada “inexistência de um manual escolar na área do ensino da Guitarra Clássica” (Mendes, 2013, Prefácio, s/página). Apesar de estar dirigido a alunos do 2.º ciclo (1.º e 2.º grau), o autor referiu que parte do 1.º volume do Manual poderá ser aplicado no curso de Iniciação, principalmente recorrendo à imitação, no caso de o aluno não saber ler. Referiu ainda que o manual é principalmente técnico, servindo como apoio contínuo para as peças e estudos que o aluno estiver a estudar. (comunicação pessoal, 26 de setembro 2019). Tendo em conta as características e propósitos desta obra, ter-se-á em consideração que não pretende ser um método autónomo, mas antes um complemento didático. Para a presente análise, compreende-se que não é objetivo deste manual explicar e introduzir cada figura rítmica, ou notas no pentagrama, supondo-se que haja complementaridade entre as aulas de guitarra e as aulas teóricas do curso de música. O 1.º volume do *Manual Didáctico de Guitarra Clássica* pretenderá antes oferecer ferramentas e recursos didáticos para cada professor usar com a metodologia que bem entender. Assim, o professor pode, por exemplo, escolher introduzir as peças populares ou exercícios com uma abordagem sensorial ou através da leitura.

#### **a) Organização dos conteúdos**

O 1.º volume do *Manual Didáctico de Guitarra Clássica* está dividido por 3 grandes secções: estudos de cordas e cordas soltas, exercícios técnicos de escalas, arpejos e acordes e peças tradicionais. Nos primeiros estudos, o aluno toma contacto com todas as notas naturais do 1.º quádruplo da guitarra, tendo oportunidade de as trabalhar isoladamente, em exercícios para cada corda (fig. n.º 93). O foco será a mão esquerda e conhecimento das notas. Todos os estudos seguem o mesmo padrão rítmico e melódico, o que pode ajudar à assimilação. Supõe-se que estes estudos sejam apresentados ao aluno depois de haver algum trabalho das mãos direita e esquerda, bem como do pentagrama, uma vez que seriam demasiados elementos para introduzir logo na primeira aula.



**Figura n.º 93: Estudo da corda ②. Fonte: Mendes (2013).**

Os *estudos de cordas soltas* são importantes na medida em que sistematizam principais padrões da mão direita e trabalham a técnica de arpejo, em diversas combinações. No entanto, a sua aplicação no Curso de Iniciação deveria ser, na maioria dos casos, adaptada, reduzindo-se a quantidade de exercícios e criando-se um contexto musical, como a adição de uma melodia tocada pelo professor, por exemplo. A segunda secção apresenta uma compilação de conteúdos básicos relativos à técnica da guitarra – acordes, arpejos e escalas – constituindo uma importante fonte de recursos para o aluno que começa a assimilar o funcionamento do sistema tonal. Penso que a compilação destes conteúdos é, sem dúvida, uma contribuição importante para a literatura do ensino da guitarra em Portugal, principalmente pela introdução prática de todas as tonalidades na guitarra, presente nos estudos de acordes e estudos de arpejos. Apesar disso, estes exercícios serão, por norma, adequados apenas para os alunos de 2.º Ciclo, que são o principal público alvo deste manual. Por fim, considero a última secção desta obra didática como a mais relevante para o curso de iniciação à guitarra, por introduzir peças tradicionais portuguesas. Segue-se uma tabela organizada com os conteúdos introduzidos no manual:

<b>Conteúdos básicos da Guitarra</b>	
Estudos das cordas	Em cada estudo, são introduzidas todas as notas naturais dessa corda, dentro da primeira posição, com ritmos simples e frases curtas;
Estudo de cordas soltas	Nos dois primeiros estudos, o autor introduz todos os dedos da mão direita utilizando a textura de arpejo e de ataque de vários dedos em bloco, em várias combinações; No último estudo, introduz-se a prática simultânea de 2 e 3 notas, em várias combinações (uma preparação para os estudos seguintes);
<b>Capítulo técnico (Funcionamento do sistema tonal)</b>	
Estudos de acordes: Mi menor e Maior, Lá menor e Maior, Ré menor e Maior, Dó menor e Maior, Sol menor e Maior, Fá menor e Maior, Si menor e Maior; Estudos de todos os acordes referidos, com sétima menor adicionada.	O autor introduz o conceito de tonalidade, apresentando todas as tonalidades maiores e menores naturais, através de texturas de acompanhamento simples; Introduz também o conceito de função tonal, com os acordes de sétima menor;

Estudos de arpejo de todos os acordes já referidas (maiores e menores naturais e de sétima)	-
“Escalas, arpejos e acordes com notação (1º e 2º Grau)” (Mendes, 2013, p. 31)	Escalas cromáticas, maiores e menores; arpejos maiores e menores e acordes Maiores e menores (com indicação de digitação);
“Escalas, arpejos e acordes sem notação (1º e 2º Grau)” (Mendes, 2013, p. 43)	Escalas cromáticas, maiores e menores; arpejos maiores e menores e acordes Maiores e menores (sem indicação de digitação);
<b>Repertório</b>	
“Temas 1º e 2º Grau” (Mendes, 2013, p. 55)	Lista de peças contempladas no 1.º volume, a sua maioria, peças populares portuguesas: <i>A abelhinha; O Balão do João; Que linda falua; Eu fui ao jardim celeste; Lá vai uma, lá vão duas; Parabéns a você; A machadinha; As pombinhas da Catrina; Ó malhão; Lagarto pintado; Alecrim e Natal (Évora).</i>

**Tabela n.º 14: Apresentação ordenada dos conteúdos introduzidos no 1.º volume do *Manual Didático de Guitarra Clássica* (2013), de Adolfo Mendes.**

## b) Constituição e metodologia

Para além de exercícios e do trabalho de elementos técnicos como escalas, arpejos e acordes, já referidos, o autor propõe uma série de peças (enumeradas na tabela n.º 14), inspiradas em “temas populares, temas infantis, e ainda temas tradicionais portugueses, todos com específico carácter [sic] técnico e pedagógico.” (Mendes, 2013, Prefácio, s/ página). A proposta de peças familiares ao aluno e de peças tradicionais portuguesas vai ao encontro dos *critérios n.ºs 2 e 3*. À exceção de *A machadinha* (que se encontra na tonalidade de lá menor), todas as peças estão na tonalidade de Dó Maior, o que, na iniciação à guitarra, permite uma consolidação das notas naturais e da leitura no pentagrama. À exceção de *Lá vai uma, lá vão duas* (que apresenta uma passagem na III.ª posição), todas as peças trabalham exclusivamente a 1.ª posição, um dos principais objetivos da iniciação à guitarra. Entre todas as peças, o autor pretendeu utilizar todos os registos e todas as cordas da guitarra (figuras n.ºs 94-96), sendo predominante o registo médio-agudo.

### Eu fui ao jardim celeste



**Figura n.º 94: Peça infantil *Eu fui ao jardim celeste* (excerto). Fonte: Mendes (2013).**

### Alecrim



Figura n.º 95: Peça tradicional portuguesa *Alecrim* (excerto). Fonte: Mendes (2013).

### Natal (Évora)



Figura n.º 96: Peça tradicional portuguesa *Natal (Évora)* (excerto). Fonte: Mendes (2013).

Verifica-se que todas as peças carecem de indicação de digitação para a mão direita e apresentam digitação para a mão esquerda apenas pontualmente<sup>142</sup>. O autor poderá ter tomado essa opção para dar liberdade ao docente na escolha da digitação, tal como refere em relação ao *capítulo técnico*. O facto de se tratar de peças conhecidas será também uma das razões para que não haja muita informação na partitura. Através da memória auditiva pretender-se-á que o aluno leia as notas mais facilmente e descubra a sua localização na guitarra. Elementos do funcionamento da música tonal, como conceito de frase e tonalidade maior ou menor, são introduzidos através das composições populares. Os elementos rítmicos são assimilados através das canções familiares, às quais o professor poderá sugerir a adição de texto, com se aconselha no *critério n.º 3*.

Como conclusão, pode referir-se que o *Manual Didático da Guitarra Clássica* de Adolfo Mendes, direcionado para alunos do 1.º e 2.º grau, tem como principal mais valia para o curso de iniciação à guitarra a compilação de peças tradicionais, adequadamente transcritas para o aluno iniciante trabalhar as notas naturais do primeiro quádruplo da guitarra, o ritmo e as primeiras melodias.

#### 6.2.3.3. *Manual de Guitarra Clássica de João Resende (2017)*

No âmbito da realização do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, João Resende (1994-) propõe a criação de um manual didático constituído por canções tradicionais portuguesas para a iniciação à guitarra<sup>143</sup>. Nas palavras do próprio autor, é possível compreender como foi concebido este projeto e quais os seus objetivos:

<sup>142</sup> N. a.: O autor sugere, por norma, a utilização do dedo n.º 3 nas cordas agudas. No entanto, em alunos pequenos, poderá ser mais adequado sugerir a posição contraída da mão esquerda, utilizando para isso o dedo n.º 4 nas cordas agudas.

<sup>143</sup> N. a.: O projeto de Resende (2017) é uma coletânea de peças tradicionais, mas pode considerar-se um manual porque indica objetivos relativos aos elementos técnicos a ser trabalhados em cada peça, bem como exercícios preparatórios. Apresenta uma dificuldade progressiva e os elementos são introduzidos metodologicamente.

Este projecto consistiu na elaboração de um manual de guitarra [sic] clássica baseado numa cultura musical de tradição portuguesa. Quer isto dizer que todo o manual foi construído unicamente com músicas tradicionais portuguesas, de carácter infantil. Contém um total de trinta músicas às quais foram implementadas diversas abordagens técnicas e musicais para um maior desenvolvimento guitarrístico. De modo a esta oferta educativa se apresentar o mais completa possível, foram adicionados a cada música um texto elucidativo do trabalho proposto e um exercício pensado como uma preparação. (Resende, 2017, p. 7)

Resende assume a existência de uma grande lacuna no material didático português para guitarra: “[...] apesar de haver de facto uma grande variedade de repertório (manuais e métodos para a iniciação à guitarra) nenhum deste aprofunda e/ou aplica esta cultura de tradição portuguesa por ser todo ele estrangeiro.” (Resende, 2017, p. 37) Apesar de outras obras didáticas apresentarem repertório tradicional português, Resende é o autor que, até ao momento, se debruça com mais profundidade nesta temática, recolhendo um número considerável de canções tradicionais portuguesas, adaptando-as, em melodias simples, para os primeiros anos de aprendizagem à guitarra. A familiaridade do conteúdo como meio de motivação e a necessidade de criação de uma ferramenta didática inexistente no ensino oficial da guitarra são algumas das principais justificações apresentadas pelo autor para a introdução de músicas tradicionais portuguesas: “[...] prevê-se que estas músicas tradicionais portuguesas possam servir como base motivacional (através da identificação dos temas e melodias) para um maior comprometimento por parte do aluno no estudo do instrumento e, conseqüentemente, aumentar o gosto pelo mesmo” (Resende, 2017, p. 37). Por outro lado, a escolha dos temas tradicionais terá também obedecido a propósitos técnicos pré-estabelecidos pelo autor:

[...] todas as músicas pertencentes ao manual foram escolhidas e adaptadas à guitarra com base nas questões técnicas e musicais que, de um modo claro, podiam ser usadas e aplicadas para o ensino. Assim sendo, nas músicas infantis foram explorados pormenores técnicos tanto da mão esquerda como da direita, em várias posições da escala da guitarra. Igualmente, foram aproveitados temas (lengalengas) para trabalho rítmico e da mão direita, com o intuito de ser uma fase preparatória. (Resende, 2017, p. 44)

#### a) **Constituição e metodologia**

O manual de Resende contém 30 composições tradicionais portuguesas, entre elas 3 lengalengas e 27 canções<sup>144</sup>. Os benefícios da aplicação deste tipo de repertório foram evidenciados nos *critérios n.ºs 2, 3 e 4*, para além de a investigação de Resende ter sido também destacada no capítulo anterior, inclusive com análise de algumas das canções. O autor refere que o manual é não só direccionado para os alunos como também para os professores, propondo um texto sumário com orientações para cada peça, para além de “um pequeno exercício preparatório que resume musicalmente o que anteriormente foi descrito” (Resende, 2017, p. 38). A existência de exercícios preparatórios, para além dos propósitos técnicos, é extremamente importante para a leitura e o contacto com o novo material, visto que alguns elementos serão logo à partida trabalhados isoladamente. Poder-se-á considerar como um contacto prévio técnico,

---

<sup>144</sup> N. a.: Tal como refere o autor, as canções foram recolhidas através de fontes áudio e fontes escritas – tendo sofrido algumas adaptações dada a prática guitarrista –, sendo elas: *Manual de piano* (Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko), *Canções para as escolas, dez canções populares portuguesas* (Maria de Lourdes Martins), *Canções para a educação musical* (Raquel Marques Simões) e *O meu livro de canções* (Clara Abreu). (Resende, 2017, p. 38)

que complementa o contacto prévio da familiaridade das canções (*critérios n.ºs 1 e 10*). O texto sumário contém os principais tópicos que o professor deve abordar na peça correspondente (fig. n.º 97), assemelhando-se às indicações que Andréé (1980) coloca em cada peça da sua coletânea.

**Sola sapato**

Objectivos: Tradicional

**Mão direita** – dedos médio, indicador, anelar e polegar  
**Ritmos** – colcheias, semínimas e tercinas  
**Compassos** – alteração de 2/4 para 3/4  
**Cordas** – *Mi, Si e Sol* (1ª, 2ª e 3ª)

**Figura n.º 97: Excerto da lengalenga *Sola Sapato*. Fonte: Resende (2017).**

Ao longo das 30 composições, os elementos da partitura são introduzidos gradualmente, fazendo Resende a descrição de todos eles na *tabela 2* das páginas n.ºs 44 até 51. Por ser redundante, não se irá apresentar uma tabela com as peças e elementos técnicos e musicais inseridos, podendo a tabela de Resende ser consultada. Todos os elementos da partitura e da digitação guitarrística estão de acordo com a notação convencional.

A utilização de lengalengas nos primeiros três números da coletânea permite um trabalho isolado do ritmo e da técnica da mão direita correspondente, tal como a coletânea de Andréé (1980) e os dois livros didáticos de Paulo Valente Pereira (2014) nos apresentam. Nestas três composições, o autor propõe que cada lengalenga seja tocada nas 3 cordas soltas agudas, estratégia para que o aluno consolide digitação e ritmo, conhecendo ao mesmo tempo 3 cordas diferentes. Na introdução da mão direita, destaca-se a metodologia proposta pelo autor, uma vez que todos os quatro dedos são sugeridos em associação direta com a figuração da lengalenga (fig. n.º 98): verifica-se que a combinação *a-m-i* é estrategicamente colocada na figura de tercina e o ataque alternado *m-i* em duas colcheias; o dedo polegar, tipicamente associado à linha do baixo, é estrategicamente inserido na figuração mais longa, uma vez que é o dedo menos ágil e mais pesado.

**Figura n.º 98: Lengalenga *Sola Sapato*. Fonte: Resende (2017).**

Resende propõe também a utilização de “digitação [da mão direita] baseada em padrões” (Resende, 2017, p. 38), preparados nos exercícios preparatórios, que usam os três dedos *i*, *m* e *a* (peça *Indo eu a caminho de Viseu*). Esta estratégia baseia a aprendizagem na logicidade e memorização e não unicamente na leitura nota a nota, tal como descrito no *critério n.º 4*.

Elementos musicais como tipo de compasso – 2/4, 3/4, 4/4, 6/8 –, figuras rítmicas, pausas, são introduzidos de forma progressiva e cumulativa, estando todos eles discriminados nos objetivos iniciais (para o professor), e sendo sugeridos e assimilados pelo aluno através das canções tradicionais. A escolha das tonalidades das canções terá passado pela intenção de explorar ao máximo a primeira posição, com notas naturais e alteradas, bem como pelos propósitos técnicos a atingir. As tonalidades usadas são Dó, Sol, Lá e Mi Maiores e Lá e Ré menores. O autor escolheu, em primeiro lugar, a consolidação da 1.ª posição, dando a conhecer praticamente todas as notas naturais do primeiro quadruplo, naturais e alteradas. Resende opta por inserir a mão esquerda nas duas cordas mais agudas, com os dedos n.ºs 1, 3 e 4 na primeira canção, o que pode constituir um desafio para o aluno. No entanto, o exercício preparatório pretende, precisamente, trabalhar esses elementos antecipadamente (fig. n.º 99).



**Figura n.º 99:** Exercício preparatório da canção *Que linda falua*. A primeira nota fá, 3.º tempo do primeiro compasso, deverá ser tocada com o dedo n.º 1, e não com o dedo n.º 3, como indicado. Fonte: Resende (2017).

No que se refere ao conhecimento do braço da guitarra, o autor introduz pela primeira vez, na canção *Fui ao jardim da Celeste*, as posições n.ºs 2, 4 e 5. Esta canção tem a particularidade de apresentar toda a melodia na 3.ª corda e, por isso, exigir mudanças de posição, com cordas soltas. Considera-se uma estratégia interessante e válida, que apresenta uma abordagem distinta da escrita convencional, até então apresentada, focando o trabalho de um novo elemento que é o conhecimento das posições no braço da guitarra. O autor continua, em canções posterior, o trabalho de posições mais altas (2.ª, 3.ª, 4.ª e 5.ª) e mudanças de posição (com e sem uso de cordas soltas). Resende introduz ainda elementos técnicos como a digitação constante de *tremolo* e a meia *barré*, inseridos nas canções de forma adequada.

O autor propõe, em algumas canções, uma parte de acompanhamento para o professor ou aluno mais avançado – um outro elemento motivacional no início da aprendizagem, como se afirma no *critério n.º 11*. Resende adiciona o texto às canções tradicionais, tal como se sugere no *critério n.º 3*; no entanto, não o insere na partitura o que, a meu ver, poderá não deixar clara, nalgumas situações, a associação do ritmo com as sílabas correspondentes.

## b) Nota final:

O *Manual* de Resende (2017) destaca-se pela metodologia clara, sendo uma das mais completas de entre as obras analisadas: a escolha de peças tradicionais é complementada com propósitos técnicos e musicais, exercícios preparatórios e textos respetivos de cada peça. O autor apresenta uma grande variedade de elementos (diferentes tonalidades, compassos variados, combinações de digitação da mão direita, entre outros) que enriquecem o conhecimento musical e guitarrístico do aluno. Essa variedade e complexidade de informação é mais facilmente transmitida pelas peças familiares. Tal como se poderá verificar no seguimento da análise de literatura, as obras de Resende (2017) e de Andréé (1980) apresentam muitas semelhanças, bastante positivas para o ensino da guitarra, apesar da diferença de praticamente 40 anos entre as duas publicações. Considera-se, por fim, um contributo muitíssimo importante de recolha de repertório didático da guitarra em Portugal, colocando-se, no entanto, a preocupação de que parte do repertório possa ser desatualizado e desconhecido para as crianças que atualmente ingressam no Curso de Iniciação

## 6.2.4. Análise de literatura estrangeira

### 6.2.4.1. *Zbirka Kompozicija za Gitaru* (7.<sup>a</sup> edição) (1980) de Vjekoslav Andréé

Coletânea composta em 1980, na ex-Jugoslávia, constituída por 101 peças para o primeiro ano de aprendizagem da guitarra. Esta coletânea, tal como o nome indica, não constitui um método de aprendizagem à guitarra, mas antes um complemento. No entanto, a sua análise será pertinente para esta investigação devido à metodologia utilizada na introdução dos elementos textuais. Dada a dificuldade em ter acesso a uma tradução fidedigna em língua portuguesa, considereei pertinente colocar a tradução integral de duas secções do prefácio, onde são referidos aspetos indispensáveis para a compreensão da metodologia em questão:

- O autor refere, no segundo parágrafo, que, ao lado de cada exemplo musical, estão descritos os elementos que o professor deve abordar e explicar ao aluno<sup>145</sup>;

- 

Consideramos que deve ser obrigatório ouvir cada música/composição antes da sua elaboração na guitarra. Dessa forma, o caminho do estudo de guitarra está mais curto, e todos os problemas rítmicos e de intonação são resolvidos através da audição. Execução à “Prima vista”, que desta forma está a ser negligenciado – embora não seja relevante a um concertista de guitarra – cuida-se com a música de câmara. Os materiais desse tipo de ensino encontram-se no livro: *Guitarra em Música de Câmara*. (Andréé, 1977<sup>146</sup>, p.3, tradução livre);

- 

O início de elaboração da Coletânea é direcionado à idade de nove anos. Para alunos mais jovens, recomendamos o estudo da primeira parte da Coletânea de cor; os alunos devem aprender as canções através das gravações de vinil e devem tocá-los de ouvido, com alguma ajuda do professor, sem pensar demasiado na notação musical e na leitura que não desenvolveram nem na sua língua materna. Somente na idade de oito anos, é preciso trabalhar a primeira parte da Coletânea de partitura e continuar a segunda parte. Para alunos do ensino pré-escolar, recomendamos as guitarras de menores dimensões,

---

<sup>145</sup> “Kompozicije u ovom dijelu su poredane po predloženom redosljedu obrađivanja, a uz naslov svake kompozicije označen je muzički problem koji nastavnik mora obraditi ili objasniti na toj kompoziciji.” (Andréé, 1977, p.3)

<sup>146</sup> Ano referente ao prefácio, inserido na publicação de 1980 (7.<sup>a</sup> edição).

obrigatoriamente com as cordas de nylon. Com esperança de que esta Coletânea possa contribuir na expansão de boa música e no aumento do número de guitarristas e aficionados da verdadeira guitarra, terminamos com o pensamento que nos guiou durante a seleção de composições e definição da sua ordem na Coletânea: Aprendamos Música com Música! (Andreé, 1977, p. 4, tradução livre).

Das citações apresentadas, destacam-se os seguintes pontos:

- O estudo com a partitura é sugerido apenas a partir dos 8/9 anos, sendo que, até lá, os alunos deverão aprender as peças de ouvido<sup>147</sup>. No caso do curso de Iniciação Musical em voga em Portugal (direcionado para alunos desde os 5/6 anos aos 9/10 anos), esta abordagem faria com que, apenas a partir do 3.º ou 4.º ano a notação fosse introduzida;
- O autor sugere que todas as peças devem ser ouvidas pelo aluno antes da prática na guitarra e do acesso à notação, demonstrando como essa prática pode auxiliar a leitura numa primeira fase e prevenir dificuldades rítmicas e de intonação. O autor não esquece a necessidade de trabalhar a leitura à primeira vista, referindo que esta se deve trabalhar através da música de câmara.

Ambos os pontos vão ao encontro do *critério n.º 1*, que prioriza a aprendizagem sensorial (trabalho auditivo) e pode considerar a introdução da notação mais tardiamente. Como se poderá comprovar pela análise à coletânea, as palavras escritas pelo autor, no prefácio, estão de acordo com tipo de abordagem e estruturação que apresenta a sua obra.

A coletânea de Andreé, composta em finais do século XX, propõe uma abordagem musical que partilha da maioria dos critérios definidos no ponto 5.3., para além de apresentar conteúdos metodologicamente organizados – o que poderá levar a considerá-la um método de iniciação à guitarra. As principais características que a destacam são, por um lado, a introdução de texto que deve ser pronunciado ou cantado enquanto o aluno toca (*critério n.º 3*), e a constituição da própria coletânea: peças populares do próprio país e internacionais e peças dos compositores clássicos guitarristas (*critérios n.ºs 2 e 3*). A associação do texto à música constitui uma das metodologias mais importantes desta coletânea pois promove uma aprendizagem realmente bem-sucedida das canções<sup>148</sup>: ainda que a canção não seja conhecida, a memorização do texto faz com que o aluno assimile automaticamente o ritmo e dificilmente o esqueça. Neste caso, também as alturas serão facilmente associadas ao texto, havendo, no entanto, a particularidade de o aluno as ter de associar à sua denominação e localização na guitarra. Por fim, a predominância das canções populares, com melodias que as crianças sabem cantar, potencia em muito a eficácia da sua aprendizagem: para além da motivação de tocar algo que o aluno conhece, a aprendizagem de todos os elementos rítmico-melódicos está sem dúvida facilitada.

Para além dos benefícios referidos, a abordagem proposta por Andreé permite ao aluno desenvolver capacidade crítica no estudo em casa. Será muito mais fácil perceber se está a tocar uma

---

<sup>147</sup> N. a.: O suporte digital para ouvir fora da aula, discos de vinil naquela época, também constitui uma grande ajuda ao estudo.

<sup>148</sup> N. a.: É introduzido texto em 52 peças, sendo que 44 são na língua materna (servo-croata<sup>148</sup>), 6 em língua inglesa, 1 em língua francesa e 1 em língua alemã. Da peça n.º 69 até à n.º 101 já não existe suporte de texto, podendo supor-se que, nessa fase, o aluno já tenha mais autonomia na leitura.

nota ou ritmo errado e, se não se lembrar da localização no braço da guitarra, poderá tentar procurar o som que deseja. Esta é, no fundo, a chave: levar o aluno a procurar o som que mentalmente deseja produzir; quando conseguir pensar desta forma, já estará a pensar musicalmente. É ótimo que a criança possa explorar por si o instrumento e que dê largas à sua criatividade nessa descoberta. Em conversa com o prof. Doutor Dejan Ivanović, a propósito da abordagem de Andréé (1980), o mesmo referiu que a compreensão dos elementos de notação não constitui uma prioridade, mas uma preparação para uma fase posterior da aprendizagem, destacando o benefício da escolha de peças familiares:

Com a sua sugestão de decorar as músicas e não se preocupar com o que está escrito, o autor estimula o ouvido interior e musicalidade. Automaticamente, deduz-se a seguinte constatação: todos os elementos textuais são uma mera sugestão/iniciação e não uma obrigatoriedade, o que significa que, segundo Andréé, o interiorizar das músicas conhecidas juntamente com a insistência casual do professor aos elementos textuais conduz a uma compreensão textual suficiente para iniciar a fase seguinte do desenvolvimento. [...] Com a figuração rítmica constante do texto musical, frequentemente utilizada como uma das ferramentas mais fidedignas no descobrimento do funcionamento da guitarra, juntamente com a sua consequente logicidade, a 2.ª fase acaba por ser bem mais acessível do que esta inicial. Creio que a chave do processo está na familiaridade de músicas à qual se adicionam elementos textuais de carácter informativo. (D. Ivanović, comunicação pessoal, setembro 9, 2019)

#### a) Metodologia e organização dos conteúdos

Como está referido no prefácio, ao lado de cada exemplo musical o autor coloca, de forma sucinta, os elementos que o professor deve abordar e explicar ao aluno (fig. n.º 100).

<p><b>TIKE, TIKE TAČKE</b> 1. Dječja brojalica</p>	<p>Držanje gitare. Desna ruka. Proizvodnja tona sa naslonom. Četvrtinke i osminke.</p>
	

Figura n.º 100: Peça n.º 1: *Tike, tike tačke*. Indicações do autor no canto superior direito.<sup>149</sup> Fonte: Svjetlost (1980).

Estas indicações devem ser aplicadas na peça em questão e nas posteriores, até aparecerem novas indicações. Por exemplo, nas peças n.ºs 5, 6, 7 e 8 deve prestar-se especial atenção às notas ré, mi e fá (na 4.ª corda). Nestas quatro canções, o aluno terá oportunidade de trabalhar os mesmos elementos em contextos diferentes. Pretende-se que os elementos da notação indicados pelo autor sejam assimilados pelos alunos enquanto estes tocam e cantam o repertório familiar, para além de serem sucintamente explicados pelo professor. Note-se que, na coletânea, a introdução dos elementos é progressiva e, nalguns casos, cumulativa, cumprindo assim o *critério n.º 8*: a cada peça se encontra destinado um determinado propósito técnico ou musical e o facto de cada elemento estar ordenado na coletânea, do ponto de vista pedagógico, ajudará o professor na organização da introdução dos elementos. Abaixo, segue-se a lista de elementos introduzidos pelo autor, com o número da peça respetiva.

<sup>149</sup> Tradução livre: Postura com guitarra. Mão direita. Produção de som com apoio. Semínimas e colcheias.

1. “Posição com guitarra. Mão direita. Produção de som com apoio. Semínimas e colcheias”;
2. “Pausa. Tipo de compasso. Sistema de pautas. Compasso [físico]. Linha de compasso”;
5. “Tons: ré, mi e fá. Posição da mão esquerda”;
9. “Compasso ternário. Mínima e mínima com ponto”;
10. “Tons: ré, mi, fá e sol”;
11. “Ligadura”;
12. “Semicolcheias”;
13. “Tons: ré, mi, fá, sol e lá”;
17. “Sinal de repetição”;
19. “Tons: dó, ré, mi, fá, sol e lá”;
21. “Da Capo al fine”;
22. “Compassos mistos”;
37. “Tons: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si”;
42. “Tons Dó—dó. Escala maior”;
47. “Aumento da amplitude do registo. Sistema tonal. Escala menor”;
51. “Aumento da amplitude do registo para baixo”;
53. “Anacruse”;
54. “Sustenido”;
57. “Compasso 6/8. Bequadro”;
61. “Semínima com ponto”;
65. “Bemol”;
66. “Tercina”;
69. “Adição do baixo sem apoio à uma melodia executada com apoio. Polegar da mão direita”;
75. “Anacruse”;
80. “Execução de acordes melódicos [sic.] sem apoio”;
82. “Terceiras”;
83. “Execução de acorde”;
88. “Melodia na linha de baixo. Polegar com apoio”.<sup>150</sup>

## b) Constituição da coletânea

Na seguinte tabela, enumeram-se os tipos de composições presentes na coletânea que, como já foi referido, estão de acordo com os *critérios n.ºs 2, 3 e 4*. Verifica-se que cerca de metade das composições correspondem a repertório popular e infantil da Ex-Jugoslávia e que o autor introduz peças dos compositores clássicos da guitarra, importantes para a formação base de qualquer guitarrista.

Tipo de composição	Número total de composições	Discriminação
Peças populares nativas da Ex-Jugoslávia	51	Lengalenga <sup>151</sup> : 4; Canção popular <sup>152</sup> : 27; Dança popular <sup>153</sup> : 8; Canção infantil <sup>154</sup> : 3; Canção da 2.ª Guerra Mundial <sup>155</sup> : 9;
Compositores nativos	6	Jakov Gotovac (croata) (3), Oskar Danon (jugoslavo), Milan Apih (esloveno-jugoslavo), Josip Szabo (croata);
Peças populares internacionais	20	América (5), Áustria (1), Inglaterra (3), França (2), Itália (1), Rússia (7), Espanha (1);
Compositores clássicos da guitarra	4	Ferdinando Carulli (3), Matteo Carcassi;
Outros compositores guitarristas	1	Frederick Noad (inglês);
Compositores da Música Ocidental	14	Jacques Offenbach (francês/alemão) (2), Carl Orff (alemão), Jean Michel Jarre (francês – música para filme), Mozart (austríaco), Brahms (alemão), Tchaikovski (russo), Cornelius Gurlitt (alemão), Beethoven (alemão), Jean-Baptiste Lully (francês), Johann Bornhardt (alemão), Hans Newsider (alemão), Joseph Küffner (alemão) (2);
Outros Compositores	5	Vasily Solovyov-Sedoi (russo), Józef Powroźniak (polaco) (2), Karl Beyer, Z. Kolaric-Zisur;
TOTAL:	101	

**Tabela n.º 15: Constituição da Coletânea (tipo de repertório e número de composições).**

<sup>150</sup> Tradução livre (peças e respetivas páginas): 1., 2., 5. (p. 7), 9., 10., 11., 12. (p. 8), 13., 17. (p. 9), 19., 21., 22. (p. 10), 37. (p. 14), 42. (p. 15), 47. (p. 16), 51., 53. (p. 17), 54. (p. 18), 57. (p. 19), 61. (p. 20), 65., 66. (p. 21), 69. (p. 22), 75. (p. 23), 80. (p. 25), 82., 83. (p. 26), 88. (p. 29).

<sup>151</sup> Texto original: Djecja Brojalica

<sup>152</sup> Texto original: Narodna pjesma;

<sup>153</sup> Texto original: Narodno kolo;

<sup>154</sup> Texto original: Djecja pjesma;

<sup>155</sup> Texto original: Pjesma iz NOB;

### c) Introdução dos elementos de notação

- **Pentagrama e notas:**

A introdução das notas é progressiva, dando importância à construção de linhas melódicas de interesse e de tonalidades maiores e menores, como se sugere no *critério n.º 4*. O método começa pela nota ré, 4.ª corda, registo médio da guitarra, contrariamente à maior parte dos métodos que introduz primeiramente as cordas mais agudas. No entanto, os primeiros 4 exercícios, que são lengalengas, não pretendem focar-se nas alturas, mas no ritmo (supõe-se pela ausência de clave). Na peça n.º 5, a primeira peça melódica, a 4.ª corda permite um registo confortável para o cantar (intervalo de 3.ª menor), bem como a utilização de três notas (ré, mi e fá), numa posição dos dedos n.ºs 2 e 3. A 4.ª corda encontra-se num registo médio da guitarra que permite a aprendizagem das restantes notas por expansão, tanto no sentido ascendente como descendente.<sup>156</sup> A predominância da monodia em mais de metade das peças permite uma melhor aprendizagem das notas. Praticamente no final da coletânea, a peça n.º 96 destaca-se pela sua complexidade em vários aspetos técnicos tais como a existência de *barrés*, saltos sem utilização de cordas soltas, extensões e mudanças de posição da mão esquerda em movimento cruzado (da posição longitudinal para a posição transversal, voltando à posição longitudinal [Carlevaro, 1995]), nos compassos n.ºs 12/13 e 13/14). Destaca-se ainda pela grande extensão de registo, em que há a utilização de toda a extensão do braço da guitarra, com registo entre o mi2 e o mi5 (fig. n.º 101);



Figura n.º 101: *Napoleonov plac*. Fonte: Svjetlost (1980).

<sup>156</sup> N. a.: O autor opta por avançar, primeiramente, para a corda 3 (sol [peça n.º 10], lá [peça n.º 13] e depois para a 5.ª corda (dó [peça n.º 19]. A 2.ª corda é introduzida posteriormente (si [peça n.º 37], dó [peça n.º 42]). Na já mencionada peça n.º 42, o aluno já conhece todas as notas da escala de Dó Maior de uma oitava. Na peça n.º 47, há um aumento do registo superior (1.ª corda) e na peça n.º 51, um aumento do registo inferior (5.ª corda [notas si e lá]). A partir desta última peça, o aluno já sabe as notas de 2 oitavas. Na peça n.º 52, é finalmente introduzida a 6.ª corda (nota sol) sendo posteriormente introduzidas as restantes notas.

- **Ritmo:**

O ritmo é o primeiro elemento da pauta a ser trabalhado na Coletânea, indo esta abordagem ao encontro do *critério n.º 8*. São-lhe destinadas as 4 peças iniciais em que o aluno terá que aprender as figuras de semínima, colcheia e pausa de semínima, juntamente com o sistema de pautas, tipo de compasso, compasso e linha do compasso. Nestas peças, não sendo colocadas alturas (para além da nota ré na 4.ª corda solta), o aluno terá que pronunciar o texto em forma de lengalenga, com o ritmo pedido, ao mesmo tempo que toca as notas. Desta forma, foca a sua atenção exclusivamente no ritmo e na técnica da mão direita. A opção de começar o trabalho rítmico separado das alturas na pauta deve considerar-se e poderá evitar problemas rítmicos posteriores<sup>157</sup>. Apesar de não ter comprovado pessoalmente esta abordagem, considero que a introdução dos elementos rítmicos (divisão, figuras, compassos, etc.) através do texto será uma opção pedagógica promissora, entre outras razões, dado o carácter rítmico que as próprias palavras e frases têm. Reconhecendo o ritmo como característica inerente ao ser humano, da sua forma de se expressar e movimentar, a sua concetualização só pode partir da experiência. O aluno pode esquecer com que dedo tocar determinada corda, ou como ler determinada figura, mas assimilará de tal forma a melodia e texto das canções que conseguirá lembrar-se dos restantes elementos a partir dessa memória sólida e familiar. O desafio para os docentes será ajudar os alunos a compreender teoricamente algo que já conhecem e transportá-lo para a notação. Um dos exemplos da aprendizagem do ritmo através das palavras refere-se à introdução da tercina através da palavra inglesa *merrily*, que tem 3 sílabas. Em mais nenhuma peça aparece a tercina, pelo que o aluno ficará com esta memória única;

- **Alterações (sustenido, bemol, bequadro):**

O autor introduz o sustenido na peça n.º 54 nas notas fá e ré (4.ª corda), precisamente na corda que foi apresentada ao aluno em primeiro lugar. Com o dedo n.º 4 no fá# e o dedo n.º 1 no ré#, o aluno trabalha, na peça n.º 54, a posição longitudinal neutra, com um dedo em cada trasto, na mesma corda. Nesta mesma peça é, desta forma, trabalhado o *cromatismo* pela primeira vez. Da mesma forma, o bemol é apresentado na peça n.º 65, na nota *sib* da 3.ª corda. O bequadro é referido na peça n.º 57, na nota fá da 4.ª corda, anulando o fá# que o aluno já conhece. Curiosamente, várias das alterações introduzidas representam motivos cromáticos, e não alterações da armação de clave, o que evidencia a ação da alteração, para além de ser característico do estilo composicional da música tradicional da antiga Jugoslávia;

- **Registo e amplitude:**

O autor apresenta uma metodologia muito interessante que consiste em utilizar a mesma melodia tradicional com vários propósitos. Veja-se a canção *Kiša pada trava raste*, que é apresentada nas peças n.ºs 47, 51 e 70. Na peça n.º 47, é apresentada a melodia simples, no registo médio começando na segunda corda, que apresenta um aumento da amplitude do registo agudo. Na peça n.º 51, a mesma melodia é

---

<sup>157</sup> N. a.: Este será um aspeto a considerar no atual ensino da guitarra em Portugal, dada a dificuldade rítmica que os alunos apresentam, evidenciada na análise aos questionários.

apresentada na oitava inferior (dó central), seguida da melodia na oitava original. Desta forma, o aluno pode comparar e associar de imediato as *duas melodias*. Para além disso, na apresentação do registo grave, o aluno poderá associar o nome das notas já conhecidas às que são apresentadas de novo, facilitando a aprendizagem da localização das notas na pauta. Na peça n.º 70, é adicionada uma linha do baixo à melodia já conhecida. Em todos os casos encontrados, a familiaridade com a canção permitirá uma aprendizagem mais fácil dos novos elementos apresentados, tanto do novo registo, como a introdução de uma nova linha. Tal como já foi referido, a peça n.º 96 apresenta a maior amplitude de registo da peça (fig. n.º 101);

- **Sistema tonal: escala maior e menor:**

Tal como se refere no *critério n.º 4*, a simplicidade melódica e a clareza dos graus tonais das canções populares e de obras-chave da história da música permitem uma boa assimilação do funcionamento do sistema tonal básico, sendo que a tonalidade predominante nas primeiras canções é Dó Maior, até serem introduzidas alterações, na peça n.º 54. Na peça n.º 42 está indicado que o professor deve abordar a escala maior com todas as 7 notas (Dó Maior, neste caso) e, na peça n.º 47, a escala menor (lá menor, neste caso), tonalidades já apresentadas e assimiladas nas músicas anteriores. Outras tonalidades são inseridas posteriormente conforme os acidentes introduzidos;

- **Textura (uma ou várias vozes):**

A Coletânea é composta por 64 peças monódicas e 33 peças com mais de uma voz. A introdução das duas vozes é feita, pela primeira vez, na peça n.º 69, canção popular russa com a forma de tema e variação. O tema é composto por uma melodia simples à qual é adicionada uma linha do baixo, na variação. O facto de a melodia ter sido trabalhada em separado pelo aluno, torna a aprendizagem das duas vozes mais acessível. Os dois registos são perfeitamente distintos, facilitando a compreensão das duas vozes, para além de um deles ter carácter de melodia e o outro de acompanhamento. Na variação, é pela primeira vez trabalhada a combinação entre melodia com apoio e baixo sem apoio, técnica desafiante mesmo para alguns guitarristas com mais anos de estudo, que aqui é trabalhada desde a raiz. Da mesma forma, a peça n.º 70 apresenta uma melodia simples com acompanhamento de uma linha de baixo, melodia esta que já foi apresentada em separado nas peças n.º 47 e n.º 51.

Na peça n.º 78, são, pela primeira vez, introduzidas 3 vozes, ainda que não estejam presentes em todos os compassos. A voz interior assume a função do acompanhamento típico de valsa, que só aparece quando na melodia não há semínimas. Desta forma, nunca são tocadas 3 notas em simultâneo, técnica que seria já mais exigente para o aluno. Pretende-se, neste caso, que o aluno consiga distinguir a melodia do acompanhamento da voz interior, por exemplo, no respeito pela duração de todas as vozes. Na peça n.º 79, há também secções com 3 vozes que, neste caso, já são tocadas em simultâneo. O acorde é composto por duas cordas soltas, o que facilita o trabalho da mão esquerda, na existência de 3 vozes. Neste caso, a diferença de registo entre as duas vozes superiores é pequena (apenas uma 3.<sup>a</sup>), exigindo ao aluno maior compreensão da escrita a várias vozes. Na peça n.º 83 (tema e variação de Fernando

Carulli), há vários elementos técnicos a serem trabalhados, tais como, terceiras, arpejos e acordes (*i, m* e *a* em simultâneo), e as noções de acompanhamento e melodia. A figuração rítmica constante e lógica que se propõe (e que se enquadra na utilização de padrões proposta pelo *critério n.º 4*) incita, tal como referia Ivanović em comunicação pessoal (setembro 9, 2019), ao “descobrimto do funcionamento da guitarra”. Nesta peça, há também a movimentação do polegar das cordas graves para as cordas agudas e a necessidade de preparação dos dedos da mão direita nos arpejos, principalmente.

#### **d) Elementos específicos da técnica da guitarra**

- **Mão direita (digitação, ataques com e sem apoio):**

Há referências à digitação da mão direita nas peças n.ºs 69, 80, 82, 83, 88, 90, 94 e 100, com utilização de todos os dedos (*p, i, m, a*) na Coletânea. Na introdução da técnica da mão direita, este livro apresenta uma dificuldade progressiva: começa por trabalhar a alternância entre dois dedos na mesma corda e entre cordas, depois, a junção do baixo à melodia e, por fim, arpejos, acordes e outros tipos de texturas. A mão esquerda é introduzida apenas na peça n.º 5, pelo que, nas primeiras quatro lengalengas, o foco de trabalho será a técnica da mão direita. O ataque com apoio, que confere uma maior estabilidade à mão, é referido logo no início do livro, quando aplicado às lengalengas e melodias das canções. Não há referencia a dedos específicos, mas, a figuração rítmica das duas primeiras peças (semínimas e colcheias) permite trabalhar a alternância entre os dedos *m* e *i*, em que um dos dedos calhará sempre no tempo forte (a ausência desta digitação escrita pode incitar o aluno a compreendê-la e memorizá-la logicamente, pela observação do professor, ao invés de a ler letra a letra). Na peça n.º 3, a figuração rítmica exige que os dois dedos toquem alternadamente nos tempos fortes (este trabalho inicial ajudará o aluno a dar o mesmo peso a cada nota para que nenhuma nota da melodia seja destacada indesejavelmente; como a digitação da mão direita não está explícita, poderá ser trabalhado o cruzamento de dedos<sup>158</sup>, conforme a digitação escolhida pelo professor). A indicação do ataque sem apoio surge apenas na peça n.º 69, nos baixos, precisamente quando é feita a primeira referência ao dedo polegar. Nesta peça, é sugerida uma combinação entre os dois ataques, fazendo-se a distinção entre a função dos mesmos: apoio para melodia e sem apoio para acompanhamento (esta técnica deverá ser usada nas peças posteriores, nos casos oportunos). Na peça n.º 80, é sugerido o ataque sem apoio para uma nova textura: os arpejos (“execução de acordes [arpejos<sup>159</sup>] melódicos sem apoio”), estando a digitação explícita (fig. n.º 102).

---

<sup>158</sup> N. a.: Esta técnica, que é frequentemente evitada nos primeiros anos de ensino e até em níveis avançados, potenciará logo à partida a agilidade e velocidade da mão direita.

<sup>159</sup> N. a.: O autor refere-se, originalmente, ao acorde devido à produção harmónica da duração de três cordas. No entanto, essa voz aguda não deixa de ser uma linha melódica única com intervalos melódicos, executada em forma de arpejo harmónico, onde as 3 notas do acorde são produzidas em 3 cordas diferentes.



Figura n.º 102: Excerto da peça n.º 80. Indicação de “Execução de acordes [sic.] melódicos sem apoio”.  
Fonte: Svjetlost (1980).

Na peça n.º 82, a digitação escrita demonstra um cruzamento intencional de dedos na mão direita – dedo indicador na corda 2 e dedo médio na corda 3. Na peça n.º 83, a digitação sugere o trabalho do polegar na movimentação das cordas graves para agudas (fig. n.º 103): neste caso, o aluno deve aperceber-se que a nota tocada pelo polegar faz parte da linha do baixo.



Figura n.º 103: Excerto da peça n.º 83. Após a barra de repetição (compasso n.º 49), a digitação da mão direita explicita o movimento do polegar entre oitavas. Fonte: Svjetlost (1980).

Na peça n.º 88, a melodia é apresentada no baixo e é sugerido o ataque com apoio, uma nova técnica a ser aprendida do polegar. Pelo tipo de ataque, o aluno deverá perceber que, nesse caso, a linha do baixo corresponde à melodia. Na peça n.º 66, a execução das tercinas em cordas diferentes exige destreza para a mão direita na mudança das cordas, obrigando ao cruzamento de dedos.

A textura da linha musical do acompanhamento ao longo da coletânea é variada e, por isso, exige o trabalho de várias técnicas da mão direita: execução de terceiras ou acordes em bloco sem apoio (ex.: peças n.ºs 83, 88 e 95), arpejos (ex.: peças n.ºs 83, 88 e 94), outras texturas (ex.: peças n.ºs 90, 94 e 101). Podem referir-se, a título de exemplo, uma digitação concreta de arpejo – *p-i-m* (ex.: peça n.º 94) – e, também, a aplicação da técnica de *figueta*<sup>160</sup> – alternância entre *p-m* ou *p-i* (ex.: peças n.ºs 94 e 101). Nestas peças, a digitação está explícita. A combinação de várias texturas nas peças mais avançadas obriga a que o aluno desenvolva uma técnica consistente e também uma posição segura da mão direita, como é o caso da peça n.º 94, em que é combinada a *figueta* com o arpejo, assim como da peça n.º 89, que combina a alternância de dedos na linha melódica com acordes em bloco;

- **Mão esquerda (digitação e posicionamento):**

Há referência à digitação nas peças n.ºs 75, 78 e 80 a 100, com utilização de todos os dedos (1, 2, 3 e 4). A introdução da mão esquerda é feita na peça n.º 5, com os dedos n.ºs 2 e 3, em notas imediatas. Na técnica da mão esquerda, numa posição longitudinal neutra, em que cada dedo ocupa um trasto na

<sup>160</sup> N. a.: Refere-se a uma técnica alaudística da mão direita, do período renascentista: a alternância entre o dedo polegar e o dedo indicador. No século XVI, distinguiam-se dois tipos: *figueta castelhana* (“pulgar por fuera de la mano alternando con índice”) e *figueta estrangeira* (“pulgar por dentro de la mano alternando con índice”), sendo a primeira a utilizada na guitarra moderna. (Arriaga, González & Somoza, 2003, p. 13).

mesma corda, estes dois dedos representam o ponto de equilíbrio da mão, onde a força é centralizada, com a ajuda do dedo polegar. Começar a aprendizagem da guitarra com os dedos n.º 2 e 3 permite desde logo uma posição mais estável da mão esquerda. Para além disso, iniciar a aprendizagem na 4.ª corda permite também uma posição neutra e relaxada do pulso. Começar com o dedo n.º 1 exigiria um maior controlo para manter os restantes dedos próximos às cordas, na medida em que a força estaria concentrada num ponto extremo da mão, criando desequilíbrio. Por outro lado, começar a aprendizagem com a 1.ª corda exigiria também uma posição do pulso ligeiramente recuada.

Na primeira peça com digitação da mão esquerda (peça n.º 75), está explícito que o aluno deverá trabalhar a posição longitudinal, sem contração, em que o 3.º dedo ocupa o III.º trasto nas cordas agudas ao invés do 4.º dedo. Nas peças n.ºs 78, 84, 85, 100, as notas *sol#* e/ou *ré#* da 1.ª e 2.ª cordas exigem o trabalho do 4.º dedo na posição não contraída, que permite estabilizar a posição da mão esquerda na primeira posição. Há um desenvolvimento claro da dificuldade ao longo da coletânea, nomeadamente pela utilização explícita das extensões, *barrés* e mudanças de posição. As peças n.ºs 73, 89, 91 e 96 sugerem a utilização das extensões que, consoante o caso, se podem evitar mudando a digitação. A peça n.º 96 (fig. n.º 101) utiliza apenas a primeira corda para a melodia, que vai desde o *mi*4 (corda solta) até ao *mi*5 (XII.º trasto), obrigando a mão a percorrer praticamente toda a extensão do braço. É também aqui introduzida a *barré* de três cordas, na V.ª posição, indicada na partitura, com possibilidade de preparação depois de duas notas em corda solta. Esta peça é particularmente desafiante para o aluno pois exige um maior conhecimento do braço da guitarra, constantes saltos de posição, em que, na sua maioria, são feitos entre notas pisadas (extensões e *barrés*). Para alunos mais pequenos, estas poderão ser técnicas pouco adequadas, a não ser que o tamanho adaptado da guitarra o permita e que estas técnicas não constituam prejuízo para o desenvolvimento físico saudável do aluno;

- **Exploração da I.ª posição e restantes:**

Neste livro, o autor explora maioritariamente a I.ª posição, seguida da II.ª e da III.ª (até à II.ª posição: n.ºs 47, 70, 78, 80, 85, 89; até à III.ª posição: n.ºs 73, 81, 82, 91, 95, 98, 99). À exceção da peça n.º 96, todas as restantes trabalham apenas a I.ª posição.<sup>161</sup> Na peça n.º 47, é introduzida a 1.ª corda, com as notas *mi*, *fá* e *lá*. Pela primeira vez há uma mudança de posição, para a II.ª posição. O salto é feito com a nota *mi* (corda solta), que antecede e procede a nota *lá*, sendo a forma mais recomendada para, numa primeira fase, se trabalhar as mudanças de posição. O processo é semelhante, na peça n.º 70. A peça n.º 73 apresenta a possibilidade de uma extensão (comp. n.º 6), pouco acessível para as crianças. Há também uma mudança de posição (III.ª–I.ª) entre notas pisadas, o que constitui um desafio para a precisão e rapidez da mão esquerda. Na peça n.º 80 (comp. n.ºs 9 e 17) há uma mudança de posição entre notas pisadas em que é utilizado o 4.º dedo como *pivot*, uma das técnicas que auxilia a mudança. Na peça n.º 81, a mudança de posição nos compassos n.ºs 2 e 3 é feita por dois dedos *pivot*, em bloco. Na

---

<sup>161</sup> N. a.: Em alguns casos, esta divisão poderá ser certamente opinável conforme a escolha da digitação por parte do professor (ex.: uso de extensão ou salto).

peça n.º 91, nos compassos n.ºs 9 e 10, a mão encontra-se contraída, na III.ª posição com indicação para o salto do 1.º dedo para a primeira posição, e novo salto para a III.ª posição, opção desafiante para as mãos dos pequenos guitarristas (fig. n.º 104).



Figura n.º 104: Compassos n.ºs 9-12 da peça n.º 91 (III.ª posição em contração com extensão posterior do 1.º dedo).  
Fonte: Svjetlost (1980).

Na peça n.º 98 (fig. n.º 105), a mudança de posição entre terceiras permite o trabalho de antecipação dos dedos da mão esquerda que se alteram, facilitada pela utilização dos dedos *pivot*.



Figura n.º 105: Compassos n.ºs 1 a 4 da peça n.º 98. Fonte: Svjetlost (1980).

Por fim, uma última referência à peça n.º 96, apresentada na fig. n.º 101, que exige várias mudanças de posição em salto por corda solta, dedos *pivot*, e trabalho de antecipação dos dedos por não haver dedos *pivot*. A tonalidade de Mi menor permite a utilização de várias cordas soltas que acabam por facilitar a movimentação por salto em toda a extensão do braço.

#### e) Nota final:

Para a análise desta coletânea foi necessário recorrer a diversas fontes, por se tratar de uma obra estrangeira, numa língua que não domino, e com base em composições que me são desconhecidas. Para tal, foram necessárias várias explicações por parte do prof. Doutor Dejan Ivanović que, como aluno, fez a sua aprendizagem inicial da guitarra segundo este método, disponibilizando-se também para fazer todas as traduções necessárias para a língua portuguesa. Para esta análise recorri também à audição de algumas das canções populares contidas na coletânea, na plataforma *Youtube*, como por exemplo: Canção popular “Kiša pada trava raste”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vp7zMFrHkmA>. Por fim, pude aplicar algumas das primeiras peças, a título experimental, com alunos de música não guitarristas e fazer também uma experimentação pessoal das peças de forma a compreender as implicações técnicas em cada caso.

#### 6.2.4.2. *Basic Pieces* (vol. 1) (1996) de Juan A. Muro

O primeiro volume da obra *Basic Pieces* (1996) tem como principal objetivo, tal como refere o autor no prefácio, o trabalho das técnicas básicas da mão direita, necessárias a um guitarrista iniciante. Assim, foram privilegiadas as referidas técnicas, com uso preferencial de cordas soltas, em detrimento da técnica da mão esquerda, que o autor procurou manter simples (Muro, 1996, p. 3). Enumeram-se as secções que constituem o manual, onde é possível verificar a organização da técnica básica da mão direita em 12 pontos. O autor refere, no prefácio, que sempre que o professor entender que o aluno já apresenta competências técnicas suficientes, é possível e recomendável que se alterne o material entre secções.

- “Informação Preliminar;
- 1. “Melodias com acompanhamento do professor”;
- 2. “Melodias e acompanhamentos de uma nota”;
- 3. “Duas notas simultâneas em cordas adjacentes”;
- 4. “Melodia e acompanhamento de duas notas”;
- 5. “Duas notas simultâneas em cordas não adjacentes”;
- 6. “Arpejo para o polegar e dois dedos”;
- 7. “Melodia na voz superior “apoiando” com acompanhamento do polegar”;
- 8. “Acordes de três notas”;
- 9. “Acordes de três notas em cordas não adjacentes”;
- 10. “Melodia na voz superior “apoiando” com acompanhamento de “i” sem apoio”;
- 11. “Arpejos do polegar e três dedos”;
- 12. “Exercícios técnicos de escalas.” (Muro, 1996, p. 2<sup>162</sup>)

Para além dos 12 capítulos enumerados, o livro apresenta uma secção preliminar com informações essenciais a um guitarrista iniciante: posição das mãos esquerda e direita e respetiva digitação, localização das notas naturais na primeira posição (com o acréscimo da nota lá da primeira corda), figuras rítmicas, pausas e compassos. O conteúdo é apresentado através de ilustrações e esquemas acessíveis e da notação musical convencional, e não com explicações teóricas, o que favorece a compreensão das crianças. Como exemplo, a figura n.º 106 demonstra a posição da mão esquerda de ângulos distintos e respetiva digitação, através de ilustrações tecnicamente bem conseguidas que evidenciam os principais aspetos do posicionamento da mão.

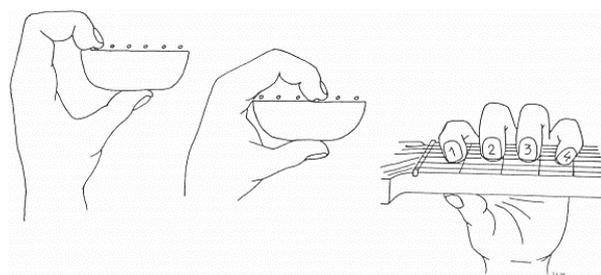


Figura n.º 106: Secção *Posición de la mano izquierda*. Fonte: Muro (1996).

<sup>162</sup> Texto original: “Preliminary Information”; 1. “Melodies with Teacher’s Accompaniment”; 2. “Melodies and Single-note Accompaniments”; 3. “Two Simultaneous Notes on adjacent strings”; 4. “Melodies and two-note Accompaniment”; 5. “Two simultaneous Notes on non-adjacent Strings”; 6. “Arpeggio for the thumb and two fingers”; 7. “Melody in upper voice “apoyando” with thumb accompaniment”; 8. “Three-note Chords”; 9. Three-note Chords on non-adjacent Strings”; 10. “Melody in the upper voice “apoyando” with “i” accompaniment tirando”; 11. “Arpeggios for the thumb and three fingers”; 12. “Scale Technique Exercises”.

A figura n.º 107 demonstra, por outro lado, algumas das notas naturais que o autor introduz, conjugando aspetos variados e relevantes: localização das notas no braço da guitarra, símbolo numérico da corda, localização das notas no pentagrama, nome da nota (dó, ré, mi, etc.) e respetiva letra (C, D, E, etc.). Este esquema está particularmente bem concebido e considera-se muito útil como material para consulta do aluno.

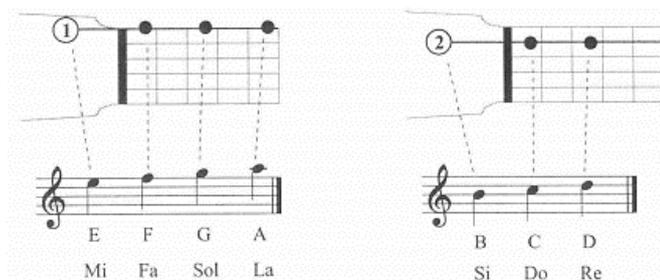


Figura n.º 107: Sección *Posición de las notas en el diapasón*. Fonte: Muro (1996).

Por fim, a figura n.º 108 demonstra um excerto de “Os valores das notas” (Muro, 1996, p.6<sup>163</sup>), cuja secção apresenta os compassos 4/4, 3/4, 2/4 e 6/8, todas as figuras desde a semibreve até à semicolcheia, e respetivas pausas, e algumas combinações rítmicas mais usuais. Considera-se esta secção útil para sistematização dos conteúdos e consulta quando necessário, e não como único meio de ensino do ritmo. Neste aspeto, a abordagem do autor não é teórica e, por isso, confirma-se o propósito pedagógico desta secção, como se verá pela restante análise do livro.



Figura n.º 108: Sección *Los valores de las notas* (excerto). Fonte: Muro (1996).

Considera-se toda a secção de *Información Preliminar* muito útil e relevante, tanto pelos conteúdos como pela qualidade das ilustrações e do tipo de abordagem, que está de acordo com a faixa etária a que se destina. A organização de informações basilares sobre a prática da guitarra, numa determinada secção, é um dos aspetos defendidos no *critério n.º 6*.

<sup>163</sup> Texto original: “Los valores de las notas”.

### a) Constituição: composições

O livro *Basic Pieces* (vol. 1) é constituído por 76 composições, todas elas originais do autor. Um dos aspetos mais relevantes da obra de Muro é a importância dada à música de conjunto, tal como se defende no *critério n.º 11*: 49 peças têm acompanhamento de uma segunda guitarra e 27 peças são a solo. O autor refere que, principalmente nas primeiras peças, o acompanhamento do professor é imprescindível para que se crie um contexto musical (Muro, 1996, p. 3). Muro acaba por concretizar, desta forma, um dos aspetos mais importantes das primeiras aulas de guitarra: que o aluno sinta que faz parte de *algo* musical, mesmo com um conhecimento ainda muito básico. O livro é complementado com um CD que contém a gravação de praticamente todas as peças, como indicado no livro<sup>164</sup>. Esta ferramenta didática permite que o aluno oiça as suas peças fora da aula e que as trabalhe com o acompanhamento do CD. A audição repetida possibilita a assimilação dos elementos musicais e auxilia o trabalho de leitura da partitura, tal como se defende no *1.º critério*. Ainda que não haja peças tradicionais ou do repertório clássico da guitarra, as composições de Muro (1996) primam pela simplicidade e interesse harmónico e melódico, criado pelos acompanhamentos (quando aplicável). Na peça n.º 21 (fig. n.º 109) reconhece-se, por exemplo, uma estrutura frásica de antecedente e consequente, bem como simetria e quadratura (4 + 4 compassos), estruturas lógicas importantes para a aprendizagem, tal como se defende no *critério n.º 4*.



Figura n.º 109: Peça n.º 21, *A Lament*. Fonte: Muro (1996).

Muitas outras peças se destacam também pelo seu carácter descritivo: o título, a composição e as ilustrações sugerem determinada imagem mental, como é caso da peça n.º 27, *Las gotas de la lluvia*, cujos harmónicos da 2.ª guitarra fazem lembrar gotas de chuva. O livro contém ainda peças com prática e escrita menos convencional, como é o caso da peça n.º 66, *La marcha de los elefantes*, cuja 2.ª guitarra representa *Los elefantes viejos*, caricaturados através de percussões e outras sonoridades não convencionais da guitarra. (figs. n.ºs 110, 111). Esta estratégia lúdica, em que se atribuem sonoridades distintas a personagens (os elefantes jovens e os velhos), ajuda o aluno a ampliar o conceito e a utilidade da notação musical, para além de dar a conhecer o leque de sonoridades da guitarra.

<sup>164</sup> N. a.: Não me foi possível ter acesso ao CD. A informação dada refere-se unicamente às indicações escritas no livro.

The young Elephants · Die jungen Elephanten  
Les jeunes éléphants · Los elefantes jóvenes

CD  
Track  
65

1. 2. FINE

*leggiere*

The old Elephants · Die alten Elephanten  
Les vieux éléphants · Los elefantes viejos

Figura n.º 110: Peça n.º 66, *La marcha de los elefantes* (excerto). Fonte: Muro (1996).

“Golpe” with one nail · Klopf mit einem Fingernagel · Frapper avec un ongle · Golpe de uña

Fast arpeggio between the pegs and the nut · Schnelle Arpeggio zwischen Sattel u. Mechanik · Arpège rapide entre le sillet et les mécaniques · Arpeggio rápido entre las clavijas y el hueso

Figura n.º 111: Legenda (excerto) da peça n.º 66, *La marcha de los elefantes*. Fonte: Muro (1996).

## b) Metodologia

As principais metodologias para a introdução dos elementos musicais são, em primeiro lugar, a prática de conjunto; depois, a aprendizagem através da audição (com recurso ao CD); por outro lado, a progressividade na introdução dos elementos e trabalho de novos elementos e, por fim, a proposta de um trabalho rítmico prévio. No que se refere à abordagem rítmica, verifica-se que, ao longo do livro, são utilizados padrões rítmicos simples, principalmente à base de semínimas e colcheias, em compassos de divisão simples. Os ritmos iniciais são simples, à base de semínimas e respetivas pausas, para que o aluno se concentre nas primeiras notas pisadas. Na peça n.º 7, o autor introduz a figura de colcheia e, como preparação dessa mesma peça, propõe um exercício rítmico preparatório (fig. n.º 112) utilizando precisamente o mesmo ritmo e estrutura, em duas cordas soltas. Neste exercício, pretende-se que o aluno, em primeiro lugar, bata as palmas e, só depois, toque.

### A Rhythm Exercise

Rhythmische Übung · Exercice rythmique · Ejercicio rítmico  
First tap then play · Erst klopfen, dann spielen  
Frapper, puis jouer · primero golpear, después tocar

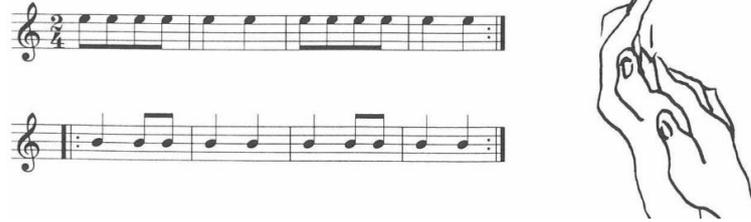


Figura n.º 112: Exercício rítmico preparatório da peça n.º 7. Fonte: Muro (1996).

Ao longo do livro, são, da mesma forma, apresentados outros exercícios rítmicos preparatórios, sempre que são inseridas novas figuras rítmicas ou combinações comuns. Estes exercícios são também, nalguns casos, usados para introduzir novas notas ou alterações (fig. n.º 113), assumindo uma dupla finalidade de trabalho: os novos elementos acabam por ser introduzidos e trabalhados com mais atenção, em secções mais simples, como se recomenda no *critério n.º 9*.

**Sharp**  
Das Kreuz  
Le dièse  
Sostenido

**A Rhythm Exercise**  
Rhythmische Übung · Exercice rythmique · Ejercicio rítmico

Figura n.º 113: Introdução do sustenido; exercício rítmicos preparatório da peça n.º 19. Fonte: Muro (1996).

Considera-se esta preparação progressiva do ritmo, partindo da abordagem sensorial (percussão corporal), como uma das estratégias mais relevantes para a aprendizagem de novos elementos musicais, tal com se indica no *critério n.º 1*. Para além da importante abordagem prévia do ritmo, o autor confere também atenção a este elemento, destinando as peças n.ºs 22 e 24 à *revisão de ritmos*, onde engloba diferentes figuras rítmicas e tipos de compassos.

No que se refere à introdução das notas musicais, para além do esquema da secção preliminar, o autor opta por apresentar todas as notas naturais da primeira posição, começando pela primeira corda, e acabando na sexta. O processo é gradual e cumulativo: uma vez introduzidas notas novas, são sugeridas algumas peças de consolidação com as notas até ao momento aprendidas pelo aluno. Ao contrário de outros manuais, o autor opta por introduzir a mão esquerda praticamente ao mesmo tempo do que a direita. Neste sentido, verifica-se alguma semelhança com o método de Andréé (1980), que sugere, logo

nas primeiras peças, combinações simples de 3 notas que são, no seu caso, melodias tradicionais. No livro de Muro, a adição de texto às primeiras melodias seria uma mais valia para a aprendizagem, uma vez que as próprias peças apresentam títulos sugestivos que facilmente inspirariam a criação de pequenos textos. O livro começa por apresentar a 1.ª corda solta e, logo de seguida, as duas notas naturais da primeira posição: o fá e o sol. A primeira nota pisada aparece, assim, logo na 2.ª peça e, nas 3.ª, 4.ª e 5.ª peça, o aluno já consegue tocar uma melodia com as três notas, o que é muito importante para que o seu ouvido interior reconheça uma linha musical cantável, dentro de um contexto harmónico criado pelo acompanhamento do professor. Todas as novas cordas soltas estão claramente anunciadas na peça respetiva e são, independentemente da fase do livro, sempre apresentadas numa peça com poucas notas diferentes, para que o aluno assimile a sua localização na guitarra e na partitura (fig. n.º 114). Este trabalho pormenorizado dos novos elementos é sugerido no *critério n.º 9*.

6.  
*The Fisherman's Tale*  
 Fischers Märchen · Le conte du pêcheur  
 El cuento del pescador

CD  
Track  
6

FINE

2  
*The 2nd String*  
 Die 2. Saite  
 La 2ème Corde  
 La 2ª cuerda

**Figura n.º 114: Peça n.º 6, *El cuento del pescador* (excerto). Fonte: Muro (1996).**

Após a *peça de apresentação da corda solta*, poderá chamar-se assim, seguem-se algumas peças com as notas já estudadas, e as notas pisadas dessa corda solta. Este processo é repetido, de forma semelhante, para todas as cordas. As notas com alterações (sustenidos e bemóis) surgem em peças posteriores – com a abordagem apresentada na fig. n.º 113 –, quando as notas naturais adjacentes já foram consolidadas. A última peça do primeiro capítulo (*32. Danza Popular*) é destinada à revisão da todas as notas naturais da primeira posição, uma estratégia importante que pretende a consolidação dos conteúdos básicos a reter no final da referida secção.

No que se refere à digitação guitarrística, esta é principalmente referida a partir do capítulo n.º 2. No primeiro capítulo, os padrões rítmicos sugerem que a principal técnica trabalhada seja a alternância de dedos e o uso do dedo polegar para as cordas graves. As referências à mão esquerda são escassas; existe digitação apenas nas notas com alterações, que não constam do esquema na secção preliminar, ou em outros casos pertinentes, como nos exercícios de escalas da última secção. A este respeito, refere-se que a partitura permite uma fácil leitura, sem conter demasiada informação (como se defende no *critério n.º 7*), deixando-se o preenchimento da digitação para professor. A partir do capítulo n.º 2, o autor apresenta, à semelhança dos novos elementos musicais (ritmo e notas) do 1.º capítulo, exercícios preparatórios em que são trabalhadas as novas combinações técnicas da mão direita, como se pode ver

na figura n.º 115. Considerando o propósito deste livro – o trabalho da mão direita – as indicações de digitação da mão direita estão claramente identificadas ao longo do livro, tendo como base as principais técnicas propostas por cada capítulo. As escolhas de digitação são importantes, não só de um ponto de vista técnico, como também de logicidade e compreensão cognitiva. Assim, as combinações de digitação organizadas em padrões – como a combinação de polegar e indicador, na secção n.º 2, ou a técnica de arpejo, na secção n.º 6 – permitem que o aluno melhor assimile cada uma, associando-a a um determinado contexto musical e técnico.



Figura n.º 115: Introdução do capítulo n.º 10 – *Melodía en la voz superior con acompañamiento de índice y pulgar*. Exercício preparatório da peça n.º 68. Fonte: Muro (1996).

### c) Nota final:

A obra de Muro destaca-se pela proposta de música de conjunto, o interesse melódico e harmónico das composições, a simplicidade da escrita e da partitura, bem como a organização do livro e a sequenciação lógica e progressiva dos conteúdos. O subtítulo *Piezas de guitarra fáciles y agradables para principiantes* descreve, de forma sucinta, o conteúdo deste manual, que foca os principais objetivos dos primeiros anos de aprendizagem da guitarra: o conforto técnico, o interesse pela música e a participação ativa na criação musical. O autor pretendeu que a obra tivesse um alcance internacional, uma vez que todos os conteúdos escritos estão em 4 línguas diferentes (inglês, alemão, francês e espanhol)<sup>165</sup>. Todas estas características justificam, em parte, o facto de esta ser uma das obras mais utilizadas pelos professores de guitarra em Portugal (como apurado pela amostra dos questionários).

### 6.2.4.3. *Mes débuts à la guitare*<sup>166</sup> (2001) – Francis Kleynjans

O método *Mes débuts à la guitare* (2001), com o subtítulo “Método muito progressivo para tocar a solo e em duo” (tradução livre<sup>167</sup>), é destinado, segundo o autor, aos primeiros três anos de iniciação à guitarra (Kleynjans, 2001, caderno do aluno). O método contém dois cadernos – o *caderno do aluno* e o *caderno do professor e dos pais* –, complementados com um CD<sup>168</sup>. A existência de livro de professor e aluno não é incomum na publicação de obras didáticas; no entanto, destaca-se, neste caso,

<sup>165</sup> N. a.: A acessibilidade da obra de Muro acaba por ser maior do que a de Kleynjans (2001), que se encontra apenas em língua francesa; pressupõe-se que a de André (1980) não tenha tido intensão de ser exportada. No entanto, o facto de a obra de Muro não estar traduzida para português acaba por torná-la mais como uma ferramenta do professor, do que como material do aluno.

<sup>166</sup> Tradução livre: “Os meus primeiros passos com a guitarra”.

<sup>167</sup> Texto original: “Méthode très progressive pour jouer en solo et en duo”.

<sup>168</sup> N. a.: Estes áudios estão, à data de publicação desta investigação, disponíveis também no canal *youtube* de *Editions Henry Lemoine*, no link [https://www.youtube.com/watch?v=3B-owpBWm7U&list=PLUp\\_sT24M6fo64CkXJKVRRIRHrSigsLeoj](https://www.youtube.com/watch?v=3B-owpBWm7U&list=PLUp_sT24M6fo64CkXJKVRRIRHrSigsLeoj).

a intenção do autor em incluir os pais, de forma ativa, na aprendizagem dos seus filhos, tal como se processa na abordagem de Suzuki. Para tal, Kleynjans coloca pequenas explicações em cada peça que ajudarão os pais a garantir o correto estudo do filho em casa (2001, p. 1, caderno do professor). Para além destas indicações úteis, os professores terão também as partes de acompanhamento neste caderno.

O livro do aluno contém uma apresentação gráfica apelativa, com partituras bem legíveis e com ilustrações infantis e lúdicas alusivas a cada peça. Estes aspetos constituem um importante elemento de motivação e familiaridade, tal como se defende no *critério n.º 6*.

#### **a) Constituição (composições) e metodologia**

O método é constituído por 42 composições originais em duo de guitarras. À semelhança de Muro (1996), a abordagem pedagógica de Kleynjans destaca-se pela importância dada à música de conjunto, como se defende no *critério n.º 11*. No prefácio do caderno do professor e dos pais, o autor descreve alguns benefícios importantes da música de conjunto que considerou imprescindível incorporar na sua abordagem pedagógica, a maioria deles já referidos no *critério n.º 11*: por um lado, a música de câmara leva a um aumento da motivação na aprendizagem devido ao sentido de responsabilidade do aluno por um trabalho conjunto; por outro lado, o aluno desenvolve a sua capacidade auditiva e acaba por assimilar elementos musicais como agógica, articulação, timbre, fraseado, dinâmica, etc., através da *imitação* do professor, e não através de uma exposição teórica; por fim, a música de conjunto aproxima aluno e professor, que terão um projeto musical comum, que o aluno deve vivenciar como a preparação para uma apresentação pública (Kleynjans, 2001, p. 1)

No prefácio de ambos os cadernos, o autor refere que a partir da peça n.º 15 o acompanhamento do professor é facultativo e que o aluno pode tocar a sua parte a solo dada a maior complexidade das composições. Kleynjans refere ainda que, uma vez terminado todo o método, os alunos podem tocar os acompanhamentos das peças indicadas com o símbolo (guitarra), cujo número indica o grau de dificuldade (Kleynjans, 2001). Esta última sugestão do autor considera-se uma mais valia para aprendizagem: por um lado, o aluno aprenderá peças que já conhece, como se defende no *critério n.º 2*; por outro, ganharia as competências exigidas a quem precisa de acompanhar um aluno mais inexperiente, tais como a coordenação entre as duas guitarras, consciência harmónica, sentido de responsabilidade, entre outros.

À semelhança do livro de Muro (1996), o método de Kleynjans contém uma secção preliminar com conteúdos essenciais à iniciação à guitarra, dividida em três secções<sup>169</sup>: partes da guitarra (assinaladas numa figura), *a posição da guitarra*, com cinco pontos de apoio e recorrendo ao apoio de pé (figura ilustrativa e explicação escrita) e, por fim, algumas indicações relativas à notação escrita. Nesta última secção, o autor apresenta 6 elementos, todos eles recorrendo a figuras e a explicações por

---

<sup>169</sup> N. a.: Comparando esta secção preliminar com a de Muro (1996), considera-se que as ilustrações de Muro estão mais claras e explícitas (demonstrando vários ângulos) do que as de Kleynjans, sem, no entanto, se desconsiderar a secção deste último autor.

escrito, entre eles: a disposição e aspeto (grossura) das 6 cordas soltas da guitarra e respetiva simbologia, a posição das mãos direita e esquerda e simbologia de cada dedo e um símbolo para indicar a localização de uma nota na guitarra (através do número da casa, em numeração romana). Esta secção compila especialmente informações relativas à técnica guitarrística, ao contrário do livro de Muro (1996), que apresenta as figuras rítmicas e faz a importante relação entre a localização das notas na guitarra e no pentagrama. A ilustrações de Muro estão também mais completas (demonstrando, por exemplo, a posição das mãos em vários ângulos), não apresentando, no entanto, a posição do guitarrista. Tal como se referiu anteriormente, a organização dos conteúdos técnicos e simbólicos, numa secção específica, é uma mais valia para a aprendizagem do aluno, bem como para o acompanhamento dos pais, tal como se refere no *critério n.º 6*.

As composições de Kleyjnans são, no geral, claramente estruturadas em frases musicais (que o autor distingue com letras capitais), dentro do sistema tonal e com melodias e harmonias de interesse, como se defende no *critério n.º 4*. A figura n.º 116 apresenta um excerto de uma das primeiras melodias do método, simples e com estrutura de antecedente e consequente, cujo acompanhamento do professor apresenta também os principais graus tonais (tónica e dominante). Este acompanhamento (melódico-harmónico) é também um dos assinalados para os alunos mais avançados.

Figura n.º 116: Peça n.º 12 *En traversant les deux ponts* (excerto). Fonte: Kleyjnans (2001, caderno do professor e dos pais).

Algumas peças do método pode ser, por outro lado, confusas na sua escrita, como é o caso da peça n.º 13 (fig. n.º 117), cuja escrita gráfica e registo semelhante da parte do aluno dissimulam as funções de melodia e acompanhamento. Ainda que a digitação da mão direita evidencie um caráter distinto das duas vozes (com o acrescento do acento, do ataque com apoio na melodia e da ligadura), a partitura revela-se confusa e com excesso de informação (o que está em desacordo com o *critério n.º 7*).

Figura n.º 117: Peça n.º 13 *A Saute-mouton* (excerto). Fonte: Kleyjnans (2001, caderno do professor e dos pais).

## b) Introdução de elementos da partitura

Em cada uma das peças do método, o autor propõe um conjunto de explicações e, nalguns casos, exercícios preparatórios para introduzir novos elementos técnicos e musicais. Estas indicações escritas são mais extensas no caso do caderno do professor. No caderno do aluno, algumas das indicações são acompanhadas de imagens ilustrativas que facilitam a compreensão dos conteúdos. A figura n.º 118 demonstra a explicação ilustrada, em três passos, relativa à técnica para apagar o som de uma corda grave. A abordagem do autor vai ao encontro da ideia que refere que a demonstração e a observação são preferíveis às explicações teóricas, defendida no *critério n.º 1*.



Figura n.º 118: Indicações técnicas acompanhadas de imagens ilustrativas da peça n.º 8 *L'ami Rémi*.  
Fonte: Kleynjans (2001, caderno do aluno).

Logo a partir da primeira peça, é introduzido o pentagrama, figuras de semínima e respetivas pausas. Para além disso, o autor apresenta desde logo uma indicação metronómica, um sinal de decrescendo e uma suspensão (elementos com a respetiva explicação escrita). Considera-se que são muitos elementos a ter em conta na primeira aula, pelo que se espera que as questões interpretativas sejam assimiladas através da audição do professor, de modo a não sujeitar o aluno a muita informação teórica. Segue-se, de forma progressiva, a apresentação de outros elementos da partitura como a *barré* de repetição, *ritenuto*, acentos, ligaduras de prolongação, entre outros, todos eles complementados com uma explicação escrita. O autor apresenta, por exemplo, a escrita a duas vozes através de um exercício preparatório (fig. n.º 119), onde explica que o acompanhamento está na voz inferior e será tocado com o polegar, ao passo que a melodia está na voz superior e será tocada com os dedos *m* e *i* alternados. O trabalho isolado das vozes, ritmos e da mão direita permitirá uma aprendizagem faseada da peça em questão (fig. n.º 120), tal como se defende no *critério n.º 9*. Deve referir-se, no entanto, que a voz superior, na figura n.º 119 não tem a figuração rítmica correta (que deveria conter mínimas e semínimas, tal como na figura n.º 120).



Figura n.º 119: Exercício preparatório da peça n.º 20 *Le Petit Soldat de plomb*. Fonte: Kleynjans (2001).

Modéré, mais vivant ♩ = 120

Figura n.º 120: Peça n.º 20 *Le Petit Soldat de plomb* (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais).

No que se refere ao trabalho rítmico, as figuras são introduzidas essencialmente de duas formas: por um lado, incorporadas diretamente na peça com uma explicação escrita e, por outro, previamente introduzidas através nos exercícios preparatórios, com auxílio de contagem de tempos e outras sílabas (como se pôde ver na figura n.º 119). Para introduzir a figuração de duas colcheias, o autor opta por reutilizar a peça n.º 3, que era constituída por semínimas, para criar a peça n.º 4, cuja única diferença é a figuração do 2.º tempo, na parte do aluno (figs n.ºs 121 e 122). Esta estratégia para introduzir um novo elemento, que se baseia na familiaridade do material, vai ao encontro do *critério n.º 2*.

Modéré mais joyeux ♩ = 72

Figura n.º 121: Peça n.º 3 *Mimi et Sissi dansent ensemble*. (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais)

Modéré mais joyeux ♩ = 72

Figura n.º 122: Peça n.º 4 *Mimi et Sissi dansent encore ensemble*. (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais)

Ainda no se refere a este exemplo, o autor sugere, para a aprendizagem do ritmo, a contagem dos tempos sendo que, na peça n.º 3, o aluno deverá contar 1-2-3 e, na peça n.º 4, 1, 2 e 3 (Kleynjans, 2001, p. 3, caderno do professor e dos pais). Esta estratégia é utilizada com as restantes figuras rítmicas ao longo do método, como se pode ver na figura n.º 123, que corresponde a um exercício preparatório. A associação de números ou pequenas sílabas beneficia a assimilação do ritmo. No entanto, a associação de texto (palavras e frases) poderá ser mais proveitosa, uma vez que, neste último caso, a leitura de

palavras será sempre mais natural, em vez de uma contagem que pode mais facilmente adular-se em função das dificuldades técnicas.



Figura n.º 123: Exercício preparatório da peça n.º 31 *Tango corse*. Fonte: Kleynjans (2001).

No que se refere à introdução das notas musicais, o autor apresenta isoladamente cada nota nova (natural ou alterada), com a descrição escrita da corda solta, nome da nota e sua localização na pauta, e figura do pentagrama (fig. n.º 124).

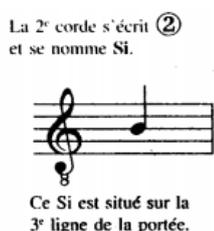


Figura n.º 124: Apresentação da nota Si na peça n.º 2 *La Marche de Sissi l'impératrice*. Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais).

São primeiramente introduzidas todas as cordas soltas (desde a mais aguda à mais grave) e, depois, as notas pisadas, no geral, pela mesma ordem. A opção de Kleynjans (2001) pode ser comparada à opção de Muro (1996) e de Andréé (1980): no caso destes últimos autores, a introdução de notas adjacentes (em melodias) poderá ser mais vantajosa, tanto pelo caráter cantável, como pelo aspeto gráfico (as notas adjacentes são mais facilmente relacionadas entre si, ao invés de cordas soltas graficamente separadas na pauta.). Já nas peças finais do método, para se recordarem nas notas aprendidas, o autor propõe vários exercícios preparatórios de escalas. O autor apresenta apenas, na parte do aluno, as notas dentro do primeiro quádruplo da guitarra, mas sugere, em várias peças, o trabalho em diferentes posições, devidamente assinaladas e em mudanças de posição com dedos *pivot* ou em cordas soltas (fig. n.º 125). A indicação da posição, em numeração romana, refere-se à localização da nota assinalada, pondo em causa o conceito de *posição* que toma como referência o dedo n.º 1.



Figura n.º 125: Peça n.º 26 *La Boîte à joujoux* (excerto). Mudanças de posição no compasso n.º 4. Fonte: Kleynjans (2001, caderno do professor e dos pais).

Para além da apresentação das notas novas no pentagrama, o autor utiliza outras estratégias que visam a assimilação das notas musicais, fazendo a relação entre a pauta e a localização no instrumento, como se defende no *critério n.º 10*. Um primeiro exemplo refere-se à peça n.º 14, que o autor considera como um jogo:

Este exercício recapitula, em forma de jogo, as notas que aprendeste anteriormente. Toca as notas com a guitarra enquanto dizes o seu nome, adivinha o que significa o desenho situado entre as duas pautas e descobrirás o que a frase inteira diz. (Kleynjans, 2001, p. 21, caderno do aluno<sup>170</sup>)

A leitura das notas na pauta, juntamente com a imagem de duas montanhas, sugere que o aluno leia a seguinte frase – “As-tu vu le ... Sol Si Fa Si La Si Ré / deux monts / Do Mi Si La Do Ré” – e *transforme* as notas musicais e as imagens em palavras, criando uma frase com sentido – “As-tu vu le sol si facile à cirer de mon domicile adoré” (Kleynjans, 2001, p. 10 – caderno do professor). Esta é uma estratégia lúdica e motivante para a aprendizagem, mas, mais uma vez, a compreensão do idioma será indispensável para a descodificação do desafio. Um segundo exemplo que também depende da compreensão do idioma refere-se ao título da peça n.º 8 – *L’Ami Rémi* – que apresenta um trocadilho entre as palavras e o nome das notas musicais presentes na peça (fig. n.º 126).

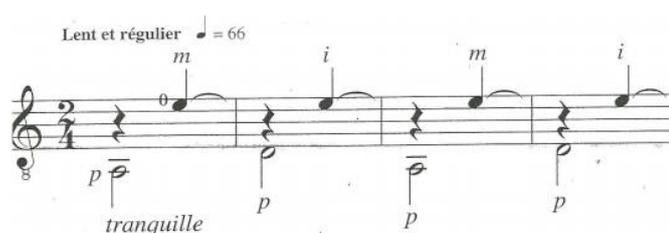


Figura n.º 126: Peça n.º 8 *L’Ami Rémi* (excerto). Fonte: Kleynjans (2001, caderno do aluno).

No que se refere à introdução da digitação das mãos, as peças contêm praticamente todas as indicações escritas, o que clarifica desde logo as intenções técnicas do autor. No geral, as indicações constituem uma ajuda para o aluno, até porque as combinações propostas pelo autor são lógicas e seguem determinados padrões, que beneficiam a aprendizagem; por outro lado, o preenchimento exaustivo da partitura pode, nalguns casos, sobrecarregar o suporte escrito. As principais técnicas da mão direita são trabalhadas em exercícios preparatórios, que permitem uma maior atenção em elementos novos, como se sugere no *critério n.º 9*.

### c) Nota final:

À semelhança de Muro, o principal objetivo da obra de Francis Kleynjans (2001) consiste em proporcionar uma aprendizagem estimulante, através de repertório simples e agradável, em consonância com os gostos do aluno, que, desde o início, com o acompanhamento do professor, permita ao aluno

<sup>170</sup> Texto original: “Cet exercice récapitule sous forme de jeu les quelques notes que tu as précédemment apprises. Joue les notes avec ta guitare en énonçant leur nom, devine ce que signifie le dessin situé entre les deux portées et tu trouveras ce que dit la phrase dans sa totalité.”

experienciar momentos musicais para os quais contribui. O método de Kleynjans destaca-se também pela abundância de ilustrações que pretendem clarificar indicações técnicas, no caderno do aluno, garantindo também, que essas indicações do professor sejam facilmente lembradas no estudo em casa.

Ao contrário do livro de Muro (1996), o método de Kleynjans está apenas escrito em francês. Uma vez que é, segundo a análise aos dados do questionário, o método mais conhecido e usado em Portugal, verifica-se que o idioma não constitui um entrave à sua utilização. No entanto, o eventual desconhecimento linguístico poderá resultar numa utilização parcial, de apenas os conteúdos musicais, em que as indicações escritas ou ilustrações não são tidas em conta. Uma vez que existem indicações escritas para o aluno, o idioma francês pode limitar a compreensão dos conteúdos escritos ou diminuir o sentido de familiaridade para com o material didático.

## **6.2.5. Reflexões da análise da literatura**

### **a) Música tradicional e familiar e introdução de texto**

De entre os métodos e manuais portugueses analisados, as seguintes obras contêm música tradicional portuguesa<sup>171</sup>: os dois livros de P. V. Pereira (2014), os manuais de Duarte (1997), Mendes (2013) e Resende (2017). Considera-se que a referida presença de música tradicional é importante, mas não suficiente e atualizada. A mais recente coletânea de Resende (2017) procura colmatar essa lacuna, apesar de não se encontrar publicada como livro didático. Em Portugal, seria relevante a criação de uma coletânea de peças infantis: uma combinação entre melodias tradicionais e outras melodias que as crianças portuguesas atualmente reconhecessem. Haveria, assim, uma necessidade de recolha organizada de repertório familiar infantil, adequado às competências técnicas de um guitarrista iniciante, bem como a sua atualização. Este seria um grande desafio, uma vez que a maioria dos livros propõe o início da aprendizagem com exercícios de cordas soltas, e não com melodias reconhecíveis, dada a dificuldade de introduzir a mão esquerda nas primeiras aulas. A introdução de lengalengas, em cordas soltas, poderia ser uma solução para este problema, como alguns dos autores portugueses apresentam. A coletânea de Andréé (1980), que contém músicas tradicionais da antiga Jugoslávia, poderá, neste sentido, constituir um exemplo por excelência para a elaboração dessa proposta didática.

No que se refere à introdução de texto nas composições, uma das principais estratégias da aprendizagem do texto musical (melodia e ritmo), verificou-se esta prática nas seguintes obras: nos dois livros de P. V. Pereira (2014), no manual de Resende (2017), na coletânea de Andréé (1980) e, apesar de em número reduzido, nas obras de E. Pereira (2017) e de Duarte (1997). No caso dos autores que inserem música tradicional, ainda que não incluam texto na partitura [como Mendes (2013) e algumas peças para adivinhar de Duarte (1997)], supõe-se que ela deva ser cantada, e que os benefícios sejam, por isso, semelhantes;

---

<sup>171</sup> N. a: Apesar de a sua análise não constar na investigação, o método de Duarte Costa (1973) e a coletânea de *Músicas para adivinhar* (documento não publicado) de Aires Pinheiro contêm canções tradicionais portuguesas.

## **b) Abordagem sensorial e criativa**

A abordagem sensorial e criativa foi tida, nos critérios definidos, como uma das mais importantes do ensino-aprendizagem da iniciação musical. Neste sentido, valorizaram-se, nas obras analisadas, propostas pedagógicas que, com ou sem uso da partitura, sugerissem o canto, percussão prévia do ritmo e atividades de improvisação. Os autores que apresentaram de forma mais consistente este tipo de propostas foram Pinheiro (2012) – com proposta de canto e percussão em praticamente todas as peças – Duarte (1997) – com a proposta de exercícios criativos e de improvisação – e Muro (1996), com a proposta de exercícios rítmicos com palmas. Apesar de não ser a principal abordagem rítmica de E. Pereira (2017), este autor também propõe exercícios rítmicos prévios, com palmas. Andréé (1980) sugere uma abordagem sensorial integral aos alunos até 8/9 anos, com base na observação do professor e audição prévia de gravações, e a mesma abordagem para os restantes, na primeira fase de aprendizagem. Muro (1996) e Kleynjans (2001) providenciam também gravações das peças como complemento à sua aprendizagem;

## **c) Quais as primeiras notas a introduzir na guitarra?**

As primeiras composições de um livro de iniciação à guitarra são muito importantes, porque influenciam, desde logo, o vocabulário e a perceção musical e a adquirir pelo aluno. De entre os livros analisados, podem distinguir-se aqueles que introduzem, em primeiro lugar, todas as cordas soltas e aqueles que optam pela introdução simultânea de notas soltas e pisadas, para a criação de melodias. Por um lado, temos as obras de Pinheiro (2012), P. V. Pereira (2014), Duarte (1997), Mendes (2013) e Kleynjans (2001) e, por outro, as obras de Muro (1996) e Andréé (1980), respetivamente. E. Pereira (2017) apenas introduz 3 cordas soltas no início; no entanto, apresenta um grande número de composições com cordas soltas até chegar às primeiras melodias com cordas pisadas. Por outro lado, P. V. Pereira (2014) introduz todas as cordas soltas inicialmente, mas aplica-as imediatamente em exercícios com texto associado ou lengalengas conhecidas. De forma semelhante, o manual de Resende (2017) introduz 3 cordas soltas inicialmente, mas aplicadas diretamente no trabalho de lengalengas.

Sem desconsiderar o valor pedagógico das abordagens distintas, que têm contextos variados, considera-se que a opção de introduzir notas adjacentes logo que seja possível tem algumas vantagens na medida em que permite uma das práticas mais importantes na iniciação musical: a possibilidade de o aluno reconhecer e cantar melodias, enquanto toca, tal como são exemplo as primeiras peças de Andréé (1980). A utilização de cordas soltas será proveitosa precisamente na prática de lengalengas (com texto associado) ou então tendo uma função de acompanhamento, na prática da música de câmara.

Uma outra questão refere-se à sequenciação das notas a introduzir. A maioria das obras analisadas dá prioridade ao registo agudo, começando pela 1.<sup>a</sup> corda. No entanto, através da análise da coletânea de Andréé (1980), verificaram-se algumas vantagens em se começar a aprendizagem da guitarra pelo registo médio, seguindo-se para as restantes notas em expansão. A proposta de Andréé (1980) será começar pela 4.<sup>a</sup> corda. A localização na pauta não será difícil, visto que a nota ré é a primeira

no espaço inferior fora da pauta. Ao nível técnico poderá ser vantajoso, pela utilização dos dois dedos centrais da mão e pela neutralidade da posição do pulso, como já referido na análise do método. A criação de melodias não será difícil, uma vez que a 4.<sup>a</sup> corda permite tocar 3 notas naturais na primeira posição (ré, mi e fá). Os métodos de Pinheiro (2012) e de E. Pereira (2017) inserem, do mesmo modo, as primeiras notas pisadas no registo médio, sendo a posição da mão esquerda beneficiada. Assim, considera-se que, no caso de se iniciar a aprendizagem na 1.<sup>a</sup> corda, a posição da mão esquerda possa não ser tão estável, pelo recuar do pulso, e pela utilização de dedos extremos da mão (1 e 3 ou 4) para se tocarem as notas naturais.

No que se refere à relação entre a leitura das notas na pauta e a prática da guitarra, E. Pereira (2017) propõe a utilização da nota sol (3.<sup>a</sup> corda) como referência de leitura em expansão para todas as outras, e apresenta as primeiras notas pisadas precisamente a partir da 3.<sup>a</sup> corda, no registo médio. Danielle Joaquim (2016), na análise que faz do artigo *Iniciação à leitura musical no piano* (2003), de Ramos & Marino, refere uma abordagem à leitura e prática pianística semelhante à de E. Pereira (2017), Muro (1996) ou Andréé (1980):

A abordagem do Dó Central tem como ponto de referência o Dó 3 no piano e na pauta dupla. A leitura amplia-se a partir dessa nota com as subsequentes acima e abaixo, detendo-se na região média do piano, o que favorece a fixação dos nomes das notas e sua localização no teclado. (Joaquim, 2016, p. 15)

A organização intervalar que o teclado apresenta ao pianista é obviamente distinta daquela que as cordas da guitarra apresentam ao guitarrista, organizadas maioritariamente por intervalos de 4.<sup>a</sup> perfeita. Também o ângulo de visão difere consideravelmente quando comparados os dois casos: enquanto que o pianista poderá ter praticamente todo o teclado – visualmente simétrico – no seu ângulo de visão, onde as mãos se movimentam, o guitarrista terá um ângulo de visão muito limitado do campo de ação dos seus dedos<sup>172</sup>. No entanto, apesar das diferenças evidenciadas entre os dois instrumentos, pode considerar-se a metodologia referida por Joaquim (2016), aplicando-a ao ensino da guitarra. A utilização do *dó central*, no piano, estará relacionada com o aspeto visual (divide o piano a meio), de registo (possibilita uma expansão simétrica de registo no sentido ascendente e descendente) e, também, relacionada com um aspeto de notação escrita, em que a divisão física do piano se relaciona com a posição central do *dó3* na pauta, que é representado da mesma forma na pauta dupla. Todos estes aspetos facilitarão, à partida, a aprendizagem das primeiras notas (tanto no piano como na pauta) e a posterior ampliação do registo (havendo um núcleo como referência). Transpondo estes aspetos para a guitarra, consideram-se, por exemplo, as vantagens de iniciar a aprendizagem a partir da nota sol (3.<sup>a</sup> corda), tal como sugere E. Pereira (2017):

---

<sup>172</sup> N. a.: Por um lado, o guitarrista raramente poderá ver as duas mãos em simultâneo (exceto quando se aproximam nas posições mais avançadas do braço); por outro, visto que as cordas se encontram dispostas perpendicularmente em relação ao corpo do guitarrista, a visão é lateral, a partir de cima, e não frontal, dificultando a visão das cordas mais agudas, onde as pontas dos dedos terão que pisar ou dedilhar com precisão.

1. Fácil identificação da nota na pauta. A *clave de sol* (denominação comumente conhecida pelas crianças) começa precisamente na linha da nota sol. Ainda que a criança não saiba identificar imediatamente o nome da nota na pauta, terá sempre, como ponto de referência, a clave de sol, que já conhece. Assim, a primeira, e talvez a principal, vantagem será a criação de um ponto de referência na pauta;
2. Tal como o *dó3*, o *sol* (3.<sup>a</sup> corda) encontra-se num registo de alturas central da guitarra, sendo também uma das cordas centrais. As restantes notas podem, assim, aprender-se a através da expansão ascendente ou descendente deste centro;
3. A fácil criação de melodias em *Dó* ou *Sol Maior*, com o uso de apenas uma alteração (fá #).

Iniciar com a 3.<sup>a</sup> corda apresenta uma desvantagem relativamente à 4.<sup>a</sup> corda, que utiliza André (1980): para que o aluno comece a aprender as notas naturais da escala na primeira posição, só poderá tocar duas notas nessa corda (*sol* e *lá*, visto que tocar o *si* em corda pisada pode confundir com a corda solta). No entanto, as melodias podem ser ampliadas tanto para a 4.<sup>a</sup> como para a 2.<sup>a</sup> corda. O trabalho de leitura e de prática deve ser sempre equilibrado, sendo que o professor deverá considerar a opção que mais benefícios traz para o aluno. O anterior exemplo da 3.<sup>a</sup> corda é apenas uma hipótese a considerar, sendo que a introdução da 4.<sup>a</sup> corda se verifica igualmente vantajosa.

Como nota adicional, é importante referir que não é objetivo desta investigação qualificar ou pontuar as obras analisadas, e muito menos destacar umas e menosprezar outras. As obras foram maioritariamente analisadas à luz dos critérios definidos, focando questões pedagógicas gerais que têm que ver com a qualidade da comunicação entre obra escrita, professor e aluno (organização de conteúdos, apresentação gráfica e metodologia), bem como a qualidade e tipo de repertório utilizados para se desenvolver a literacia musical do aluno. Assim, ainda que superficialmente referidos alguns aspetos da técnica da guitarra, não foi objetivo desta análise focar a atenção nos referidos aspetos. Foram apresentados os aspetos positivos e menos positivos de cada obra, pretendendo-se que os docentes possam usufruir do material didático de forma mais informada, aproveitando e conjugando as características de cada obra que mais se adequem ao seu método de ensino. Pretendeu-se ainda demonstrar possíveis lacunas na literatura existente em Portugal, propondo alguns exemplos e soluções para a criação ou complementação de novo material didático – entre vários aspetos, a criação de uma coletânea de peças portuguesas familiares, adequada à realidade cultural da presente geração.

Utilizando as palavras do guitarrista e professor Richard Provost, deve ter-se em conta que o sucesso na aprendizagem depende sempre da adaptação da abordagem e do material didático a cada aluno, e que a motivação é fundamental para o progresso nos primeiros anos: “Recorde que mesmo o melhor método não é perfeito. Alguns alunos precisarão de material complementar, outros não. O progresso, nesta fase, nem sempre indica talento ou habilidade, mas antes motivação e maturação.”

(Provost, 1997, p. 4<sup>173</sup>). Por fim, deve ainda destacar-se uma característica fundamental da aprendizagem musical bem-sucedida: o aluno aprende realmente música quando participa nela e quando esta mexe, de alguma forma, com as suas emoções. Sem encontrar uma forma mais clara de expressar esta ideia, reutilizam-se as palavras de Andréé: “Aprendamos Música com Música!” (Andréé, 1980, p. 4<sup>174</sup>)

### 6. 3. Aplicação de questionários

#### 6. 3. 1. Propósitos

No âmbito da presente investigação, foram concebidos dois questionários, aplicados em território nacional, com vista a fazer um levantamento das principais práticas docentes ao nível da iniciação à guitarra, bem como saber a opinião de alunos relativamente à sua aprendizagem. Foram, por isso, feitos um questionário a alunos de iniciação musical e outro a docentes que lecionavam ou já tinha lecionado níveis de iniciação à guitarra, salvaguardando o anonimato dos respondentes. Os e-mails enviados aos docentes e o formulário dos questionários seguem em anexo, citando-se abaixo os principais objetivos dos questionários, descritos no enunciado do questionário aos docentes:

1. *Registo geral das principais metodologias adotadas pelos atuais professores de guitarra em Portugal, na Iniciação à guitarra;*
2. *Compreensão da problemática da introdução da partitura nas aulas de Iniciação;*
3. *Averiguação da ligação entre os elementos: música – partitura – instrumento;*
4. *Estudo da importância da familiaridade dos alunos com a música.*

#### 6. 3. 2. Análise de resultados

Os questionários foram realizados em simultâneo com a investigação e definição dos *critérios* do 5.º capítulo, pelo que, na sua elaboração, estes *critérios* não foram referidos de forma sistemática, mas utilizados, posteriormente, na análise geral dos resultados. Segue-se, nesta secção, uma análise detalhada aos dois questionários aplicados, aos níveis quantitativo e qualitativo.

##### a) Inquérito a alunos de iniciação à guitarra

- **Público-alvo:** alunos de iniciação que estejam a aprender guitarra utilizando a partitura, em Portugal Continental e Ilhas;
- **Duração:** O questionário foi aplicado durante 2 meses, entre os dias 25 de abril e 25 de junho de 2019 (inicialmente, foi estabelecida a data de 15 de junho para o término);

---

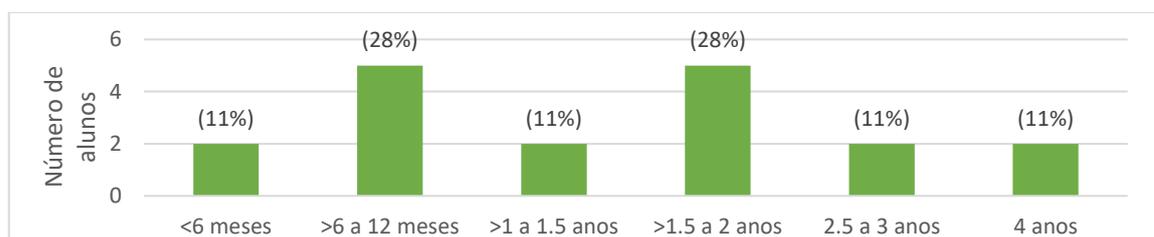
<sup>173</sup> Texto original: “Remember, even the best method is not perfect. Some students will need supplementary material, others will not. Progress at this stage does not always indicate talent or ability but rather motivation and maturation.”

<sup>174</sup> Texto original: “Muziku učimo Muzikom!”

- **Número de inquiridos:** indefinido<sup>175</sup>;
- **Número de respostas:** 19.

**Nota:** O questionário foi enviado a professores de guitarra de todo o país (Açores e Madeira inclusive) para que os mesmos o aplicassem junto dos seus alunos de iniciação. Considerando o anonimato do questionário, não é possível identificar a proveniência das respostas dadas, pelo que se irá considerar, neste trabalho, que os respondentes são de origem diversificada.

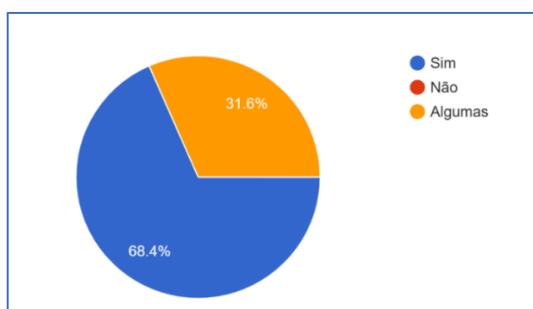
**Pergunta n.º 1:** *Há quanto tempo tocas guitarra?* (número de respostas: 18 [pergunta de resposta aberta]);



**Figura n.º 127:** Período de aprendizagem da guitarra dos alunos.

Aquando da aplicação do questionário, cerca de 39% dos alunos (7) encontravam-se no seu primeiro ano de estudo de guitarra, 39% dos alunos (7) encontravam-se no seu segundo ano de estudo da guitarra, 11% dos alunos (2) encontravam-se no seu terceiro ano de estudo e 11% dos alunos (2) encontravam-se no quarto ano de estudo. Pode, assim, concluir-se que uma parte considerável dos alunos (39%) encontra-se a dar os primeiros passos na aprendizagem do instrumento.

**Pergunta n.º 2:** *Gostas das músicas que estás a tocar e sentes-te motivado?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta aberta]);

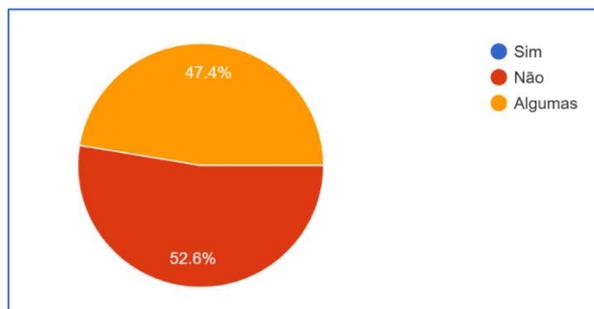


**Figura n.º 128:** Motivação dos alunos referente à aprendizagem da guitarra e ao repertório tocado.

<sup>175</sup> N. a.: O questionário foi, numa primeira fase, partilhado com um número restrito de docentes e, numa segunda fase, partilhado nas redes sociais.

Mais de dois terços dos alunos referiram gostar das músicas que estão a tocar e que se sentem motivados na aprendizagem, o que se revela positivo. Não houve nenhuma resposta negativa à questão, e praticamente um terço dos alunos afirmou gostar apenas de algumas músicas ou estar mais ou menos motivados.<sup>176</sup>

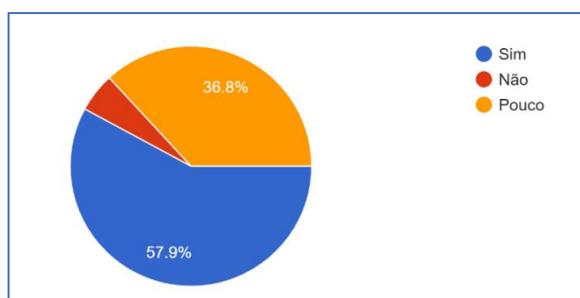
**Pergunta n.º 3:** *Já conhecias essas músicas antes de as tocares?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta aberta]);



**Figura n.º 129:** Conhecimento prévio do repertório.

Através das respostas à presente questão, pode verificar-se que mais de 50% dos alunos afirmaram não conhecer de antemão as peças tocadas. 47,4% dos alunos afirmaram conhecer algumas músicas do seu repertório. Nenhum aluno afirmou já conhecer todas as peças tocadas. No que se refere à introdução de música familiar e popular na aprendizagem inicial do instrumento – um dos elementos chave abordados nesta investigação, no *critério n.º 2* –, pode verificar-se que mais de 50% dos alunos que colaboraram na resposta a este questionário não tiveram acesso, até à data do questionário, a esta opção pedagógica, que em muito pode beneficiar a sua aprendizagem. Por outro lado, os restantes alunos (47,4%) já têm incluídas no seu repertório peças que, de alguma forma, lhes são familiares.<sup>177</sup>

**Pergunta n.º 4:** *Em casa, consegues lembrar-te do que o professor de guitarra explicou na aula?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta aberta]);



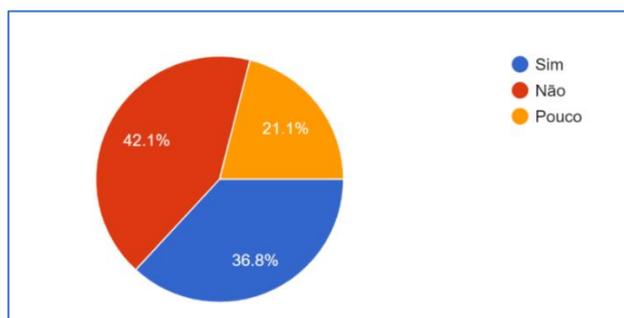
**Figura n.º 130:** Frequência com que os alunos se recordam da informação transmitida pelo professor.

<sup>176</sup> N. a.: Após a aplicação do questionário, recebi a opinião de um docente relativamente à presente questão, afirmando que o facto de haver duas perguntas numa só dificultava a resposta dos alunos, opinião com a qual concordei prontamente. Desta forma, assumo que poderá ter havido alguma confusão na elaboração das respostas, considerando, de qualquer forma, que podem ser usadas para esta análise.

<sup>177</sup> N. a.: Esta conjugação de peças conhecidas e não conhecidas é, na minha opinião, uma opção vantajosa, que combina a motivação e melhor assimilação dos elementos, resultantes da familiaridade das peças, com o desenvolvimento da leitura e exposição a material musical novo, resultantes das peças não conhecidas.

Nesta questão, mais de metade dos alunos (57, 9%) afirmaram conseguir lembrar-se da informação transmitida pelo professor na aula, no momento de estudar em casa. Os restantes alunos afirmaram ter alguma dificuldade e um único aluno referiu não conseguir lembrar-se da informação transmitida pelo professor. Ainda que a opção afirmativa tenha tido mais respostas, as conclusões retiradas das respostas dadas não deverão ser satisfatórias do ponto de vista do docente, visto que a transmissão de informação e comunicação entre professor e aluno constitui um dos pilares do ensino. Quais serão os pontos fracos na comunicação entre professor e aluno que levem a que, neste caso concreto, 42,1% dos alunos revelem dificuldades em recordar-se das indicações do professor na hora de estudar em casa?

**Pergunta n.º 5:** *Deixas de praticar guitarra em casa quando não percebes a partitura?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta aberta]);



**Figura n.º 131:** Frequência com que os alunos deixam de praticar guitarra em casa quando não percebem a partitura.

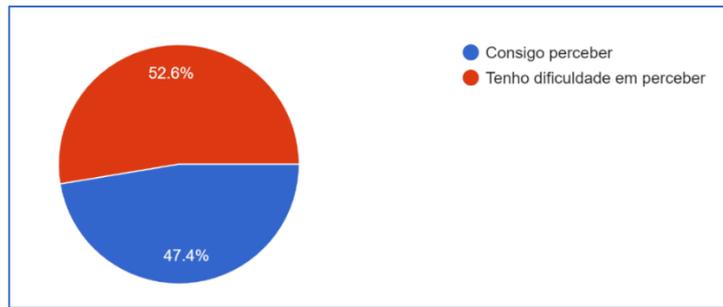
A presente questão pretendeu clarificar até que ponto é que a incompreensão da partitura constitui um elemento de desmotivação para as crianças, no seu estudo sem acompanhamento do professor. A partir das respostas dadas, pode verificar-se que 42,1% dos alunos demonstraram que a incompreensão da partitura não é um obstáculo ao seu estudo, enquanto que os restantes alunos (57,9%) assumiram deixar de estudar guitarra, algumas vezes ou sempre. Pode assim concluir-se que a compreensão da partitura tem bastante importância na motivação dos alunos na hora de estudar autonomamente e, por isso, é necessário definir e direcionar parte do trabalho com os alunos para a compreensão e assimilação dos elementos de notação, definidos nos *critérios* do 5.º capítulo.

**Pergunta n.º 6:** *Que elementos da partitura é que consideras mais difíceis de compreender?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta fechada, com a possibilidade de assinalar mais do que uma opção]);<sup>178</sup>

**Pergunta n.º 7:** *Achas difícil perceber as pautas das tuas músicas?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta aberta]);

---

<sup>178</sup> N. a.: Ver página n.º 208.



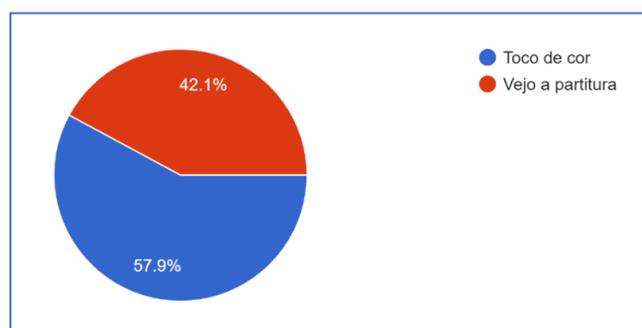
**Figura n.º 132. Dificuldade dos alunos em compreender as pautas das suas músicas.**

Mais de metade dos alunos afirmaram ter dificuldade em compreender as pautas das suas músicas, o que deve levar os docentes a dar uma atenção redobrada ao trabalho em aula. Fazendo uma análise individual de cada inquérito, foi possível aferir que:

- dos 7 alunos que estudam guitarra há um ano ou menos, 4 referiram ter dificuldade em compreender as pautas e 3 referiram conseguir perceber;
- dos 7 alunos que estudam guitarra há um a dois anos, 3 referiram ter dificuldade em compreender as pautas e 4 referiram conseguir perceber;
- dos 2 alunos que estudam guitarra há dois anos e meio a três anos, 1 referiu ter dificuldades em compreender as pautas, enquanto que o outro referiu conseguir perceber;
- dos 2 alunos que estudam guitarra há quatro anos, os dois referiram ter dificuldade em compreender as pautas.

Até ao final da Iniciação Musical (4.º ano de escolaridade) é necessário que o aluno adquira competências para conseguir descodificar a pauta musical das suas peças, que se supõe de nível simples. É, por isso, suposto que o nível de familiaridade e conhecimento da pauta musical aumente progressivamente do 1.º até ao 4.º ano de Iniciação. Se, no final de três e quatro anos de aprendizagem do instrumento, ainda se encontram dificuldades sérias em compreender a pauta, então, é necessário que as metodologias de ensino sejam revistas.

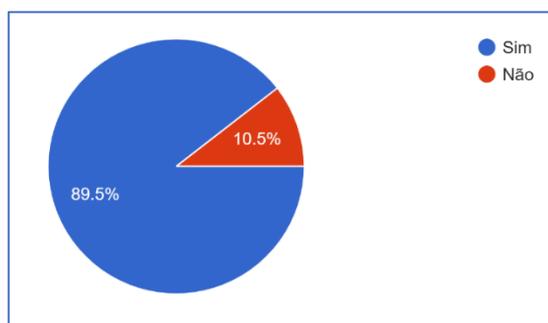
**Pergunta n.º 8:** *Costumas tocar as tuas músicas de cor ou vês pela partitura?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta aberta]);



**Figura n.º 133: Percentagem dos alunos que tocam de cor as suas músicas e dos usam a partitura.**

Pelas respostas dadas, pode concluir-se que mais de metade dos alunos toca de cor e evita o uso simultâneo da partitura. Esta realidade dever-se-á ao facto de, por um lado, os alunos terem, nestas idades, melhor capacidade para memorizar auditiva e visualmente, ao invés de lerem uma notação que ainda não dominam durante a execução instrumental da música e, por outro, os alunos precisarem de olhar para o braço da guitarra pela falta de conhecimento do mesmo. Desta forma, confirma-se que, tal como se defende do *critério n.º 1*, a aprendizagem sensorial deva ser privilegiada.

**Pergunta n.º 9:** *Gostavas de aprender mais sobre a guitarra?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta aberta]);



**Figura n.º 134:** Interesse dos alunos por aprender mais sobre a guitarra.

A grande maioria dos alunos referiu ter interesse em aprender mais sobre a guitarra, o que se revela positivo.

*[Fim da análise do questionário]*

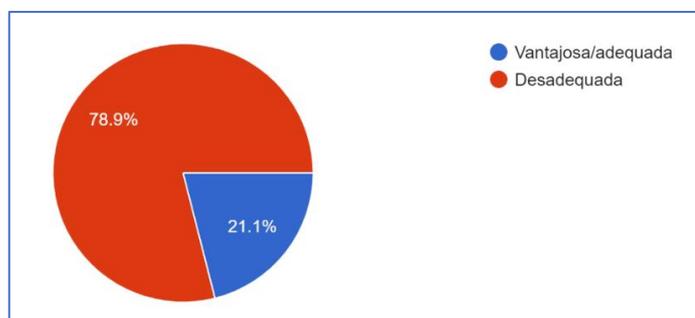
## **b) Inquérito aos professores de guitarra sobre o Curso de Iniciação em Portugal**

- **Público-alvo:** Professores do Ensino Artístico Especializado (EAE), em Portugal que lecionem ou já tenham leccionado níveis de Iniciação à guitarra;
- **Duração:** O questionário foi aplicado durante 2 meses, entre os dias 25 de abril e 25 de junho de 2019<sup>179</sup>;
- **Número de inquiridos:** indefinido;
- **Número de respostas:** 20.

**Nota:** O questionário foi enviado e partilhado com professores de guitarra de todo o país (Açores e Madeira inclusive). Considerando o anonimato do questionário, não é possível identificar a proveniência das respostas dadas, pelo que se irá considerar, neste trabalho, que os respondentes são de origem diversificada.

<sup>179</sup> N. a.: Inicialmente, foi estabelecida a data de 15 de junho para o término.

**Pergunta n.º 1:** *O atual ensino da Iniciação apresenta a possibilidade de a aula de instrumento ser dada em grupo, desde que não exceda os 4 alunos. (Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto). Na sua experiência de docência, esta realidade revela-se: Vantajosa/adequada ou desadequada?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta fechada com a nota: “não responder no caso de não ter tido esta experiência”]);



**Figura n.º 135:** Opinião relativa à possibilidade de a aula de instrumento ser dada em grupo (até 4 alunos).

A maioria dos professores considerou que a possibilidade de aula de guitarra ser dada em grupos de até 4 alunos não é adequada ao ensino-aprendizagem.

**Análise das respostas abertas:** *Justificar a resposta anterior brevemente, se possível.* (número de respostas: 17);

a) Respondentes que consideraram a realidade *Vantajosa/adequada*:

Foi referido que as aulas de iniciação à guitarra em grupo permitiam atividades específicas pertinentes, diferentes das realizadas numa aula individual. Para além disso, afirmou-se que, no caso de os alunos funcionarem bem em grupo (tendo em conta o seu nível de desenvolvimento e idade, ou grau de parentesco), a aprendizagem poderia ser bem-sucedida, e, neste sentido, seria vantajoso agrupar os alunos de acordo com as suas características, sempre que possível. Por outro lado, as aulas em grupo consideraram-se vantajosas se não excedessem os dois alunos (aula de 45 minutos), visto que, por exemplo, o tempo completo da aula poderia ser muito para uma criança pequena.

b) Respondentes que consideraram a realidade *Desadequada*:

A maioria dos respondentes referiu que as aulas em grupo não permitiam uma atenção pormenorizada a cada aluno e que, por estes terem ritmos de aprendizagem diferentes, este tipo de aulas atrasava o desenvolvimento do aluno. Um dos respondentes referiu:

Apesar de existirem sempre aspectos em comum aos alunos, rapidamente eles progredem no sentido de necessitarem de uma atenção individualizada, logo, sem integração num grupo. (Professor n.º 20)

A maioria dos respondentes apontou os grupos de dois alunos como a realidade mais comum durante a sua docência. Por outro lado, foi referido por um respondente que a possibilidade de haver grupos de 4 alunos, prevista pela lei, seria muito difícil de se levar a cabo no ensino da iniciação à guitarra:

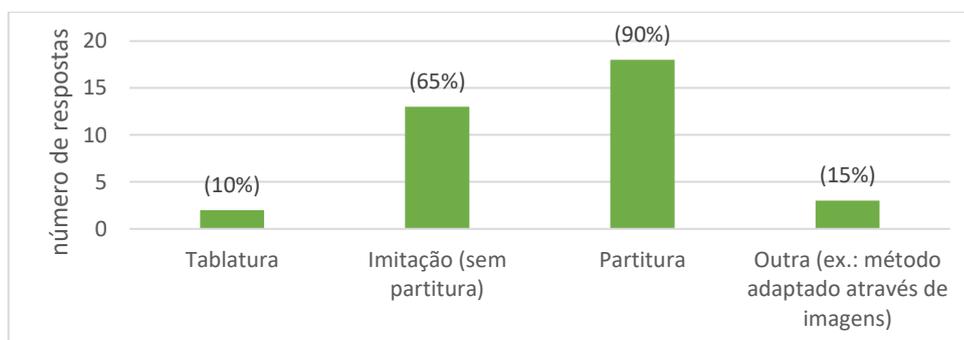
Numa fase inicial, é importante a existência de uma atenção pormenorizada, no que respeita aos detalhes técnicos - relativos à postura corporal, que no caso da guitarra não se coadunam com quatro alunos dentro da sala. (Professor n.º 6)

Relativamente a este mesmo aspeto, foi referido que, com mais alunos, há necessariamente menos tempo para abordar pormenores. Foram ainda apontados alguns pontos negativos acerca das aulas em grupo, tais como, constituírem um fator de maior distração, não permitirem tanto à *vontade* como as aulas individuais e, ainda, a pouca adequação deste tipo de trabalho ao nível de leitura dos alunos, como referido por um respondente:

Os alunos têm um nível de leitura muito baixo, o que dificulta imenso o trabalho em grupo. (Professor n.º 5)

Vários respondentes afirmaram que a aula individual seria sem dúvida a melhor opção, e, havendo também benefícios no trabalho em grupo, “em termos de motivação intrínseca e extrínseca” (professor n.º 4), sugeriram a opção de haver uma aula em grupo, ou uma classe de conjunto de guitarras, que servisse de complemento à aula individual.

**Pergunta n.º 2:** *Qual é a metodologia que utiliza nas aulas de Iniciação?* (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada com a nota: “selecionar mais do que uma resposta, se for o caso”]);



**Figura n.º 136: Metodologias utilizadas nas aulas de iniciação.**

A maioria dos professores utiliza a partitura no seu ensino, seguida do método ensino-aprendizagem da imitação. 15% dos professores utilizam metodologias alternativas, descritas em baixo. 10% dos professores utilizam a tablatura, método que não está normalmente associado ao ensino convencional da guitarra, na música erudita. A percentagem de professores que recorre à *imitação*, uma abordagem sensorial, é razoável. No entanto, considera-se que a abordagem sensorial deva ser mais amplamente utilizada, mesmo que complementada com a leitura da notação.

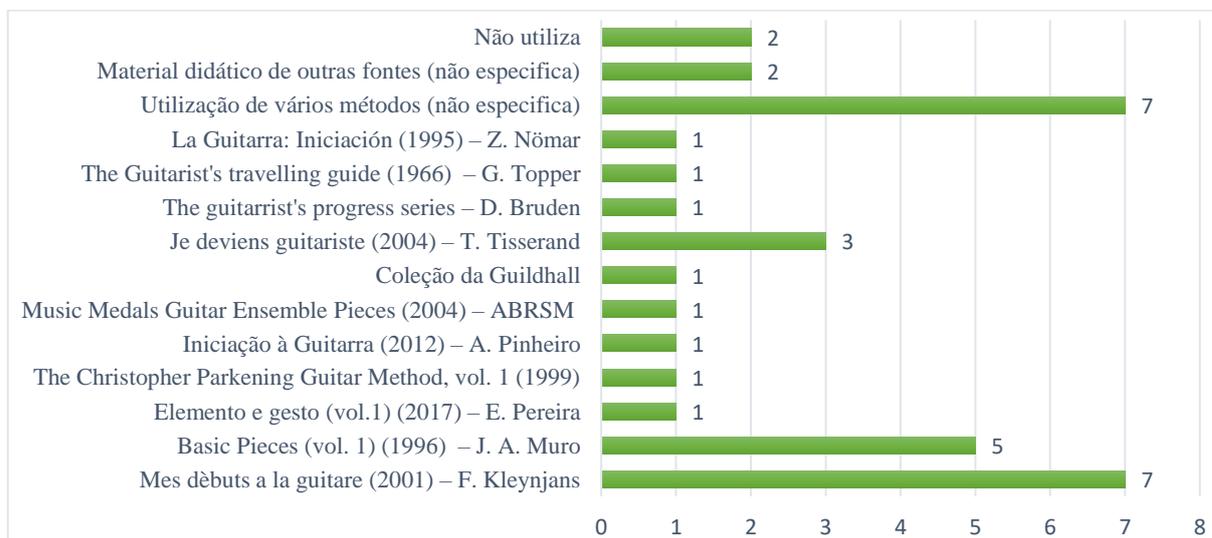
**Análise das respostas abertas:** No caso de ter selecionado a opção "Outra", especifique, se possível. (número de respostas: 3);

Os três respondentes indicaram utilizar metodologias próprias, sem o recurso à partitura, pelo menos numa primeira fase da aprendizagem. Num dos casos, o docente utiliza “[...] grafismos próprios indicadores de alturas e durações numa fase muito inicial de aprendizagem do instrumento” (professor n.º 17). Nos outros casos, é utilizada a imitação, a improvisação, o canto das melodias que tocam com nome das notas e a reprodução do ritmo e pulsação. Foi também referida uma metodologia de “[...] imitação e de associação das notas a imagens que [,] posteriormente [,] serão utilizadas para descodificar a pauta musical.” (professor n.º 6). O referido docente afirmou ainda que, “[...] paralelamente, o aluno tem de cantar tudo o que toca, bem como de reproduzir o ritmo e entender desde o início a divisão da pulsação em duas e em três partes.” Foi ainda referida uma metodologia de experimentação e descoberta do instrumento:

Em alguns casos (normalmente a partir dos 8 ou 9 anos de idade) os alunos aprendem os nomes das notas naturais ao longo de uma corda (começo com a 2ª) e depois tocam (utilizando apenas um dedo da mão esquerda, normalmente o 2) melodias conhecidas por eles, tendo no papel apenas escrito o nome das notas a tocar. Depois de aprenderem a escala de Dó na 1ª posição, facilmente transferem para a 1ª posição todas as melodias que já tocaram ao longo de uma corda. (Professor n.º 7)

Várias destas estratégias concordam com os *critérios n.ºs 1 e 5*.

**Pergunta n.º 3:** Utiliza e segue algum método de iniciação? Especifique, se possível. (número de respostas: 20 [pergunta de resposta aberta]);



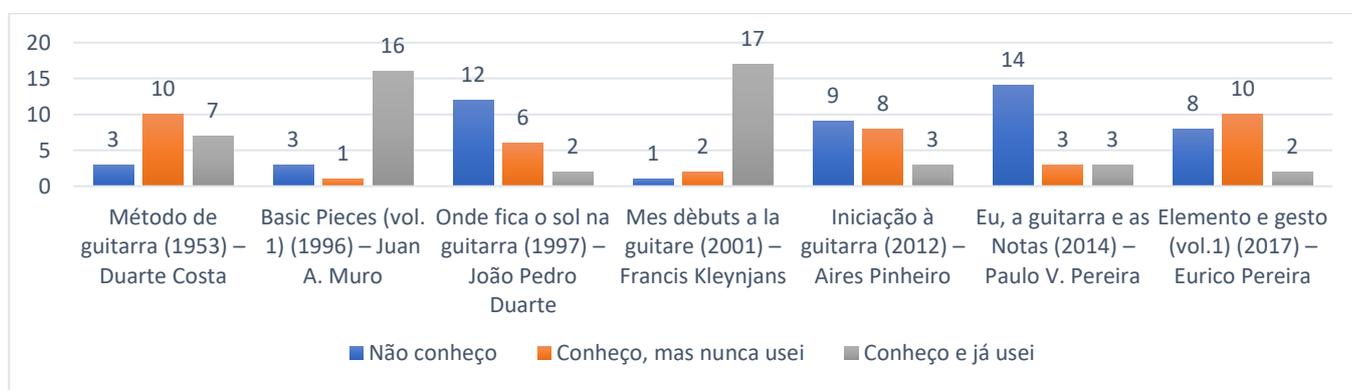
**Figura n.º 137:** Utilização de métodos de iniciação.

Os três métodos mais utilizados são estrangeiros: Kleynjans (2001), Muro (1996) e Tisserand (2004), começando pelo mais utilizado. Os 3 métodos foram escritos há 19, 24 e 16 anos, respetivamente. Foram referidos como utilizados apenas dois métodos portugueses: *Iniciação à guitarra*

(2012) de A. Pinheiro e *Elemento e gesto* (2017) de E. Pereira, escritos há 8 e 3 anos, respetivamente. Foram referidas como utilizadas nove obras de autores estrangeiros. 35% dos respondentes (7 em 20) referiram utilizar vários métodos em simultâneo. Um dos docentes referiu, também, complementar o método por ele utilizado com determinados exercícios, com vista a praticar a digitação escrita e a identificação auditiva de melodias conhecidas, tal como se defende nos *critérios n.ºs 2 e 10*:

[...] depois complemento com uma série de melodias, as quais o aluno terá num primeiro momento preencher a digitação e depois de as tocar, conseguir identificá-las. (professor n.º 6)

**Pergunta n.º 4:** *Qual o seu conhecimento em relação aos seguintes métodos de iniciação?* (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada]);



**Figura n.º 138: Conhecimento em relação aos métodos de iniciação apresentados.**

O método mais conhecido pelos respondentes é *Mes débuts a la guitare* de F. Kleyjnans, seguido dos métodos *Basic Pieces* de J. Muro e *Método de guitarra* de Duarte Costa. O método mais utilizado é *Mes débuts a la guitare* de F. Kleyjnans, seguido de *Basic Pieces* de J. Muro. O método menos conhecido é *Eu, a guitarra e as notas* de P. V. Pereira, seguido de *Onde fica o sol na guitarra* de J. P. Duarte. Os métodos menos utilizados foram *Onde fica o sol na guitarra* de J. P. Duarte e *Elemento e gesto* de E. Pereira. De um modo geral, os três métodos mais recentes, de Pinheiro (2012), P. V. Pereira (2014) e E. Pereira (2017), são menos conhecidos do que os anteriores, e também menos utilizados. É também de destacar que os dois métodos mais utilizados são estrangeiros. Este facto poderá demonstrar que, ou os métodos portugueses respondem pouco às necessidades do ensino – em termos de atualidade ou pertinência –, ou ainda não são devidamente conhecidos ou explorados pelos docentes.

**Análise das respostas abertas:** *Se possível, especifique se os métodos já utilizados foram úteis.* (número de respostas: 13);

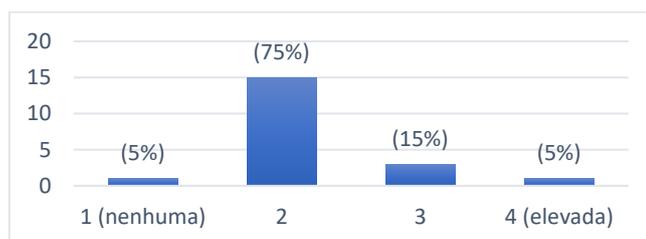
A maioria dos respondentes afirmou que todos os métodos utilizados tinham sido úteis, ainda que nalguns casos tivessem sido usados parcialmente, havendo quem acrescentasse que procurava

escolher os métodos usados conforme as especificidades do aluno. Foi também referido por um professor que já utilizou os métodos de Duarte Costa e de F. Kleynjans que os mesmos foram úteis mais não integralmente. Houve ainda referência a métodos específicos, destacando-se a opinião de dois docentes, que fizeram questão de referir o livro de Juan Muro (1996) como menos útil, comparado com outros, num dos casos. Considera-se relevante a opinião do primeiro docente pois contraria a reflexão da análise da literatura, uma vez que este professor n.º 4 prefere iniciar a aprendizagem com todas as cordas soltas:

- Gostei do método do Muro, mas prefiro o do Kleynjans por iniciar com a aprendizagem de todas as cordas soltas e só depois introduzir a mão esquerda. (Professor n.º 4);
- O *Basic Pieces* [,] seguido à risca [,] é muito demorado [,] por isso [,] por si só não é muito útil. (Professor n.º 5);
- Num momento inicial, utilizo o Método do Aires Pinheiro, depois sigo com os outros, variando de aluno para aluno. (Professor n.º 6);
- Acrescento "Tocamos la guitarra" de Roberto Fabbri a essa lista. (Professor n.º 14).

**Pergunta n.º 5:** *Quais são os elementos da partitura que considera que os alunos de Iniciação têm mais dificuldade em compreender? (assinalar uma ou mais respostas)* (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada])<sup>180</sup>;

**Pergunta n.º 6:** *De uma forma global, qual a dificuldade que os alunos de Iniciação demonstram em manter-se concentrados na aula de instrumento?* (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada]);

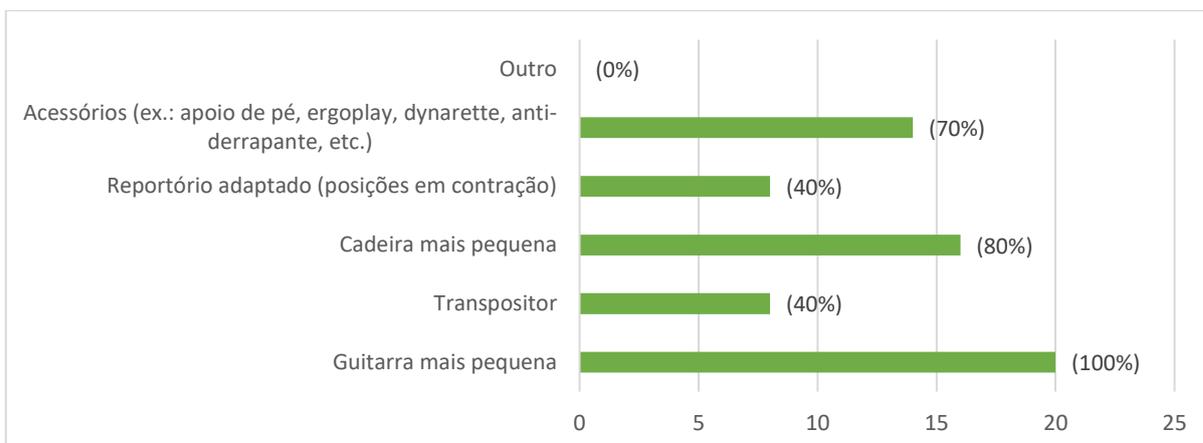


**Gráfico n.º 13:** Dificuldade de concentração demonstrada pelos alunos de iniciação na aula de instrumento.

A grande maioria dos professores apontaram o nível 2, o que corresponde a *pouca dificuldade* para os alunos se manterem concentrados na aula de instrumento, o que se demonstra positivo.

<sup>180</sup> N. a.: Ver página n.º 208.

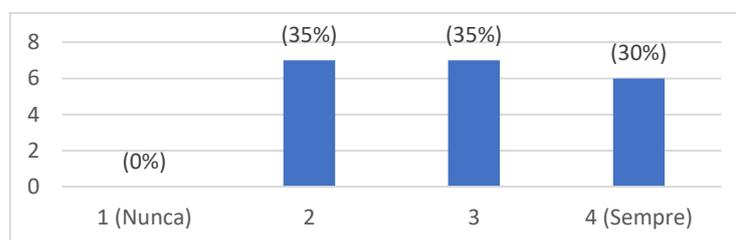
**Pergunta n.º 7:** Procura adaptar a prática do instrumento às características físicas do aluno? Se sim, seleccione os elementos que utiliza. (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada]);



**Figura n.º 139:** Elementos adaptados às características físicas dos alunos utilizados pelos professores.

Perante as respostas dadas, pode referir-se que a totalidade dos professores utiliza uma guitarra mais pequena, quando necessário, e que 80% utilizam uma cadeira mais pequena, e 70% utilizam acessórios variados, descritos abaixo. Apenas 40% dos professores referiram utilizar o transpositor. É necessário destacar que todos estes objetos necessitam de ser adquiridos pela escola ou pelo aluno, o que pode significar que, em alguns casos, o seu acesso esteja condicionado. Apenas 40% dos professores referiram escolher repertório adaptado, com posições em contração, aspeto que considero muito importante no que diz respeito ao conforto do aluno e a um trabalho saudável da mão esquerda, adaptado às pequenas dimensões da mão da criança. Não foram apontados outros elementos.

**Pergunta n.º 8:** Com que frequência recorre ao método ensino-aprendizagem da imitação para transmitir a informação ao aluno? (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada]);



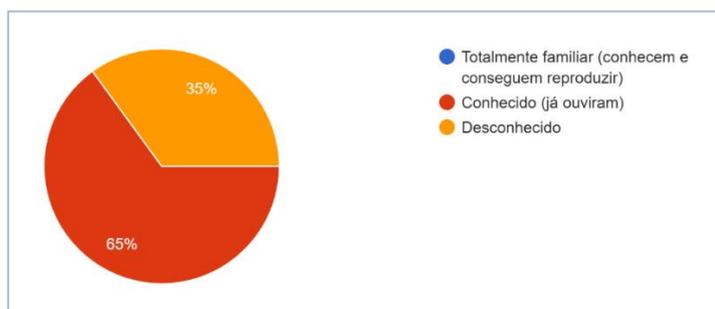
**Figura n.º 140:** Frequência com que os professores recorrem ao método ensino-aprendizagem da imitação para transmitir a informação ao aluno.

A partir das respostas dadas, pode verificar-se que todos os professores utilizam o método ensino-aprendizagem da imitação.<sup>181</sup> O número de respostas em cada parâmetro é bastante equilibrado,

<sup>181</sup> N. a.: Estes resultados contrariam os da pergunta n.º 2. No entanto, assume-se que a pergunta possa ter sido ambígua, uma vez que a pergunta n.º 2 possa ter sido entendida como *quais a principais abordagens a que recorre?*.

podendo, no entanto, verificar-se que são menos os professores que utilizam *sempre* este método. Pode concluir-se que há variedade no que toca à utilização da imitação como método, sendo que alguns professores o utilizam pouco e outros que o utilizam consideravelmente.

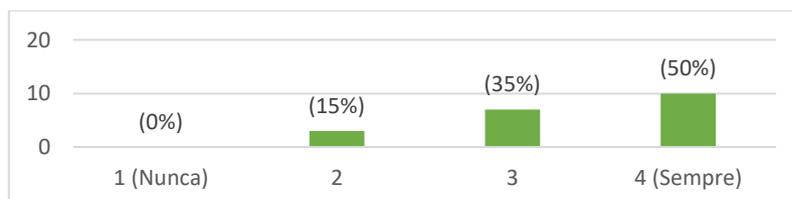
**Pergunta n.º 9:** *Qual o nível de familiaridade, para os alunos, das peças que introduz na Iniciação?* (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada]);



**Figura n.º 141:** Nível de familiaridade, para os alunos, das peças introduzidas na Iniciação.

Segundo os resultados obtidos na presente questão, é possível verificar que nenhum professor utiliza repertório totalmente familiar ao aluno. No entanto, 65% dos docentes afirma integrar obras conhecidas, enquanto que 35% aplica obras desconhecidas. Pela formulação da questão, não é possível averiguar se há combinação entre repertório distinto – peças desconhecidas, peças conhecidas e peças totalmente familiares, contrariamente à pergunta n.º 3 do inquérito aos alunos, que é similar. Nela, os alunos puderam referir a quantidade de peças que conheciam. Comparando-a com a presente questão, realizada aos professores, pode afirmar-se que há uma maior percentagem de alunos que não considera o seu repertório familiar (52,6%) do que a percentagem de professores que refere aplicar obras desconhecidas (35%). Apesar de os professores respondentes não serem, na totalidade, professores dos alunos respondentes, estes dados deverão provocar alguma reflexão no que toca à escolha do repertório ou à forma como a criança o percebe. No fundo, a comunicação entre professor e aluno, será sempre uma problemática pertinente.

**Pergunta n.º 10:** *Com que frequência recorre ao canto e à expressão corporal (percussão, carácter, etc.) para trabalhar uma ideia musical?* (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada]);



**Figura n.º 142:** Frequência com que os professores recorrem ao canto e à expressão corporal para trabalhar uma ideia musical.

Pode verificar-se que todos os professores utilizam as metodologias acima expressas, o que se revela muito positivo, por ir ao encontro do *critério n.º 1*, que defende a abordagem sensorial. É evidente uma tendência crescente na frequência deste tipo de metodologia, ou seja, a percentagem de professores a recorrer mais frequentemente ao canto e à expressão corporal é maior. Metade dos professores referiram adotar sempre as metodologias acima expressas, o que se revela positivo.

**Pergunta n.º 11:** *Quais são as estratégias que utiliza para motivar os alunos nas aulas?* (número de respostas: 20 [pergunta de resposta aberta]);

As respostas à presente questão variam significativamente. Apresentar-se-á uma síntese, sem que se perca o conteúdo das mesmas, agrupando as respostas dadas em pontos chave. Nas respostas dadas demonstrou-se, de uma forma geral, variedade nas estratégias utilizadas, havendo, no entanto, estratégias comuns entre alguns professores. Entre elas, foram mais vezes referidas: escolha de peças de acordo com o gosto do aluno (6 respostas), se possível integrando repertório conhecido ou tradicional (6 respostas); proposta de jogos e/ou pequenos desafios, exequíveis pelo aluno (6 respostas); tocar com o aluno em duo (5 respostas); reforço positivo (4 respostas). Houve apenas 2 professores que não especificaram estratégias concretas, sendo que um deles referiu que estas deviam ser adequadas a cada aluno. O mesmo docente afirmou ainda que o aluno já deve possuir uma motivação intrínseca que o professor apenas deve orientar.

A verdadeira motivação tem de ser intrínseca. O papel do professor é alimentar essa motivação e guiar o aluno de acordo com os parâmetros e objectivos da escola/programa curricular. Existem várias estratégias que podem ser enumeradas mas que devem ser usadas caso a caso, consoante o aluno. (Professor n.º 3)

Em baixo, segue-se uma tabela com a síntese dos conteúdos das respostas dadas, agrupadas por parâmetros-chave que considero relevantes na análise do ensino do instrumento. Estas estratégias estão, entre outros aspetos relevantes, de acordo com os *critérios n.ºs 2, 7, 11*.

	<b>Estratégias apresentadas</b>
Relação professor-aluno	Sentido de humor, brincadeiras, simpatia e exigência. Ambiente dinâmico na sala de aula e reforço positivo (“No geral, uma mistura de simpatia e exigência para que o aluno se sinta bem com a sua evolução, sabendo que pode tocar melhor na aula seguinte.” [professor n.º 15]);
<i>Entrar no mundo da criança</i>	Inventar histórias para as peças, criar analogias com o dia-a-dia da criança, criar jogos musicais;
Repertório	Escolha de peças de que o aluno goste (“Nos primeiros 3 anos de iniciação toco, na maioria das vezes, em dueto e escolho em primeiro lugar sempre as obras mais bonitas, mas como o gosto entre os alunos é muito variado, eu toco primeiro uma serie de peças e deixo o aluno escolher.” [Professor n.º 5]); Escolha de peças conhecidas ou tradicionais (“[...] execução de temas populares (ou conhecidos do aluno) para além do método utilizado.” [Professor n.º 19]);
Comunicação e adaptação da linguagem	Adequação do discurso à faixa etária. Simplificação dos conteúdos dados. (“Reduzir e simplificar passagens difíceis até o aluno as compreender.” [professor n.º 15])
Fazer música em conjunto	Tocar com o aluno, em duo de guitarras;

Criação de objetivos	Propor tarefas exequíveis, para que o aluno consiga alcançar os objetivos, em forma de jogos ou pequenos desafios. Ex.: Gravação vídeo do aluno a tocar (para os próprios ouvirem ou para os pais), audições e concursos;
Fomentar a reflexão e o espírito crítico	“Conversar sobre as peças.” (Professor n.º 16) “Visualizar e comentar com eles [alunos], vídeos com interpretações das obras que estudam.” (Professor n.º 17) “Fomentar a reflexão e a auto-avaliação, chamar a atenção para as conquistas conseguidas.” (Professor n.º 20) Gravar os alunos a tocar para que se oiçam e deem a sua opinião.

**Tabela n.º 16: Estratégias utilizadas pelos docentes para motivar os alunos, agrupadas por parâmetros.**

**Pergunta n.º 12:** *Qual o formato escrito que fornece ao aluno das indicações para praticar em casa?* (número de respostas: 20 [pergunta de resposta aberta]);

Através das respostas dadas, foi possível verificar que a pergunta poderá não ter sido formulada de forma clara, dada a falta de especificidade na maioria das respostas e a variedade de algumas interpretações feitas. O objetivo da pergunta n.º 12 seria o de conhecer qual o tipo de suporte escrito que os professores utilizavam para anotar indicações para o estudo individual (método do aluno, partitura, caderno do aluno, alguma tabela de estudo ou folha de objetivos, indicações para os pais, etc.), bem como o tipo de anotações usadas (tópicos escritos com tarefas, desenhos, esquemas, carimbos ou autocolantes, uso de cores, outro tipo de simbologias). Desta forma, procurei focar a análise nas respostas cuja interpretação se aproxima mais do objetivo original da pergunta. Pelo menos 50% dos professores indicou fornecer indicações para o estudo através de anotações na partitura, enquanto que 35% dos professores indicou fazê-lo no caderno do aluno. Alguns deles indicaram utilizar os dois suportes escritos.

Anotações na partitura e por extenso os pormenores mais importantes. (Professor n.º 3)

Caderno diário com anotações e exercícios. (Professor n.º 16)

Foi ainda indicada, por um professor, a utilização da tablatura para alguns casos, a escrita por extenso do nome das notas, no caso de o aluno saber ler, e outro tipo de esquemas quando necessário. Um outro docente referiu a anotação da digitação. Quanto ao tipo de anotações usadas, alguns professores mencionaram alternativas à escrita convencional quando o aluno não sabe ler.

Depende das idades. Se já sabem ler [,] uso a escrita convencional. Se não [,] tento através de desenhos. (professor n.º 10)

Alguns professores demonstraram a preocupação para que a sua caligrafia escrita à mão fosse legível, e também para que a informação fosse facilmente compreendida, através de anotações breves e simples, e da exemplificação das mesmas em aula.

Indicações breves num caderno de trabalhos de casa com preocupação de letra legível e sempre exemplificando essas indicações em aula. (Professor n.º 20)

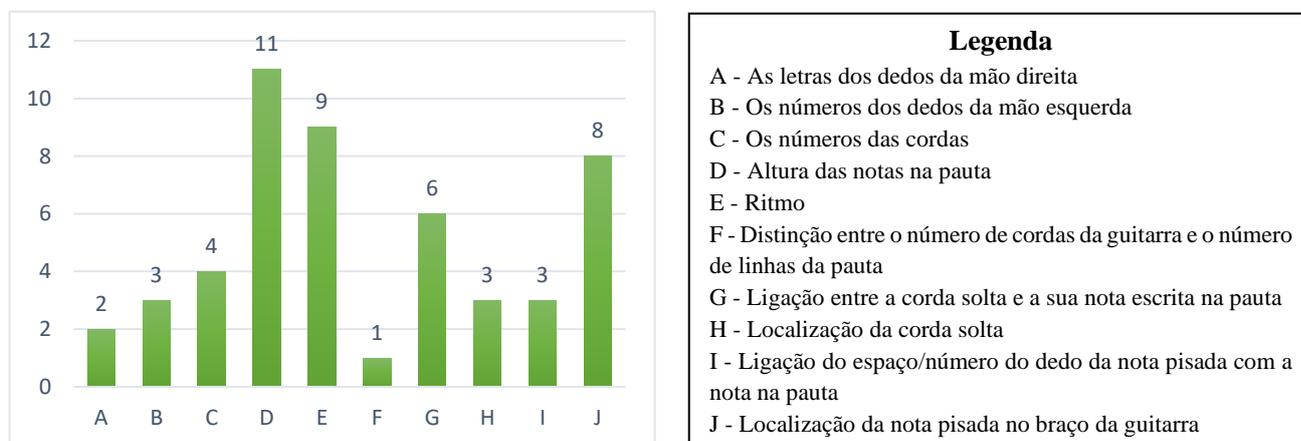
Um dos professores referiu utilizar uma folha com registo mensal para o aluno:

Utilizo uma folha mensal de trabalho individual e registo das recomendações feitas nas aulas. (professor n.º 17)

As opções por um conteúdo organizado e não disperso na partitura concordam com os *critérios* n.ºs 6 e 7.

**Análise comparativa entre as perguntas n.º 6 e n.º 5 dos questionários (alunos e professores, respetivamente)**

**Pergunta n.º 6 (alunos):** *Que elementos da partitura é que consideras mais difíceis de compreender?* (número de respostas: 19 [pergunta de resposta fechada, com a possibilidade de assinalar mais do que uma opção]);



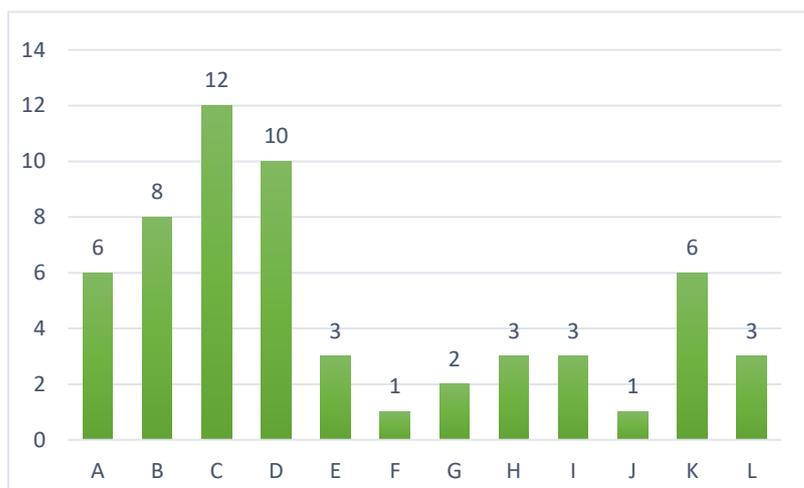
**Figura n.º 143: Elementos da partitura de mais difícil compreensão, segundo alunos.**

O elemento da partitura mais apontado pelos alunos (58%) como difícil de compreender foi *altura das notas na pauta*, seguido do *ritmo* e da *localização da nota pisada no braço da guitarra*, apontado por 47% e 42% dos alunos, respetivamente. Pode verificar-se que os dois elementos mais apontados são referentes à notação musical, não específicos da guitarra. Os dois elementos mais apontados referentes à prática da guitarra são *localização da nota pisada no braço da guitarra* e *Ligação entre a corda solta e a sua nota escrita na pauta*. O elemento menos apontado, com apenas uma resposta, foi *distinção entre o número de cordas da guitarra e o número de linhas da pauta*, seguido de *As letras dos dedos da mão direita*, com duas respostas, tanto um como outro, referentes à prática guitarrística. De um modo geral, pode concluir-se que os aspetos que precisam de ser mais trabalhados com os alunos de Iniciação dizem respeito à notação (altura e duração das figuras) e ao conhecimento do braço da guitarra, no que é exigido neste nível, tendo, para isso, sido propostas já várias estratégias nos *critérios* definidos. Segue-se uma tabela ordenada dos elementos da partitura, com o número de respostas no sentido decrescente:

Elementos da partitura	
11	Altura das notas na pauta
9	Ritmo
8	Localização da nota pisada no braço da guitarra
6	Ligação entre a corda solta e a sua nota escrita na pauta
4	Os números das cordas
3	Os números dos dedos da mão esquerda
	Localização da corda solta
	Ligação do espaço/número do dedo da nota pisada com a nota na pauta
2	As letras dos dedos da mão direita
1	Distinção entre o número de cordas da guitarra e o número de linhas da pauta

**Tabela n.º 17:** Listagem ordenada das respostas dadas pelos alunos. Os elementos da partitura apontados como mais difíceis de compreender encontram-se no topo da tabela.

**Pergunta n.º 5 (professores):** *Quais são os elementos da partitura que considera que os alunos de Iniciação têm mais dificuldade em compreender? (assinalar uma ou mais respostas) (número de respostas: 20 [pergunta de resposta fechada]);*



Legenda	
A	Clave (função)
B	Altura das notas na pauta
C	Alterações das notas (bemóis, sustenidos e bequadros)
D	Ritmo
E	As letras que correspondem aos dedos da mão direita
F	Os números que correspondem aos dedos da mão esquerda
G	Os números circundados que correspondem às cordas
H	Distinção entre o número de cordas da guitarra e o número de linhas da pauta
I	Ligação entre a corda solta e a sua nota escrita na pauta
J	Localização da corda solta
K	Ligação do espaço/número do dedo da nota pisada com a nota na pauta
L	Localização da nota pisada no braço da guitarra

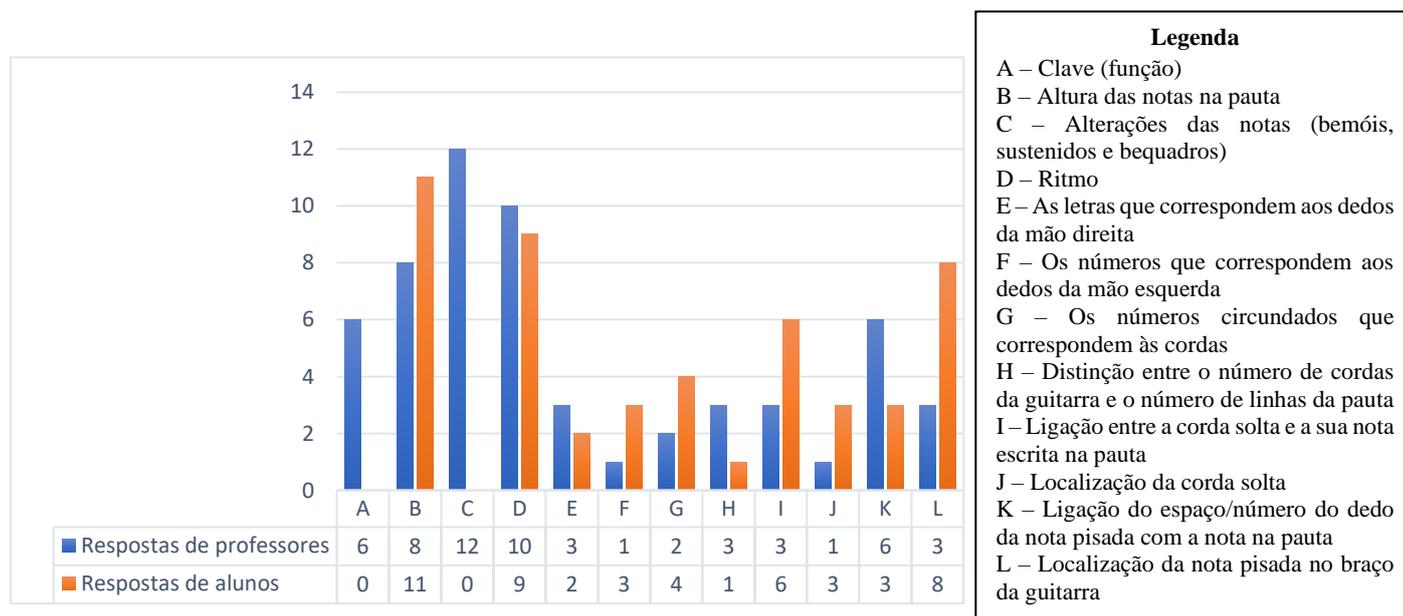
**Gráfico n.º 19:** Elementos da partitura de mais difícil compreensão para os alunos, segundo os professores.

60% dos professores apontou as *alterações das notas (bemóis, sustenidos e bequadros)* como elemento da partitura de mais difícil compreensão, seguido do elemento *ritmo*, assinalado por 50% dos professores, e da *altura das notas na pauta*, com 40% de respostas. Os *números circundados que correspondem às cordas*, os *números que correspondem aos dedos da mão esquerda* e a *localização da corda solta* foram os 3 elementos menos apontados pelos professores. Segue-se uma tabela ordenada dos elementos da partitura, com o número de respostas no sentido decrescente:

Elementos da partitura	
12	Alterações das notas (bemóis, sustenidos e bequadros)
10	Ritmo
8	Altura das notas na pauta
6	Clave (função)
	Ligação do espaço/número do dedo da nota pisada com a nota na pauta
3	As letras que correspondem aos dedos da mão direita
	Distinção entre o número de cordas da guitarra e o número de linhas da pauta
	Ligação entre a corda solta e a sua nota escrita na pauta
	Localização da nota pisada no braço da guitarra
2	Os números circundados que correspondem às cordas
1	Os números que correspondem aos dedos da mão esquerda
	Localização da corda solta

**Tabela n.º 18: Listagem ordenada das respostas dadas pelos professores. Os elementos da partitura apontados como mais difíceis de compreender encontram-se no topo da tabela.**

Estes resultados, ainda que representando uma parcela pequena do corpo docente nacional, podem constituir um elemento fidedigno de análise, se combinados com os resultados da pergunta n.º 6 do questionário aos alunos.<sup>182</sup> Segue-se um gráfico comparativo que apresenta as respostas dadas pelos professores e alunos.<sup>183</sup>



**Figura n.º 144: Comparação entre respostas dos professores e dos alunos às perguntas n.º 5 e n.º 6, respetivamente.**

<sup>182</sup> N. a.: Por lapso, na elaboração do questionário aplicado aos alunos, há dois elementos que não constam da lista (*Clave* e *Alterações das notas*) e, por esse motivo, não poderão ser analisados comparativamente.

<sup>183</sup> N. a.: Os elementos A e C não constam da lista apresentada no inquérito aos alunos, tendo lhes sido atribuído o valor zero.

Para análise desta problemática<sup>184</sup>, consideram-se: a) elementos concordantes: diferença de 2 respostas ou menos; b) elementos divergentes: diferença de 3 ou mais respostas.

Os elementos concordantes entre os dois inquéritos são:

- D, E, F, G, H e J;

Os elementos mais divergentes entre os dois inquéritos são:

- B, I, K e L.

O elemento que teve respostas mais divergentes entre os dois inquéritos foi o L (*localização da nota pisada no braço da guitarra*), em que os alunos afirmam ter mais dificuldades, contrariamente à opinião dada pelos professores. Pela análise realizada aos dois questionários, pode concluir-se que os elementos da partitura, aplicados à prática guitarrística, que os alunos têm mais dificuldade em compreender são:

1. Ritmo;
2. Altura das notas na pauta;
3. Alterações das notas na pauta (assumindo-se a opinião única dos docentes);
4. Localização da nota pisada no braço da guitarra (assumindo-se a opinião dos alunos).

Para o desenvolvimento destes aspetos, considera-se relevante a introdução de músicas familiares e, principalmente, de texto (para se trabalhar o ritmo), bem como uma abordagem mais sensorial (baseada no canto e percussão) e, por fim, a prática isolada do preenchimento da digitação, para desenvolver o 4.º ponto. Tendo em conta que os métodos mais utilizados pelos respondentes são estrangeiros, a introdução de música familiar com texto será logo à partida muito dificultada. No entanto, considera-se que os docentes combinem diversos materiais didáticos e, nalguns casos, possam colmatar as lacunas dos métodos estrangeiros.

### **6. 3. 3. Reflexões da análise aos questionários**

Após a análise dos dados de ambos os questionários, procurar-se-á responder aos principais objetivos apontados no início da sua aplicação, que foram:

1. Registo geral das principais metodologias adotadas pelos atuais professores de guitarra em Portugal, na Iniciação à guitarra;
2. Compreensão da problemática da introdução da partitura nas aulas de Iniciação;
3. Averiguação da ligação entre os elementos: música – partitura – instrumento;
4. Estudo da importância da familiaridade dos alunos com a música.

---

<sup>184</sup> N. a.: O número total de respostas é de 19, no inquérito aos alunos, e de 20, no inquérito aos professores. Assume-se a margem de erro, considerando-a suficientemente pequena para que não tenha influência significativa na análise dos resultados.

Referem-se as seguintes conclusões:

1. Verificou-se que os docentes utilizam, por norma, uma combinação de várias obras didáticas e que estas são, na sua maioria, obras estrangeiras. Concluiu-se que os professores procuram utilizar uma grande variedade de estratégias para estimular os seus alunos a aprender, entre elas: a escolha de repertório ao gosto do aluno, a prática da música de câmara, a confiança e positividade na relação de professor e aluno e a adaptação da linguagem e, por fim, o desenvolvimento da responsabilidade do aluno (através da proposta de desafios ou jogos e da crítica positiva relativamente à performance). Verificou-se que a maioria dos professores introduz a partitura nos níveis de iniciação à guitarra. No entanto, mais de metade dos professores recorre à imitação, com regularidade, para transmitir a informação pretendida;

2. Verificou-se que uma grande parte dos alunos tem problemas em compreender as suas partituras e que isso afeta o seu estudo em casa. Concluiu-se também, através da opinião dos docentes, que as aulas de grupo poderiam ser um entrave ao desenvolvimento da técnica e da leitura. Alguns docentes referiram adotar outro tipo de estratégias para a leitura da notação no início da aprendizagem, tais como grafismos, tablatura, desenhos e outras notações alternativas;

3. Verificou-se que a maioria dos alunos memoriza as suas peças em vez de recorrer à leitura durante a prática confirmando-se, pela dificuldade referida em compreender as partituras, que desenvolvem a sua atenção para observar e imitar o professor ou mesmo o áudio das peças (caso disponham desde). Confirma-se, desta forma, que a localização das notas na pauta, ritmo e localização das notas no braço da guitarra sejam dos elementos mais dificilmente compreendidos e que, por outro lado, a prática de memória seja preferida pelos alunos;

4. A maioria dos professores refere que o repertório dados aos seus alunos é-lhes conhecido (já ouviram, mas não sabem reproduzir) ou desconhecido. Através das respostas dos alunos (que não correspondem na totalidade aos alunos dos professores respondentes, uma vez que o questionário dos professores foi, posteriormente, partilhado online, numa rede social) verifica-se que mais de metade dos alunos não reconhece no seu repertório música familiar. Nas respostas abertas, houve professores que referiram que introduziam especificamente músicas familiares, como complemento a outros métodos. Considerando que os métodos mais usados são estrangeiros, a introdução de música familiar no repertório terá sempre que ser feita em complemento com outras obras didáticas.

## CONCLUSÃO

A presente investigação partiu do desejo de compreender quais as especificidades do ensino-aprendizagem na iniciação instrumental com crianças e, com base nas mesmas, refletir sobre o atual panorama da Iniciação à guitarra em Portugal. A consciência de que os anos do ensino primário são determinantes para o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo da criança, levou-me a refletir sobre o tipo de abordagem que se deveria ter na aula de instrumento. Tive como ponto de partida uma questão abrangente no ensino instrumental, aplicando-a ao caso concreto do ensino da guitarra: sabendo a grande quantidade de informação com a qual um guitarrista iniciante tem que lidar – ação motora e leitura da notação musical e da digitação específica – qual a forma mais adequada para se introduzirem todos estes elementos? Esta questão despoletou necessariamente o interesse em compreender qual a pertinência da introdução da partitura na iniciação instrumental. Da introdução de conteúdos formativos partiu-se para o conceito mais completo de literacia ou alfabetização musical, que se refere à capacidade do aluno em ler, pensar e compreender a música, através da guitarra, neste caso, de forma a criar um vocabulário rico para se desenvolver de forma o mais autónoma possível, como defendeu Gordon (2015, p. 365). Assim, procurou-se, através da análise das visões de diversos autores, no âmbito da pedagogia e da psicologia, compreender quais as estratégias e abordagens que permitiam, na iniciação instrumental, desenvolver esta literacia musical.

Uma das correntes de pensamento que mais influência teve nesta investigação foi a apresentada pelos autores McPherson e Gabrielsson (2002), *Sound before Sign*, por propor uma abordagem inicial ao instrumento essencialmente fundamentada no estudo sobre a forma como as crianças processam a informação e aprendem música. Desta forma, concluiu-se, primeiramente, que a abordagem sensorial, com vista ao desenvolvimento da capacidade auditiva, seria sempre preferível às abordagens teóricas, independentemente do uso da notação musical; ou seja, apesar de McPherson e Gabrielsson (2002) não aconselharem a partitura até aos 6 anos de idade, a condição ideal para a sua introdução seria principalmente uma capacidade auditiva e prática instrumental suficientemente desenvolvidas para o aluno poder descodificar a linguagem musical simbólica. Concluiu-se também que o repertório utilizado teria grande influência na aprendizagem instrumental, uma vez que determinava a qualidade do vocabulário musical a adquirir (que depende da construção das composições) e, tendo em conta o fator *familiaridade*, podia ou não ajudar na assimilação dos novos conceitos da teoria musical e da notação. Assim, para a primeira abordagem ao instrumento, destacou-se, entre outros aspetos, a introdução de música familiar, o canto das melodias e, posteriormente a introdução da notação, cuja prática deveria ser fomentada com a leitura recorrente de novas peças e a sensibilização para a importância da notação. Ainda dentro da revisão da literatura, foram apresentadas práticas pedagógicas de alguns guitarristas, que partilhavam das ideias anteriormente apresentadas. Foi ainda dedicada uma secção à análise de notações musicais alternativas, visões de autores que em muito ampliaram o conceito e utilidade da escrita musical, e forneceram propostas concretas para o desenvolvimento da criatividade e improvisação dentro da aula de instrumento.

No quinto capítulo, procurou-se compreender as principais características do desenvolvimento e aprendizagem infantil com bases em autores da área da Psicologia, que acabaram por corroborar a exposição realizada no Estado da Arte. Dedicou-se ainda um ponto à importância da *familiaridade* na iniciação instrumental, nomeadamente na aplicação de música infantil ou tradicional portuguesa. Todos estes aspetos levaram à definição de 11 critérios essenciais para a abordagem instrumental na Iniciação Musical, focados essencialmente na qualidade da comunicação entre professor, aluno e material didático, no tipo de repertório e na metodologia e abordagem de conteúdos musicais basilares.

Com base na revisão da literatura e nos 11 critérios definidos, realizou-se a análise de obras de iniciação à guitarra de 9 autores (6 portugueses e 3 estrangeiros) com o objetivo de verificar, por um lado, a qualidade das obras didáticas portuguesas que os docentes teriam à sua disposição e, por outro, as características das duas obras mais usadas em Portugal – Muro (1996) e Kleyjnans (2001) –, segundo os questionários. Por fim, realizou-se a análise de uma coletânea de peças da Ex-Jugoslávia – Andréé (1980) – que, pela sua organização e metodologia, serviu de modelo para a confirmação de vários dos critérios definidos no 5.º capítulo e também para a proposta de criação de uma coletânea portuguesa. Da obra de Andréé (1980) destacou-se, principalmente, a introdução de lengalengas e melodias familiares logo nas primeiras peças, com a adição de texto, bem como a introdução de outras composições do repertório canónico da música erudita e da música para guitarra. No que se refere às publicações de autores portugueses, verifica-se um grande empenho na criação de obras para a Iniciação à guitarra, (contando-se aproximadamente 10 obras nos últimos 10 anos), apesar de haver pouca divulgação e/ou utilização das mesmas por parte dos docentes em Portugal. Verifica-se também, na maioria das obras portuguesas analisadas, a proposta de estratégias criativas para a introdução da partitura, destacando-se as abordagens de Pinheiro (2012) e de E. Pereira (2017): a primeira, recorrendo a uma simbologia alternativa e, a segunda, recorrendo a analogias familiares. Por fim, denota-se, em vários autores portugueses, a preocupação na divulgação de música familiar (infantil ou tradicional portuguesa), principalmente na investigação e manual de Resende (2017). Ainda assim, concluiu-se que o repertório familiar português poderia ser, por um lado, mais destacado no meio académico e, por outro, atualizado tendo em conta a nova geração. Neste sentido, propôs-se a criação de uma coletânea de peças familiares portuguesas mais atuais, bem como um investimento na apresentação gráfica, valorizando-se a simplicidade, clareza na organização e ilustrações apelativas. No que se refere à prática docente, pode supor-se, através da análise dos livros de Muro (1996) e de Kleyjnans (2001), que os docentes portugueses valorizaram estas obras pela facilidade com que os alunos podem começar a fazer música logo desde a primeira aula, através dos duos com o professor e das próprias peças que são simples e musicalmente apelativas. Das obras portuguesas analisadas, apenas as de P. V. Pereira (2014), Duarte (1997), Resende (2017) e E. Pereira (2017) apresentam repertório de conjunto, sendo que o acompanhamento harmónico é, em alguns casos, menos elaborado do que nas obras estrangeiras referidas. P. V. Pereira (2014) é um dos autores portugueses que se dedicou especialmente à música de

conjunto – com o livro *Iniciação em duo de guitarras* (2014) –, conjugando três aspetos importantes nas suas obras: música familiar, música de conjunto e introdução de texto.

Focando outra perspetiva do ensino da guitarra em Portugal, apresentaram-se os dados estatísticos dos questionários a professores e a alunos de Iniciação, de onde se puderam retirar algumas conclusões, destacando-se pontos fortes e fracos do atual do curso de iniciação à guitarra. Por um lado, concluiu-se que os alunos se sentiam, de uma forma geral, motivados e com vontade de prosseguir o estudo da guitarra; por outro, esses mesmos alunos admitiram dificuldades de compreensão da partitura, fator que por vezes os impediu de estudar em casa e que os obrigou, de uma forma geral, a tocar as suas peças de memória, em vez de recorrerem à leitura. Da mesma forma, os docentes revelaram a existência de dificuldades na compreensão, por parte dos seus alunos, de elementos musicais basilares como o ritmo e as alturas das notas musicais na pauta, aprendizagem que era dificultada certamente pelas aulas de grupo, quando aplicável. Concluiu-se que a grande maioria dos professores de guitarra em Portugal utiliza a partitura nas aulas de iniciação, como já admitia Marta Costa (2015) na sua investigação, ainda que uma parte dos inquiridos tenha referido recorrer à abordagem sensorial e a outras estratégias alternativas à partitura. Tal como já tem sido referido, o conhecimento e utilização das obras didáticas portuguesas é inferior relativamente às obras estrangeiras. Ainda assim, os docentes são ativos em procurar as ferramentas mais adequadas para os seus alunos, combinando diversas obras didáticas. Para além disso, verificou-se o grande empenho destes docentes em encontrar estratégias variadas para a motivação e aprendizagem dos seus alunos, destacando-se, para além dos aspetos já referidos, a aplicação de música de conjunto e reportório apelativo e o papel crucial da relação entre professor e aluno neste nível de ensino, que estes docentes se esforçam por desenvolver.

Por fim, pode concluir-se que, para se ultrapassar a barreira que atualmente existe entre os alunos e a partitura, será necessário que se tenham em conta, na docência e na criação de obras didáticas, os 11 critérios definidos, para além de uma necessária consciência com vista a uma literacia musical integral. Ao verificar-se nas aulas da PES, por vezes, desfasamento na introdução dos elementos da partitura, relativamente às aulas de instrumento e formação musical, por exemplo, considera-se imprescindível que a veiculação de conteúdos deverá ser transversal, e que haja uma coordenação entre as diferentes disciplinas na sequenciação das aprendizagens. De qualquer uma das formas, o desenvolvimento das capacidades auditivas, criativas e o conhecimento do funcionamento tonal e das estruturas frásicas deverão ter a mesma, ou até maior, importância do que os elementos técnicos da guitarra, ou símbolos escritos que, no fundo, sempre se consideram meios para se poder desfrutar da aprendizagem e da performance musical.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, B. F. C. (2015). Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, E-ISSN 2319-0868, 30, 48-72. Acedido em Jan. 20, 2020, disponível em <http://www.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/321>.
- Andreé, V. (1980). *Zbirka Kompozicija za Gitaru*. (7.<sup>a</sup> Ed.). Sarajevo: Svjetlost.
- Arriaga, G., González, C. & Somoza, J. (2003). *Libros de música para vihuela: 1536-1576*. Madrid: Opera tres – Ediciones Musicales.
- Associação Musical de Évora: *Eborae Musica*. (2018). *Plano de atividades 2019*.
- Azevedo, A. C. S. (2014). *A abordagem pedagógica de Paul Harris no ensino do Clarinete numa escola do ensino artístico especializado da música*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho. Acedido em Nov. 12, 2019, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37884>.
- Azevedo, T. (6 mai 2016). *Psicoativo: habilidades motoras finas / habilidades motoras grossas*. Acedido em Jun. 30, 2019, disponível em: <https://psicoativo.com/2016/05/habilidades-motoras-finas-e-grossas.html>.
- Bomfim, C. C. (2012). Pensadores do início do século XX: breve panorama. In G. Jordão, R. R. Allucci, S. Molina & A. M. Terahata (Coor.), *A Música na Escola*, (pp. 82-84). São Paulo: Ministério da Cultura e Vale / Allucci & Associados Comunicações.
- Carlevaro, A. (1995). *Serie didactica para guitarra: Cuaderno n.º. 3 – Técnica de la mano izquierda*. Argentina: Barry Buenos Aires.
- Conservatório Regional de Évora. (2018). *Programa da Disciplina de Instrumento – Guitarra: Ano letivo 2018-2019: Curso Secundário de Guitarra – 12º Ano – 8º Grau*.
- Conservatório Regional de Évora. (2019). *Regulamento Interno*.
- Conservatório Regional de Évora. (2016a). *Programa da Disciplina Instrumento – Guitarra*.

- Conservatório Regional de Évora. (2016b). *Programa da Disciplina Instrumento – Guitarra: Curso Secundário de guitarra*.
- Correia, J. T. L. (2016). *A interpretação da obra para guitarra de Lopes e Silva por um aluno do 5º grau do ensino artístico*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas. Acedido em Jun. 30, 2019, disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5496>.
- Costa, M. C. S. G. (2015). *Para que servem as gavetas? Atividades criativas nas aulas de guitarra*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em Dez. 13, 2019, disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/14845> .
- Coste, N. (1921). *25 Etüden für die Gitarre* op. 38. Munique: Verlag Gitarrefreund München. Acedido em Set. 1, 2020, disponível em <https://musopen.org/pt/music/14529-25-etudes-for-guitar-op38/>.
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (9.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Duarte, J. P. (1997). *Onde fica o sol na guitarra*. Lisboa: João Duarte.
- França, C. C. (2010). Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica*, 2 (2), 9-21. Porto Alegre. Acedido em Fev. 14, 2020, disponível em [http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed2/pdfs/MEB2\\_artigo1.pdf](http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo1.pdf).
- Gendron, M. & Roberts, M. (2012). *The Suzuki Guitar Experience*. Acedido em Ago. 3, 2019, disponível em <https://suzukiassociation.org/news/suzuki-guitar-experience/>.
- Gordon, E. (2015). *Teoria da aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joaquim, D. C. (2016) *Iniciação à leitura musical: uma análise documental*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música para obtenção do Grau de Licenciada em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em Out. 17, 2020, disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156746/001015715.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Kleynjans, F. (2001). *Mes débuts à la guitare*. Paris: Editions Henry Lemoine.

- Lehmann, A. C., Slobada, J. A. & R. H. Woody. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.
- Mascarenhas, J. (2017). *Reflexões Sobre os Livros Didáticos para Guitarra em Portugal*. Artigo redigido no âmbito do Mestrado em Ensino da Música – Guitarra, da Universidade de Évora. Documento não publicado.
- McPherson, G. E. & Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. (pp. 99-115). New York: Oxford University Press.
- Mendes, A. C. (2013). *Manual Didático de Guitarra Clássica*. Golegã: Gabinete Promotor da Cultura Musical.
- MI OASIS. (s/ data). *The Components of MI*. Acedido em Jun. 1, 2020, disponível em: <https://www.multipleintelligencesoasis.org/the-components-of-mi>
- Muro, J. A. (1996). *Basic Pieces*. (vol. 1). Heidelberg: Chanterelle.
- Pereira, E. (2017). *Elemento e gesto*. (vol. 1). Lisboa: Série Didática.
- Pereira, P. M. de S. (2018). *Relatório de prática de ensino supervisionada realizada no Conservatório Regional de Évora - EBORAE MVSICA: estudo do sistema posicional da mão esquerda na guitarra contemporânea em alunos do curso básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Évora: Universidade de Évora. Acedido em Mar. 13, 2020, disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/24276>.
- Pereira, P. V. (2014). *Eu, a guitarra e as notas*. Lisboa: AVA Musical Editions.
- Pereira, P. V. (2014). *Iniciação em duo de guitarras*. Lisboa: AVA Musical Editions.
- Pinheiro, A. (2010). *José Duarte Costa – um caso no ensino não - oficial da música*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, A. (2012). *Iniciação à guitarra*. Lisboa: AVA Musical Editions.
- Porto Editora. (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa 2009*. Porto: Porto Editora.

- Priberam Informática. (2020). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Acedido em Jun. 1, 2019, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>.
- Provost, R. (1997). *Rethinking guitar pedagogy*. USA: Richard Provost. Acedido em Jun. 1, 2019, disponível em: <https://richardprovostguitar.com/>.
- Resende, J. M. O. (2017). *Música tradicional portuguesa como estratégia de ensino da guitarra clássica: construção de um manual didático*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em Nov. 13, 2019, disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/21844>.
- Ribeiro, F. P. (2010, Abril). Entrevista com Piñeiro Nagy. *Revista Guitarra Clássica*, 1, 9-12. Acedido em Jan. 14, 2020, disponível em <https://pt.scribd.com/doc/29424712/Revista-Guitarra-Classica-n1>.
- Rodrigues, P. (autor). Seis cordas para um País 12. [Programa de rádio] Antena 2. 25, março, 2017. Acedido em Mar. 10, 2020, disponível em <https://www.rtp.pt/play/p330/e280207/caleidoscopio>.
- Sewell, P. (1995, Junho). Teaching very young children. *EGTA Guitar Journal*, 6, 6–12. Acedido em Jan. 20, 2018, disponível em: <https://pt.scribd.com/document/164449787/Sewell-Teaching-Young-Children>.
- Topham, T. (prod.) (25 jul 2015). *Paul Harris on Simultaneous Learning - TTTV009*. Acedido em Jan. 10, 2019. Vídeo disponível na plataforma web Youtube, em: <https://www.youtube.com/watch?v=YbmQx-7XjHQ>.
- Torre, A. L. D. (2018). *Iniciação à leitura e escrita musical na escola: uma perspectiva histórico-cultural*. Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Música, na área de Música: Teoria, Criação e Prática. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Acedido em Fev. 14, 2020, disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332798/1/DellaTorre\\_AnaLia\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332798/1/DellaTorre_AnaLia_M.pdf).

## Documentos Legislativos

Portaria n.º 294/84, de 17 de maio. Diário da República n.º 114/1984, Série I de 1984-05-17. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em Fev. 26, 2020, disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/384046/details/normal?q=Portaria+n.%C2%BA%20294%2F84%2C%20de+17+de+m+ai0>.

Portaria 225/2012, de 30 de Julho. Diário da República n.º 146/2012, Série I de 2012-07-30. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido em Fev. 26, 2020, disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/179304/details/normal?q=Portaria+225%2F2012>.

Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 149 — 3 de agosto de 2018. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido em Fev. 26, 2020, disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/115886163>.

## BIBLIOGRAFIA

AVA Musical Editions. (2020). *Paulo Valente Pereira (1948 - )*. Acedido em Fev. 5, 2020, disponível em: <https://www.editions-ava.com/pt/paulo-valente-pereira-1948->.

Biblioteca Nacional de Portugal (2018). *Novo metodo elementar e progressivo para guitarra espanhola, Lisboa, [1900]*. Acedido em Fev. 5, 2020, disponível em: <http://purl.pt/30105>.

Carlevaro, A. (1975). *Serie didactica para guitarra: Cuaderno n.º. 4 – Técnica de la mano izquierda (Conclusion)*. Argentina: Barry Buenos Aires.

Centro de Investigação e Informação da Música Portuguesa. (s/ data). *Lista de Obras – Paulo Bastos*. Acedido em Set. 26, 2019, disponível em [http://5.206.228.8/dispatcher?where=2&what=2&type=2&show=2&peessoa\\_id=3575&lang=PT](http://5.206.228.8/dispatcher?where=2&what=2&type=2&show=2&peessoa_id=3575&lang=PT).

Costa, D. (1973). *Método de guitarra, Parte I*. (6.ª ed.). Lisboa: Escolas de Guitarra de Duarte Costa.

The Gordon Institute for Music Learning (2019). *Edwin E. Gordon*. Acedido em Ago. 3, 2019, disponível em: <https://giml.org/gordon/>.

## APÊNDICES

### Apêndice n.º 1: Proposta de atividades didáticas

#### 1.1. Jogo da memória<sup>185</sup>

**Material:** dois grupos de cartões distintos: 1. desenho<sup>186</sup> correspondente a nota musical, 2. Número circundado da corda solta (ou) nota na pauta. (quantos mais cartões estiverem em jogo, maior a dificuldade);

**Nota:** (para fazer com dois ou mais alunos<sup>187</sup>) Para formar um par, o aluno deve procurar corresponder os cartões do grupo 1 com os do grupo 2;

**Como jogar:** Começar com todos os cartões virados para baixo. Em cada jogada, cada aluno deve virar dois cartões. Se formarem um par, o aluno ganha esses dois cartões para si; se não formar um par, deve virá-los novamente para baixo. O jogo termina quando todos os cartões estiverem emparelhados. Ganha o aluno que tiver mais pares;

**Benefícios:** Este jogo permite, por um lado, que o aluno associe os dois elementos pretendidos (nome da nota que conhece pelo desenho com a corda solta ou com a nota na pauta) e, por outro, que o aluno trabalhe a memória quando se tenta lembrar da posição e conteúdo dos cartões.

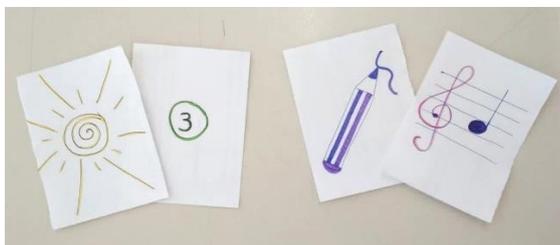


Figura n.º 1a: Exemplo de jogo da memória – duas correspondências entre cartões possíveis (1. Desenho e corda solta. 2. Desenho e nota na pauta).

#### 1.2. Tocar com cartões

**Nota:** Esta atividade foi realizada no âmbito da PES, numa aula com o aluno C (ver página n.º 34);

**Material:** Guitarra, cartões com ritmo, cartões com número circundado da corda solta, cartões com desenho correspondente a nota musical, cartões com outros elementos que o professor considere pertinentes;

**Atividade:** (para fazer com um aluno de cada vez).

<sup>185</sup> N. a.: Atividade inspirada no jogo tradicional de cartas: *Jogo da memória*. Pode ver-se um exemplo no seguinte site: <https://rachacuca.com.br/passatempos/jogo-da-memoria/>.

<sup>186</sup> N. a.: Desenhos inspirados no método *Iniciação à guitarra* (2012), de Aires Pinheiro.

<sup>187</sup> N. a.: O jogo será mais interessante se tiver dois ou mais participantes, mas também é possível fazer com apenas um aluno.

O professor deverá, numa primeira fase, explicar os elementos dos cartões. No caso do ritmo, o professor deverá fazer uma atividade inicial, utilizando só os cartões respetivos. O aluno deverá percutir com palmas ou pé (se não complicar) e dizer as sílabas correspondentes. O professor poderá combinar os cartões como desejar, introduzindo as figuras de forma gradual, consoante aquilo que o aluno for conseguindo fazer (fig. n.º 2a). Quando o aluno conseguir fazer o ritmo corretamente, deve tentar tocá-lo numa corda solta à escolha, com indicação da digitação da mão direita e ataque por parte do professor, se for pertinente.



**Figura n.º 2a: Exemplo de combinação de cartões com figuras rítmicas.**

Para trabalhar diferentes elementos é necessário diferentes grupos de cartões que poderão ser associados. Como por exemplo: cartões com ritmo + desenho correspondente a nota musical (fig. n.º 3a); cartões com ritmo + número circundado da corda solta (fig. n.º 4a); cartões com ritmo + nota na pauta (fig. n.º 5a). Nestes exercícios, o ritmo já não seria percutido, mas tocado, com as notas propostas.



**Figura n.º 3a: Exemplo de combinação de cartões: desenhos que representam notas e figuras rítmicas.**



**Figura n.º 4a: Exemplo de combinação de cartões: símbolo da corda solta e figuras rítmicas.**



Figura n.º 5a: Exemplo de combinação de cartões: notas na pauta e figuras rítmicas.

## Apêndice n.º 2: Entrevistas a autores de métodos portugueses

### 2. 1. Entrevista realizada a Aires Pinheiro<sup>188</sup>

(9/09/2019)

#### 1. Há quanto tempo dá aulas?

Dou aulas há vinte e três anos.

#### 2. De onde partiu a ideia de escrever o seu método?

Foi obra do acaso.

No ano letivo 2007/2008 (estavas tu no 2º grau), tinha um aluno de iniciação na Escola de Música de Leça da Palmeira, o João Teixeira. Naquele tempo, as aulas de instrumento, do curso de iniciação em música, tinham a duração de quarenta minutos. O João, tinha seis anos. Era muito aplicado, tinha muito jeito e era bem-comportado. No entanto, como qualquer criança da sua idade era analfabeto.

Assim, na primeira aula, decidi “inventar” um exercício, onde associava uma nota a uma figura do quotidiano, com a qual ele facilmente pudesse associar ao nome da nota. Por exemplo, desenhava um sino e fazia com que ele associasse a figura do sino à nota si. A esses exercícios dei o nome de Lições. Lição nº1, lição nº 2 e por aí adiante. As aulas foram decorrendo e em cada aula, depois de ouvir o exercício que tinha “inventado” e trabalhado com ele, na aula anterior, eu lhe desenhava um exercício, numa folha em branco, acrescentando outra nota.

Entretanto, chega o mês de dezembro e foi necessário realizar uma prova de avaliação. Pedi ao João que me mostrasse os exercícios (lições) que tinha trabalhado. Ele foi buscar à pastinha dele e deixou cair tudo no chão. Comecei a apanhar tudo e apercebi-me que já havia um volume considerável de lições! (risos)

Fotocopiei esses exercícios e decidi, naquele momento, que todas as aulas lhe haveria de fazer uma lição nova. Assim fiz, por mais quinze aulas, perfazendo um total de vinte e cinco lições.

<sup>188</sup> N. a.: Professor e autor do método *Iniciação à guitarra* (2012).

### **3. A partir da composição do seu método, utilizou-o com todos os seus alunos? Quais os resultados?**

Sim. A partir do momento que conclui as vinte e cinco lições, passei sempre a utilizá-lo, para iniciar o estudo da guitarra com todos os meus alunos. Independentemente da idade que tenham, começo sempre por aí.

Há que ter em conta que um aluno tem, em média, cerca de trinta e três aulas por ano letivo. Tendo em conta que três delas são utilizadas para provas e outras três para aulas de revisão, vinte e sete aulas.

Uma vez que o método tem vinte e cinco lições, podemos facilmente perceber que o João, fez praticamente, uma Lição diferente em cada aula.

Claro que hoje, com as aulas de quarenta e cinco minutos, partilhados entre dois alunos, é quase impossível manter este ritmo. No entanto, há quem consiga!

Hoje, com mais experiência do que a que tinha na altura, olho para este método como uma ferramenta de trabalho para dois ou três anos (se o aluno começar antes dos nove) e vou complementando com outro material.

Claro que eu sou suspeito, mas considero que os resultados foram muito bons. Muitos alunos meus, que começaram por este método, foram premiados em competições Nacionais e Internacionais, para pequenos guitarristas e alguns deles frequentam hoje o Curso Superior.

O João Teixeira, que deixou de ser meu aluno no final do curso de iniciação em música, porque eu fui trabalhar para outra escola, continuou a estudar e frequenta, neste momento, o Curso Superior.

Portanto, estou certo de que, pelo menos, mal não faz. (risos)

### **4. Como fazem os alunos a passagem da simbologia para a notação?**

Adaptam-se bastante bem. Como sabes, é na Lição número treze que se faz essa transição. Pela minha experiência, não existem dificuldades nessa transição e verifico também que o aluno faz facilmente a transferência do conhecimento que adquire para as outras músicas. Este facto, comprova a eficácia do método. Quando há transferência na aplicação do conhecimento a outras situações, é porque o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado.

### **5. Quais as principais dificuldades que sentiu a dar aulas de iniciação?**

Quando comecei a lecionar, deparei-me com um aluno de seis anos que era analfabeto. Nesse momento, tomei consciência que teria de adaptar a minha linguagem e as minhas indicações, ao nível da escrita, a essa realidade.

A literatura existente era bastante escassa. Parece-me que, muitas vezes, o que os adultos entendem como exercícios para crianças, são na verdade exercícios para manutenção da técnica, que devem ser utilizados por guitarristas profissionais e alunos já com alguma proficiência técnica.

Convencer os pais que a guitarra devia ser pequena (em geral 1/2 para os alunos de seis anos e a partir dos 8 anos 3/4, com utilização de transpositor) e só quando já tivessem uma certa envergadura física é que passavam a utilizar uma guitarra de adulto, era também um problema.

## **6. Que metodologias adotou/adota nas aulas de iniciação?**

Basicamente utilizo o meu método, como literatura base.

Na primeira aula, começo por ensinar a postura ao instrumento e a forma como se deve produzir som com a mão direita, explicando como pretendo que mexam os dedos.

Nessa aula dou-lhes o que eu chamo um “Protocolo de aquecimento”, para os habituar, desde o primeiro momento a fazer um aquecimento dos músculos e dos tendões, antes de começar a tocar.

Na segunda aula começo com as Lições do meu método até chegar à Lição nº 14.

A partir da Lição nº 15, começo a utilizar também um livro de melodias, que preparei a nível de dedilhação (utilizo o termo dedilhação para a mão direita e o termo digitação para a mão esquerda) e que consiste em fazer com que o aluno adivinhe o título da melodia que está a tocar. O livro chama-se “Músicas para adivinhar”. (Nunca cheguei a editar, porque percebi pelo insucesso de vendas que tem sido o meu método, que não vale a pena estar-me a chatear, pois ninguém me liga nenhum. (risos)

Sigo então até à Lição nº 25, sempre a fornecer músicas para adivinhar em paralelo.

Portanto, a minha aula começa com o “protocolo de aquecimento”, onde aproveito para fazer alguns ajustes (estilo endireita) (risos). Em seguida, ouço a Lição que trabalhei na aula anterior e mandei praticar em casa. Dou as minhas sugestões e verifico se o aluno as entendeu. Passo depois para a Lição seguinte.

A partir da Lição nº 13, o trabalho de casa passa a ser do género: completar a Lição nº 14 e estudar a Lição nº 13.

A partir da Lição nº 15, o trabalho de casa passa a ser do género: completar a Lição nº 15 e estudar a Lição nº 14. Estudar a música para adivinhar nº 1 e completar a música para adivinhar nº 2. É sempre isto até ao fim dos dois livros....

Depois, desta primeira etapa (que dura em alguns casos mais do que um ou dois anos letivos), começo a trabalhar posições mais avançadas, para os alunos não sofrerem de “primeira posicionite”. (risos)

E segue com harpejos, escalas etc...

Paralelamente, procuro ser um Professor brincalhão. No entanto, exigente. Não tenho problema algum em “apertar os calos” ao aluno, se entender que não está a cumprir o que deve.

Sempre que posso, ponho-os a tocar em audições. Sugiro ainda que participem em competições do instrumento para os motivar a estudar mais e conhecer outros miúdos da mesma idade e mais velhos, que se dedicam à guitarra.

Mantenho sempre um contacto próximo com o Encarregado de Educação, embora não aprecie que assista às aulas. Na verdade, até nem autorizo que assista. Reservo-me a esse direito pois, do meu ponto de vista, é um fator de distração. No entanto, considero que é importante existir uma comunicação constante entre o Professor e o Encarregado de Educação.

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

**Inês Pereira**

## **2. 2. Entrevista escrita a Paulo Valente Pereira<sup>189</sup>**

(15/10/2019)

### **1. Há quanto tempo dá aulas de guitarra?**

Dei aulas particulares em Lisboa, desde 1968, na Escola de José Duarte Costa, que foi o meu primeiro professor. Em 1969 emigrei para Paris. Dei aulas na região parisiense em diversas escolas entre 1971 e 1976, ano em que regresssei a Portugal tendo leccionado ininterruptamente. Aposentei-me em 2017. Foram, portanto, perto de cinquenta anos de leccionação.

### **2. Como surgiu a criação do (s) seu (s) método (s) de iniciação à guitarra?**

Comecei a escrita [com] os primeiros «Exercícios Rítmicos e Melódicos» em 1970. Seguiu-se-lhe a «Técnica Básica da Mão Direita», a «Técnica Básica da Mão Esquerda», os «Mini Estudos e Peças Fáceis» e concomitantemente os capítulos dedicados aos «Harpejos e Acordes», às «Escalas» e ao que chamei «Primeira Síntese de Técnica Tonal» em que é proposta (perdoe-se-me a imodéstia) uma metodologia «radical» e creio que inovadora no estudo relacionado de Escala, Harpejo e Cadência Harmónica.

Só mais tarde, já nos anos 80, comecei a encarar a reunião desses capítulos dispersos e fragmentados num manual que incluísse também uma antologia, uma bibliografia e alguns textos que pudessem de algum modo constituir uma referência para os que não estavam directamente em contacto comigo.

Não considero os manuais que elaborei como métodos: não estão elaborados em lições nem propõem qualquer método de ensino; ao contrário, espero que a arrumação por assuntos permita a prossecução de métodos variados, centrados no aluno, nas suas motivações e nos objectivos a atingir consoante a estrutura de cada curso ou aula particular. O professor que eventualmente os queira usar terá de os conhecer bem para poder «saltitar» de um capítulo a outro encontrando o que melhor poderá servir em cada momento a cada aluno.

Se me permite pois: falemos de «Manuais» que sugerem caminhos variados para a «Iniciação» entendida como percurso e não de «Métodos» como receituário de lições mais ou menos organizadas.

### **3. A partir da composição do (s) seu (s) método (s), utilizou-o (s) com todos os seus alunos? Quais os resultados?**

Fui utilizando, corrigindo e tentando melhorar ao longo do tempo em interacção com os meus alunos o material que agora se apresenta. Já neste século, criei uma pasta a que chamei «Ideias que foram surgindo nas aulas» onde anotava cada dia material em bruto resultante de dúvidas, sugestões, problemas sentidos pelos alunos ou «adivinhados» por mim e que, nalguns casos, resultaram em novas propostas de trabalho; foi, pois, um manual elaborado para e com os meus alunos.

Os resultados? Muito diversos e desiguais conforme as circunstâncias. É-me, todavia, grato referir que pude reunir nas minhas aulas uma plêiade de alunos que nalguns casos trabalharam comigo mais de uma

---

<sup>189</sup> N. a.: Professor e autor das obras *Eu, a guitarra e as notas e Iniciação em duo de guitarras* (2014).

década e que são actualmente uma referência como instrumentistas e professores em muitas escolas e conservatórios.

**4. Como introduz a notação musical nas crianças pequenas? Quais os resultados dessa metodologia?**

É sem dúvida a pergunta mais difícil de responder sem escrever um tratado.

Dir-lhe-ei, pois, apenas que depende do contexto, do enquadramento e sobretudo de cada criança em concreto. Terei todo o gosto em desenvolver o tema noutra ocasião.

Todavia, uma parte da resposta estará talvez contida em «Eu, a Guitarra e as Notas».

**5. Após todo o seu percurso de ensino da guitarra em Portugal, qual é o balanço que faz do ensino da iniciação à guitarra (infantil) e perspectivas futuras deste mesmo ensino no nosso país?**

Outra pergunta difícil.

Tive poucos anos de experiência no ensino infantil: Alguma no início da minha docência em França e já neste século, uns escassos anos no Externato a Torre, mas com poucos alunos dos 7 aos 9 anos que não constituíram «massa crítica» suficiente para fazer qualquer tipo de avaliação genérica. Foi, no entanto, essa experiência que motivou a elaboração de «Eu, a Guitarra e as Notas».

A outra experiência foi no «Ensino Vocacional» durante pouco mais de meia dúzia de anos, no quadro do ensino articulado, com crianças frequentando o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Não posso resumir em poucas palavras as minhas reflexões. Terei, todavia, todo o gosto em partilhá-las noutra ocasião.

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

**Inês Pereira**

**2. 3. Entrevista escrita a Eurico Pereira<sup>190</sup>**

**(15/10/2019)**

**1. Há quanto tempo dá aulas de guitarra?**

Dei as minhas primeiras aulas ainda enquanto estudante universitário, em 2000.

**2. Como surgiu a criação do seu método de iniciação à guitarra?**

Surgiu da necessidade que sentia de explicar às crianças como funcionava a música, quais os princípios da criação musical. Pareceu-me que elas ficariam mais interessadas, e melhor habilitadas para interpretar peças de outros, bem como para criar as suas.

---

<sup>190</sup> N. a.: Professor e autor da obra *Elemento e gesto* (2017).

**3. A partir da composição do seu método, utilizou-o com todos os seus alunos? Quais os resultados?**

Sim, utilizo-o com todos os alunos iniciantes, quer os que começam aos 6 anos, quer aos 10. Os resultados parecem-me bons, na medida em que a maioria dos alunos se mantém motivada e continua os estudos. Os pais também apreciam ter os conteúdos organizados em livro, facilitando o estudo e revisões, quando necessário.

**4. Como introduz a notação musical nas crianças pequenas? Quais os resultados dessa metodologia?**

A resposta está no próprio livro. Os resultados parecem-me satisfatórios.

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

**Inês Pereira**

**2. 4. Contactos com professores entrevistados**

**Mensagens no Messenger (Facebook) trocadas com Paulo Valente Pereira**

**(20/09/2019) Eu:** “Muito boa noite,

Chamo-me Inês Pereira e sou aluna de Mestrado em Ensino da Universidade de Évora, da classe do professor Dejan Ivanovich, e estou a fazer a minha investigação de mestrado sobre métodos de iniciação à guitarra. Tive acesso a duas obras suas: "Eu, a guitarra e as notas" e "Iniciação em duo de guitarras". No Prefácio de ambos os livros é referido um manual "Iniciação à guitarra" que não consegui encontrar. Agradei muito se me pudesse explicar como se relacionam essas 3 obras e onde pode encontrar o manual de "Iniciação à Guitarra".

Muito obrigada pela sua atenção!”

**(11/10/2019) Paulo Valente Pereira:** “Cara Inês Pereira,

Terei todo o gosto em responder às suas questões com o nível de desenvolvimento que lhe for útil. O manual "Iniciação à Guitarra", será publicado muito em breve, espero, pois a revisão dos dois volumes está concluída. Para informação mais precisa agradeço que contacte a editora AVA musical editions.

Os meus melhores cumprimentos,

Paulo Valente Pereira

[...]

P. S. De uma forma resumida, poderei adiantar que os dois caderninhos que já conhece se destinam a um primeiro despertar para o canto e a leitura musical em relação com a guitarra, na faixa etária dos 7 aos 12 anos. A obra que se segue tem um âmbito mais ambicioso em vários aspectos; é o testemunho

que espero deixar aos vindouros, um pouco da minha reflexão pessoal ao fim de cerca de 50 anos de leccionação: a Iniciação vista e vivida como um caminho numa perspectiva mais amadurecida. Aguardo com o maior interesse a sua reacção.”

## Apêndice n.º 3: Questionários

### 3. 1. E-mail enviado a professores de guitarra em Portugal

“Caros professores de guitarra,

Sou aluna de guitarra do Mestrado em Ensino da Música na Universidade de Évora, a frequentar o último ano com a orientação do professor Dr. Dejan Ivanovich. Envio-vos este e-mail, com a recomendação do professor Dejan Ivanovich, para vos propor uma colaboração que considero importante para a minha investigação que tem como tema Introdução de Elementos da Partitura na Prática da Iniciação à Guitarra.

Após a revisão de alguma literatura e discussão com colegas e profissionais, reconheço que, apesar dos últimos avanços realizados, o ensino da Iniciação em Portugal ainda carece de avaliação e de uma estruturação mais aprofundada das suas metodologias. O trabalho com crianças muito pequenas é, sem dúvida, desafiante e, muitas vezes, há uma dificuldade por parte do professor em sintonizar com a linguagem do aluno e o seu modo de processar a informação. Para além da importante opinião dos docentes, gostaria, por isso, de conhecer a visão dos pequenos alunos que começam o estudo da guitarra.

Venho, neste contexto, propor a aplicação de dois inquéritos. Um direccionado para vós, docentes de guitarra, e outro, mais pequeno e acessível, para os vossos alunos de Iniciação, via internet, realizado na aula de cada um deles com a vossa colaboração. A aplicação deste inquérito realizar-se-ia até ao final do presente ano letivo.

Agradeço a vossa colaboração e espero confirmação.

Atenciosamente,

Inês Pereira”

### 3. 2. Formulário do questionário a docentes

#### **Inquérito: Iniciação à guitarra em Portugal**

Caro professor:

Sou aluna de guitarra do Mestrado em Ensino da Música, na Universidade de Évora e estou a realizar este inquérito no âmbito do meu trabalho de investigação final. Este inquérito é anónimo e destina-se a todos os professores do ensino da música, em Portugal (continental e ilhas), que lecionem ou já tenham leccionados níveis de Iniciação à guitarra.

Tem como principais objetivos:

1. Registo geral das principais metodologias adotadas pelos atuais professores de guitarra em Portugal, na Iniciação à guitarra;
2. Compreensão da problemática da introdução da partitura nas aulas de Iniciação;
3. Averiguação da ligação entre os elementos: música – partitura – instrumento;
4. Estudo da importância da familiaridade dos alunos com a música;

**Questões:**

1. O atual ensino da Iniciação apresenta a possibilidade de a aula de instrumento ser dada em grupo, desde que não exceda os 4 alunos. (Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto). Na sua experiência de docência, esta realidade revela-se: (nota: não responder no caso de não ter tido esta experiência)
  - a) vantajosa/adequada;
  - b) desadequada;

Justificar a resposta anterior brevemente, se possível.

---

2. Qual é a metodologia que utiliza nas aulas de Iniciação? (selecionar mais do que uma resposta, se for o caso)
  - a) Tablatura;
  - b) Imitação (sem partitura);
  - c) Partitura;
  - d) Outra (ex.: método adaptado através de imagens)

No caso de ter selecionado a opção "Outra", especifique, se possível.

---

3. Utiliza e segue algum método de iniciação? Especifique, se possível:
- 

4. Qual o seu conhecimento em relação aos seguintes métodos de iniciação?

*(seleção de uma alínea por linha)*

	a) não conheço	b) conheço, mas nunca usei	c) conheço e já usei
“Método de guitarra” (1953) – Duarte Costa			
“Basic Pieces” (vol. 1) (1996) – Juan A. Muro			
“Onde fica o sol na guitarra” (1997) – João Pedro Duarte			

“Mes débuts a la guitare” (2001) – Francis Kleynjans			
“Iniciação à guitarra” (2012) – Aires Pinheiro			
“Eu, a guitarra e as Notas” (2014) – Paulo V. Pereira			
“Elemento e gesto” (vol.1) (2017) – Eurico Pereira			

Se possível, especifique se os métodos já utilizados foram úteis.

---

5. Quais são os elementos da partitura que considera que os alunos de Iniciação têm mais dificuldade em compreender? (assinalar uma ou mais respostas)
- Clave (função);
  - Altura das notas na pauta;
  - Alterações das notas (bemóis, sustenidos e bequadros);
  - Ritmo;
  - As letras que correspondem aos dedos da mão direita;
  - Os números que correspondem aos dedos da mão esquerda;
  - Os números circundados que correspondem às cordas;
  - Distinção entre o número de cordas da guitarra e o número de linhas da pauta;
  - Ligação entre a corda solta e a sua nota escrita na pauta (nota: associação cognitiva imediata entre o número da corda solta e a sua nota);
  - Localização da corda solta (nota: execução da nota musical);
  - Ligação do espaço/número do dedo da nota pisada com a nota na pauta (nota: compreensão cognitiva);
  - Localização da nota pisada no braço da guitarra (nota: execução da nota musical);
6. De uma forma global, qual a dificuldade que os alunos de Iniciação demonstram em manter-se concentrados na aula de instrumento? (nota: 1 corresponde a “nenhuma” e 4 a “elevada”)
- 1
  - 2
  - 3
  - 4
7. Procura adaptar a prática do instrumento às características físicas do aluno? Selecione os elementos que utiliza.
- Guitarra mais pequena;
  - Transpositor;
  - Cadeira mais pequena;

- d) Reportório adaptado (posições em contração);
- e) Acessórios (ex.: apoio de pé, ergoplay, dynarette, anti-derrapante, etc.).
- f) Outro

No caso de ter selecionado a opção "Acessórios", especifique, se possível.

---

No caso de ter selecionado a opção "Outro", especifique, se possível.

---

8. Com que frequência recorre ao método ensino-aprendizagem da imitação para transmitir a informação ao aluno? (*nota: 1 corresponde a "nunca" e 4 a "sempre"*)
- a) 1
  - b) 2
  - c) 3
  - d) 4
9. Qual o nível de familiaridade, para os alunos, das peças que introduz na Iniciação?
- a) Totalmente familiar (conhecem e conseguem reproduzir)
  - b) Conhecido (já ouviram)
  - c) Desconhecido
10. Com que frequência recorre ao canto e à expressão corporal (ritmos, caráter, etc.) para trabalhar uma ideia musical? (*nota: 1 corresponde a "nunca" e 4 a "sempre"*)
- a) 1
  - b) 2
  - c) 3
  - d) 4
11. Quais são as estratégias que utiliza para motivar os alunos nas aulas? (Especificar brevemente)
- 
12. Qual é o formato escrito que fornece ao aluno das indicações para praticar em casa? (Especificar brevemente)
- 

*(Fim do Questionário)*

---

### 3. 3. Formulário do questionário a alunos

#### Inquérito a alunos de iniciação de guitarra

(Pede-se que o professor introduza brevemente e explique o propósito do questionário. Atenção: este questionário destina-se apenas aos alunos de iniciação que estejam a aprender guitarra utilizando a partitura. Desta forma, o seu principal objetivo é compreender a perspetiva dos alunos da iniciação sobre o uso da partitura e identificar quais os elementos mais problemáticos de assimilar na passagem da música escrita para o instrumento. Para que este inquérito seja bem-sucedido, apela-se à sinceridade nas respostas dadas.)

Olá, pequeno/a guitarrista!

Para um trabalho universitário que estou a realizar, gostava muito de saber como estão a ser as tuas aulas de guitarra. Para isso, pedia-te que respondesses a algumas perguntas. Não vou saber o teu nome, nem a tua escola, por isso, podes contar à vontade aquilo que sentes. Muito obrigada pela tua ajuda!

#### Questões:

1. Há quanto tempo tocas guitarra?

---

2. Gostas das músicas que estás a tocar e sentes-te motivado?

a) Sim

b) Não

c) Algumas

3. Já conhecias essas músicas antes de as tocares?

a) Sim

b) Não

c) Algumas

4. Em casa, consegues lembrar-te do que o professor de guitarra explicou na aula?

a) Sim

b) Não

c) Pouco

5. Deixas de praticar guitarra em casa quando não percebes a partitura?

a) Sim

b) Não

c) Pouco

6. Que elementos da partitura é que consideras mais difíceis de compreender? (assinalar um ou mais) (nota: esta questão exige um maior apoio por parte do professor, dada a sua complexidade)
- a) As letras dos dedos da mão direita;
  - b) Os números dos dedos da mão esquerda;
  - c) Os números das cordas;
  - d) Altura das notas na pauta;
  - e) Ritmo;
  - f) Distinção entre o número de cordas da guitarra e o número de linhas da pauta;
  - g) Ligação entre a corda solta e a sua nota escrita na pauta (para o professor: associação cognitiva imediata entre o número da corda solta e a sua nota)
  - h) Localização da corda solta (para o professor: execução da nota)
  - i) Ligação do espaço/número do dedo da nota pisada com a nota na pauta (para o professor: compreensão cognitiva)
  - j) Localização da nota pisada no braço da guitarra (para o professor: execução da nota)
7. Achas difícil perceber as pautas das tuas músicas?
- a) Consigo perceber
  - b) Tenho dificuldade em perceber
8. Costumas tocar as tuas músicas de cor ou vês pela partitura?
- a) Toco de cor
  - b) Vejo a partitura
9. Gostavas de aprender mais sobre a guitarra?
- a) Sim
  - b) Não

*(Fim do Questionário)*

---