

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

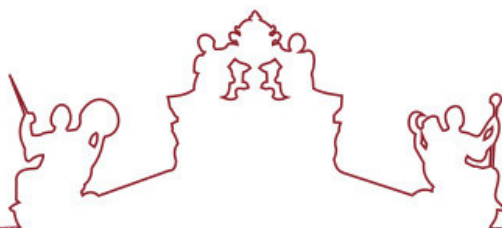
**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no
Conservatório de Música de Coimbra: Técnica de Mão
Esquerda no Ensino Básico de Guitarra Contemporânea:
Elementos de Esforço**

Miguel Aires Camponéz

Orientador(es) | Dejan Ivanovich

Évora 2019





Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no
Conservatório de Música de Coimbra: Técnica de Mão
Esquerda no Ensino Básico de Guitarra Contemporânea:
Elementos de Esforço**

Miguel Aires Camponez

Orientador(es) | Dejan Ivanovich

Évora 2019



Agradeço:

ao professor Dejan que me acompanhou nestes 5 anos,
ao professor Graciano que foi meu guia no estágio,
aos professores e alunos do Conservatório de Coimbra por me aturarem,
aos meus pais que me apoiaram nas minhas presenças e ausências,
à Sara que conseguiu estar em dois sítios ao mesmo tempo
e a todos os outros que me foram trazendo de volta.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada Realizada no Conservatório de Música de Coimbra: Técnica de mão esquerda no Ensino Básico da guitarra contemporânea: Elementos de esforço

Resumo: Este relatório vai consistir na descrição do estágio realizado no Conservatório de Coimbra e na investigação realizada com alguns alunos de Guitarra entre o 1.º e o 5.º grau de aprendizagem. Abordará as principais dificuldades que os discentes destes graus de ensino exibiram relativamente à técnica da mão esquerda do instrumento, bem como irá estudar as respostas deles às tentativas de resolução dos seus problemas. Examinará a possibilidade de uma investigação futura com uma maior amostra onde possam ser obtidos dados mais conclusivos sobre as tendências aqui identificadas. Pensará também nas formas como essa poderá ser formulada com o intuito de atingir esse objetivo. Isto será acompanhado de uma definição teórica dos nossos conceitos e princípios técnicos, seguida da análise a duas entrevistas realizadas com os professores André Madeira e Pedro Rufino sobre o assunto.

Palavras-chave: técnica mão esquerda, Guitarra, ensino.

Report of Prática de Ensino Supervisionada executed in Conservatório de Música de Coimbra: Left hand technique in Ensino Básico of contemporary guitar: Effort elements

Abstract: This report will consist of the description of the Conservatório de Coimbra's internship and of the investigation that took place there with some guitar students between the 1.st and 5.th grade. It will approach the main difficulties verified within the pupils concerned relative to the instrument's left-hand technique, as well as analyse their responses to the attempts of solving those problems. Finally, it will examine the possibility of a future investigation with access to a bigger sample where more conclusive data can be collected regarding the tendencies identified here. It will also reflect on the way it can be formulated to achieve that goal. This will be accompanied with a theoretical definition of our own concepts and technical principles, followed by two interviews with professor André Madeira and professor Pedro Rufino about the subject.

Keywords: left hand technique, guitar, education.

Índice

I. Prática de Ensino Supervisionada.....	1
Introdução	1
1.1. Caracterização da escola.....	2
1.2. Programa de Guitarra	4
1.3. Aulas	6
1.3.1. Aluno A	7
1.3.2. Aluno C	8
1.3.3. Aluno E	9
1.3.4. Aluno F	10
1.3.5. Aluno H.....	12
1.3.6. Aluno I.....	14
1.4. Atividades escolares	16
1.4.1. Provas de avaliação.....	16
1.4.2. Provas de entrada para o 1.º grau	17
1.4.3. Masterclass.....	19
1.4.4. Música de câmara.....	20
1.4.5. Audição.....	22
Conclusão	23
II. Elementos de Esforço.....	25
Introdução	25
2.1. Estado de Arte	28
2.2. Nomenclatura essencial.....	32
2.3. Posicionamento do braço e mão esquerda.....	33
2.4. Barré	39
2.5. Contração e extensão	40
2.6. Ligados	41
2.7. Quadro-resumo dos elementos de esforço	43
2.7. Metodologia	45
2.8. Análise das entrevistas	47
2.9. Investigação.....	56
2.9.1. Aluno B	56
2.9.2. Aluno D.....	70
2.9.3. Aluno G.....	78
2.10. Análise dos resultados	86
Conclusão	90
Bibliografia.....	94
Apêndice I - Transcrição da Entrevista a André Madeira.....	98
Apêndice II - Transcrição da Entrevista a Pedro Rufino	119
Apêndice III - Quadros	140
Apêndice IV - Exercícios.....	142

Índice de Figuras

Figura n.º 1: Foto: Abdução, adução e hiperadução dos dedos.....	36
Figura n.º 2: Foto: Barré.....	39
Figura n.º 3: Foto: Posição de quadruplo.....	41
Figura n.º 4: Exercício 58, de E. Pujol.....	61
Figura n.º 5: Exercício 68ª, de E. Pujol.....	75
Figura n.º 6: Compassos 7 e 8 de Op. 31 n.º 7 de F. Sor.....	76
Figura n.º 7: Exercício 67ª, de E. Pujol.....	83
Figura n.º 8: Compassos 8 e 9 do Étude 17 op. 35 de F. Sor.....	84

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1: Exercício n.º 1.....	59
Gráfico n.º 2: Progresso alcançado no exercício n.º 2.....	60
Gráfico n.º 3: Progresso alcançado no exercício n.º 3.....	63
Gráfico n.º 4: Progresso alcançado no exercício n.º 4, por B.....	64
Gráfico n.º 5: Progresso alcançado no exercício n.º 5.....	66
Gráfico n.º 6: Progresso da barré no contexto do repertório.....	69
Gráfico n.º 7: Progresso alcançado no exercício n.º 6.....	72
Gráfico n.º 8: Progresso alcançado no exercício n.º 4, por D.....	74
Gráfico n.º 9: Progresso alcançado no exercício n.º 7.....	75
Gráfico n.º 10: Progresso alcançado no exercício n.º 8.....	77
Gráfico n.º 11: Progresso alcançado no exercício n.º 9.....	77
Gráfico n.º 12: Progresso alcançado no exercício n.º 10.....	81
Gráfico n.º 13: Progresso alcançado no exercício 4, por G.....	82
Gráfico n.º 14: Progresso alcançado no exercício 11.....	83
Gráfico n.º 15: Progresso alcançado no exercício com acorde.....	85

Índice de Quadros

Quadro n.º 1: Elementos de esforço.....	44
---	----

I.

Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Um dos propósitos deste relatório passa pela descrição das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio realizado no âmbito do meu Mestrado em Ensino de Música. Esta componente, inserida nas disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada I e II, foi uma peça fundamental para a presente investigação relativa aos elementos de esforço, pelo que será seguidamente exposta na secção I.

As disciplinas mencionadas estipulavam 85 horas no primeiro semestre e 212 horas no segundo de aulas assistidas, aulas lecionadas bem como a participação em atividades não letivas organizadas pela escola que acolhe o aluno para a realização do estágio curricular. O aluno teria de ser acompanhado por um professor do estabelecimento portador da devida profissionalização em ensino e que, deste modo, é considerado como orientador cooperante.

Após o protocolo ter sido celebrado entre a Escola Artística do Conservatório de Coimbra e a Universidade de Évora, o professor Graciano Pinto assumiu o papel de orientador cooperante do estágio e deu-me a oportunidade de o acompanhar e à sua classe durante o ano letivo de 2017/2018. O apoio dado por ele possibilitou uma variedade de observações e reflexões que serão descritas mais à frente e cruciais, não só para a corrente investigação, como para a minha própria prática profissional no futuro. Durante as suas aulas, pude ver em prática a sua metodologia pedagógica informada por vastos anos de experiência e formação, nas aulas lecionadas por mim, pude contar com os seus concelhos e, nas restantes atividades escolares, permitiu-me a observação de alguns dos processos que possibilitam o funcionamento regular de uma escola de música.

A Escola Artística do Conservatório de Coimbra foi também, desde o primeiro momento, uma proposta atrativa, desde a qualidade do seu corpo docente, à forma como se inseria culturalmente na cidade de Coimbra, bem como as condições das suas instalações.

Seguiremos, portanto, para a descrição da escola em si e dos seus objetivos pedagógicos, das atividades que pude observar e participar, e da definição do percurso de cada aluno acompanhado durante o ano letivo de 2017/2018. Exceção será feita aos alunos B, D e G que serão caracterizados mais à frente na Secção II, uma vez que serviram

de amostra para a presente investigação. Com estes dados espero fornecer um retrato fiel da prática do estágio e providenciar assim, à comunidade científica, o contexto necessário para o estudo consequente sobre os elementos de esforço da técnica da mão esquerda de guitarra.

1.1. Caracterização da escola

O Conservatório de Música de Coimbra foi criado a 5 de setembro de 1985 através da Portaria 656/85 com a fusão da Escola de Música Ré Maior e da Escola de Música de Coimbra. Em 2007, o Conservatório passou oficialmente a ser chamado Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, seguindo-se as normas constantes do Decreto-Lei n.º 299/2007 de 22 de agosto. Em 2010 mudou-se para as instalações da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores que beneficiaria de obras de alargamento dos espaços com o objetivo de acolher a nova escola de música. Atualmente, o Conservatório tem à sua disposição trinta e oito salas de aula, doze salas de estudo, uma sala de dimensões superiores denominada de Pequeno Auditório e um Auditório partilhado por ambas as escolas, para além de dez salas adicionais para o Curso Profissional para Instrumentistas de *Jazz* e para a lecionação de disciplinas de Classe Conjunto e das disciplinas da responsabilidade do Departamento de Ciências Musicais. Este último é composto pelas disciplinas de Análise e Técnicas de Composição, Formação Musical e História e Cultura das Artes. Adicionalmente, o Conservatório abriu em 2015, um polo na Sertã e no ano letivo de 2017/2018 um outro polo em Arganil.

No Projeto Educativo 2017/2021 da Escola Artística do Conservatório de Coimbra são contabilizados 1134 alunos no total, contando com os dois polos do Conservatório bem como com os membros da Orquestra *Geração*, projeto dinamizado por este estabelecimento de ensino. De acordo com o Projeto Educativo 2017/2021 (Escola Artística do Conservatório de Coimbra, 2017, p. 5), a população escolar é oriunda do distrito de Coimbra havendo, contudo, alunos provenientes de alguns distritos vizinhos. A oferta formativa do Conservatório inclui o Curso de Iniciação de Música e Dança, o Curso Básico de Música e Dança, o Curso Secundário de Música e Dança e o Curso Profissional de Instrumentista de *Jazz*. Todos podem ser frequentados em regime articulado ou supletivo com a exceção do curso profissional. Para além das disciplinas de Dança

Clássica, Técnicas de Dança Contemporânea, Repertório e Práticas Complementares de Dança, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História e Cultura das Artes, Alemão, Italiano, Coros, *Ensembles* e Orquestras, a escola está preparada para oferecer o ensino de um alargado conjunto de instrumentos. Estes incluem bandolim, guitarra, guitarra portuguesa, harpa, viola da gamba, violino, violela, violoncelo, contrabaixo, clarinete, fagote, flauta de bisel, flauta, oboé, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, percussão, acordeão, cravo, órgão e piano.

O pormenor que distingue imediatamente a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra da maioria das restantes escolas de música é precisamente o tipo de colaboração que tem com a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores pelo facto de as duas escolas partilharem o mesmo edifício. Isto possibilita um nível singular de coordenação dos horários dos alunos do regime articulado e supletivo, permitindo que tenham aulas teóricas de música ou de instrumento entre aulas do currículo do Ensino Regular. Desta forma, o tempo disponível de segunda a sexta é usado eficazmente para incluir toda a carga horária do currículo, não sendo necessário haver aulas de música adicionais ao fim-de-semana. Posso afirmar ainda que a dispensa de transporte para outras instalações é conveniente para a maioria dos discentes e para os seus encarregados de educação, com base em conversas informais que pude ter com os alunos. Também é importante sublinhar que todos os alunos do Conservatório de Coimbra do Ensino Básico têm direito a duas aulas de instrumento por semana, de 45 minutos, para além do currículo comum. Esta oferta educativa não é muito frequente na maioria das escolas de música que normalmente proporcionam apenas uma aula de 45 a 60 minutos, e permite um processo de ensino/aprendizagem mais exigente para os alunos, possibilitando um acompanhamento mais regular e personalizado por parte do professor. Por constrangimentos na elaboração dos horários, por vezes existem casos de alunos que têm apenas um dia entre as suas duas aulas de instrumento, o que afeta o tempo de estudo que conseguem dedicar nesse intervalo. Porém, com ligeiras alterações à abordagem metodológica normal por parte do professor, esse impacto negativo pode ser substancialmente reduzido, mantendo as vantagens que advêm deste formato.

1.2. Programa de Guitarra

No que diz respeito ao programa de Guitarra, na Iniciação são focados os aspetos basilares da prática do instrumento, tais como a colocação do mesmo, a associação entre texto musical e prática instrumental, as noções básicas de dinâmica, a dedilhação alternada entre os dedos indicador e médio da mão direita e o começo da aprendizagem da primeira posição da mão esquerda. No 1.º grau, para além de se dar seguimento aos conhecimentos já vistos na Iniciação, tem-se como objetivo o domínio da 1.ª posição na guitarra, das dedilhações mais comuns na mão direita e a coordenação das duas mãos, bem como o desenvolvimento da leitura. No 2.º grau, os objetivos anteriores devem ser consolidados pedindo-se que o aluno simultaneamente tenha um controlo primário sobre a independência das vozes e o realce da melodia, que consiga fazer alguns acordes simples e que comece a demonstrar algumas noções de dinâmica, agógica e timbre. No 3.º grau, o ónus passa por desenvolver a coordenação e resistência física do aluno e, no que toca à interpretação, começa a pedir-se uma maior autonomia na aplicação dos conceitos adquiridos no ano anterior. No grau seguinte, são introduzidas técnicas mais complexas, como a *barré* e acordes com quatro notas e já se pede aos alunos que consigam discernir algumas características das obras, como o seu caráter e andamento. No 5.º grau, último ano do Curso Básico, procura-se que o aluno consiga enriquecer esteticamente as obras através das técnicas já conhecidas e pelo controlo da dinâmica, da agógica e do timbre, de forma estilisticamente coerente. No 6.º grau, é pedido o domínio da *barré* completa, tal como de extensões e contrações e da extensão de toda a escala, à medida que se procura também uma sonoridade limpa, regular e equilibrada. No 7.º grau, o objetivo passa pela introdução da ornamentação, o domínio do *vibrato*, bem como dos harmónicos. Para além disso, o aluno também deve conseguir pensar na sua própria digitação de forma que seja tecnicamente adequada e musicalmente consistente. O 8.º grau, o último ano do Ensino Secundário de guitarra, para além dos conteúdos dos anos anteriores, apenas introduz a necessidade de o aluno conseguir utilizar os diferentes ornamentos, o *vibrato* e os harmónicos de forma coerente nas obras estudadas.

Estes objetivos são avaliados em cada período, atribuindo uma percentagem do valor da nota de 75% aos critérios que constituem a avaliação contínua e 25% para a prova de avaliação sumativa, sendo este modelo aplicado a todo o departamento de cordas do

Conservatório. São do domínio da avaliação contínua os comportamentos e atitudes, com um peso de 15%, o desempenho na aula, com um peso de 35%, o trabalho realizado pelo aluno em casa com um peso de 30% e, finalmente, as apresentações públicas com um peso de 20%. Dentro das atitudes e comportamentos são tidos em conta aspetos como a assiduidade, a pontualidade e a disponibilidade para a participação nas atividades do Conservatório. No desempenho durante a aula, são valorizados a concentração, o domínio técnico-musical, a qualidade do cumprimento das tarefas realizadas, a capacidade de memorização, entre outros. No que diz respeito ao trabalho em casa, são considerados o cumprimento do plano de aula estabelecido pelo professor, a regularidade do estudo, bem como a consolidação do trabalho desenvolvido na aula e a autonomia na aplicação de conhecimentos. Na parte das apresentações públicas, a presença é contabilizada, bem como o cuidado na apresentação e a qualidade da *performance*.

A prova de avaliação sumativa, que representa 25% da nota de cada Período, consiste numa prova intercalar, com a presença de um júri normalmente constituído por outros professores de guitarra, onde o aluno tem que tocar dois estudos, uma peça e duas escalas se estiver entre o 1.º e o 3.º grau, e um estudo, duas peças contrastantes e duas escalas se frequentar o 4.º grau ou um grau superior. No que respeita às escalas, estas são mais simples nos primeiros graus e complexificam-se nos superiores, começando por abranger apenas uma oitava. São apresentadas uma escala em modo maior, uma escala em modo menor, com ritmos binários e ternários. Depois, as escalas estendem-se a duas oitavas no 3.º grau, para a sua extensão máxima no 4.º grau. Por outro lado, o aluno tem de arpejar igualmente os respetivos acordes de tónica, e no 6.º grau adicionam-se à avaliação os acordes de dominante e subdominante também. Os alunos de Iniciação não são obrigados a fazer provas. No entanto, a maioria fá-lo seguindo os moldes das provas no Curso Básico apenas com menos repertório, normalmente constituído por dois estudos e duas peças. O júri, nestas provas deve estar atento a questões da posição da sonoridade, ao rigor ritmo e à regularidade da pulsação, ao domínio técnico-instrumental, à musicalidade e à dificuldade do repertório. No 3.º período dos 2.º, 5.º e 8.º grau, a prova intercalar é substituída por uma prova global com maior peso para a nota final, valendo 30% no 2.º grau e 40% nos 5.º e 8.º graus. Esse aumento de relevância é acompanhado por um aumento do repertório exigido, começando com uma escala, um estudo obrigatório e uma peça no 2.º grau, passando para três escalas, três estudos e quatro peças no 5.º grau e três escalas, quatro estudos e seis peças no 8.º grau.

1.3. Aulas

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada I e II durante o ano letivo de 2017/2018, pude acompanhar a classe do professor Graciano Pinto no Conservatório de Coimbra. Este docente começou o seu percurso formal em guitarra clássica aos dezoito anos, tendo sido autodidata até aí. Concluiu o Curso Complementar com o professor Piñero Nagy para depois ingressar na Escola Superior de Música de Lisboa onde fez o seu bacharelato em guitarra. Participou em alguns projetos de música de câmara, mas o próprio destaca sobretudo o seu percurso pedagógico, particularmente no Conservatório de Coimbra, onde ensina já há trinta e um anos.

De referir que, no início do ano letivo de 2017/2018, o processo que levaria à criação de um protocolo de parceria entre a Universidade de Évora e o Conservatório de Coimbra ainda não se encontrava concluído, embora as diligências tivessem sido encetadas no final do ano letivo anterior. Deste modo, não me foi possível iniciar o estágio e a observação das aulas em setembro, mas apenas no dia 6 de outubro e, a partir daí, acompanhei regularmente as aulas das sextas-feiras do orientador cooperante. Quando verifiquei que este horário passou a ser insuficiente para o tempo de estágio adicional exigido no semestre par, comecei a assistir também às aulas das quartas-feiras, bem como as manhãs às do período da manhã das terças-feiras para o cumprir.

A classe do professor Graciano Pinto é composta por doze alunos, sendo que três frequentam a Iniciação, oito o Ensino Básico e um o Ensino Secundário. Desses doze alunos pude assistir às aulas de nove, sendo que um frequentava a Iniciação, sete eram do Ensino Básico e um do Ensino Secundário. O contacto com os restantes alunos estabeleceu-se, essencialmente, em contexto de audições periódicas, pelo que não se efetuará a sua caracterização no âmbito deste trabalho. De seguida, procederei, então, à caracterização de seis dos alunos que acompanhei - designados por A, C, E, F, H e I, deixando os alunos B, D e G, que frequentaram respetivamente os 1.º, 2.º e 4.º graus, para a secção II onde exploraremos em profundidade o tema deste relatório e a sua componente de investigação.

1.3.1. Aluno A

O aluno A tinha sete anos, frequentando o seu primeiro ano de Iniciação, pelo que as aulas do ano letivo em que foi observado constituíram os primeiros contactos que teve com a guitarra. Desta forma, as primeiras aulas tiveram de servir de introdução aos princípios mais fundamentais deste instrumento, começando pela mão direita, tocando cordas soltas, para depois adicionar dedilhação na mão esquerda. Para que ele pudesse compreender a nomenclatura utilizada para cada dedo, foram utilizados desenhos com os dedos devidamente identificados, o que pareceu facilitar a memorização destes conceitos. O aluno teve um progresso aquém do esperado durante o ano porque não conseguia ficar concentrado durante períodos de tempo intermédios, pelo que era necessário intercalar esses momentos com outros de carácter mais lúdico, mas inerentemente menos produtivos. O pulso direito ia progressiva e reflexivamente rodando demasiado para a direita, dificultando imensamente o ato de atacar as cordas e os dedos da mão esquerda ainda só conseguiam atuar um de cada vez, não sendo capaz de manter uma posição coerente, o que foi interpretado como algo natural e comum nesta fase da aprendizagem. Tinha algumas facilidades em manter uma pulsação regular quando fazia exercícios rítmicos sem recorrer à guitarra ou quando só tinha de tocar cordas soltas com a mão direita, sem usar a outra mão. Isto pode ter sido ajudado pelo facto de que o aluno frequentava um curso de dança para além da guitarra e estar mais habituado do que a generalidade dos colegas na mesma idade a traduzir pulsações para movimentos corporais. No entanto, a manutenção da pulsação complexificava-se imenso quando a mão esquerda era introduzida numa peça, pois o discente dificilmente conseguia preparar os seus dedos a tempo, levando a substanciais atrasos rítmicos. Foram utilizadas, sobretudo, peças retiradas do Método de Kleynjans (Kleynjans, 2001) que o discente tocava a solo ou acompanhado pelo professor. Entre essas incluíam-se: *Mimi Costumé en Marquise*, *Mimi et Sissi Dansent Ensemble*, *En Traversant les Deux Ponts* e *Le Chant des Montagnards*.

No final do 3.º período, conseguiu tocar a *Valse Champêtre* na audição final de forma regular e sem falhas significativas. Notava-se também alguma irregularidade no estudo em casa, verificando-se um progresso mais significativo quando se aproximavam apresentações públicas. No que diz respeito à leitura, estava bastante avançado. Embora

nem sempre conseguisse nomear as notas à primeira tentativa, no final do ano, conseguia identificar a sua localização na 1.^a posição da guitarra. O aluno evoluiu de uma forma substancial durante todo o tempo observado, apesar de um método de trabalho individual ainda pouco desenvolvido, como é natural nesta idade, e conseguiu alcançar um nível de proficiência significativo com o instrumento. Durante este período, o discente desenvolveu um bom sentido de ritmo, embora os seus músculos não estivessem desenvolvidos o suficiente para o reproduzir com exatidão na sua interação com a guitarra.

1.3.2. Aluno C

O aluno C tinha onze anos, estava no 2.^o grau de guitarra e no seu segundo ano de prática, não tendo frequentado nenhum ano de Iniciação. No início do ano letivo, o aluno exibia capacidades semelhantes aos restantes colegas do mesmo grau a nível técnico-interpretativo. Um dos problemas com que se costumava deparar passava por assumir uma postura por vezes deficiente quando começava a tocar, mas apenas precisava de pequenas correções no início para se manter estável durante o resto da aula. No final do ano, estas ocasiões tornaram-se cada vez mais raras até, em grande medida, deixarem de acontecer. Na mão direita, enfrentou algumas dificuldades na aprendizagem do ataque de acorde de três e quatro notas, mas que acabou por superar. O mesmo aconteceu com o caso da *barré* no que diz respeito à mão esquerda. A nível interpretativo, começou o ano a tocar o seu repertório de forma pouco dinâmica e algo tímida, mesmo o que já estava tecnicamente dominado. No entanto, com o passar do tempo e com alguma insistência do professor, que descrevia o tipo de recursos expressivos que ele devia utilizar e o acompanhava enquanto tocava, o aluno começou a utilizar essas alterações de dinâmica e agógica como indicado. No final do ano letivo, conseguiu utilizar esses recursos de forma mais natural e autónoma, já não dependendo tanto do docente que o acompanhava para saber onde e o que fazer. Apesar de algum esforço nesse sentido, não se verificaram os mesmos resultados no que se refere às mudanças tímbricas, mas estas não foram consideradas como essenciais nesta fase da aprendizagem, pelo que isto não foi visto como um insucesso. Foram vistas com o aluno, predominantemente, obras e estudos do período Clássico e Romântico, de compositores como Carulli, Carcassi, Sor, Tárrega, e outras como *Premier Amour* de Montreuil e um *Un Dia de Noviembre* de Brouwer. O

discente conseguiu dominar estas a um nível técnico-interpretativo substancial, sem evidenciar dificuldades que não tivessem sido antecipadas, por exemplo, algumas *barrés* na *Lágrima* de Tarrega.

O aluno demonstrou um estudo em casa regular e eficaz, tendo cumprido os objetivos que eram definidos de aula para aula na maioria dos casos e, por vezes, superando as expectativas do professor. Não tendo sido óbvio melhorias repentinas como pudemos observar com alguns dos seus colegas, o aluno C fez um percurso de constante progresso ao nível da técnica e interpretação. O seu ritmo de aprendizagem era extremamente regular e estável e essa consistência revelou-se uma vantagem durante o ano letivo, não se tendo verificado períodos significativamente menos produtivos. Isto foi interpretado como a existência de um método de trabalho que já se começava a afirmar positivamente, não muito vulgar nesta idade.

1.3.3. Aluno E

O aluno E tinha doze anos, frequentava o 3.º grau de guitarra e, tal como o aluno C, não teve nenhum ano de Iniciação, fazendo com que este ano fosse o seu 3.º ano de prática do instrumento. Em conversas fora das aulas com o professor Pinto, o discente E era apontado por ele como um dos mais promissores da classe. Realmente, foi isto que se veio a verificar pois o aluno alcançou um nível técnico-interpretativo elevado, considerando o grau em que se encontrava e o facto de ser apenas o seu 3.º ano de prática instrumental. Desde cedo foi evidente que, a nível expressivo, conseguia perceber e reconstituir com alguma facilidade o que o professor exemplificava, no que dizia respeito a agógica, dinâmica e timbre, mas tinha também a capacidade de inventar formas alternativas que conseguiam ser também igualmente válidas e coerentes. A nível técnico, estava muito avançado, tendo precisado apenas de raras correções a elementos técnicos já dados. As maiores dificuldades verificaram-se com o surgimento de alguns elementos novos ou que tinham tido apenas uma leve introdução anteriormente. Algumas dessas incluem a *barré* e saltos de posição de uma amplitude superior a quatro trastos. No entanto, todos estes aspetos foram sendo conquistados com a ajuda de um estudo em casa que se revelava especialmente eficaz com muita regularidade e que assegurava que quase sempre houvesse um notável progresso nos pontos que era preciso trabalhar de

aula para aula. Em termos de repertório, o aluno E trabalhou algumas músicas tradicionais como *El Noi de la Mare* (melodia popular catalã), alguns estudos de Carulli, os estudos n.º 1 e n.º 5 e *Un Dia de Noviembre* de Brouwer, a *Milonga* de Cardoso e o *Preludio Tristón* de Pujol. Estas foram escolhidas por se enquadrarem nos seus gostos musicais, bem como por lhe permitirem trabalhar os elementos que se tinham definido como prioritários.

Durante o ano letivo, a aprendizagem do aluno E revelou maturidade e interesse no instrumento, ao ser notável um particular entusiasmo com a resolução de novos problemas e introdução de novos conteúdos técnicos e interpretativos. Claramente, este entusiasmo com novos desafios poderá constituir uma ótima base para a continuação do estudo da guitarra, caso seja devidamente estimulado com objetivos ambiciosos. Quando havia alguma necessidade de diminuir o ritmo dos conteúdos e ser mais minucioso, embora houvesse algum decréscimo, o discente mantinha uma aprendizagem regular e consistente, ainda que claramente menos entusiástica.

Finalmente, juntamente com os alunos F e H, foi constituído um trio de guitarras no final do 2.º período, com o objetivo de lhes proporcionar uma experiência de música de câmara que lhes faltava e que, simultaneamente, os pudesse motivar ainda mais para a prática de guitarra. A meta traçada era a *performance* das *4 Canções Populares Bascas* de Guridi na audição final do 3.º Período, o que foi alcançado com sucesso. Para além disso, conseguiram tocar a primeira Canção na audição do 2.º Período e tocá-las todas na audição de turma que foi realizada semanas antes da audição final. Neste conjunto, o aluno E assumiu o papel de 1.ª guitarra, que tem um grau de protagonismo superior na primeira e última canção em relação às outras guitarras e utiliza substancialmente mais o registo agudo, algo que o aluno não estava tão habituado a tocar. Contudo, o aluno E conseguiu superar isso e cumprir as obrigações que o projeto lhe exigia com responsabilidade e empenho.

1.3.4. Aluno F

O aluno F tinha doze anos, frequentava o 3.º grau de guitarra e, tal como o aluno E, também não teve nenhum ano de Iniciação, sendo este o seu 3.º ano de prática do

instrumento. Para além disto, pertence à mesma turma do ensino regular que o aluno E, existindo entre eles uma ligação próxima, o que foi, de certa forma, determinante na tomada de decisão de formar um grupo de música de câmara com os alunos E e H. Foi evidente desde a primeira aula a que pudemos assistir que o aluno F possuía uma perspicácia invulgar, inquirindo frequentemente sobre diversos conceitos como os registos tímbricos e *vibrato*. Também foi evidente que, não havendo um controlo mais rígido pelo professor que o acompanhava, a aula poderia ser quase totalmente ocupada por diálogo, menosprezando a componente prática. Ao longo do ano, o professor Pinto soube acautelar esta situação e conseguiu que as aulas fossem equilibradas de forma a satisfazer a natureza inquisitiva do aluno F e lecionar o que era previsto. Ao nível técnico, é um aluno com bastante segurança e que conseguia corrigir com rapidez os seus erros após alguma orientação do docente. Durante a aula foi muito versátil e conseguia reagir com celeridade a novas situações e exigências. No entanto, alguma inconsistência no seu estudo em casa prejudicou-o, tendo o aluno reconhecido, por vezes, que este não era muito regular. Esse aspeto acabou por se refletir nalgumas aulas em que se verificava um progresso insignificante ou até uma ligeira regressão comparativamente com aulas imediatamente anteriores. Apesar disto, os resultados acabaram por se adequar plenamente aos objetivos traçados e evidenciaram um bom trabalho na globalidade, mas é impossível não questionar se com um pouco mais de empenho e organização o aluno não poderia ter ido muito além dos objetivos. Uma das características determinantes do aluno era a sua facilidade em ser expressivo a tocar o instrumento, sobretudo tendo em conta que esta é uma área em que os restantes colegas tinham quase sempre algum nível de dificuldade. O aluno F não tinha dificuldades em fazer as alterações necessárias à dinâmica, agógica e timbre de forma a enriquecer a música, nem em decidir onde as aplicar no contexto das suas peças. No entanto, isto levava-o a exageros ocasionais que acabavam por tirar elegância a alguns aspetos que deveriam ser mais subtis, o que conseguiu ser minimizado com orientações do professor, mantendo-se intacto o carácter singular que o aluno conseguia imprimir à música na sua globalidade. No que diz respeito a repertório, o aluno F teve oportunidade de tocar peças como o *Estudo n.º 6* de Brouwer, o *Rondo Op. 241 n.º 34* de Carulli, a *Valsa Venezuelana* de Lauro e a *Valsa* em homenagem a António Lauro de Lindsey-Clark. Durante todo o ano letivo, o aluno pedia que lhe fossem dadas, pelas suas palavras, músicas alegres, pedido que foi tido em conta na maior parte dos casos, com algumas exceções para o expor a obras de carácter diferente.

O ano letivo foi marcado pela inconsistência no percurso do discente. Tal como houve pontos de baixa produtividade, houve momentos de grandes melhorias em que o aluno F superava largamente as expectativas. Sendo um aluno naturalmente expressivo, as maiores dificuldades baseavam-se em como aplicar essa expressividade na execução do instrumento e, por vezes, como a conter em casos que ameaçava descaracterizar demasiado a obra estudada. Os nossos esforços nesse sentido foram frutíferos, embora tenha havido a necessidade de manter um equilíbrio delicado entre momentos de expressão mais livre que motivavam o aluno e outros de trabalho mais minucioso, mas menos estimulante. Com o discente F pudemos observar a maior diferença entre momentos de aprendizagem que pareciam, nesta instância, serem completamente definidos pela motivação do aluno: quando estava mais motivado, tinha um ritmo de aprendizagem muito rápido; quando não, tinha um ritmo muito lento. Esta foi a grande fonte de esperança e, simultaneamente preocupação com o futuro do discente na guitarra, pois foi claro o potencial do aluno quando se encontrava motivado, mas também eram claras as suas lacunas quando não era esse o caso.

Como já foi dito, o aluno F fez parte do trio de guitarra que foi formado nesta Classe. Para além de lhe proporcionar a experiência de tocar com um grupo de música de câmara, também se esperava que o projeto o entusiasmasse e o fizesse criar um sentido de responsabilidade para estudar guitarra de uma forma mais regular. Isto acabou por acontecer, embora de forma mais subtil do que o esperado, não se manifestando tanto no repertório a solo. No geral, o aluno F conseguiu acompanhar bastante bem o ritmo dos colegas, embora surgisse ocasionalmente uma passagem ou outra que exigia orientação mais profunda do professor. No trio, assumiu as funções de 2.^a guitarra, o que significou que nem sempre se devia encontrar em primeiro plano e, tendo em conta a sua personalidade, este aspeto consistiu inicialmente numa dificuldade, mas o aluno acabou por se adaptar bem e ganhar com a experiência.

1.3.5. Aluno H

O aluno H tinha catorze anos, frequentava o 5.º Grau de guitarra e, não tendo completado nenhum ano de Iniciação, este era o 5.º ano de prática do instrumento. Não

tivemos a oportunidade de seguir com tanta atenção o seu percurso durante o ano letivo uma vez que as suas aulas eram à segunda e à terça-feira, pelo que só começámos a assistir a uma aula por semana a partir do 2.º semestre quando verificámos que eram necessárias horas adicionais em relação ao semestre ímpar. O aluno exibia uma técnica bastante sólida, sendo exceção uma ligeira rotação do pulso da mão direita em direção ao cavalete da guitarra, rotação essa que acabava por ser excessiva dificultando o ataque dos dedos dessa mesma mão e prejudicando a qualidade de som. Embora este problema não estivesse sempre presente, acabava por aparecer por vezes nas aulas após ter sido corrigido, mas bastava pouco mais do que uma advertência por parte do docente para que essa correção fosse efetuada, o que não costumava ocupar muito tempo de cada aula. Embora o número de aulas assistidas tenha sido inferior ao dos restantes alunos, consegui detetar uma ligeira tendência de diminuição da frequência em que o problema se manifestava. Outra das exceções dizia respeito a alguma falta de clareza no som que costumava ser definitivamente resolvido com pequenos exercícios de antecipação de colocação dos dedos da mão esquerda baseados na passagem musical em questão. Ao nível interpretativo, o aluno tinha algumas dificuldades em tocar com expressividade de forma autónoma, como se começa a exigir neste grau, e dependia ainda nalguns casos da imitação ou descrição por parte do professor. Certas passagens que o necessitavam não eram tocadas em *legato* e, embora alguns desses casos se tenham relacionado também com aspetos técnicos, outros eram resolvidos ao lembrar o aluno que era suposto serem tocados dessa forma. À medida que as peças eram frequentemente vistas, o aluno foi memorizando esses detalhes, acabando por tocá-las a um nível elevado de mestria. O estudo em casa parecia contribuir para os bons resultados alcançados pois, pelo que foi possível aferir, este era regular e eficaz, cumprindo o aluno os objetivos traçados na aula anterior. Em termos de repertório, no período que pudemos observar, o discente tocou *Fado* de Kleynjans, o *Prelude n.º 1* e o *Étude n.º 1* de Villa-Lobos, *El Testament d'Amelia* de Llobet e *Sons de Carrilhões* de Pernambuco.

Embora não tenha tido oportunidade de observar o percurso do aluno H durante todo o ano, pude verificar a existência de um conhecimento musical e do instrumento em si que lhe permitia a conclusão do 5.º grau de guitarra e, se não prosseguisse com os seus estudos, seria no futuro um ouvinte de música plenamente informado.

Aluno H é também o último participante no trio de guitarras que falta apresentar e foi convidado pela sua relativa inexperiência no que dizia respeito à música de câmara. Uma vez no grupo, exerceu as funções da 3.^a guitarra que tinha algumas das partes mais exigentes a nível técnico, encarregando-se do registo mais grave da música enquanto também contribuía para parte do acompanhamento juntamente com a 2.^a guitarra, e havia ainda momentos em que partilhava o protagonismo e a melodia principal. Mostrou-se sempre interessado e empenhado no projeto, quase sempre com a parte que lhe competia estudada de forma sólida. A experiência de tocar com outros músicos foi-lhe benéfica, pois, de certa forma, acabou por minimizar os seus problemas ao nível da expressividade, tendo de acompanhar o que os seus colegas faziam nesse sentido. Parte dessa melhoria ao nível da expressividade acabou por passar, a nosso ver, para o seu repertório a solo no final do ano letivo.

1.3.6. Aluno I

O aluno I tinha dezasseis anos, frequentava o 7.^o grau de guitarra e, não tendo completado nenhum ano de Iniciação, tinha sete anos de prática do instrumento. O aluno mencionado estava numa situação distinta dos seus colegas uma vez que só começou a ter aulas com o professor Pinto no ano letivo de 2016/2017, tendo estudado anteriormente na Academia de Música de Cantanhede, uma escola privada com paralelismo pedagógico. Logo desde o início, o aluno I foi indicado pelo professor Pinto como um dos casos mais problemáticos da classe. Segundo o docente, o aluno carecia de bases essenciais e essa fragilidade era ainda mais evidenciada quando se deparava com os desafios do grau elevado que frequentava. Um dos problemas mais evidentes era a excessiva força que ele aplicava ao tocar, tanto na mão direita como na esquerda. Na mão direita isto causava uma flexibilidade enfraquecida que não permitia uma recuperação rápida de cada um dos dedos depois do seu ataque, atrasando substancialmente o ataque seguinte e tornando passagens rápidas ritmicamente muito irregulares. De forma mais subtil, esta força excessiva também diminuía a qualidade do seu som, dando-lhe um carácter mais estridente e com menor riqueza tímbrica. Na mão esquerda, a tensão excessiva conduzia a um atraso semelhante ao que ocorria na mão direita, no que diz respeito à preparação dos dedos, na sua posição na escala, mais óbvia em saltos de

posição, mas também presente na movimentação dos dedos numa posição estática no braço da guitarra. Para além disto, este esforço aliado a uma colocação imperfeita da mão também levava a alguns momentos em que a falange distal se curvava de uma forma semelhante a uma hiperextensão dobrando em direção às costas da mão, o que se revelava pouco prático e causava ainda falta de clareza no som ou mesmo a ausência de algumas notas. Para além destes problemas específicos em cada mão, a aplicação de força leva a um desgaste mais rápido e ao cansaço físico do aluno. Para tentar melhorar estes aspetos, foi-lhe proposto um repertório que trabalhasse algumas questões de velocidade numa tentativa de incentivar uma adaptação por parte do aluno que permitiria aliviar a força que estava constantemente a exercer. Também se apostou em diversos exercícios de arpejos e escalas para o direcionar nesse sentido, para além de exercícios de posicionamento da mão esquerda. Infelizmente, as melhorias nesta área foram algo limitadas pois, embora o discente tenha conseguido tocar o repertório mínimo exigido, fazia-o de forma a tocar numa pulsação ligeiramente mais lenta não tendo conseguido estar suficientemente preparado para uma velocidade mais normal e estilisticamente adequada. Estes esforços levaram apenas com que o aluno tivesse de aumentar a frequência dos ataques sem conseguir com que ele deixasse de estar tão tenso a tocar.

A nível interpretativo, tinha também algumas lacunas, pois ainda não conseguia de uma forma autónoma pensar como ser expressivo ou identificar passagens e aspetos da música que fosse importante evidenciar nem como o fazer. Neste aspeto, dependeu, portanto, de um acompanhamento constante por parte do docente quando, na fase da aprendizagem em que se encontrava, já devia conseguir trazer para a aula algumas ideias próprias. Mesmo quando esse acompanhamento era feito, o aluno manifestava muitas dificuldades em imitar e perceber o que lhe era sugerido, quer fosse verbalmente ou através da exemplificação no instrumento, o que o prejudicava severamente. O seu método de estudo individual também não se revelou muito eficaz para cumprir os objetivos traçados, mesmo quando estes eram bastante conservadores. Se isto era causado por pouca regularidade ou por um problema mais profundo no seu estudo, é difícil dizer, pois, quando questionado sobre o assunto, o aluno apenas dizia que tinha mais dificuldades em alocar tempo suficiente para a prática do instrumento quando tinha de estudar para testes de outras disciplinas. De qualquer forma, notámos grandes melhorias nos resultados do seu estudo em períodos em que uma apresentação pública estava próxima. Tal facto, se for indicador de uma falta regular de estudo, pode ser um fator extremamente

incapacitante nesta fase exigente do seu percurso. Em termos de repertório, foram vistas peças como os estudos n.ºs 16 e 19 de Brouwer, o *Estudio Op. 6 n.º 11* e as *Variações sobre a Flauta Mágica Op. 9* de Sor bem como o *Prélude n.º 3* de Villa-Lobos.

O percurso do aluno I durante o ano letivo revelou-se suficiente para não ficar retido no grau em que se encontrava, contudo ele teria de dar enormes passos no ano seguinte para concluir o 8.º grau. A sua falta de motivação e consistência no seu trabalho revelavam-se como os principais entraves à sua aprendizagem que se caracterizava como lenta e pouco eficiente. Em vários momentos houve a necessidade de voltar a elementos que já tinham estado seguros em aulas anteriores porque o discente não conseguia conservar o que tinha aprendido, quer fosse por falta de entusiasmo ou de um método de estudo sólido. A falta de disponibilidade para trabalhar estes aspetos devido ao seu foco legítimo em outras disciplinas dificultou imenso a nossa ação. Registou, sem margem de dúvida e consistentemente, a menor evolução da classe do professor Graciano Pinto.

1.4. Atividades escolares

1.4.1. Provas de avaliação

Para além das aulas assistidas, pude participar em quatro outros tipos de atividades, sendo o primeiro as provas de avaliação que foram realizadas no final de cada um dos períodos letivos. Uma vez que ocorreram nos horários normais das aulas, apenas pude assistir às que foram efetuadas nas sextas-feiras no primeiro semestre e nas terças, quartas e sextas do segundo semestre, pelo que não observei todos os alunos avaliados. Previamente, foi combinado entre os professores da disciplina as horas em que se reuniriam para avaliar cada um dos alunos, decorrendo a referida avaliação na sala onde habitualmente tinham aulas, pelo que tive oportunidade de presenciar algumas provas dos discentes dos restantes professores. Embora estas constantes mudanças de sala possam parecer um pouco confusas, o procedimento adotado permite que os alunos permaneçam num ambiente a que já estão familiarizados, dando-lhes ainda a possibilidade de ter algum tempo de estudo individual para se prepararem para a prova, enquanto o júri está a avaliar um colega noutra sala. As provas começavam com o aluno a tocar o repertório, variável consoante o seu grau do instrumento. Podia recorrer ou não à partitura e não era interrompido pelos membros do júri até ao fim, sendo-lhe ainda

concedido o direito de recomeçar qualquer uma das peças, caso tivesse uma falha de memória que o impedisse de continuar a tocar. Quando acabava, era pedido ao aluno que saísse da sala temporariamente para que os elementos do júri deliberassem sobre a nota final a atribuir. Eram discutidos todos os aspetos técnicos e interpretativos relevantes para o grau em que o aluno se encontrava ou que eram trazidos para o primeiro plano pela sua *performance*. Nesta fase fui convidado a participar nas discussões e para dar as minhas opiniões em relação a estas questões, o que ilustra a abertura de todos os professores de guitarra em relação ao nosso estágio. Depois disto, era acordada uma nota entre os docentes e o aluno era convidado a entrar novamente na sala, onde o seu professor o informava da classificação obtida.

Para além de ser um elemento de avaliação necessário, estas provas providenciam ao aluno um momento formal onde tem de tocar uma parte significativa do seu repertório, sendo parecido com uma audição, apenas com um público mais reduzido. Prepara-o, de certa forma, para experiências que passarão a ser bastante frequentes, caso ele escolha prosseguir estudos nesta área. Para os professores, é útil na medida em que cada um pode ouvir as perspetivas dos outros docentes em relação a cada aluno e pode pedir conselhos sobre as abordagens a seguir, para além de ajudar a criar um nível minimamente consistente entre todos os alunos da classe de guitarra do Conservatório.

1.4.2. Provas de entrada para o 1.º grau

Durante a interrupção letiva, entre o 2.º e 3.º Período, foram realizadas as provas de entrada para o 1.º grau, às quais pude assistir durante aproximadamente três horas. Estas eram compostas por duas partes: uma que consistia num pequeno teste oral de Formação Musical e uma prova de guitarra. No que dizia respeito à Formação Musical, os alunos tinham de imitar ritmos pré-definidos diferentes, vocalizando alguns e batendo palmas com outros e repetir um conjunto de melodias oralmente. Tinham de imitar a partir do que era tocado por um colega desta disciplina no piano e se não conseguissem obter nota positiva nesta parte da prova, eram desqualificados. A estrutura da prova de guitarra era mais livre, uma vez que estávamos a lidar com uma grande variedade de crianças, desde alunos que frequentaram a Iniciação durante um ou vários anos, alunos que aprenderam fora de escolas oficiais ou em casa com um familiar, que tocaram repertório dentro da

música popular, *rock* e *pop*, até alunos que não tiveram qualquer exposição ao instrumento. Por esta razão, os candidatos eram convidados a mostrar os seus conhecimentos através de peças e escalas que tinham preparado, normalmente não ultrapassando as duas peças e uma escala em termos quantitativos. Nos casos em que se tratava de um primeiro contacto com o instrumento, os candidatos tinham uma pequena aula de 15 minutos, onde se tentava determinar se o aluno exibia algum potencial. A avaliação era adaptada, consoante o facto se o candidato tivesse conhecimentos práticos do instrumento ou não. Neste último caso, seria avaliado quanto à adaptação ao instrumento, à execução de exercícios simples da mão direita, exercícios da mão esquerda na primeira posição, coordenação das duas mãos e à sua capacidade de resposta às solicitações do júri. Com o candidato com conhecimentos prévios, seriam avaliados o nível técnico apresentado, a sua qualidade sonora, o respeito pelo texto musical e a sua musicalidade e capacidade de a transmitir.

O docente de Formação Musical, o professor Cláudio Monteiro, fazia e avaliava a primeira parte da prova enquanto os professores Graciano Pinto e André Madeira avaliavam a segunda. Durante o período das provas que envolveram treze participantes no total, a minha presença foi a de simples observador e não interferi com a atuação dos professores que ali estavam como avaliadores e, em geral, como dinamizadores da atividade. O meu silêncio apenas foi quebrado quando fui convidado a participar, durante o período de deliberação, quando já nenhum candidato estava presente. Os treze candidatos que prestaram provas apresentavam percursos bastante diversos uns dos outros. Dois deles tinham frequentado a Iniciação no Conservatório de Coimbra pelo que estavam bem cientes do que era exigido e esperado. Essa preparação específica parece ter sido benéfica já que as suas apresentações foram das mais consistentes do dia. A maioria dos candidatos vinha de outras escolas e, embora alguns deles tenham apresentado um repertório semelhante ao Conservatório, outros focavam-se mais em músicas de géneros como o *rock* e o *pop*. Foi neste grupo que os resultados foram mais díspares, evidentemente, com alguns discentes já a exhibir grande mestria do instrumento e a afirmarem-se no topo da lista, enquanto outros demonstraram ainda grandes dificuldades. Dentro destes, alguns também não conseguiram ter nota positiva na Formação Musical pelo que ficaram desqualificados. Também prestaram provas dois alunos que nunca tinham tocado guitarra. Um deles mostrava alguma promessa, mas era dois anos mais velho do que os seus colegas, o que significava que, concorrendo para o

regime articulado, teria de ser colocado no 3.º grau e esse facto inviabilizava a sua admissão. Os candidatos que concorreram com músicas *pop* e *rock* não ficaram em posição de ser selecionados. Contudo, houve uma exceção: um aluno que tocou o repertório muito bem tecnicamente, com clareza e velocidade na mudança de acorde para acorde e com muita expressividade, o que lhe garantiu um lugar no grupo melhor classificado.

Embora com esta amostra se tenham verificado melhores resultados nos alunos que apresentaram repertório típico da guitarra erudita, este último caso foi demonstrativo de que os critérios utilizados transcendiam géneros de música para permitir a entrada dos concorrentes mais promissores no Conservatório de Música. Tratando-se de uma idade precoce em que é possível, na maioria dos casos, adaptar posteriormente o repertório, esta abordagem parece preferível a uma ortodoxia que vedaria a inscrição a potenciais bons alunos por não tocarem peças típicas do programa.

1.4.3. Masterclass

Durante os dias 19 e 20 de janeiro de 2018, foi organizada pelo Conservatório de Música de Coimbra uma *masterclass* com Dejan Ivanović, a que pude assistir, prestando simultaneamente apoio aos professores Pinto e Madeira, responsáveis pela atividade. Numa fase mais prematura da organização, esse apoio consistiu em verificar a disponibilidade do guitarrista convidado, não tendo recaído em mim a responsabilidade das comunicações que se seguiram. Durante esses dias ajudei na preparação das salas onde as atividades iam ocorrer, transportando e organizando estantes e cadeiras. Além disso, elaborei cartazes informativos com a indicação do local onde estava a decorrer a *masterclass* com o propósito de orientar encarregados de educação e participantes externos que não estavam tão familiarizados com as instalações do Conservatório de Coimbra. As atividades correram calmamente e sem percalços substanciais, tendo apenas surgido alguns atrasos menores na transição de uma aula para outra, quando o participante não estava antecipadamente presente na sala. Alguém o ia chamar ao exterior ou era mudada a ordem dos participantes se tal fosse necessário. Mais importante do que isso, no entanto, foram as mais-valias que os alunos do Conservatório e o resto dos participantes puderam retirar da experiência. Para além de, na maioria dos casos, as

propostas do professor convidado terem enriquecido as suas interpretações, expuseram os discentes a novas perspetivas a que não estavam acostumados. Assim, acredito que é possível que eles tenham tomado consciência da subjetividade que está intrínseca ao ato de tocar uma peça e dos diferentes recursos técnico-expressivos à sua disposição. Para além disso, a *masterclass* forneceu aos alunos oportunidade de apresentarem o seu repertório, não só ao professor convidado como aos seus colegas que estavam a assistir, o que é importante para criar um sentido de comunidade dentro da Classe. Alguns alunos viram, claramente, nos alunos mais velhos, exemplos que queriam seguir; os colegas mais novos lembraram-nos do início do seu percurso e da forma como poderiam ajudá-los.

Nos alunos da classe do professor Graciano Pinto que pude seguir, notou-se um entusiasmo incontornável nas semanas que precederam a atividade e manteve-se nas semanas que se seguiram. Pelo que pude aferir com os discentes, esse entusiasmo era causado nas semanas antes por uma ligeira ansiedade, de forma em tudo semelhante ao que sentiam quando se tratava de uma audição normal, e nas seguintes pelo desejo de aplicar os conselhos que lhes foram dados. Isto aconteceu, de uma forma geral, com todos os participantes tendo havido alguma variação na intensidade desse entusiasmo de aluno para aluno, como é natural.

1.4.4. Música de câmara

Como já foi referido, eu e o professor Pinto organizámos um trio de guitarras com os alunos E, F e H, para lhes dar oportunidade de tocarem em conjunto com outros músicos, uma experiência que não lhes tinha sido facultada ainda. Sendo a música de câmara um campo importante para ser explorado enquanto intérprete, a iniciativa assumiu um carácter mais urgente visto que o aluno H estava a acabar o 5.º grau de guitarra e era incerto se iria continuar os estudos do instrumento no ano seguinte. Por isso, reunimos o aluno H com os alunos E e F que estavam a atingir bons resultados no seu repertório a solo e, no geral, a exibir bastante maturidade interpretativa para os seus anos de prática instrumental. Foi posto como objetivo o trio tocar as *4 Canções Populares Bascas* de Guridi na audição final. Toda a experiência foi bastante fluída e sem grandes percalços,

com os discentes a assumir a sua responsabilidade no projeto e a demonstrarem um trabalho de preparação das obras adequado em cada ensaio.

Posto isto, o professor Pinto e eu estávamos cientes que poderia haver alguns problemas de adaptação dos alunos quando tivessem de tocar com outros músicos e não a solo como estavam habituados, o que aconteceu e abrandou ligeiramente o progresso. Por vezes, em passagens que um aluno já sabia tocar sozinho, com os colegas, ficava confuso e começavam a surgir falhas na *performance*. Houve, sem dúvida, um período de adaptação de duas aulas para este tipo de problema se diluir, mas regressava ocasionalmente quando eram vistas pela primeira vez passagens musicais rápidas ou tecnicamente mais desafiantes. Contudo, essas situações não eram muito comuns e eram geralmente resolvidas no decorrer de uma só aula. À medida que a peça ia ser dominada de um ponto de vista técnico, o grupo foi-se deparando com um outro obstáculo. A falta de coordenação entre os elementos para fazer as mudanças de agógica, dinâmica e articulação exigidas pela música. Tal era expectável, dado que é natural esse problema surgir em grupos onde os participantes não estejam habituados a tocar música de câmara. Felizmente, como com os desafios anteriores, também aqui os alunos se adaptaram perfeitamente no espaço de quatro aulas, repetindo as passagens mais relevantes e difíceis diversas vezes. Depois disso, estavam plenamente preparados nessas partes e conseguiam-se ouvir uns aos outros, evocando uma sensação de união a este nível.

Inicialmente, o professor Graciano Pinto dirigia o trio, mas, quando o grupo começou a mostrar substancial progresso, ele começou a reduzir esse apoio até só restar a indicação do começo da música. Feito isto, tornou-se evidente que o grupo podia começar a gerir sozinho também a questão das entradas, pelo que os elementos com esta função começaram a ser treinados para tal. Esta tarefa cabia sobretudo à 1.^a guitarra e ao aluno E que tinha de dar essas indicações no segundo e terceiro andamento da peça. O primeiro andamento começava com uma sucessão de arpejos isolados tocados pelo aluno H, responsável pela 3.^a guitarra. Isto não havendo necessidade de que uma entrada fosse indicada. Contudo, no quarto andamento o mesmo aluno já tinha de o fazer. No que diz respeito a isto, o aluno H conseguiu em pouco tempo dar o sinal de começo da música de forma clara e de modo a comunicar bem o andamento pretendido, apenas tendo necessitado de algumas repetições para o concretizar. O aluno E teve maiores dificuldades em comunicar esta informação nos andamentos que lhe competiam. Tendo ainda falta de

prática neste aspeto, esse aluno podia terminar uma aula a conseguir dar bem as entradas aos seus colegas, mas voltava na aula seguinte novamente com alguns problemas no que dizia respeito a regular a respiração para determinar o andamento ou *timing* correto em que a deveria fazer. Com o passar do tempo e com a nossa insistência, o aluno foi melhorando, conseguindo aumentar a frequência das vezes que o fazia claramente até superar o número de vezes falhadas. No final do ano, embora não se pudesse garantir que o aluno E sinalizasse sempre bem as entradas, todo o grupo estava preparado para se corrigir instantaneamente caso houvesse algum percalço no início e continuar normalmente. Felizmente, nas suas apresentações públicas não tiveram qualquer tipo de problema, mas esta particular dificuldade veio realçar a falta que os alunos tinham de uma experiência de música de câmara deste género. A nível de interpretação da peça, sempre houve um diálogo aberto entre os elementos do grupo e o docente para permitir que os alunos cooperassem na tomada de decisões a este nível. Isto parece ter sido uma boa opção uma vez que as discussões aconteceram sempre num clima de evidente entusiasmo e colaboração.

1.4.5. Audição

Durante o nosso estágio tive a oportunidade de assistir à audição final do ano letivo que se realizou no dia 15 de junho. Esta contou com catorze participantes, doze alunos do professor Graciano Pinto e dois do colega António Andrade, também professor de Guitarra, e coube a cada um tocar apenas uma peça. Pude colaborar nos preparativos para a audição preparando a sala com estantes e cadeiras, afinando as guitarras dos alunos e distribuindo os programas da audição que tinham sido elaborados pelos professores da disciplina. O professor Graciano Pinto também tomou a iniciativa de realizar uma gravação em áudio para que pudesse ser partilhado com os alunos. O evento ocorreu sem problemas de maior, com todos os alunos a fazer *performances* representativas do que tinha sido o seu trabalho durante o ano. A última atuação foi a do trio de guitarras que tocou os três primeiros andamentos da sua peça com um nível bastante alto para uma primeira experiência de música de câmara e para o nível dos alunos em questão. No entanto, tinha-se decidido há uns meses que, no quarto andamento, o trio seria acompanhado por mim, o professor Graciano e o professor António

Andrade, duplicando assim as guitarras para dar um sentido maior de finalização e servir, simultaneamente, de despedida a este ano de estágio. O trio já tinha o quarto andamento bem seguro tecnicamente quando fizemos um par de ensaios com o resto dos participantes. Durante estes ensaios, gerou-se uma dinâmica interessante entre professores e alunos em que as distinções se diluíram ligeiramente e o entusiasmo foi notório nos discentes. No momento da audição, este andamento correu normalmente e, depois de umas palavras de agradecimento minhas, do professor Graciano e dos alunos que acompanhei e com os quais consegui estabelecer uma relação muito positiva, encerrou-se da melhor maneira, não só a audição, mas também todo este ano de estágio.

Conclusão

A experiência de realizar as disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada I e II na Escola Artística do Conservatório de Coimbra revelou-se frutífera a vários níveis. Por um lado, foi estimulante observar o dia-a-dia de uma instituição de ensino de música da sua dimensão. A forma profunda como se coordenava com a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores formulando horários com aulas de ambas intercaladas e gerindo espaços comuns, para além do que é costume com o ensino articulado, fazia com que a divisão entre as instituições fosse esbatida aos olhos dos discentes e seus encarregados de educação. Embora seja impossível, por causa das características específicas da escola, extrapolar esta organização para a maioria dos estabelecimentos de ensino, um estudo futuro aprofundado dos efeitos desta para a aprendizagem dos alunos de música poderá ser benéfico para a comunidade científica.

Mais uma vez, não poderei nunca desvalorizar o contributo do professor Graciano Pinto na minha orientação durante o período do estágio. Para além de me permitir assistir às suas aulas, sempre se mostrou aberto em discutir diferentes abordagens pedagógicas, o que me foi muito útil tendo em conta a minha relativamente parca experiência de ensino. Os seus conselhos revelaram-se sempre úteis durante as aulas lecionadas, e o que aprendi com ele e com a sua classe ajudou-me a formular a minha presente metodologia de ensino e estou certo de que continuará presente nas revisões futuras do modelo. Entre os dois, as metas curriculares de todos os alunos foram asseguradas para além de termos podido

proporcionar também a alguns discentes uma experiência diferente como, por exemplo, o trio de guitarras que foi dinamizado.

O facto de a classe do professor Pinto ser diversificada em termos de idade e grau escolar, também me permitiu ter uma noção das estratégias diferentes que poderiam ser utilizadas tendo em conta esses fatores, para não falar de adaptações mais específicas à própria personalidade de cada discente.

Finalmente, sem o estágio a investigação que se segue na Secção II não teria sido de todo possível pois, apesar de compreender também uma análise da técnica e entrevistas a dois professores de guitarra, foi na experiência que tive na Escola Artística do Conservatório de Coimbra que pude pôr em prática o que foi esquematizado. Dessa aplicação resultaram elementos cruciais para formar as conclusões inferidas na investigação sobre os elementos de esforço da mão esquerda, como rapidamente se vai poder constatar.

II.

Elementos de Esforço

Introdução

A presente investigação procura continuar o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Área de Docência II e III, onde foram tratados a técnica da *barré*, um dos elementos de esforço, e o posicionamento da mão esquerda. Surge, sobretudo, a partir da vontade de aplicar de uma forma prática os resultados desse percurso, oportunidade que foi concedida sobre a forma do estágio curricular realizado na Escola Artística do Conservatório de Coimbra. O campo de interesse foi alargado focando-nos nos elementos de esforço da técnica de mão esquerda de guitarra, embora restrições de tempo tenham impossibilitado o estudo de todos os elementos desejados na altura da elaboração do projeto.

Entendi que os elementos de esforço proporcionariam um acessível e pertinente objeto de estudo por algumas razões. O facto de serem constituídos por alguns movimentos e tensões na mão pouco usuais na técnica de guitarra nos primeiros anos de aprendizagem do instrumento, leva a que seja um ponto de dificuldade recorrente a praticamente todos os alunos. Como tal, será sempre importante novas investigações ao tema pois estas podem revelar novos percursos pedagógicos que os professores de instrumento poderão adotar para ajudar os seus discentes. Para além disso, pode ser instrumental para identificar algumas características nos alunos que façam com que uma abordagem seja preferível em relação a outra, se tal for o caso.

Por outro lado, os movimentos e tensões invulgares, necessários nestes elementos, como veremos, por vezes necessitam de ser isolados do contexto da peça musical em estudo e de serem sistematicamente analisados com o aluno até aos seus componentes básicos. Isto é útil para que uma análise metódica dos exercícios que serão realizados possa ser possível, desde que nunca se deixe de avaliar os seus impactos nas obras tocadas pelos discentes. Obviamente, o objetivo é que eles transponham o que aprendem nesses exercícios na sua técnica regular.

Seguir-se-á o enquadramento teórico dos princípios da técnica de guitarra que procurámos promover perante os alunos na nossa investigação como forma de estabelecer as bases necessárias para o entendimento deste estudo. Após isto, será apresentado um

resumo de duas entrevistas que foram feitas a André Madeira, atualmente professor de guitarra no Conservatório de Coimbra, e Pedro Rufino, professor na Academia de Música do Fundão e na Escola Artística do Conservatório de Música de Ourém e Fátima, ambos com uma larga experiência como docentes. O objetivo destas foi o de retirar ideias que pudessem ser usadas para contextualizar os resultados da investigação, ou mesmo sugerir exercícios em si e metodologias alternativas. Estes contributos serão analisados de uma forma contrastante, salientando-se os pontos de convergência e divergência dos dois docentes, para melhor evidenciar a pluralidade de posições que poderá existir relativamente ao tema em análise.

Seguidamente, a investigação será feita com a observação e acompanhamento de três alunos que tive a oportunidade de seguir durante a duração do estágio e focar-se-á sobretudo no registo e análise das suas reações perante a metodologia adotada. Desta forma poderemos desenvolver um método que seja aplicável a uma amostra maior e que poderá não só confirmar as nossas conclusões, mas também levar a novas ideias no ensino da guitarra contemporânea. O progresso que os discentes exibirem nos exercícios efetuados será comparado à sua evolução nas obras para tentar identificar relações entre os dois que apontem para propensões significativas dentro deste contexto de amostra reduzida.

Finalmente, o trabalho que se segue pode ser entendido como uma tentativa de formalizar a análise dos efeitos da aplicação de uma determinada metodologia na técnica de alunos de guitarra. Embora este tipo de análise seja regularmente feito por professores do instrumento, é sobretudo restringida ao campo da experiência pessoal que cada um tem com os seus discentes e, quando partilhada com colegas, acaba por ser comunicada através de linhas gerais. Para trazer este tipo de discussão para o campo académico, é preciso que estes dados sejam sistematizados de forma a que, futuramente, seja possível definir as melhores ferramentas didáticas para minimizar os problemas com que, na sua prática letiva, os professores de guitarra contemporânea diariamente se confrontam. Tal é especialmente precioso para professores em formação e início de carreira que, só podendo contar com o seu percurso como aluno, podem-se ver vulneráveis quando as metodologias que os ensinaram o instrumento falham com os seus discentes. Nesse caso, têm de depender de métodos de ensino desatualizados ou, por vezes, com parca fundamentação teórica. Penso que o tipo de análise que aqui se encontra possa complementar o diálogo rico já existente entre os colegas professores de guitarra. Embora cada discente tenha as

suas particularidades únicas às quais nos devemos adaptar, se pudermos identificar algumas tendências que nos ajudem a orientar a nossa abordagem no ensino do instrumento, esse conhecimento será indubitavelmente útil à nossa classe.

Para guiar a minha ação, tentarei responder a três questões fundamentais. A primeira, é: o que são elementos de esforço? Esta levar-me-á a definir o conceito que introduzo neste relatório e como se distingue da variedade de elementos presentes na técnica de guitarra.

A segunda será: quais são os elementos de esforço da mão esquerda? Aprofundando o que foi definido na tentativa de resposta à primeira questão, esta vai-me levar a identificar o que obedece à definição de elementos de esforço dentro da técnica de mão esquerda da guitarra. Isto é essencial para demonstrar a aplicabilidade do nosso conceito e para indicar quais os pontos que uma investigação mais profunda deverá focar. Não querendo restringir a definição, não é a função do estudo presente investigar os elementos de esforço no contexto da mão direita, pelo que irei limitar a minha ação nesse aspeto. Contudo, penso que a investigação nesses termos poderá ser algo plenamente acessível no futuro.

Depois de uma breve contextualização de alguns termos que irei utilizar e princípios anatómicos da técnica de guitarra essenciais, terei de recorrer a bibliografia sobre a técnica da guitarra para responder a estas duas questões e realizar a conceptualização necessária para estabelecer a base da nossa investigação. Neste esforço poderei contar com uma grande variedade de Métodos de autores como Carlevaro, Pujol, Parkening, Carcassi, Pujol e Pinto.

Finalmente, a terceira questão é: como melhor ensinar aos nossos discentes os elementos de esforço? É evidente a importância desta para identificar algumas abordagens que se podem adotar para o ensino dos conteúdos e conhecimentos contidos nos elementos de esforço da mão esquerda. Toda a informação que nos for possível reunir neste aspeto será valiosa para prestar uma melhor formação aos nossos discentes. Encontrar uma resposta a esta terceira questão será o objetivo principal da nossa componente de investigação durante o estágio curricular no Conservatório de Coimbra, que será focada mais à frente neste relatório.

2.1. Estado de Arte

Consideramos que sejam elementos de esforço, os constituintes da técnica de guitarra que se afastam do conjunto dos movimentos e tensões regulares da técnica do instrumento. Implicam, portanto, um domínio invulgar ao nível da força, resistência, agilidade, velocidade e de coordenação entre músculos que, pela sua falta de uso, precisam de ser estimulados com exercícios concebidos para o efeito. Tipicamente, estes elementos não são abordados numa fase inicial do estudo de guitarra por essa especificidade, mas acabam por assumir um papel cada vez mais relevante e impossível de subestimar à medida que o guitarrista aprofunda os seus estudos.

Neste grupo engloba-se a *barré*, os *ligados*, as contrações, as extensões, o *portamento*, o *glissando*, o *vibrato*, e os movimentos independentes dos dedos. Mais à frente vamos estudar os quatro primeiros mais profundamente e a independência dos dedos da mão esquerda vai ser um foco da investigação prática, contudo o *portamento*, o *glissando* e o *vibrato* não serão sujeitos ao mesmo tipo de tratamento. Devido ao tempo disponível durante o estágio, foi considerado por mim e pelo orientador cooperante que a nossa prioridade devia ser nos demais, uma vez que foi nesses que se verificavam dificuldades mais proeminentes nos alunos em causa.

Não obstante, o *glissando* e o *portamento* apresentam desafios semelhantes, ao exigirem uma movimentação rápida e precisa do braço, bem como a estabilidade e força adicionais do dedo responsável enquanto se desloca pela escala da guitarra, para que se possa ouvir todos os cromatismos entre a nota de partida e a de chegada. Aguado (s.d., p. 32) e Carcassi (1896, p. 60), referenciam o *glissando* nestes termos, sublinhando a necessidade de criar um som suave, mas Noad (2009) faz a distinção dos dois elementos, referindo também o *slide*, como um *glissando* rápido onde as notas não são perceptíveis (p. 143). Nos programas do instrumento das escolas de música, estes elementos não aparecem claramente identificados. Contudo, podemos encontrar referências às mudanças de posição, partes integrantes desta técnica, nos programas da Academia de Música Valentim Moreira de Sá (2016, pp. 5-11), situado em Guimarães e no Conservatório – Escola de Artes - Eng.º Luiz Peter Clode (s.d., pp. 1-13), situado na Madeira. O *vibrato*, por seu lado, é um recurso frequentemente expressivo, conseguido através de flexibilizações diferentes do braço, pulso, mão e dedo em ação, consoante o tipo de *vibrato* pretendido. Romero (1982, pp. 38-39) e Parkening (1997, p. 12) distinguem entre

vibrato horizontal e vertical consoante a direção da vibração efetuada, relativa à escala, o horizontal fazendo vibrar a corda de forma perpendicular ao braço da guitarra e o vertical de forma perpendicular. Para além disto, Noad (2009) defende a utilização do *vibrato* horizontal entre o quinto e o décimo segundo traste e do vertical entre o primeiro e quarto traste e entre o décimo terceiro e o décimo nono, por considerar que o horizontal não é tão perceptível nestas zonas da escala (p. 142). Podemos encontrar o *vibrato* nos programas da disciplina do Conservatório de Coimbra (s.d.) onde este é considerado como elemento de estudo durante o 5.º, 7.º e 8.º Grau (pp. 8-12) e na Academia de Música Valentim Moreira de Sá (2016) onde a sua introdução é estendida ao 3.º e 4.º Grau adicionalmente. Embora esta técnica tenha as características de um elemento de esforço, parece não ser considerada oficialmente tão incontornável. Isto pode-se dever ao facto de não costumar ser notada musicalmente, deixando a sua aplicação ao critério e gosto de cada intérprete. Um maior debruçar sobre estes aspetos acabará por ter pouca consequência para as nossas conclusões, pelo que será melhor deixar esse estudo para uma investigação futura em que essa especificidade possa ser mais bem enquadrada.

Embora os elementos de esforço seja um termo criado neste relatório para enquadrar técnicas específicas de guitarra e, conseqüentemente, sem referências passadas, o mesmo não se pode dizer dos elementos que o constituem. A *barré* é referenciada por um grande volume de métodos do instrumento, como o de Carcassi (1896, p. 16), Carulli (s.d., p. 13), Pujol (1954b, p. 36), Pinto (1999, p. 46), Romero (1982, p. 39). Aguado (s.d.) diz que a *barré*: “(...) necessita que a mão tenha já adquirido um certo nível de força;¹” (p. 30, tradução livre), mas Parkening (1999) sublinha: “A força desempenha um importante papel em acordes de *barré*, mas o correto posicionamento do dedo e do polegar são igualmente importantes”² (p. 74, tradução livre). Este ênfase dado à posição correta da *barré* como forma de prevenir demasiada intensidade na pressão exercida está também presente nos métodos de Fernández (2001, p. 33), Noad (2009, p. 131) e Tennant (1995, p. 22).

Esta técnica, sendo um elemento fundamental para um guitarrista, está presente nos planos curriculares das escolas de música do país. No Conservatório – Escola de Artes - Eng.º Luiz Peter Clode (s.d.), a *barré* surge no 3.º Grau do instrumento (p. 6) e continua presente até ao 5.º Grau (p. 10). No Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de

¹ N. a.: “(...) it requires that the hand shall previously acquired a certain degree of force;” (Aguado, s.d., p.30)

² N. a.: “Strength does play an important role in bar chords, bur correct finger and thumb placement are equally important” (Parkening, 1999, p.74)

Braga (s.d., pp. 2-4), no Conservatório Nacional (s.d., pp. 2-4) e no Conservatório de Coimbra (s.d., pp. 4-7) é iniciado no 3.º Grau e deixa de ser referenciado a partir do 5.º Grau, mas na Academia de Música Valentim Moreira de Sá (2016), situada em Guimarães, o estudo deste elemento prolonga-se até ao secundário (pp. 8-14). Finalmente, no programa de guitarra do Conservatório de Coimbra (s.d.) encontra-se presente no 3.º, 4.º e 6.º Grau (pp. 4-9). Todos estes exemplos de programas curriculares reconhecem então a *barré* como um elemento importante e fundamental, defendendo o seu ensino ainda dentro do Ensino Básico do instrumento, mas reconhecem a sua inerente dificuldade integrando-a nos programas de três, ou mesmo seis graus.

Com Carlevaro (1979) as situações que fazem a mão diminuir ou aumentar a amplitude de “(...) quatro espaços”¹ (p. 141, tradução livre) considerada natural da mão esquerda, foram-se classificando como contrações e extensões, apesar de serem menos abordadas do que outros elementos discutidos. Carlevaro (1975d) desenvolveu também uma série bastante exaustiva de exercícios focados nestes elementos (p. 34-45), e estas denominações foram adotadas por autores como Iznaola (1997, p. 9) e Fernández (2001, p. 30-33).

No Conservatório – Escola de Artes - Eng.º Luiz Peter Clode (s.d.), o seu programa para a disciplina de guitarra introduz as extensões a partir do 4.º Grau até ao 8.º Grau do instrumento (pp. 8-19) enquanto que o Conservatório de Coimbra alarga o seu ensino, iniciando-as a partir do 2.º Grau (pp. 2-12). Nestes dois casos, as extensões são consideradas partes integrantes da execução de escalas, sendo tecnicamente abordadas sobretudo neste contexto. As contrações, contudo, estão ausentes dos programas consultados.

Noad (2009) diz que “Pode-se melhorar a suavidade e continuidade ao tocar com o uso de uma técnica chamada *ligado* ou *slur*.”² (p. 71, tradução livre) Os *ligados*, tal como a *barré*, são frequentemente referenciados em vários métodos de guitarra como é o caso de Carcassi (1896, p. 57), Carulli (s.d., p. 48), Parkening (1997, p. 15), Pujol (1954b, pp. 73-77), Noad (2009, pp. 71-72) e Pinto (1999, p. 45). Com os autores que valorizam particularmente a execução de ornamentos no instrumento, tais como Aguado (s.d., p. 17) e Cano (s.d., p. 8), este elemento surge relativamente cedo no ato

¹ N.a.: “(...) cuatro espacios” (Carlevaro, 1979, p. 141)

² N. a.: “Smoothness and continuity in playing can be improved by use of a technique known as the *ligado* or *slur*.” (Noad, 2009, p. 71)

da aprendizagem. De acordo com Fernández (2001): “(...) não há outro elemento mecânico em que trabalho minucioso é tão necessário.”¹ (p. 34, tradução livre), e este deve-se focar na velocidade. Para Tennant (1995): “Deve trabalhar velocidade, não força e tensão, nos *ligados* ascendentes.”² (p. 13, tradução livre), corroborado por Romero (1982) que especifica: “Num *ligado* ascendente, um som forte e alto vem da velocidade e definição do ataque, não da força ou pressão”³ (p. 38, tradução livre).

Os *ligados* são transversais entre todos programas da disciplina das diferentes escolas de música consultadas. Parece haver um consenso entre a Academia de Música Valentim Moreira de Sá (2016, pp. 7-13), o Conservatório – Escola de Artes - Eng.º Luiz Peter Clode (s.d., pp. 6-19), o Conservatório Nacional (s.d., pp. 2-7), e o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (s.d., pp. 2-6) que este elemento técnico deve ser iniciado durante o 3.º Grau de guitarra e continuar a ser estudado até ao fim do secundário, havendo uma preocupação de um aumento progressivo de dificuldade com fórmulas mais elaboradas de *ligados*. Apenas é exceção o programa do Conservatório de Música de Coimbra (s.d.) que propõe que se inicie no 4.º Grau em vez do 3.º e o omite nos conteúdos do 8.º Grau, o que pode significar que esteja contido dentro do conteúdo denominado: “Consolidação de todos as práticas e conhecimentos adquiridos ao longo do curso” (p. 12). Podemos concluir que este reconhecimento transversal dos *ligados*, demonstra a importância dada a este elemento de esforço pelos docentes de guitarra

Apesar de ser um elemento mais difícil de definir, podemos encontrar referências à independência dos dedos e à sua importância. Tennant (1995) diz: “É crucial que os dedos possam mover-se de forma independente uns dos outros.” (p. 15, tradução livre). Carlevaro (1975d) também aborda a temática sob a forma de exercícios de dedos fixos (pp. 46-53) dizendo que o seu propósito é de “(...) controlar todos os movimentos dos dedos que estão a tocar e provocar um nível de esforço que irá resultar em movimentos independentes e sem dificuldade.”⁴ (Carlevaro, 1975b, p. 46). Pujol (1954b) também tem uma série de exercícios que trabalha este elemento (pp. 45-46), mas em vez de utilizar dedos fixos opta por sequências de utilização de cada dedo, com o cuidado de as

¹ N. a.: “(...) there is probably no other element of mechanism on which thorough work is necessary.” (Fernández, 2001, p. 34).

² N. a.: “Work speed, not force and tension, into your slurs.” (Tennant, 1995, p. 13).

³ N. a.: “A strong, loud sound in an ascending slur comes from the velocity and definition of the stroke, not from strength and pressure,” (Romero, 1982, p.38).

⁴ N. a.: “(...) tiene como fin centralizar los movimientos en los dedos que actúan y provocar un esfuerzo tal que permita gradualmente liberarlos de toda traba.” (Carlevaro, 1975b, p. 46).

fazer com ordem não regular, dedos n.^{os} 2, 1, 2, 4, 1, 2, 4, 1, por exemplo, em várias cordas.

Nos programas da disciplina do Conservatório Nacional (s.d., p. 5), do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (s.d., p. 4) e do Conservatório – Escola de Artes - Eng.^o Luiz Peter Clode (s.d., p. 10), apenas é referido a independência dos dedos da mão esquerda no 5.^o Grau, enquanto que na Academia de Música Valentim Moreira de Sá (2016, pp. 7-13) é introduzido no 3.^o Grau e continua presente até ao nível secundário. Com o Conservatório de Coimbra (s.d.) é diferente, com uma única referência direta à independência dos dedos da mão esquerda no 6.^o Grau sob a forma de um objetivo: “Consolidar a mobilidade e independência da mão esquerda e domínio dos mecanismos que envolvam posições de extensão e contracção da posição, eliminando tensões musculares.” (p. 10). Não é, contudo, claro se isto significa que a temática seja só iniciada neste nível, ou mais cedo integrada numa categoria mais abrangente de “independência motora” (p. 4) que surge no 3.^o Grau, o que traria este programa em linha com os restantes analisados. Apesar de não ter a mesma ubiquidade que o *ligado*, por exemplo, a independência dos dedos da mão esquerda acaba por ser reconhecida também como um ponto muito relevante pela maioria das escolas de música em causa.

2.2. Nomenclatura essencial

É absolutamente fundamental fazermos um resumo da base técnica, quer ao nível dos movimentos e posições que são assumidos no decorrer da prática de guitarra, quer ao nível de elementos mais específicos dentro dela, como é o caso da *barré* ou das extensões e contrações. Isto é relevante não só para a componente de investigação teórica deste relatório como também para a prática, uma vez que foi com base nestes pressupostos que procedemos à orientação dos nossos discentes no decorrer do estágio. No entanto, antes disto precisamos de clarificar os termos que iremos usar daqui para a frente.

Doravante, será preciso distinguir entre os trastos da guitarra e os espaços que são formados pelos mesmos. Utilizaremos o termo *casa*, a mesma denominação utilizada por Pinto (1999) em passagens como “(...) pressionar a 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a casas.” (p. 26). Para nos referirmos a cada casa, numeramo-las, começando no número I, ascendentemente a partir da cabeça da guitarra, em direção à boca. Como uma casa compreende o espaço entre dois trastos de uma só corda, podemos referir-nos a uma

específica dizendo que se trata da quinta casa da 6.^a corda ou casa V da 6.^a corda, por exemplo.

A numeração romana será utilizada sempre para nos referirmos a uma particular localização no braço da guitarra, já que é esta que é tipicamente utilizada para a notação musical do instrumento, mais especificamente, a notação das posições. A posição é um elemento base e a forma como um guitarrista normalmente sistematiza a sua execução de cada peça musical. Portanto, a posição I.^a está onde a casa I se encontra horizontalmente, a posição V.^a é onde está a casa V. É o indicador da mão esquerda, o dedo n.º 1, que nos serve de referência para definir em que posição na escala o guitarrista tem a mão. Quando o dedo 1 está na casa III de qualquer uma das cordas, quer esteja a exercer pressão ou apenas suspenso, a mão encontra-se, então, na posição III.^a.

2.3. Posicionamento do braço e mão esquerda

Tendo visto os principais termos que são usados tipicamente na descrição da técnica de guitarra, poderemos prosseguir para a enumeração dos princípios que iremos adotar na nossa investigação. O primeiro aspeto a definir no âmbito da técnica da mão esquerda no estudo de guitarra é a posição para a qual ela deve gravitar. Fazemos esta distinção pois é preciso englobar na nossa abordagem as situações em que é necessário afastarmos, num menor ou maior grau, da postura que determinaremos como base, como quando, por exemplo, temos de tocar no registo agudo da guitarra.

Uma boa posição base é incontornável se se quer evitar tensões desnecessárias no braço, mãos e dedos que podem mesmo vir a revelarem-se prejudiciais com períodos de estudo extensos. Primeiro, é necessário sublinhar que quando falamos de técnica da mão esquerda, temos, na realidade, de falar de todo o braço do instrumentista. É o braço que possibilita o posicionamento da mão na guitarra e todo ele tem de se adaptar às diversas mudanças de posição, mais ou menos ortodoxas, que podem acontecer no ato de tocar. Desta feita, devemos talvez começar pela cintura escapular, que suporta o braço e é composta pela omoplata e clavícula (VanPutte et al., 2016, p. 252). Idealmente deve estar relaxada, uma vez que tensões são, grosso modo, evitáveis e praticamente inexistentes numa técnica eficaz. Esta parte do corpo deve contribuir para a técnica de mão esquerda sobretudo como suporte passivo do ombro e do resto do braço.

É no ombro e na zona do braço até ao cotovelo esquerdo onde começa, então, a ser necessário um contributo direto para a movimentação confortável da mão. Aqui os movimentos a ter em conta devem ser sobretudo a flexão, o estiramento¹, a adução² e a abdução³ do úmero, bem como a rotação por simpatia do ombro. Segundo Iznaola (2013), enquanto que o estiramento é equivalente à posição do braço relaxado, a flexão faz o braço de um indivíduo mover-se para a sua frente, formando um ângulo de 90° com o seu peito, para alguém que o observe lateralmente. A abdução, neste caso é o movimento do braço ao distanciar-se da caixa torácica, afastando-se do resto do corpo, e a adução é precisamente o contrário, com o braço a eliminar o espaço que os separa. Finalmente, a rotação interna e externa: a interna faz o úmero rodar no sentido dos ponteiros do relógio e a externa no sentido contrário. (p. 21)

De acordo com Iznaola (2013), a flexão é necessária à medida que a mão se desloca para as cordas mais graves e a extensão quando atinge as cordas mais agudas. Da mesma forma, a abdução e a rotação externa são usadas quando a mão se encontra nas posições mais próximas da cabeça da guitarra, enquanto que a adução e a rotação interna são necessárias à medida que a mão se movimenta em direção à caixa de ressonância. (p. 22-23)

Com o cotovelo, temos um número limitado de movimentos que podemos utilizar, reduzindo-se desta vez unicamente à flexão e estiramento dos músculos. À primeira cabe o papel de ajudar a mão a alcançar as cordas graves da guitarra, enquanto o estiramento é usado quando é preciso pressionar as agudas. Sendo as funções destes movimentos as mesmas que no caso do ombro, pode-se dizer que é o movimento conjunto destas duas articulações e músculos associados que permite a adaptação da mão esquerda às cordas que precisa de abranger.

O antebraço é capaz de dois tipos de movimento: a pronação, e a supinação. A primeira, consiste na rotação do antebraço em direção ao corpo, de forma a colocar a palma da mão virada para trás das costas, se tivermos o resto do braço relaxado, a segunda, consiste no movimento contrário, de forma a ficar com a palma da mão virada para a frente. Em VanPutte et al. (2016), “A palavra pronar significa deitar de barriga

¹ N. a.: Aplicaremos o termo estiramento ao invés de extensão, utilizado em anatomia para definir este tipo de movimento, de forma a distingui-lo do elemento de esforço da extensão da técnica da guitarra, abordado mais à frente.

² N. a.: Movimento de um músculo adutor, que aproxima um membro à linha central do corpo ou, quando falamos dos dedos, à linha central do braço cujo dedo médio é a continuação.

³ N. a.: Movimento de um músculo abdutor, que distancia um membro à linha central do corpo ou, quando falamos dos dedos, à linha central do braço cujo dedo médio é a continuação.

para baixo; e a palavra supinar significa deitar de barriga para cima” (p. 248). Na técnica de guitarra, embora nunca seja preciso colocar a mão esquerda numa posição de pronação, é necessário mantê-la em vários graus de supinação, mais acentuados nas posições perto da cabeça da guitarra e cada vez menos à medida que se avança para posições mais agudas.

Com o pulso, temos acesso a um conjunto de movimentos mais variados: a flexão, o estiramento, a hiperextensão¹ e a abdução radial e ulnar. A flexão faz a palma da mão aproximar-se do braço, o estiramento alinha a mão com ele e a hiperextensão é a continuação desse movimento, causando o movimento das costas da mão em direção ao braço. Finalmente a abdução radial consiste no deslocamento lateral da mão em direção ao polegar, enquanto a ulnar a faz deslocar para o lado contrário, em direção ao dedo mindinho, ou dedo n.º 4, de acordo com a terminologia técnica da guitarra. Todos estes movimentos são precisos para a execução do instrumento em menor ou maior grau, sendo comum manter a mão em estiramento ou num pequeno grau de hiperextensão nas posições centrais no braço da guitarra e em ligeira flexão nas posições nos extremos. Convém manter presente que não é habitualmente necessário depender de versões muito acentuadas destes movimentos, pelo que dever-se-á estar atento se estes vão perdurando durante o estudo individual para, potencialmente, os corrigir. De acordo com Iznola (2013):

O comportamento do pulso é fundamental em todos os aspetos da técnica de guitarra, desde mudanças de posição, onde absorve o choque de forma flexível moderando mudanças de direção repentinas, até o tocar de escalas rápidas, onde o seu alinhamento e estabilidade vai garantir uma execução efetiva em ambas as mãos² (p.27, tradução livre).

¹ N. a.: Relacionado com a extensão anatómica, termo que foi substituído nesta secção por estiramento

² N. a.: “The behavior of the wrist is fundamental in all aspects of guitar technique, from left hand shifts, where it acts as a flexible ‘shock absorber’ smoothing out swift changes of direction, to fast scale playing, where its proper alignment and stability will guarantee effective execution in both hands.” (Iznola, 2013, p. 27)

A mão, comparativamente, é capaz de executar uma gama mais alargada de movimentos, devido à sua construção complexa de ossos, músculos e articulações. A mesma complexidade faz com que apenas possamos falar dos movimentos possíveis de uma forma resumida que sirva para os propósitos do nosso trabalho. São estes: a flexão, o estiramento, a hiperextensão, a abdução, a adução e a hiperadução. A flexão consiste no movimento de contração da mão, cujo limite é o punho cerrado, o estiramento na forma de alinhar a mão com o resto do braço e a hiperextensão acontece quando os dedos passam para além deste plano. As articulações interfalangeanas apenas se conseguem deslocar neste plano, não conseguindo contribuir para os restantes movimentos. A abdução consiste no afastamento dos dedos do centro da mão, a adução na aproximação ao mesmo ponto e finalmente a hiperadução acontece quando se ultrapassa este ponto, difícil de fazer sem ser com o polegar ou o indicador. Estes movimentos são possíveis graças à flexibilidade das articulações metacarpofalangeanas e aos músculos presentes entre elas e o pulso, no entanto, encontramos dificuldades com a abdução quando os dedos estão fletidos, devido à tensão adicional nas articulações distais.



*Figura n.º 1: Foto: Abdução, adução e hiperadução dos dedos
Crédito: Miguel Camponez, 2019*

Embora a falange distal não possa realizar uma hiperextensão independentemente, ela assume uma posição semelhante quando se efetua uma pressão excessiva no dedo em direção ao braço da guitarra. Tal é muito comum acontecer quando estamos a lidar com alunos que não conseguem ainda controlar a força que fazem para pressionar a corda, mas também é comum quando ela não é pressionada bem com a ponta do dedo, mas sim com uma parte inferior. Neste caso, mesmo um nível de força adequado desequilibra o dedo ao nível da sua falange. Isto é problemático porque, para além de poder significar que está a ocorrer um esforço desnecessário, a posição que é assumida pode implicar que as cordas inferiores sejam injustificadamente pressionadas também, podendo levar a ruídos desnecessários durante a execução de uma peça, ou mesmo a notas erradas. Além disto, quando um dedo se vê nesta posição, todos os outros dedos acabam por ser

prejudicados pela falta de equilíbrio, tornando os seus movimentos mais erráticos e menos precisos.

Finalmente, o polegar afirma-se como o dedo com a maior amplitude de movimentos disponíveis. No entanto, o mais importante destes é o chamado movimento de oposição. Este é descrito por Iznaola (2013) como uma combinação de movimentos de flexão, abdução e rotação que permite que este dedo toque nas pontas de todos os outros e que o polegar sirva de ponto de contacto com o instrumento essencial no decorrer da prática de guitarra (p.31). Embora não tenha um papel tão fulcral no que diz respeito à colocação equilibrada do instrumento em si, coisa que cabe mais às pernas e ao braço direito, é um agente importante à estabilização da mão esquerda, dando algum apoio à ação dos restantes dedos desta mão. O movimento de oposição impede que o braço da guitarra ceda à pressão dos dedos n.ºs 1, 2, 3 e 4 e seja empurrado para trás do guitarrista, que de outra forma apenas podia ser evitado com uma pressão excessiva e pouco prática no ponto de contacto do braço direito, demasiado instável para um guitarrista estar a depender dele. Por isso, este apoio proporcionado pelo polegar torna-se algo incontornável na técnica da guitarra, com todas as subtilidades que lhe estão associadas.

Temos ainda o posicionamento transversal da mão esquerda que deve ser referido. Este é influenciado pela movimentação para a frente e para trás do cotovelo da mão esquerda. Isto causa a rotação e o movimento passivos do pulso e do polegar, respetivamente, desta mão, facilitando o acesso dos dedos às casas das cordas superiores ou inferiores. Carlevaro (1979) apontava este tipo de movimento como necessário, para melhor utilizar a curvatura normal do dedo em descanso e impedir que os dedos se posicionem de forma plana e esticada, que pode levar ao seu contacto indesejado com cordas adjacentes (p. 88).

Para que um guitarrista toque uma passagem que se foque nas cordas mais agudas, precisa, assim, de recuar o cotovelo, colocar o polegar na metade inferior do braço da guitarra e rodar ligeiramente o pulso, de forma que as costas da mão se desloquem na direção do chão. Podemos ver isto no método de Carcassi (1896) quando diz: “(...) quando precisam de alcançar as outras três cordas¹, o pulso deve curvar ainda mais e o polegar posto mais abaixo do braço.” (p.11, tradução livre)². Para além de tornar o ato de tocar neste registo mais confortável, sem essa compensação, pode-se dar o caso de o

¹ N. a.: Referente a: cordas graves

² N. a.: “(...) lorsqu'ils doivent attendre les trois dernières, il est nécessaire d'arrondir davantage le poignet, et de placer le pouce plus au dessous du manche” (Carcassi, 1896, p.11).

ângulo ser superior a noventa graus e que as unhas da mão esquerda fiquem perigosamente perto das cordas imediatamente acima, em risco de provocarem ruídos desnecessários. Numa passagem que se centralize sobretudo nas cordas graves, é aconselhável fazer o movimento contrário, ou seja, deslocar o cotovelo para a frente, rodar ligeiramente o pulso de forma que as costas da mão se desloquem em direção ao céu e colocar o polegar na metade superior do braço da guitarra. Desta feita, manter-se-á um ângulo aconselhável perto dos noventa graus entre a corda e o ataque dos dedos da mão esquerda, evitando, desta vez, que o ângulo seja inferior e que faça com que os dedos interfiram nas cordas imediatamente abaixo, o que proporciona um maior conforto ao guitarrista.

Na generalidade da sua prática do instrumento, o intérprete não terá de optar pelo extremo de uma destas posições, mas sim que adotar mais regularmente um meio-termo entre as duas posições dos extremos, tanto por tocar cordas intermédias, mas também porque diversas passagens envolvem as cordas mais agudas como as mais graves. Embora passe grande parte do seu tempo numa posição média, o guitarrista terá sempre à sua disposição as dos extremos para situações em que precise delas, tais como escalas, por exemplo. Este posicionamento transversal, no entanto, depende muito da fisionomia e da estrutura corporal do instrumentista ou do aluno, pelo que não é possível neste trabalho estabelecer um cânone detalhado e universal. Tendencialmente, um intérprete com uma mão maior, terá de fazer menos movimentos do que outro com uma mão mais pequena.

Consideramos importante abordar esta economia de movimentos e esforço nestes graus mesmo considerando que a relativa simplicidade do repertório e os períodos de estudo, de um modo geral, mais curtos normalmente não exigem uma mestria absoluta destes princípios. No entanto, é para nós algo que devemos valorizar nesta fase da aprendizagem da guitarra para melhor preparar os nossos discentes para os desafios futuros com os quais se virão a confrontar, caso prossigam o estudo da guitarra contemporânea. Se isso acontecer, o aluno ver-se-á na necessidade de mudar a sua técnica no futuro, resultando numa batalha em duas frentes, onde terá de bloquear os princípios errados que já tem muito enraizados à medida que os substitui por novos. Alternativamente, se resistir à mudança, os seus hábitos prejudiciais poderão facilitar o aparecimento de lesões em períodos de trabalho intensivo.

2.4. Barré

A *barré*, ou *cejilla* em espanhol, é um elemento fundamental da técnica de guitarra. Podemos encontrar as primeiras evidências da sua utilização desde cedo na guitarra com guitarristas como Joan Carles Amat (s.d., p. 41), cerca de 1596, e ainda mais cedo por alaudistas como Capriola (s.d., p. 18), cerca de 1517. Contudo, nenhum destes autores se debruça sobre o elemento em si, apenas está presente nas obras apresentadas por eles, pelo que é seguro assumir que o uso da *barré* seja anterior a estes. Podemos encontrar um maior foco em Guerau (1694), referindo-se a ela como *cejuela*, que diz:

... tem de se acostumar a usar a *cejuela*, o que é feito, pisando com o indicador da mão esquerda todas as cordas, ou menos, conforme seja preciso, que, para a execução de algumas passagens, é muito necessária.¹ (p. 5, tradução livre)

Neste trabalho utilizarei o termo em francês, uma vez que, nesta língua, esta técnica não partilha o mesmo nome que o *capo*, instrumento mecânico utilizado para obter o mesmo efeito na guitarra. Em espanhol, é isso que acontece, pelo que evitaremos utilizar *cejilla* para não criar confusão entre os dois termos.

A *barré* (fig. n.º 2), de acordo com Parkening (1999), “(...) implica o pressionar simultâneo de mais do que uma corda, num traste com o primeiro dedo ou o dedo indicado da mão esquerda.”² (p. 74, tradução livre). Para o fazer, é utilizada a parte interior do dedo, ao invés da

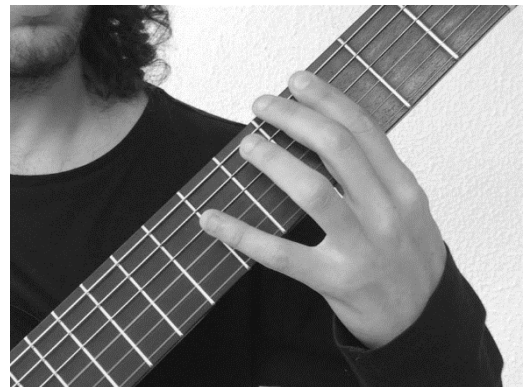


Figura n.º 2: Foto: Barré
Crédito: Sara Camponez, 2017

habitual ponta do dedo. Podemos diferenciar vários tipos de *barrés*: pequenas ou curtas quando abrangem apenas duas ou três cordas, médias quando abrangem quatro ou cinco, grandes ou totais quando abrangem todas as seis e *barré* aberta quando se pressionam apenas duas ou três cordas no meio, como por exemplo apenas as cordas n.ºs 3, 4 e 5, deixando as cordas n.ºs 1, 2 e 6 soltas. Existem ainda outros tipos de *barré*, a de arco em

¹ “(...) has de acostumar-te à usar de la *cejuela*, que se haze, pisando con el indice de la mano izquierda todas las cuerdas, ò menos, segun fuere menester, que para la execucion de algunos puntos, es muy necessaria.” (Guerau, 1694, p. 5)

² N. a.: “(...) means to depress more than one string simultaneously on a single fret with the first or index finger of the left hand.” (Parkening, 1999, p. 74)

que, como o nome indica, o dedo assume a forma de um arco. Pode ser usado de duas formas diferentes: a primeira pisando a 1.^a e 6.^a corda, deixando as cordas do interior soltas e a segunda em que o dedo é colocado completamente de lado, de forma a criar uma *barré* que nas cordas mais graves está num trasto e nas agudas está no trasto anterior. Este último tipo carece de definição nas cordas centrais, o que significa que, quando são necessárias, normalmente têm outros dedos a pisar os trastos seguintes. Apesar de existirem ainda mais tipos de *barré*, são mais invulgares e de pouca consequência para este relatório.

Normalmente não se deve fazer a *barré* com o interior do dedo completamente direito assente no braço da guitarra, mas sim ligeiramente rodado em contrarrelógio, em direção ao polegar, evitando as partes menos sólidas do dedo e procurando assim a definição dada pela zona onde a presença do osso se sente mais. No entanto essa rotação não deve ser demasiada, ao ponto de criar constrangimentos nos outros dedos.

Com as *barrés*, o princípio de pressionar a casa perto do trasto, ao invés do seu centro, é crucial, pois o nível de força superior necessário para realizá-la torna a aderência a este posicionamento essencial para executar este elemento técnico claramente. Para o polegar melhor contribuir para o esforço que este elemento técnico envolve, este tem de quebrar a regra geral de se manter no centro da mão, para se colocar o mais próximo possível do dedo da *barré* e proporcionar-lhe assim um maior apoio. Se, no entanto, estiverem outros dedos colocados, o polegar deve reajustar-se ligeiramente na sua direção, sem nunca quebrar a preferência pela proximidade do dedo n.º 1.

2.5. Contração e extensão

Quando falamos de contração e extensão, referimo-nos às posições que a mão esquerda tem de assumir para abarcar um número superior ou inferior de trastos, comparativamente com a posição de quádruplo. Tipicamente, considera-se esta última como a posição normal (fig. n.º 3). Nesta configuração, cabe a cada dedo, com a exceção do polegar, uma das casas de cada trasto e, neste caso, estando na posição V.^a, a casa V cabe ao dedo n.º 1, a casa VI ao dedo n.º 2, a casa VII ao dedo n.º 3 e a casa VIII ao dedo n.º 4.

Portanto, considera-se que a mão esquerda esteja numa posição de extensão quando compreende na sua amplitude mais do que quatro casas ou cordas ou, como Iznaola (1997) as descreve: “Quando a separação dos dedos, em ambas as mãos, se torna superior à amplitude normal da mão esquerda de 4 trastes ou de 4 cordas adjacentes (mão esquerda ou direita).”¹ (p. 9, tradução livre). Iznaola também considera que a mão esquerda esteja numa posição de contração quando



Figura n.º 3: Foto: Posição de quadriplo
Crédito: Sara Camponez, 2017

compreende menos do que quatro casas ou cordas adjacentes. Existe uma única exceção nos casos em que não envolve casa alguma, por tocar exclusivamente cordas soltas, pois pode considerar-se de não estar sequer colocada no braço da guitarra. No entanto, nestes casos em que a mão esquerda não é imediatamente precisa, é bem mais comum que ela esteja preparada ou em vias de ser preparada para tocar a passagem seguinte, estando suspensa por cima da escala.

Carlevaro (1979) chama à nossa atenção para os movimentos que o braço faz para que o intérprete possa executar estes elementos técnicos, deslocando-se em direção ao tampo da guitarra numa extensão e em direção à cabeça em contrações. Acrescenta também que este movimento deve ser acompanhado pelo polegar (p. 147) que assim se mantém numa posição central na mão.

2.6. *Ligados*

Tal como H. Pinto (1999), utilizaremos a palavra *ligado* (p. 45) para nos referirmos à produção sonora de uma ou mais notas na guitarra apenas com o recurso à mão esquerda e, portanto, sem o ataque habitual à corda executado pela mão direita. Os *ligados* podem ser ascendentes ou descendentes consoante a nota que os precede: se esta se localiza mais recuada na escala (perto da cabeça da guitarra) então trata-se de um *ligado* ascendente, mas se esta está mais avançada trata-se de um *ligado* descendente. Este elemento técnico é utilizado para que passagens musicais soem mais *legato* e é frequentemente utilizado numa *acciaccatura* ou *appoggiatura*. Para os propósitos da

¹ “When finger separation, in either hand, becomes greater than the normal LH [left-hand] 4 fret-span or 4 adjacent strings (LH ou RH [right-hand]).” (Iznaola, 1997, p. 9)

nossa investigação interessa-nos somente os *ligados* de duas notas ascendentes e descendentes.

Relativamente aos *ligados* ascendentes, Tennant (1995) diz:

Se os exercícios de pressão/relaxamento foram diligentemente praticados, a sensação durante a execução do ligado é a mesma. A pressão é rápida e precisa. No caso do ligado, o dedo tem de ser colocado na corda impetuosamente e de forma ligeiramente acelerada.¹ (p. 13, tradução livre).

O *ligado* ascendente realiza-se, portanto, com um aumento do esforço normal de posicionamento do dedo para tocar a nota pretendida que pode ser apoiado com uma ligeira rotação do pulso na direção do movimento.

O *ligado* descendente já implica uma técnica mais específica constituída de duas fases distintas, descritas por Carlevaro (1979). Depois de tocar a nota do dedo que irá fazer soar o ligado, a primeira fase é a “(...) ação do dedo pela qual a corda é impelida através de fricção.”² (p. 114, tradução livre). A segunda “(...) encarrega-se da travagem do impulso inicial e através da qual a ação do dedo é contida.”³ (p. 114, tradução livre). A ação da primeira fase consiste então no estalar da corda provocado pela fricção do dedo do ligado ao movimentar-se paralelamente à escala do instrumento, em direção ao solo. Após isto, na segunda fase, é preciso impedir que o dedo prolongue o seu movimento ao ponto de tocar na corda adjacente, o que pode causar notas e ruídos indesejados na *performance*. Isto implica um intervalo de tempo muito reduzido para o guitarrista mudar de uma fase para a outra.

Adicionalmente, pode ser acrescentado um apoio por parte do braço esquerdo que, de acordo com Carlevaro (1979) “(...) ao trazer o braço à ação e a usar o que será chamado de “ligados por exceção”, a maior eloquência na clareza no som e a maior segurança na mecânica converte o que teria sido difícil em algo fácil.”⁴ (p. 115, tradução livre).

¹ N. a.: “If you have diligently practiced the pressure/release exercises up until now, the feeling during execution of the slur is the same. The pressure is quick and accurate. In the case of the slur, the finger must be snapped down onto the string with slightly greater speed.” (Tennant, 1995, p. 13)

² N. a.: “(...) action of the finger by which the string is impelled through friction.” (Carlevaro, 1979, p. 114).

³ N. a.: “(...) deals with the breaking of the initial impulse by which the action of the finger is contained” (Carlevaro, 1979, p. 114)

⁴ N. a.: “(...) by putting the arm into play and employing what shall be called “slurs by exception”, more eloquence in the clarity of the sound and greater reliability in the mechanics convert what would have been difficult into something easy.” (Carlevaro, 1979, p. 115)

Estas particularidades fazem com que dificuldades nos ligados descendentes sejam mais prevalentes do que nos ascendentes, o que está em conformidade com o que vamos poder ver mais à frente na investigação.

2.7. Quadro-resumo dos elementos de esforço

Para melhor sistematizar e resumir esta parte do trabalho, fornecerei na página seguinte um pequeno quadro que pode ser usado para rápidas verificações e referência dos nossos princípios no que diz respeito ao que consideramos ser um elemento de esforço e a razão pela qual o integrámos no conceito.

Elemento de esforço	Ponto de esforço
<i>Barré</i>	A pressão exigida à superfície alargada do dedo que a executa necessita de uma aplicação de força invulgar e prolongada, para além do domínio de alguns princípios de posicionamento exclusivos à <i>barré</i> .
Extensão	A amplitude adicional exigida para os dedos abrangerem mais de quatro casas ou cordas adjacentes implica frequentemente flexibilidade e força para manter a posição estável.
Contração	A diminuição da amplitude da mão costuma estar associada a uma capacidade de coordenação, de forma que cada dedo não interfira com a ação dos restantes.
<i>Ligados</i>	Os <i>ligados</i> ascendentes implicam velocidade e precisão na aplicação da força necessária para soarem claros, enquanto que os descendentes requerem um domínio do movimento do dedo que percute a corda, exclusivo a esta técnica. Também precisa de um uso focalizado da pressão necessária e, na maioria dos casos, conjugar isto com a força contrária exercida por um outro dedo que criará a segunda nota do <i>ligado</i> descendente.
<i>Portamento</i> e <i>Glissando</i>	Ambos necessitam da mesma precisão que um salto de posição no braço da guitarra já por si desafiante para um aluno intermédio. Para além disso, precisam também de uma regulação de força suficiente que permita que as notas que os compõem sejam perceptíveis, sem que esta prejudique a velocidade do movimento da mão, pulso e braço. O <i>portamento</i> exige também coordenação com a mão direita também, uma vez que a nota de chegada deve ser acompanhada da percussão da corda com os dedos dessa mão.
<i>Vibrato</i>	Implica o domínio de movimentos de oscilação rápida pouco usuais do braço, pulso e mão na frequência desejada, para além de aplicar força suficiente para a nota ser consistentemente perceptível, mas não de uma forma que prejudique os restantes movimentos. Digo consistentemente pois um pequeno engano pode causar uma falha na pressão exercida e à extinção do som.
Independência dos dedos	Carlevaro (1975d) já chamava a nossa atenção para este elemento no seu <i>Cuaderno n.º 4</i> (p. 46-53). A capacidade de mover cada dedo de forma independente é transversal a toda a técnica da mão direita, impedindo que o dedo em ação se reflita negativamente nos restantes e que a imobilidade desses não constrinja o que se encontra em movimento. Uma das dificuldades comuns é a deslocação de dois ou mais dedos em direções opostas, mais ou menos difícil de dominar dependendo dos dedos em questão. Uma vez estes princípios dominados, podem levar a grandes progressos na velocidade de um guitarrista.

Quadro n.º 1: Elementos de esforço

Crédito: Miguel Camponez, com recurso a Microsoft Word

2.7. Metodologia

Para realizar a investigação realizada durante o estágio no Conservatório de Coimbra, defini desde o início da planificação deste relatório que precisaria de integrar uma participação de colegas professores de guitarra. Contudo, teria de decidir a forma como esse propósito poderia ser alcançado. Uma forma de o fazer seria através de um inquérito por questionário.

No entanto decidi não adotar esta via pela inadequação desta aos nossos propósitos, como pelos claros constrangimentos que teria em realizá-la. A nossa impossibilidade de obter informação sobre a população dos professores de guitarra impossibilitava-nos de criar uma amostra que pudesse ser considerada representativa. Sem saber o volume total da população, a sua distribuição pelo território português, a proporção dos géneros e idades, qualquer esforço no sentido desta abordagem produziria resultados muito pouco fiáveis. O modelo de inquérito por questionário poder-se-ia aplicar num âmbito mais reduzido como, por exemplo, aos professores de guitarra do Conservatório de Coimbra, mas aqui a brevidade nas respostas que esse método incentiva continuaria a limitar as contribuições dos docentes para a discussão profunda sobre as metodologias pedagógicas pretendida para este relatório.

Desta forma, cheguei à conclusão que o formato de entrevista semiestruturada seria a melhor forma de servir a investigação. Segundo Adams (2015): “Administrada sob a forma de conversa com um respondente de cada vez, a ES¹ emprega uma mistura de perguntas fechadas e abertas, muitas vezes acompanhadas por questões sobre o *como* e o *porquê*”² (p. 493, tradução livre). Abandonando pretensões de representar alguma população de docente de guitarra, queria em vez disso que as entrevistas representassem o melhor possível as visões e metodologias dos indivíduos entrevistados. Assim, mais facilmente as suas contribuições de diferentes abordagens, métodos e exercícios poderiam informar a investigação prática que foi realizada, pelo detalhe e reflexão permitida por este tipo de entrevista.

Os dois entrevistados foram escolhidos por serem profissionais reconhecidos, tanto no campo do ensino, como da *performance*, com carreiras diversificadas e extensas nestas duas dimensões. Ao selecionar docentes com esta variedade de experiências, pretendia

¹ N. a.: referente a: Entrevista semiestruturada

² N. a.: “Conducted conversationally with one respondent at a time, the SSI employs a blend of closed- and open-ended questions, often accompanied by follow-up why or how questions.” (Adams, 2015, p. 493)

encontrar indivíduos com abordagens pedagógicas distintas e fortemente informadas pelo encontro e síntese dos dois campos. Desta forma, pretendia estimular a discussão académica e obter uma variedade de lentes pelas quais podia orientar a minha própria abordagem, analisar os resultados e tirar conclusões.

Os docentes selecionados para este propósito foram André Madeira e Pedro Rufino, cujo perfil e percurso obedecia ao determinado. Obviamente, questões de sexo, idade, distribuição geográfica não foram consideradas por não se tratar de uma abordagem representativa de uma população, mas sim qualitativa e representativa apenas dos indivíduos selecionados.

Terminada a análise das entrevistas, partirei para o estudo realizado durante o estágio no Conservatório de Coimbra que será efetuado segundo os moldes de uma investigação-ação. Esta metodologia foi escolhida pela sua relação intrínseca com a educação e pedagogia, ao atuar dentro do espaço da própria aula, com a visão do professor como investigador (Latorre, 2005, p. 21). Sendo que o pretendido é saber como desenvolver os elementos de esforço dentro desse contexto, afirmou-se de uma forma incontornável na planificação do projeto. Esta abordagem foi também compatível com os moldes do estágio e com o grau de abertura do professor Graciano Pinto a que eu interviesse nas aulas, que tornou esta investigação possível.

O estudo será levado a cabo com os alunos B, D e G da classe do professor Graciano Pinto, no período entre o dia 18 de abril e 15 de junho do ano de 2018. Durante este tempo, foi-nos concedido quando possível os primeiros, 10 minutos de cada aula para trabalhar diversos exercícios com os discentes, com o intuito de melhorar alguns elementos de esforço da mão esquerda conforme houvesse necessidade, de forma semelhante a uma investigação-ação técnica (Coutinho et al., 2009, p. 365). Isto só não aconteceu nos momentos de avaliação que se sobrepuseram às aulas e nalguns casos em que a proximidade de uma prova ou apresentação pública do discente requereu todo o tempo da aula para o estudo das suas peças.

De acordo com uma experiência realizada por Radell, Brisswalter & Perrey (2017) sobre os efeitos da antecipação de esforço continuado:

Curiosamente, os resultados nos relatórios subjetivos sobre a atenção indicaram um foco reduzido na tarefa física quando era antecipado uma duração maior do exercício. Por outras palavras, a expectativa de um maior

período de exercício levou a menor atenção na tarefa.¹
(p. 311, tradução livre).

A forma muito localizada como os alunos vão executar os exercícios num período reduzido de 10 minutos é concebida de forma a tentar evitar esta perda de atenção identificada por estes investigadores. Por outro lado, queremos também impedir que os discentes entrem numa fase de atenção associativa extrema, definida por um foco dado às sensações do corpo, entre elas a dor física, como acontece com esforço intenso continuado, como é indicado por Hutchinson & Tenenbaum (2007, p. 242). Segundo Rousseau & Bachelon (2017), não queremos que o esse tipo de sensação negativa crie uma distorção cognitiva (p. 38) que faça o aluno associar os elementos de esforço, ou mesmo ao ato de tocar guitarra a algo doloroso e indesejável.

No relato vai ser descrito o progresso observável de cada aluno com o exercício em si, mas também a forma como o elemento técnico abordado com ele evoluiu no estudo do repertório. Esta última vai depender apenas da descrição qualitativa escrita, perante a impossibilidade de traduzir todos as particularidades envolvidas em termos meramente quantitativos. Contudo, com os exercícios é-nos possível determinar se a sua execução foi bem-sucedida ou não, conforme os critérios definidos. Desta forma, irei atribuir níveis de desempenho consoante a percentagem de ciclos executados corretamente, como veremos à frente. Isto permite apresentar gráficos de progresso de cada aluno, em cada exercício, que vão ser usados como referência visual para representar a evolução registada, deixando aberta a possibilidade de referir aulas específicas durante o texto, se houver necessidade. Sem isso, teria de ser feita uma narração demasiada exaustiva de cada exercício de cada aula onde o progresso foi regular e sem muito a assinalar, retirando o foco aos casos mais invulgares, mais importantes de sublinhar e aplicar esse tipo de tratamento.

2.8. Análise das entrevistas

Após darem um resumo da sua carreira pedagógica e performativa, André Madeira e Pedro Rufino foram inquiridos quanto às diferenças cognitivas entre alunos e quanto à forma como lidavam com isso. Uma vez que falamos em potenciar a aprendizagem nos

¹ N. a.: "Interestingly, the findings on the subjective reports of attentional focus indicated a reduced focus on the physical task in anticipation of a longer physical effort. In other words, expecting a longer exercise duration led to lower attentional focus on the task." (Radell, Brisswalter & Perrey, 2017, p. 311)

discentes, esta parte era importante para definir as diferentes estratégias usadas e quais poderiam ser viáveis para alguns e não para outros. As perguntas que serviram de base para a conversa foram:

- Que particularidades a nível da cognição costuma encontrar num aluno que se encontre no ensino básico de guitarra, comparativamente a um aluno na iniciação ou no ensino superior?
- Tendo em conta isso, de que forma adapta a sua abordagem dos conteúdos programáticos a esses alunos?
- Costuma sentir alterações nas capacidades cognitivas dos alunos à medida que estes avançam do 1.º até ao 5.º grau? De que forma influenciam a sua abordagem?

Seguidamente, foram introduzidas as questões respeitantes à técnica da mão esquerda, importantes para clarificar quais eram os pontos mais importantes para cada um dos entrevistados nesta matéria:

- Quais considera serem os princípios básicos para uma correta técnica da mão esquerda para um guitarrista em geral?
- Existe uma ordem específica em que tipicamente aborda esses princípios?

Finalmente, a última parte das entrevistas consiste na conjugação das duas anteriores com perguntas como:

- De que forma é que os aborda? Tem estratégias específicas para alunos os alunos entre o 1.º e 5.º grau?
- Quanto à independência dos dedos, *ligados*, *barré*, contração e extensão: como aborda estes pontos com um aluno?

No que toca a diferenças que distinguem os alunos de Iniciação dos de 1.º ao 5.º grau, ambos convergem ao notar uma diferença na facilidade em como os de Iniciação têm em aprender a notação musical, com os dois a traçar paralelos com o ensino das línguas no Ensino Regular. Pelo que puderam constatar nas suas experiências, os alunos mais velhos tinham maiores dificuldades em aprender e se adaptar a uma nova linguagem, facto que parecia ser mais natural com alunos mais novos, o que implicava, portanto, um trabalho muito mais árduo por parte de um discente a quem não foram ensinadas essas bases

numa idade precoce. Como André Madeira referiu: “Eu acredito que é sempre possível aprender, só que o esforço que tem que se fazer é acrescido, é menos natural.” (A. Madeira, comunicação pessoal, abril 20, 2018)¹.

Esta diferença na capacidade de interiorizar a linguagem musical nas crianças mais novas faz com que ambos concordem que a partitura deve ser introduzida o mais cedo possível. Pedro Rufino, embora conceda que discentes destas idades tenham maior facilidade em aprender através da memorização e da imitação, adverte para os potenciais riscos de uma aprendizagem demasiado dependente destes princípios: “[alunos que aprendem desta forma] podem tocar coisas muito avançadas, como já vi crianças de 7 ou 8 anos a tocar o Prelúdio de Villa-Lobos, mas não têm qualquer autonomia, pois não leram a partitura” (P. Rufino, comunicação pessoal, junho 16, 2018)². No entanto, não deixa de considerar estas abordagens como úteis e diz não poder afirmar a superioridade do ensino com recurso à partitura na Iniciação e nos primeiros graus, pois em vários casos a imitação é essencial para superar algo tecnicamente exigente e manter o aluno motivado.

Precisamente, esta gestão da motivação dos alunos por parte do próprio professor é indicada por ambos os docentes como algo essencial nestas idades mais precoces. Isto, embora não seja de todo desnecessário em alunos em graus mais avançados e no ensino secundário, acaba por diminuir um pouco em importância pois um aluno “já vem para a aula com um objetivo, algo que nem sempre a criança tem.” (idem). Para que o aluno se sinta motivado, André Madeira refere que o professor deve estar atento às respostas que o mesmo dá à sua ação e estar pronto para mudar de estratégia se for necessário. Isto pode implicar mudar o repertório em estudo ou mudar a estrutura da aula, tendo André Madeira exemplificado com o aumento da frequência que o professor toca guitarra em aula.

Madeira também salienta a dificuldade em transmitir conceitos menos concretos a crianças nesta faixa etária: “... ou é um aluno muito precoce que entende o que nós lhe estamos a pedir, ou tudo isso passa-se numa dimensão muito abstrata que não está ao seu alcance.” (A. Madeira, comunicação pessoal, abril 20, 2018). De acordo com ele, isto é visível quando se está à procura que o aluno consiga produzir sonoridades diferentes e com qualidade. Consequentemente, ele afirma que, na maior parte dos casos, não consegue estar seguro de que o aluno consiga produzir o resultado pretendido durante o

¹ N. a.: Ver Apêndice I – Transcrição da entrevista a André Madeira.

² N. a.: Ver Apêndice II – Transcrição da entrevista a Pedro Rufino.

seu estudo individual, pelo que prefere orientar o discente durante a aula até que este faça o pretendido. Depois de isso acontecer, a criança pode mais acessivelmente reproduzir o que foi feito em casa.

Esta dificuldade com abstrações, comum em crianças de idades inferiores, acaba por influenciar também o tipo de abordagens que um professor deve pedir em aula. Sem esta desvantagem, um aluno mais velho, tipicamente, é capaz "...de se motivar para fazer exercícios que só surtirão resultados mais tarde." (A. Madeira, comunicação pessoal, 20 de abril, 2018). Isto implica que, lidando com um aluno mais novo, o professor precise de adotar estratégias e exercícios cujos objetivos sejam os mais claros possíveis e alcançáveis num espaço de tempo bastante curto. De outra forma, se o discente nestas idades não compreender o propósito de uma tarefa e não ver rapidamente resultados, acaba por duvidar da importância do que lhe é pedido e perde motivação para o fazer.

Pedro Rufino clarifica que, normalmente, "a compreensão é mais rápida, mas a velocidade de realização é mais lenta" (P. Rufino, comunicação pessoal, junho 16, 2018), referindo-se a um aluno já na adolescência ou na idade adulta. Portanto, estas dificuldades que alunos entre a Iniciação e o 5.º grau têm para perceber o propósito de um exercício mecânico ou o tipo de sonoridade que o professor pretende, é de alguma forma contrabalançada por uma velocidade superior de execução técnica no que diz respeito a elementos novos. Isto, obviamente, deixando de fora casos em que é necessário que a mão ou o braço estejam desenvolvidos e capazes de exercer um grau superior de força: "Se comparares um aluno de 10 anos com um de 17 ou 18, o aluno de 10 não tem a mão tão desenvolvida e aí os resultados (dos alunos mais velhos) podem ser mais imediatos." (P. Rufino, entrevista, 16 de junho, 2018).

Quando questionado quanto aos princípios que considerava fundamentais na técnica da mão esquerda, André Madeira deu ênfase a dois pontos em particular: equilíbrio entre todos os dedos e flexibilidade geral da mão. Quanto ao primeiro ponto ele diz:

Para mim, há uma parte da mão que é frágil e uma parte da mão que é forte: o dedo 1 e 2 são os dedos fortes, depois temos o 4 que é inteligente, faz o que nós pedimos, mas não tem muita força e o 3 é forte, mas não tem independência. (A. Madeira, comunicação pessoal, abril 20, 2018).

Prossegue salientando que o pretendido é que cada dedo consiga empregar força suficiente e de forma mais independente possível dos restantes.

O segundo ponto diz respeito sobretudo à capacidade de a mão conseguir abranger um grande espaço do braço e em conseguir adaptar-se a posições menos ortodoxas. André Madeira diz: “Não acredito em posições muito fixas” e “ a mão tem que estar na posição natural, mas se há alguma circunstância que exija outra posição, o que está sempre a acontecer, (...) tem que se adaptar a mão à nota seguinte” (idem). Valoriza então a capacidade de adotar uma variedade extensa de posturas para serem usadas liberalmente, ao invés de um foco muito concentrado no quádruplo em específico.

Pedro Rufino parece entender a posição em quádruplo como um elemento mais básico na técnica: “(...) é essencial que a mão tenha o quádruplo como base” (P. Rufino, comunicação pessoal, junho 16, 2018). Embora Rufino também reconheça que existem momentos em que é inevitável que a mão tenha que abandonar esta base, estes são considerados como relativamente raros, e logo após a mão deve voltar ao quádruplo: “Depois disso, há *nuances*: depende das peças, depende de cada passagem, do que vais fazer a seguir, mas a base é esta.” (idem). Para assegurar uma postura do quádruplo eficaz, Rufino foca-se no bom posicionamento do 3.º dedo:

Para eu centrar a mão esquerda de um aluno, é preciso que este dedo¹ fique bem colocado. (...) no que diz respeito à posição base do quádruplo, colocando bem o dedo 3 na corda, os outros têm a tendência de se colocarem corretamente, um em cada corda. (P. Rufino, comunicação pessoal, junho 16, 2018).

A importância da independência dos dedos na técnica da guitarra é igualmente sublinhada por Rufino, que considera que a atuação de um dedo tem que ter o mínimo de repercussões possíveis nos outros para ser eficaz.

A *barré* é reconhecida pelos dois entrevistados como um problema no ensino da técnica da mão esquerda do instrumento que impõe, a professor e aluno, um conjunto de desafios difíceis de lidar. De acordo com André Madeira: “(...) não é só uma questão de posicionamento da mão, é uma questão de força também e a força física ganha-se com treino.” (A. Madeira, comunicação pessoal, abril 20, 2018). A *barré* não pode ser vista como algo que pode ser dominado em curto prazo, menos ainda quando falamos de discentes mais novos e, conseqüentemente, com uma musculatura menos desenvolvida. Como foi visto no capítulo anterior, para executar este elemento técnico é necessária uma

¹ N. a.: “este dedo” refere-se ao dedo 3.

força anormalmente superior, tanto por parte da mão como por todo o braço esquerdo. Os alunos são confrontados assim com “(...) forças às quais não estão acostumados (...)” (idem).

Os dois professores apontam para um problema recorrente nos alunos quando esta técnica é lecionada: demasiada tensão localizada somente na mão esquerda. Isto advém da não utilização do braço que, antes de aprender a *barré*, raramente foi utilizado num grau de intensidade semelhante. É essencial que o discente se habitue a exercer este tipo de força com o braço nestas circunstâncias pois, sem este apoio, a mão não consegue manter a tensão necessária durante períodos alongados sem se expor a potenciais lesões. Para além disso, André Madeira explica-nos também que a mão demasiado tensa cria ainda tensão nos próprios dedos que ficam com uma mobilidade reduzida, o que pode impossibilitar que algumas passagens musicais que exijam uma movimentação superior dos dedos sejam tocadas. “(...) se tivermos uma série de *barrés* e aplicarmos toda a força da *barré* na mão, o músculo esgota-se, enquanto que, se usarmos o músculo e o peso do braço isso não acontece (...)” (idem).

Quanto ao ensino da *barré*, os dois concordam que é um processo que exige tempo e paciência, no entanto apresentam duas perspetivas distintas na forma como deve ser abordado. Rufino diz: “Fujo um pouco de exercícios com *barrés*, tento apenas fazê-las no contexto das peças” (P. Rufino, comunicação pessoal, junho 16, 2018). Para ele, é importante que o processo seja o mais gradual possível, focando-se na forma como a força deve ser aplicada, começando com peças que contenham *barrés* mais reduzidas antes de abordar outras mais extensas. Tudo deve ser feito evitando, o mais possível, tensões desnecessárias durante a própria aprendizagem e estar atento a sinais de esforço excessivo por parte do aluno, uma vez “(...) que estamos a mexer com músculos e tendões.” (idem).

André Madeira também adota uma estratégia de exposição gradual à *barré*, vista sempre no contexto das peças e estudos. Contudo, a sua abordagem difere ao utilizar exercícios com o objetivo de fortalecer as zonas do braço usadas nesta técnica. Isto implica “(...) exercícios de *barré* só usando a força do braço, sem o polegar (...)” (A. Madeira, comunicação pessoal, abril 20, 2018) o que faz com que o discente a não possa usar o movimento de oposição entre o dedo n.º 1 e o polegar da mão esquerda, e assim obrigá-lo a empregar os músculos do braço. Quando quer trabalhar intensivamente uma passagem específica com *barré* com um aluno, pode pedir-lhe que toque o excerto meio tom mais agudo, no trasto seguinte, repetindo o processo várias vezes, cada vez mais

perto da caixa da guitarra, e depois fazer o movimento na direção contrária. Este exercício serve para impedir que o discente se sinta demasiado aborrecido com as repetições constantes. Finalmente, também toca músicas que os alunos têm que acompanhar com acordes com *barrés*, em que a clareza de cada nota pode ser posta em segundo plano, como forma de habituar a criança a este elemento técnico.

Uma das questões com a qual nos iremos deparar no capítulo seguinte é a independência dos dedos n.ºs 3 e 4, um problema também recorrente no ensino na guitarra. Rufino identifica a origem do problema como uma consequência de uma tensão desnecessária na mão, esta causada pelo reflexo de fechar a mão:

Um dos movimentos inatos ao ser humano é o agarrar, isso até dá para ver com recém-nascidos e é um dos testes que os médicos fazem aos reflexos dos bebés. A mão do aluno vem, naturalmente, programada para funcionar em bloco e um professor de guitarra tem que fazer com que ele faça o contrário e funcionar dedo a dedo. (P. Rufino, comunicação pessoal, junho 16, 2018).

Como era com o caso nas *barrés*, Rufino aborda estes conceitos sempre no contexto de uma peça. Quanto a exercícios diferenciados de carácter técnico, tipicamente, só o faz com alunos mais velhos do que aqueles englobados no tema deste trabalho ou discentes particularmente precoces, capazes de entender o que lhes é pedido sem se desmotivar ao fazê-lo.

André Madeira afirma que por vezes aborda com os alunos peças com a digitação alterada, direcionada para trabalhar este tipo de pormenor. Por exemplo, uma obra que faça um uso abundante de digitações com os dedos n.ºs 1, 2 ou 1, 3 é, ocasionalmente, adaptada para se direccionar a digitações com os dedos n.ºs 3, 4 e 2, 4, respetivamente, quando a circunstância o permite. Utiliza também alguns exercícios de cariz técnico: “Para eles também é fácil se lhes pedires [aos alunos] para tocarem com esses dedos da 6.ª até à 1.ª corda numa posição.” (A. Madeira, comunicação pessoal, abril 20, 2018). Este exercício deve ser feito, segundo ele, nas posições mais avançadas da guitarra, não por uma razão mecânica, mas sim motivacional. Sendo um registo menos comum nestas idades, os alunos revelam uma curiosidade extra, não presente quando o mesmo é executado nas primeiras posições.

Nas entrevistas também foram discutidos os *ligados* que, para Rufino, acabam por servir de teste à solidez da posição natural do aluno no braço da guitarra. Afirma que um

guitarrista com essa solidez, que mantém os dedos direitos e bem colocados vai conseguir fazer os *ligados* sem grande dificuldade. Os dois concordam que as maiores dificuldades surgem com os *ligados* descendentes, sobretudo no que toca a estabilização do dedo que faz a nota a seguir ao do *ligado*¹. Madeira diz: “Para mim, é muito óbvio o que o dedo que se levanta está a fazer, o outro que segura a corda e a nota é que muitas vezes menosprezamos e muitas vezes as dificuldades que os alunos têm estão aí.” (idem). Refere que é comum que um discente comece por movimentar os dois dedos na mesma direção, falhando o *ligado*, e, por isso, põe em evidência a oposição entre os dois dedos pedindo aos alunos que exagerem a força empregue pelo segundo dedo que irá fazer o *ligado*², empurrando mesmo a própria corda para cima, esquecendo o primeiro dedo. Depois do movimento dominado e executado em posições diferentes do braço, pede então para acrescentar o dedo que falta e o movimento que é feito para baixo, como é normal, em oposição ao do dedo anterior. Uma vez este mecanismo interiorizado, pede ao aluno para aliviar a força ascendente que exerce na corda, para que esta não seja dobrada e, conseqüentemente, a nota correspondente ao segundo dedo desafinada.

Quanto aos *ligados* ascendentes, Madeira apenas sinaliza a falta de rigor rítmico como problemático no início da aprendizagem, que considera algo natural e que vai desaparecendo gradualmente com a prática deste tipo de *ligados*. Essa falta de rigor manifesta-se tipicamente na antecipação da segunda nota do *ligado* por parte do aluno e, quando isso acontece, Madeira tenta contrariar essa tendência incentivando o prolongamento da primeira nota e o corte proporcionalmente antecipado da segunda.

O ensino do posicionamento do polegar foi abordado por Pedro Rufino que chama a atenção para um problema: “O mais comum é o polegar (do aluno) estar demasiado elevado, aparecendo por cima do braço da guitarra, então a prioridade é que o polegar fique, mais ou menos, a meio do braço.” (P. Rufino, comunicação pessoal, junho 16, 2018). É também referida a tendência de o polegar se posicionar demasiado para o lado direito ou esquerdo da mão, quando o ideal é que se localize normalmente numa zona central. Rufino fala também da necessidade do relaxamento momentâneo do polegar e da importância de encontrar passagens que permitam esse relaxamento. Diz, no entanto, que uma vez que os alunos dos primeiros graus não têm de tocar peças muito compridas nem

¹ N. a.: no caso de uma digitação 2, 1, referimo-nos ao dedo 1.

² N. a.: o dedo 1, conforme o exemplo anterior.

barrés sucessivas, este tópico acaba por ser mais relevante para discentes de graus superiores e não para os a que diz respeito este relatório.

Os saltos de posição, apesar de não serem também muito relevantes para os primeiros graus do ensino básico da guitarra, acabam por ganhar relevância por volta do 4.º grau, dependendo, claro, do aluno em questão. Ao deparar-se com um aluno com dificuldades neste elemento durante uma determinada peça, André Madeira recorre ao isolamento e repetição da passagem em causa, terminando sempre após tocar a primeira nota depois do salto. Quando o salto fica dominado, o excerto repetido é alargado com a nota que está na partitura, posterior ao tocado. Este processo é de novo posto à prática quando a passagem nesta nova forma é executada com segurança. Utiliza também o metrónomo no decorrer destes exercícios, diminuindo e acelerando a pulsação à medida das dificuldades e progressos do discente.

André Madeira observa que os alunos que não têm ainda este elemento dominado, exibem alguma tendência em manter demasiada tensão no polegar durante a deslocação da mão, o que faz com que o atrito causado pelo braço da guitarra desloque este dedo longe do centro da mão. De acordo com o visto no capítulo anterior, isto coloca a mão numa posição de fragilidade, pelo que Madeira diz: “(...) tenho que avisar que o aluno deve levantar o polegar e depois pousá-lo, mas tem que fazer o salto sem o dedo.” (A. Madeira, comunicação pessoal, abril 20, 2018). Desta forma, é possível impedir esta deslocação indevida, repondo o dedo no sítio correto após a mudança de posição.

Para facilitar este elemento técnico, Madeira é apologista de dar prioridade ao posicionamento do dedo que toca a primeira nota após o salto:

A minha lógica é que um dedo é mais fácil de controlar do que muitos no salto, portanto se chegares com um, os outros encaixam-se. Mesmo quando tens um acorde *plaqué*, há um dedo que chega antes um bocadinho, onde eu me concentro. (idem).

Adicionalmente, refere também que ajuda encontrar um dedo que se mantenha na mesma corda antes e depois do salto para ter uma segunda referência, mesmo que não seja o primeiro dedo a tocar após a mudança.

A redução dos ruídos durante os saltos de posição é apontada pelos dois docentes como uma parte importante da técnica, contudo consideram que devem abordar esse tema apenas com alunos mais velhos que já tenham dominado o essencial dos saltos em si.

2.9. Investigação

Embora cada um dos discentes tivesse as suas dificuldades específicas, pudemos identificar a falta de independência dos dedos n.ºs 3 e 4 como um problema transversal. Os restantes consistem, por exemplo, nas *barrés*, *ligados*, quádruplo e acordes.

Para representar os progressos dos alunos, foi adotada geralmente uma escala de níveis do n.º 0 a 4:

- 0 – não conseguiu executar o elemento técnico ou o exercício (0% das vezes em que foi tentado);
- 1 – conseguiu executar o elemento técnico ou o exercício raramente (0% a 35% das vezes em que foi tentado);
- 2 - conseguiu executar o elemento técnico ou o exercício irregularmente (35% a 70% das vezes em que foi tentado);
- 3 - conseguiu executar o elemento técnico ou o exercício regularmente (70% a 90% das vezes em que foi tentado);
- 4 - conseguiu executar o elemento técnico ou o exercício de forma consistente (90% a 100% das vezes em que foi tentado).

Nos registos das aulas foi utilizada esta classificação, acompanhada por descrições das razões que levaram à sua categorização. A única exceção ocorreu no exercício n.º 1, em que o significado dos números foi mudado, por não se adequar totalmente à sua natureza.

Os exercícios serão, neste relatório, organizados por grupos que abordam uma dificuldade específica do aluno. Dentro desta configuração, cada exercício será apresentado na mesma ordem que foi exposto ao discente. A notação destes exercícios, quando não aparece no corpo do texto, pode ser encontrada no apêndice IV, enquanto que os dados que foram utilizados para a elaboração dos gráficos podem ser consultados no apêndice III.

2.9.1. Aluno B

O aluno B tem dez anos, frequenta o 1.º grau de guitarra, tendo feito apenas um ano de Iniciação anteriormente, lecionado pelo professor Graciano. Apesar de assumir um

comportamento tímido dentro da aula, foi desde cedo claro o seu interesse pelo instrumento com o entusiasmo que revelava em tocar novas obras e pela forma como procurava músicas populares para tocar fora do período letivo. Quando o discente tinha dúvidas neste tipo de repertório, estas eram trazidas para a aula para serem prontamente esclarecidas pelo professor.

Uma das características do aluno que foi sinalizada de antemão e acabou por afetar mais a estrutura das aulas foi a sua dificuldade na leitura de peças, não num nível particularmente preocupante em discentes desta idade, mas suficiente para que seja tida em conta. Isto significou que foi necessário alocar a este aspeto uma quantidade de tempo superior à média dos outros alunos, não só para realizar a leitura inicial de uma partitura, mas também para desenvolver no aluno esta competência. Estas dificuldades fizeram com que B acabasse por estudar algumas passagens com notas erradas no trabalho de casa, quando se tratava de uma peça com a qual não estava ainda familiarizado. O processo para corrigir os erros de leitura revelava-se particularmente moroso, por vezes acabando uma aula com o discente a tocar corretamente, mas na aula seguinte voltar errado. Foi pensado que a adição, na partitura, de notas mais detalhadas do que o normal pudesse ser uma forma de contornar a questão, todavia chegou-se à conclusão de que esta metodologia usada de forma sistemática seria um entrave à confrontação do discente com as suas próprias dificuldades. Sendo assim, esta abordagem foi reservada para passagens particularmente problemáticas.

Consequentemente, isto limitou o tempo que foi possível disponibilizar para abordar outros conteúdos, mas, embora não tenha superado estas dificuldades completamente, no final do ano o discente já conseguia corrigir as suas falhas olhando para a partitura, quando a passagem era sinalizada pelo professor, o que era muito mais difícil no início do ano.

Para além disso, também era, no geral, mais demorado do que os seus colegas mais velhos a implementar correções e dependia mais da observação e subsequente imitação do professor para as conseguir perceber, sendo as explicações verbais, regularmente, pouco eficazes.

Quanto à mão direita, um dos principais problemas era a repetição de dedos que frequentemente prejudicava a sua velocidade, mas com uma regular vigilância por parte dos professores, este aspeto foi sendo corrigido ao longo do ano letivo de forma a manifestar-se substancialmente menos nos últimos meses. Algo em que não foram

conseguidos tantos progressos foi no deslizar do braço direito para a direita e, conseqüentemente, da mão. A causa desta dificuldade era a conjunção de uma abdução excessiva ao nível do ombro e uma flexão insuficiente no cotovelo. Quando isto acontecia, o som que o aluno conseguia tirar da guitarra assumia um tom mais estridente do que o desejado. Atribuiu-se parte da razão desta movimentação, à estatura do aluno, o que implicava um esforço constante dele para manter a posição correta.

Em termos de peças, foi dada alguma primazia a repertório do século XX e XXI, uma vez que o aluno B parecia reagir positivamente ao estudo de obras com uma estética contemporânea. Neste grupo incluem-se o *Prelúdio Lírico* de J. Nash, *Petite Suite Folk* de T. Tisserand, *Night Sky* de G. Ryan, *Chanson Triste* de S. Kenyon e o *Estudio n.º VI dos 20 Estudios Sencillos* de L. Brouwer. Não obstante, foi também abordado repertório clássico e romântico com a *Waltz op. 121 n.º 1* e a *Andante op. 241 n.º 5* de F. Carulli e a *Lágrima* de F. Tárrega.

Ao longo do ano, o aluno B foi revelando um grande grau de expressividade, sem necessitar de indicações do professor para o demonstrar. Isto era claro sobretudo em obras com as quais já estava familiarizado, mas também se manifestava relativamente cedo no estudo de cada peça num grau superior aos seus colegas de idade semelhante. Orientações do docente iam na direção de o ajudar a ser coerente nas escolhas que fazia nesta área, por vezes chamando atenção a aspetos menos evidentes para o discente B, por exemplo, respeitantes à estrutura da peça em causa.

A sua mão esquerda revelava-se demasiado pequena para conseguir adotar, de uma forma sólida, posições em extensão ou mesmo quádruplo. Apesar de parte da resolução do problema ter de passar irremediavelmente pelo crescimento natural da mão, foi, todavia, decidido com o orientador cooperante do estágio que iríamos focar-nos em alguns exercícios que promovessem o uso de toda a amplitude possível da mão esquerda de B. As limitações físicas faziam com que o aluno executasse alguns pequenos saltos de posição para posições adjacentes à suposta quando era preciso apenas adotar uma posição de quádruplo ou mínima extensão, levando à extinção antecipada do som de notas. Ao promover a utilização da total amplitude da mão esquerda, estes exercícios teriam o objetivo de reduzir os saltos executados pelo aluno e de o obrigar a empregar um esforço mínimo essencial para o contínuo desenvolvimento da sua mão neste campo.

Para introduzir os nossos esforços neste sentido, optámos por começar por um exercício de extensão vertical, baseado no exercício n.º 87 do *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno n.º 4* de Carlevaro (1975d, p. 46), o qual apelidaremos de exercício n.º 1 daqui para a frente. Este consiste em colocar o dedo n.º 1 fixo no trasto da 1.ª corda na posição V.ª, enquanto o dedo n.º 2 era usado para tocar o trasto VI das restantes cordas, começando na 2.ª corda em direção à 6.ª. Após isto, o mesmo processo era repetido com os dedos n.ºs 3 e 4, sempre com o dedo n.º 1 fixo. O gráfico n.º 1 representa o que foi feito em cada aula em que o exercício foi executado. Cada momento de observação é marcado com um ponto na linha de progresso neste e nos gráficos seguintes.

Ao contrário da generalidade dos restantes gráficos nesta secção, os números que classificam o desempenho do aluno representam o número da corda que foi alcançada por este com os dedos n.ºs 2, 3 e 4, da forma como foi descrita acima. Portanto, a classificação de 3, implica que foi a 3.ª corda a última corda que B conseguiu alcançar na aula em questão, com os dedos necessários a tocarem os seus respetivos trastos de forma clara.

Verificou-se, então, um progresso moderado entre as quatro aulas, começando com B apenas conseguindo realizar o exercício corretamente até à 3.ª corda. Dois dias depois, com insistência adicional, ele conseguiu ir até à 4.ª corda, tendo alcançado finalmente a 5.ª corda uma semana a seguir. O aluno apenas conseguiu realizar o exercício na 6.ª corda com o dedo n.º 4, de forma pouco clara, nas duas últimas aulas analisadas com uma adução exagerada do braço esquerdo. A simples comparação entre o tamanho dos dedos e o braço da guitarra, confirmou as nossas suspeitas que, devido à dimensão da mão do discente, esforços para abranger a 6.ª corda seriam pouco eficazes. Os mesmos

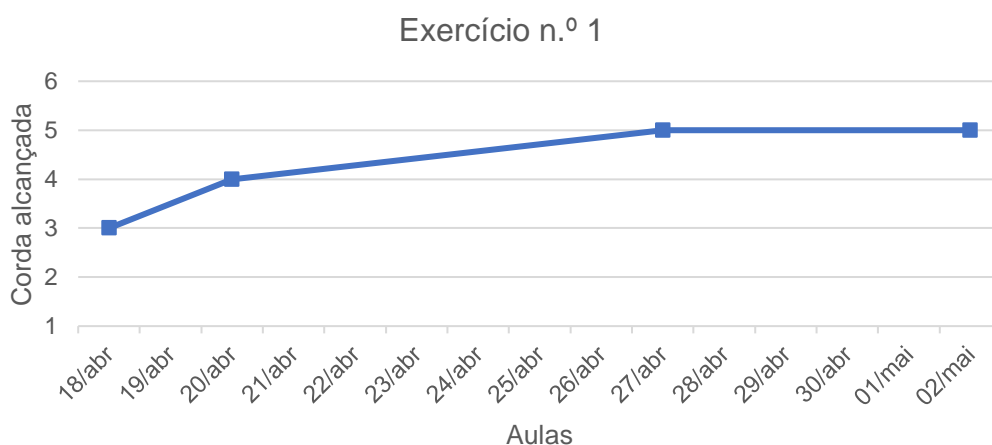


Gráfico n.º 1: Exercício n.º 1

Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

seriam mais bem empregues noutras áreas para desenvolver a sua técnica da mão esquerda, pelo que nos focámos em trabalhar o quádruplo no exercício seguinte.

O exercício n.º 2 consistiu na alternância das posições V.^a e I.^a, com os dedos assumindo a posição de quádruplo na 3.^a corda. Os dedos n.ºs 4, 3, 2 e 1 eram colocados na posição V.^a, pressionando imediatamente os trastos correspondentes, após isso, eram tocados individualmente na mesma ordem. Seguidamente, o salto para a posição I.^a era efetuado e o processo repetido.

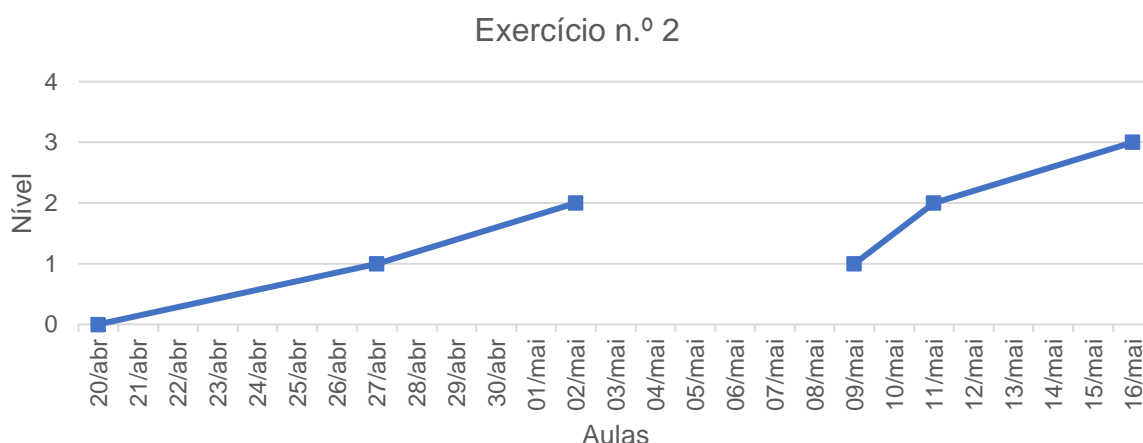


Gráfico n.º 2: Progresso alcançado no exercício n.º 2

Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

Ao contrário do exercício anterior os níveis de classificação obedecem à escala previamente definida no início desta secção. Também neste exercício pudemos encontrar uma tendência ascendente no progresso do aluno (gráfico n.º 2). Infelizmente, restrições de tempo impediram-nos de realizar o mesmo exercício na aula de 4 de maio, o que pode ter contribuído para a quebra vista na aula de dia 9 de maio. O mesmo tipo de regressão, no entanto, não se verificou noutros exercícios em circunstâncias análogas o que torna impossível afirmar com certeza a existência de uma relação direta com o intervalo no estudo.

O aluno B deparou-se com dificuldades na diferenciação dos movimentos dos dedos n.ºs 3 e 4. Frequentemente, isto manifestava-se no aliviar da pressão do dedo n.º 4 na escala da guitarra que causava um movimento semelhante no dedo n.º 3 quando tal não era suposto. Normalmente, quando o facto era sinalizado ao discente, ele necessitava de fazer o movimento com o dedo n.º 4 lentamente durante aproximadamente 10 repetições, nas primeiras aulas, e 3 nas últimas para que conseguisse executar corretamente o mesmo no contexto do exercício. Na sequência disto, foi testado se o dedo n.º 3 exercia um efeito semelhante sobre o dedo n.º 4, quando tinha de realizar movimentos igualmente

específicos e, por termos verificado que este era de veras o caso, levou-nos a adotar o exercício n.º 3 que discutiremos mais à frente.

A problemática dos dedos n.ºs 3 e 4 surgiu sem exceção em todas as aulas em que o exercício foi testado, com a única distinção que, na última aula, não ocorreu imediatamente na primeira repetição do exercício n.º 2, mas sim na terceira.

As mudanças de posição foram feitas com alguma lentidão, uma vez que foi sempre nossa intenção dar primazia ao correto posicionamento dos dedos em quádruplo e o aluno B, com as dificuldades e limitações físicas que já foram salientadas, sentia necessidade de as fazer desta forma.

Os pequenos saltos de posição que o aluno B usava para compensar as suas limitações anatómicas foram severamente reduzidos no contexto do exercício ao longo das aulas, não necessitando, numa fase final, de um salto completo para uma posição adjacente quando tocava com os dedos extremos em posição de quádruplo. Embora conseguisse estar com todos os dedos a pressionar os seus respetivos trastos como o exercício ditava, era, contudo, visível uma ligeira movimentação da mão nos momentos em que o dedo n.º 4 era relaxado após ter sido usado para tocar. O sinal mais claro era que o dedo n.º 1 passava do extremo da casa que estava a pressionar, para um ponto mais central e confortável.



Figura n.º 4: Exercício 58, de E. Pujol
Crédito: Miguel Camponez, elaborado com recurso a Sibelius, 2019

Essa diminuição repercutiu-se também, em menor grau, na *performance* das peças e estudos do discente B. As passagens em que isso não era tão notável tinham a particularidade de serem também as que exigiam uma amplitude de mão maior do aluno, mas a maioria acabou por ser completamente corrigida ou apenas necessitando da mesma ligeira movimentação da mão esquerda que foi descrita no parágrafo anterior. Por vezes, o aluno voltava a exhibir os hábitos antigos, sem se aperceber, mas aí o docente sinalizava a passagem em causa para que ele pudesse repeti-la corretamente.

Tendo nós entendido estes progressos como um passo positivo na direção da resolução do problema, focámo-nos temporariamente na resolução de outros que se vinham revelando mais urgentes na altura, mas voltaríamos a abordar a mesma problemática no exercício n.º 3.

O exercício foi introduzido como uma sugestão do professor Graciano Pinto, que propôs que fosse dado ao aluno o ex. 58 (p. 66) de E. Pujol (1954b). Este poderá ver-se reproduzido na figura n.º 4. De notar que este e os restantes da autoria de E. Pujol, obedecem a princípios diferentes dos demais neste relatório, consistindo numa melodia definida pelo autor, enquanto que os que foram desenvolvidos de propósito para esta investigação se focaram na repetição de alguns movimentos mecânicos da mão, divorciados de um contexto musical tão claro.

Para o tornar menos complexo, mais compacto e fácil de ser repetido pelo discente, o exercício foi encurtado apenas para abranger os primeiros 10 compassos.

A progressão do aluno na execução correta deste exercício foi ascendente, como se pode ver no gráfico n.º 3. Na primeira aula em que o exercício foi apresentado, muito pouco foi alcançado, uma vez que o trabalho consistiu, sobretudo, na leitura do mesmo e sem se ter conseguido executar com o mínimo de uniformidade, daí o nível baixo indicado.

Contudo, na aula seguinte, o aluno B deu sinais de se recordar do que já tinha sido feito e começou a demonstrar alguma proficiência no exercício. Apesar disso, continuava a ser limitado regularmente pelo deslocamento que ocorria cada vez que o dedo n.º 1 precisava de ser tocado a seguir ao dedo n.º 4, ou vice-versa, dentro do espaço de uma semínima. Estes saltos causavam instabilidade na mão esquerda, o que fazia com que as notas tocadas pelos dedos n.ºs 1 e 4 da mão esquerda soassem frequentemente abafadas, devido à falta de pressão que era exercido por estes nas casas que lhes competiam. Como havia pequenos saltos antes e depois de essas notas serem tocadas, os dedos não conseguiam alocar a força necessária, uma vez que a mão já se preparava para a mudança seguinte.

Na terceira aula, registou-se uma redução destas incorreções, eliminando-se alguns

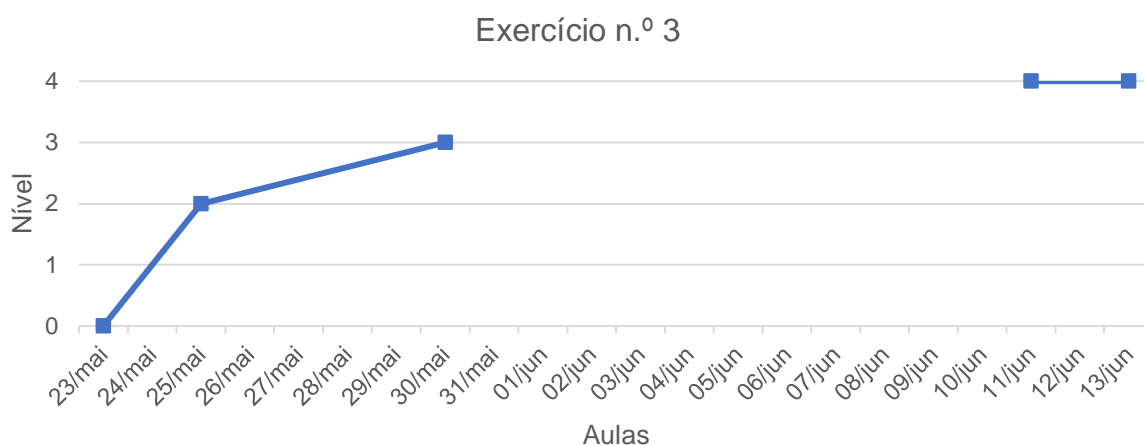


Gráfico n.º 3: Progresso alcançado no exercício n.º 3

Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

saltos, compensados com a extensão da mão, no entanto, foi na aula seguinte que estes problemas foram praticamente eliminados, o que se prolongou para a última aula registada. O aluno B conseguia fazer o exercício corretamente até à velocidade da semínima a setenta e cinco batidas por minuto, mas, quando passava desta velocidade, as mesmas falhas começavam progressivamente a surgir, uma vez que a mão deixava de ter tempo para aproveitar plenamente toda a sua amplitude. Todavia, a pulsação alcançada foi considerada bastante notável, tendo em conta o exercício, o que se pedia e a idade do discente em questão, pelo que foi considerado um sucesso.

Quanto às melhorias que isto pode ter causado na técnica em geral, podemos apenas referir que se registaram avanços claros nas passagens de peças com quádruplo e extensões marginalmente superiores aos exercícios anteriores. Simultaneamente, também é um facto que o Período Letivo acabou após a última aula registada e, portanto, não nos foi possível observar os efeitos deste exercício numa duração de tempo mais significativos.

De qualquer forma, os resultados exibidos ultrapassaram as expectativas. Com efeito, embora o nosso objetivo principal fosse somente o de incentivar um uso mais eficiente da extensão da mão, o discente foi capaz de superar também as suas dificuldades com o quádruplo, apenas não tendo conseguido eliminar algumas limitações ao nível da velocidade.

Foi identificada alguma instabilidade da mão esquerda, sobretudo dos dedos n.ºs 3 e 4 que causava pequenas faltas de precisão e hesitações na interpretação das peças. Essa instabilidade manifestou-se durante a prática do exercício n.º 2, com a movimentação do

dedo n.º 4 a influenciar indevidamente o dedo n.º 3 e era provocada pela dificuldade notória destes dedos em agir independentemente, quer entre si, quer dos dedos restantes. Isto era observável pelo funcionamento destes dois dedos em bloco quando era tal inadequado e através de extensões e contrações dos dedos que os afastavam do braço da guitarra de forma pouco natural e muito prejudicial. A reação que os dedos n.ºs 1 e 2 tinham às movimentações dos dedos n.ºs 3 e 4 eram, comparativamente, muito inferiores, influenciando de forma pouco consequente a *performance* instrumental.

Esta insegurança, contudo, não foi considerado como uma anomalia num aluno deste grau, mas foi decidido que dar-se-ia início à resolução desse deste problema, para minimizar esta problemática na futura aprendizagem do instrumento.

Para tal, decidimos adotar o exercício que foi descrito pelo professor André Madeira, durante a entrevista que lhe fizemos. Recorde-se que ele afirmou que costumava pedir aos seus alunos para apenas tocar com os dedos n.ºs 3 e 4, em posição de quádruplo, todas as cordas, da 6.ª até à 1.ª, em posições variadas. Para que pudéssemos observar com maior exatidão o progresso do discente B utilizámos apenas a posição V.ª, ou seja, com o dedo n.º 3 a tocar as casas VII de cada corda e o dedo n.º 4 as casas VIII.

No gráfico n.º 4, podemos ver a progressão feita pelo aluno B nas 4 aulas em que o exercício foi realizado. Como se pode verificar, é notável o progresso que o discente fez da primeira para a segunda aula e da terceira para a quarta, após a qual, se fixa no nível n.º 3. O aluno nem sempre conseguia fazer o exercício corretamente nas cordas n.ºs 5 e 6, ficando as notas nestas cordas abafadas por falta de pressão nas *casas*. Isto era temporariamente resolvido com o movimento transversal do polegar da mão esquerda, que tivemos oportunidade de definir na secção da técnica. A deslocação deste para uma

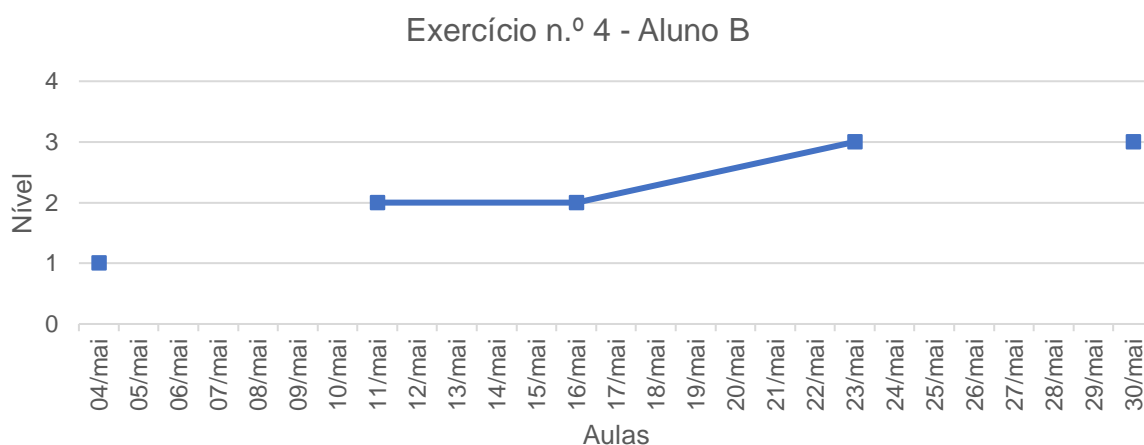


Gráfico n.º 4: Progresso alcançado no exercício n.º 4, por B
Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

zona inferior no plano horizontal do braço da guitarra permitiu que o aluno exercesse a força necessária para tocar as notas corretas com clareza. No entanto, depois de algumas repetições, o polegar tinha tendência para voltar progressivamente à sua posição original, no centro do braço, momento em que o problema recomeçava e o processo tinha de ser repetido.

Este exercício expôs claramente, então, a falta de domínio do aluno B da movimentação transversal do polegar e foi isso que o impediu de realizá-lo correta e consistentemente. Contudo, registaram-se óbvias melhorias na independência dos dedos n.ºs 3 e 4 no contexto do exercício, desde a primeira aula em que foi introduzido.

É mais difícil dizer até que ponto este exercício influenciou as melhorias que se registaram nestes dois dedos na interpretação das peças, uma vez que essas não foram tão drásticas como tinham sido no seu contexto isolado. Melhorias, houve, contudo, com uma maior estabilidade da mão nas obras que o discente melhor conhecia tecnicamente, efeito que se manifestava de forma menor nas passagens mais desafiantes das mesmas. Tendo começado a ler a peça *Lágrima* de F. Tárrega após a introdução do exercício n.º 5, pudemos confirmar que as melhorias eram ligeiramente mais modestas quando o aluno B não conhecia tão bem o que estava a tocar. Por estarmos a chegar ao fim do período letivo, o problema foi sinalizado para ser colmatado no ano seguinte.

O último desafio com que nos deparámos ao nível da técnica da mão esquerda no que diz respeito ao aluno B foi a *barré*. Esta não constava no nosso plano inicial ou do professor Graciano nos moldes em que acabou por ser vista uma vez que este elemento é, como foi dito no início da secção II, muito desafiante a nível físico, problema que seria exacerbado pela idade precoce do discente B. O dilema foi-nos colocado pelo próprio aluno quando pediu para estudar na aula a peça *Lágrima* de F. Tárrega, após ter ouvido um dos seus colegas tocar em audição. Nessa altura, o aluno B já tinha abordado as peças requeridas no seu grau de aprendizagem, estando naquele momento a aperfeiçoar o repertório para a audição final e, tendo em conta isso, foi acordado que íamos aceder ao seu pedido.

Foi deixado claro ao aluno que se tratava de uma peça avançada relativamente ao nível ele se encontrava, mas isso não o desmotivou. O professor Graciano e eu íamos observar a reação do aluno B à obra e, caso se revelasse demasiado difícil e frustrante para o ele, poderíamos deixá-la para os anos seguintes sem consequências de maior para o trabalho do ano corrente que já havia sido, em grande parte, finalizado.

Para ajudar o discente a aprender a quantidade de força necessária para fazer uma *barré*, implementámos um exercício que desenvolvemos durante o nosso Mestrado, durante o segundo semestre da disciplina de Área de Docência, a que chamaremos exercício n.º 5. O aluno deveria fazer uma *barré* que abrangesse as primeiras quatro cordas, na posição V.^a, mas de forma a apenas aflorar levemente as mesmas. Significa que, tocando-as com os dedos da mão direita, produziram um som totalmente abafado. Depois disto, caberia ao aluno aumentar progressivamente a pressão exercida pelo dedo, mão e braço, sob vigilância do docente, ao mesmo tempo que atacava as cordas com os dedos da mão direita, até que as notas ganhassem clareza. No momento em que isto acontece, a força pode ser estabilizada, uma vez que consiste no ponto de força mínimo para executar a *barré* em questão. Aumentar a intensidade da tensão para além deste ponto seria desnecessário. Todo este processo equivaleria a um ciclo que deveria ser repetido várias vezes.

Dada a natureza do exercício, apenas o momento em que o acorde da *barré* soar mais claro será considerado para identificar o nível de proficiência do discente, deixando de fora o esforço crescente inicial, cuja força é propositadamente insuficiente. Ou seja, consideraremos que um destes ciclos foi executado com êxito se, no momento em que

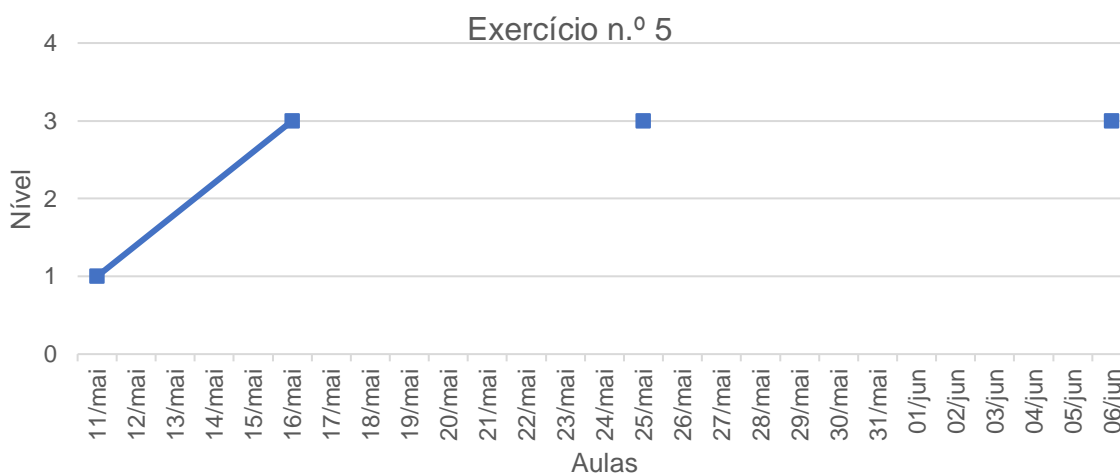


Gráfico n.º 5: Progresso alcançado no exercício n.º 5

Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

mais força está a ser exercida, todas as notas abrangidas pela *barré* soarem de forma clara. A partir daí, o nível n.º 0 corresponde à ausência de qualquer ciclo bem-sucedido durante a aula, o nível n.º 1 a um número muito baixo de ciclos bem-sucedidos, com a mesma lógica a ser aplicada aos níveis restantes.

No gráfico n.º 5, podemos observar uma tendência positiva, se bem que o grande contribuidor é a progressão registada da primeira para a segunda aula, após a qual o aluno B estabiliza no nível 3.

Na primeira aula, o discente estava a ser exposto uma primeira vez, tanto ao exercício como à *barré* em si, pelo que é compreensível que apenas tenha conseguido realizar um número limitado de ciclos. A partir daí, o que parecia condicionar o aluno B ao nível 3 parecia dever-se menos à incompreensão da técnica e mais ao cansaço físico que o exercício provocava, uma vez que o número de ciclos falhados aumentavam à medida que o treino se prolongava para mais de dois ou três minutos. Tal não é de todo surpreendente, tendo em conta o grau de exigência física que associámos na secção anterior a este elemento técnico e a idade do discente.

Não foi, contudo, possível observar uma correlação entre o progresso aqui alcançado e o que se registou nas *barrés* da peça *Lágrima*, como seria desejável. Na verdade, no contexto da obra, o aluno B continuava a ter naturalmente imensas dificuldades com este elemento, dado o facto de, aí, as *barrés* por vezes abrangerem mais cordas e necessitando da utilização simultânea dos outros dedos da mão esquerda. No entanto, depois destas diferenças retiradas, deixando apenas o dedo n.º 1 a fazer a *barré* e reduzindo o número de cordas para as mesmas quatro abrangidas pelo exercício, o discente continuava a não conseguir fazê-las ao mesmo nível do que o conseguido no exercício.

Tentámos também implementar a forma que André Madeira nos indicou em entrevista para ensinar este elemento aos alunos, que consistia em transpor a *barré* para outras posições na guitarra: “Toco a passagem, descanso, subo meio tom, toco outra vez, descanso e assim sucessivamente até chegar ao fim do braço e depois desço. Parecido à metodologia de Carlevaro. Se eu pedir ao aluno para fazer a passagem vinte vezes no mesmo sítio, vai ser muito chato para ele e assim sentem uma certa ação.” (A. Madeira, comunicação pessoal, abril 20, 2018). Neste caso em específico, o exercício acabou por cansar o aluno demasiado, de forma a não produzir resultados satisfatórios, remetendo para a possibilidade do discente B não ter ainda a capacidade física de adotar este método.

Em conversas com o professor Graciano Pinto, pudemos constatar que concordávamos quanto à presença de alguns sinais corporais de desmotivação e frustração por parte do aluno quando, depois de fazer um dos exercícios corretamente, voltava à obra sem identificar melhorias nas passagens em que tinha dificuldade. Ao verificarmos esta

desconexão entre os domínios do exercício e da peça, e os poucos progressos conseguidos em quatro aulas de estudo da peça, tornou-se evidente que era necessária uma mudança de abordagem. Tentámos então arranjar formas de traduzir alguns pontos essenciais da prática da *barré* para pequenos exercícios que pudessem ser adaptados diretamente nas passagens em que o aluno poderia sentir dificuldades. Portanto, o discente tocava a *Lágrima* de F. Tárrega na aula e quando era detetada alguma dificuldade nalguma *barré*, esta era estudada de uma das maneiras que serão enunciadas à frente e, após isso, voltávamos a repetir a passagem na sua forma original.

O exercício n.º 5 foi relativamente fácil de adaptar, apenas tendo de o transpor para a mesma posição e mesmas cordas onde estava cada *barré* que causava dificuldades a B. Quando se tratava de uma passagem que utilizava em simultâneo a *barré* e os restantes dedos, este elemento técnico era isolado e, depois de seguro, eram adicionados os dedos restantes progressivamente. Também adotámos a outra sugestão do professor André Madeira, que envolvia tocar a *barré* sem polegar: “Faço alguns exercícios de *barrés* só usando a força da frente, sem o polegar, que às vezes alguns alunos até abusam demasiado, depois aplico o polegar.” (Madeira, entrevista, 20 de abril, 2018). Isto indica ao aluno que não deve depender apenas do esforço feito pela mão e do movimento de oposição entre o polegar e o resto dos dedos nesta técnica. Finalmente, acabámos por verificar resultados positivos, quando pedimos ao aluno que fizesse as *barrés* com a guitarra apoiada na parte superior da coxa esquerda, com o braço do instrumento verticalmente paralelo ao seu tronco e com o tampo virado para a direção normal. Esta posição obrigava que o dedo n.º 1 entrasse em contacto com as cordas com a sua secção exterior, tipicamente mais próxima do polegar, onde os ossos têm mais protuberância. Como vimos na secção reservada aos aspetos técnicos, diminuí a pressão necessária para ter um som claro, tornado mais inacessível quando a *barré* é feita exercendo pressão na linha vertical central do dedo, onde há um predomínio de músculos e tecidos menos sólidos.

Com esta pluralidade de abordagens, foi impossível manter com os meios disponíveis um registo tão detalhado como tínhamos feito até aí, explorando o progresso de cada uma destas facetas. Contudo, foi-nos traçar o gráfico n.º 6 representando o progresso do elemento técnico em causa na *Lágrima* de F. Tárrega. Por estarmos a falar do desempenho geral em várias passagens ao longo de uma peça e não de um único segmento, adaptámos os critérios de classificação com o n.º 0 novamente a representar a completa incapacidade de executar as *barrés* em causa, o n.º 1 a representar uma percentagem de sucesso até aos 25%, o n.º 2 uma percentagem de 25% até aos 50%, o n.º 3 uma percentagem dos 50% até aos 80% e o n.º 4 dos 80% aos 100%. Aqui o sucesso é classificado pela execução dos excertos de forma ritmicamente correta e com todas as notas necessárias a soarem perceptíveis e claras.

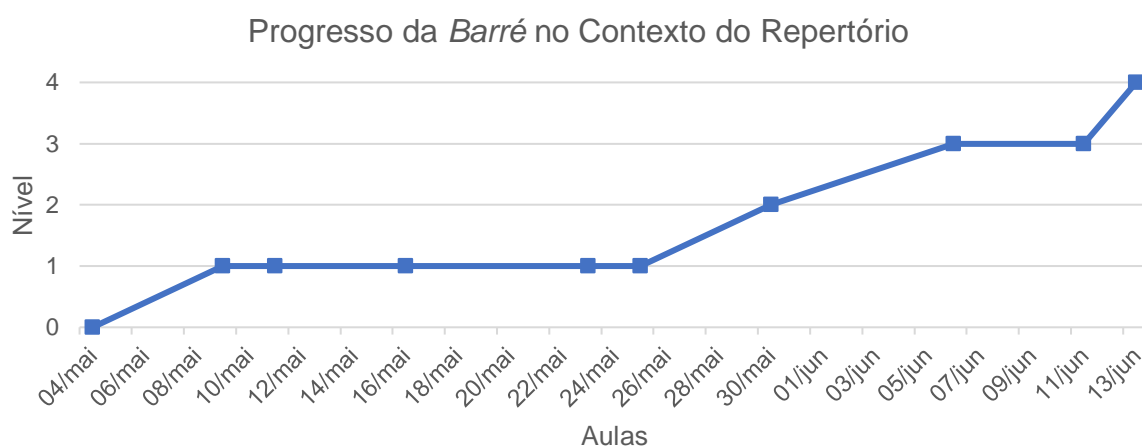


Gráfico n.º 6: Progresso da *barré* no contexto do repertório
 Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

Na aula de 4 de maio começou o estudo desta peça, sendo a de 30 de maio o momento em que esta nova abordagem foi adotada. Após esta mudança, foram notáveis as melhorias conseguidas em quatro aulas pelo discente quando, nas seis aulas anteriores, ele parecia ter estagnado a nível do seu progresso. Podemos então verificar uma correlação entre estes dois factos, no entanto, não nos foi possível estudar casos suficientes para confirmar a existência de uma relação de causalidade. Seria necessária uma investigação mais alargada para ter a certeza que esta subida não teria ocorrido caso tivéssemos insistido na abordagem anterior ou que não se deveu à mudança de fatores exteriores no ambiente escolar ou doméstico.

Simultaneamente, foi também curioso observar que no exercício n.º 3, da autoria de E. Pujol (1954b), o aluno teve melhores resultados que nos anteriores que lidavam igualmente com a amplitude da mão, tendo mesmo conseguido realizar aberturas da mão superiores. É possível que a existência de algo semelhante a uma linha melódica regular

tenha incentivado o aluno a manter o seu nível de empenho, de uma forma que os restantes, puramente mecânicos e melodicamente desinteressantes em comparação, não conseguiram, levando às melhorias referidas.

Isto, contudo, não se manifestou de forma tão óbvia nas obras estudadas, tendo-se verificado apenas melhorias inferiores relativamente às registadas após a mudança de abordagem nas *barrés*.

2.9.2. Aluno D

O aluno D tinha onze anos, frequenta o 2.º grau de Guitarra, tendo tido um ano de Iniciação antes de começar o Curso Básico do Ensino Artístico Especializado. O professor Graciano Pinto acompanhou-o durante toda a sua aprendizagem do instrumento e, segundo ele, o discente mostrou alguma facilidade em aprender tecnicamente as peças.

Tal facilidade não parecia, no entanto, provir de um trabalho feito a um nível puramente mecânico, com a simples memorização dos movimentos necessários para tocar o programa. Ao invés disso, parecia que provinha de uma compreensão profunda do que fazia, uma vez que, quando encontrado algum erro numa determinada passagem, ele rapidamente conseguia corrigi-lo, com um mínimo de repetições dessa secção. Adicionalmente, reagia particularmente bem a instruções verbais, faculdade pouco comum nesta idade, muitas vezes dispensando o recurso à imitação, o que parecia sugerir alguma facilidade em traduzir pensamentos e ideias mais abstratas em ações concretas. A maior dificuldade registada verificou-se fora do domínio técnico, pois, depois da música dominada a este nível, o aluno tinha imensas dificuldades em tocá-la de forma expressiva. Neste sentido, tocava todas as notas com intensidade semelhante, não acentuando, não fazendo mudanças de dinâmica ou agógica nem explorava registos de timbre diferentes. Recorrendo à imitação, embora tivesse mais facilidade em imprimir um balanço coerente às peças, não conseguia ser preciso, por vezes atrasando, adiantando, aumentando ou diminuindo o grau das formas expressivas que lhe eram pedidas. Contudo, não se relacionando esta dificuldade diretamente com os seus problemas na mão esquerda, uma análise profunda desta questão torna-se desadequada no contexto deste relatório, pelo que a nossa descrição da mesma terá de ser limitada. Foram tomados ao longo do ano estratégias para promover no discente uma maior atenção para este domínio: integraram-

se peças do seu agrado no programa e recorreu-se à exemplificação, imitação e a outros exercícios didáticos. Com isto, o aluno D progrediu moderadamente nestes aspetos, pelo que a continuidade deste trabalho se afigura uma necessidade.

O seu repertório no ano letivo observado compreendeu as seguintes obras: *Estudo Op. 31 n.º 7* de M. Carcassi, *Estudo op. 60 n.º 3* de F. Sor, *Andantino Op. 241 n.º 18* de F. Carulli, *Maria Luísa* de J. Sagreras, *Twelve Inventions - Prelude* de P. Nuttall, *Prelúdio Lírico* de J. Nash, *Estudo VI* de L. Brouwer e *Espanholeta* de G. Sanz.

Ao nível da técnica da mão esquerda existiam alguns detalhes que precisavam de ser trabalhados. Neste aspeto, o discente era semelhante ao aluno B, no que dizia respeito à falta de independência nos dedos n.ºs 3 e 4. O discente D realizava também, regularmente e sem se aperceber, extensões e contrações destes dedos em passagens em que tal era prejudicial e apenas se distinguia do seu colega porque conseguia minimizar os efeitos negativos desses movimentos durante a execução do seu repertório. Havia, conseqüentemente, um menor número de notas abafadas, erradas e ruídos indesejados, tais como o deslize dos dedos nas cordas, percussão na escala, por exemplo. Tanto quanto se pôde observar, o tamanho superior da mão do discente parece ter contribuído para que este problema se manifestasse menos auditivamente. Com o aluno B um desequilíbrio da mão causado pelos dedos n.ºs 3 e 4 levava-o, por vezes, a ter de recorrer a um pequeno salto de posição para a colocar de forma a poder pressionar as casas corretas. Tal não era necessário com o aluno D que, apesar de efetuar uma deslocação incorreta semelhante, pois uma ligeira extensão parecia ser suficiente para não interromper a *performance* e reduzir os ruídos indesejados.

Tendo em conta que esta problemática tinha já surgido com o aluno B, utilizámos alguns exercícios iguais, para observar a diferença nas respostas dadas pelos alunos, mas também usámos outros mais desafiantes e de um nível mais próximo do que pensávamos que o discente D iria conseguir alcançar. O primeiro destes que denominámos exercício n.º 6, acabou por assumir duas formas distintas que, pela sua proximidade iremos analisar em conjunto.

Baseando-nos no exercício n.º 95 da *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno n.º 4* de Carlevaro (1975d, p. 48), primeira destas duas formas do exercício coloca a mão na posição V, com os dedos n.ºs 1 e 2 fixos nas casas correspondentes com a posição de quádruplo na 3.ª corda. Cada ciclo consiste no dedo n.º 3 a tocar na sua casa respetiva na 4.ª corda, seguido do dedo n.º 4 na mesma corda, momento em que os dedos eram levados para a 2.ª corda e premiam as suas casas na mesma ordem. Finalmente, para fechar o ciclo, a ordem era invertida com os dedos n.º 4 e depois o n.º 3 a tocar na 2.ª corda e, na mesma ordem, na 4.ª corda.

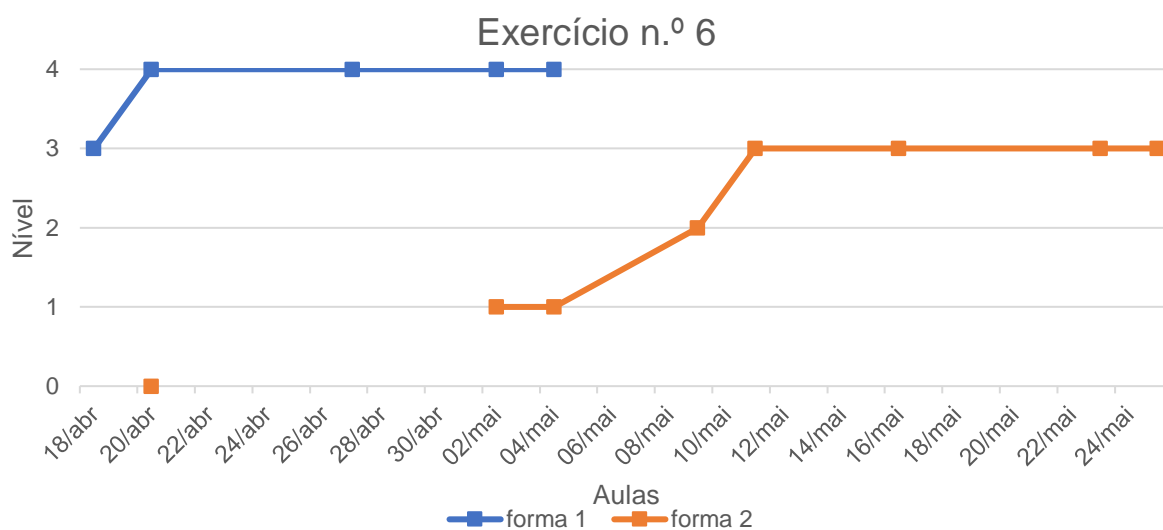


Gráfico n.º 7: Progresso alcançado no exercício n.º 6
 Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Word e Excel, 2019

A forma n.º 2 do exercício n.º 6, baseada no exercício n.º 105 de Carlevaro (1975d, p. 51) partilhava a posição base da forma n.º 1, acrescentando-lhe o facto de os dedos n.ºs 1 e 2 estarem fixos nas suas casas correspondentes. Contudo, o dedo n.º 3 começava na 4.ª corda na sua casa e o dedo n.º 4 na 2.ª corda e estas duas notas eram tocadas ao mesmo tempo. O ciclo terminava a seguir, quando o dedo n.º 3 passava para a 2.ª corda e o dedo n.º 4 para a 4.ª corda e ambas as notas eram tocadas, sendo que esta forma do exercício consistia apenas nestes dois momentos em que duas notas são tocadas em simultâneo.

No gráfico n.º 7, podem observar-se os progressos do aluno em ambas as formas ao longo das aulas. A forma n.º 1 foi rapidamente dominada pelo discente, tendo ele alcançado o nível 4 na segunda aula em que o exercício foi visto e mantido o seu nível de proficiência nas aulas seguintes.

Inicialmente, não era a nossa intenção integrar a forma n.º 2 deste exercício no plano de estudo do aluno. Contudo, após termos sido questionados pelo discente D na aula de

6 de abril quanto ao objetivo do exercício na sua forma n.º 1, esta foi-lhe apresentada no contexto dessa resposta como uma formulação mais desafiante do mesmo exercício. Logo a seguir, o discente tentou reproduzir essa forma sem sucesso. Reparámos, no entanto, que ao longo das aulas subsequentes o aluno D tentava executar a forma n.º 2 quando tinha oportunidade entre exercícios e peças. Por isso, face ao progresso da forma n.º 1, decidimos na aula de 2 de maio integrar oficialmente a forma n.º 2 e registar a sua evolução.

Desde logo pudemos observar o substancial aumento de dificuldade que a forma n.º 2 significou, relativamente à forma n.º 1. Se esta última dependia da independência dos dedos n.ºs 3 e 4 face aos restantes, a forma n.º 2 pedia também um nível de independência superior entre estes dois. Mesmo lentamente, o discente não conseguia fazer regularmente as mudanças dos dois dedos em simultâneo, colocando, ao invés disso, um dedo de cada vez, o que não era de todo o pretendido. Contudo, na aula de 9 de maio, foi-lhe pedido novamente que tentasse fazer essas mudanças simultaneamente, mesmo que isso envolvesse executar o exercício de forma mais lenta. Desta vez, conseguiu de modo geral cumprir esses requisitos. A partir daí, foi capaz de aumentar substancialmente a regularidade dos ciclos executados corretamente, mas continuava a enganar-se periodicamente, não conseguindo pressionar suficientemente as casas, o que fazia com que as suas notas não soassem de todo. Isto ocorreu até à última aula registada, momento em que decidimos introduzir no estudo o exercício n.º 4, que havia sido sugerido em entrevista por André Madeira e foi descrito atrás no capítulo dedicado ao aluno B.



Gráfico n.º 8: Progresso alcançado no exercício n.º 4, por D
Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

Apesar de ter tido algumas dificuldades inicialmente, D conseguiu um progresso significativo na movimentação dos dedos n.ºs 3 e 4 pelas seis cordas do instrumento (gráfico n.º 8). Notava-se, na primeira aula, falta de coordenação na movimentação destes dois dedos que se manifestava através de hesitações e, por vezes, de repetições de notas, sobretudo nas cordas n.ºs 5 e 6. Na aula seguinte, registaram-se progressos quando foi evidenciado o movimento transversal que a mão deveria fazer para atingir as cordas graves. A 23 de maio, conseguiu fazer o exercício de forma segura, sem problemas de maior. Contudo, apenas dois dias a seguir, começou a ser recorrente as notas soarem abafadas. Após tal situação ter sido sinalizada ao aluno, ele conseguiu melhorar a posição da mão por si mesmo, levando o cotovelo mais perto do braço da guitarra e corrigir grande parte desses problemas no final daquela parte da aula. Dia 30, esta problemática parecia estar já completamente solucionada.

Seguindo as sugestões do professor Graciano Pinto, também foi dado ao discente D um exercício de E. Pujol (1954b). Neste caso foi o exercício número 68A (p. 76) que pode ser visto reproduzido na figura n.º 5, a que nos referiremos aqui como exercício n.º 7 (figura n.º 5). O objetivo era ver como reagia a este tipo de exercício, comparado com os seus colegas, bem como analisar se o aluno conseguia estas melhorias dos dedos n.ºs 3 e 4 na sua técnica normal, relacionando-os com os dedos restantes. O ênfase dado aos dedos n.ºs 2 e 4 serve como forma de comprovar, justamente, esta associação. Depois de cada ciclo, a escala era transposta meio-tom acima e repetida até chegar à posição V.^a



Figura n.º 5: Exercício 68ª, de E. Pujol
 Crédito: Miguel Camponez, elaborado com recurso a Sibelius, 2019

O problema da posição da mão esquerda com que nos deparámos no exercício n.º 4, foi o principal entrave à excelência do aluno no exercício n.º 7. Era particularmente evidente no dedo n.º 4 que, quando pressionava uma casa, regularmente aflorava a corda imediatamente abaixo dela, provocando a extinção total ou antecipada do som de notas, abafando-as. O gráfico n.º 9, mostra, sobretudo, o progresso quanto à proeminência deste problema, sendo que na última aula registada esta ainda estava presente, mas o aluno conseguiu tocar todas as notas com clareza suficiente, apenas com um carácter ligeiramente *staccato* não intencional. Contudo, esta condição não tinha sido estipulada como algo desqualificante quanto à obtenção do nível n.º 4, pelo que esta particular questão posicional foi sinalizada para ser abordada no início do ano letivo seguinte. Em contraponto, a falta de independência dos dedos n.ºs 3 e 4 não se manifestou de ma forma debilitante, como tinha acontecido no passado, particularmente na exposição inicial a peças e exercícios novos. Continuava a haver alguma movimentação supérflua destes dedos, mas esta era menor e menos frequente ao ponto de ser de pouca consequência.

O progresso do aluno D neste aspeto, no contexto do seu repertório, foi melhorando de forma regular durante todo o tempo que foi observado. Consequentemente, não foi possível notar um período em que esse processo tenha acelerado de forma a sugerir algum tipo de correlação com um destes exercícios em particular. Contudo, as melhorias registadas durante este período superaram consideravelmente as conseguidas durante o resto do ano,

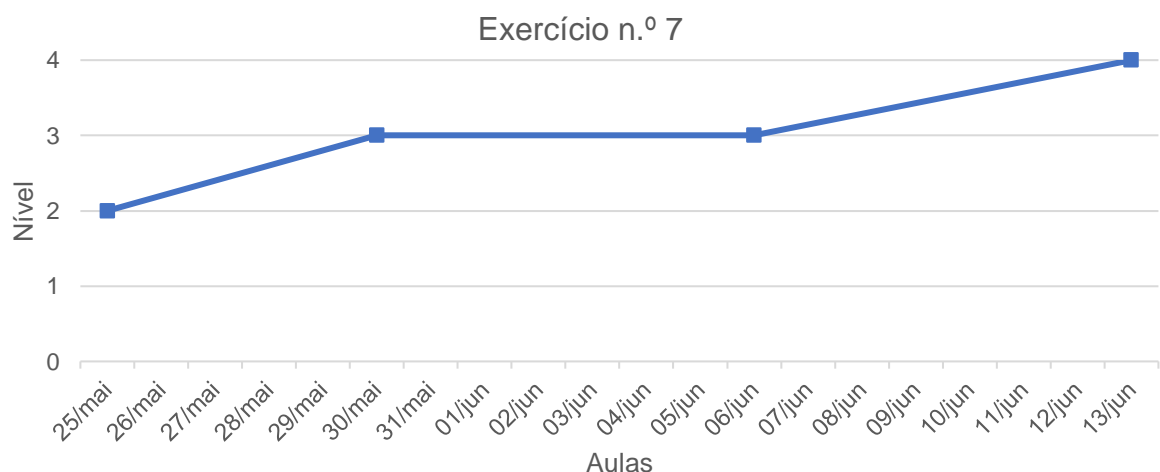


Gráfico n.º 9: Progresso alcançado no exercício n.º 7
 Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

em que eram muito pouco perceptíveis. Tal facto sugere então que o foco num processo de incentivo à independência dos dedos n.ºs 3 e 4, produziu melhores resultados.

No final do ano, o estado neste aspeto da técnica do discente refletiu o observado no exercício n.º 7: existência de alguns movimentos mínimos supérfluos nos dedos referidos que acabavam por não ter consequências muito notórias durante a execução do repertório. Contudo, em momentos tecnicamente mais exigentes, esses movimentos voltavam a aumentar de forma ligeira e a prejudicar a clareza das passagens musicais.



Figura n.º 6: Compassos 7 e 8 de Op. 31 n.º 7 de F. Sor
Crédito: Miguel Camponez, elaborada com recurso a Sibelius, 2019

O estudo da peça *Op. 31 n.º 7* de F. Sor, particularmente o compasso n.º 7 (ver fig. n.º 6), colocou como prioridade o estudo de *ligados* com o aluno D. Nesta passagem, era raro que o discente conseguisse realizar o *ligado* de forma que a nota *fá#* fosse perceptível e, quando tal acontecia, havia uma grande diferença rítmica entre as duas notas, com o *lá* a ser cortado muito mais cedo do que o suposto e o *fá#* a ser antecipado e prolongado na mesma proporção, quando na partitura era suposto que fossem de durações semelhantes. Embora esta situação seja complexificada com a necessidade de uma *barré* em simultâneo com o *ligado*, os ligados do aluno D em geral manifestavam regularmente a mesma inconsistência rítmica. Embora sofressem menos da falta de clareza sonora em circunstâncias sem *barré*, focámo-nos em resolver este problema.

O nosso ponto de partida para o exercício n.º 8, à semelhança do que iríamos realizar depois com o discente B, foi a passagem específica da peça de F. Sor. Foi pedido ao aluno que realizasse apenas aquele *ligado* específico em conjugação com a *barré*, com cada tentativa a constituir um ciclo do exercício. As dificuldades técnicas eram abordadas à medida que eram detetadas e entre estas destacou-se a dependência excessiva da força do dedo n.º 4 para fazer o *ligado*. Esta tensão provocava alguma inconsistência rítmica que era resolvida quando o discente apoiava o movimento do dedo com um ligeiro movimento da mão, aliviando o esforço aplicado e, de forma mais evidente, o grau de força preciso para o *ligado* ser efetuado.

Como se pode ver no gráfico n.º 10, o desempenho do aluno no exercício foi tendencialmente melhorando, com apenas uma quebra na aula de 16 de maio. Esta pode ter sido causada pelo espaço de tempo entre esta e a aula de 9 de maio em que o exercício tinha sido feito, pois os erros foram corrigidos com alguns esclarecimentos mínimos. Isto

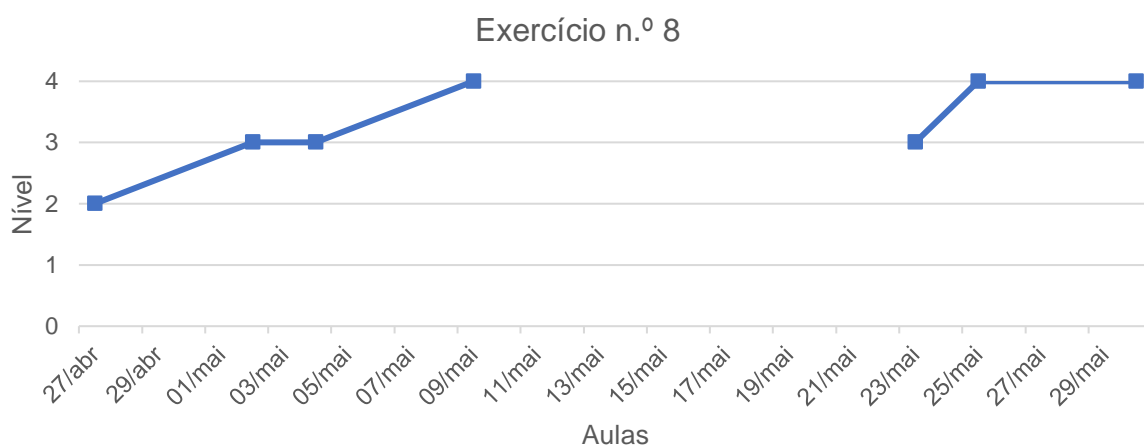


Gráfico n.º 10: Progresso alcançado no exercício n.º 8

Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

é sustentado também pelo facto de, na aula seguinte, o nível de proficiência no exercício ter voltado ao valor antes da pausa.

Este exercício mostrou-se, nas primeiras quatro aulas, insuficiente para resolver os problemas do aluno D relativamente aos *ligados* pois, embora se tenham registado leves melhorias na passagem musical em que foi baseado, estas não foram muito significativas e os *ligados*, em geral, mantinham-se com as mesmas falhas de antes. Por isso foi introduzido o exercício n.º 9, baseado no exercício n.º 9 da *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno n.º 4* de Carlevaro (1975d, p. 10), que abordava de forma mais global os *ligados*. Esse consistia na execução dos *ligados* com os dedos n.ºs 4 e 1, 3 e 1 e 2 e 1, na 1.ª, 2.ª e 3.ª corda, na posição II.ª, sendo que era nesta posição onde surgiam mais

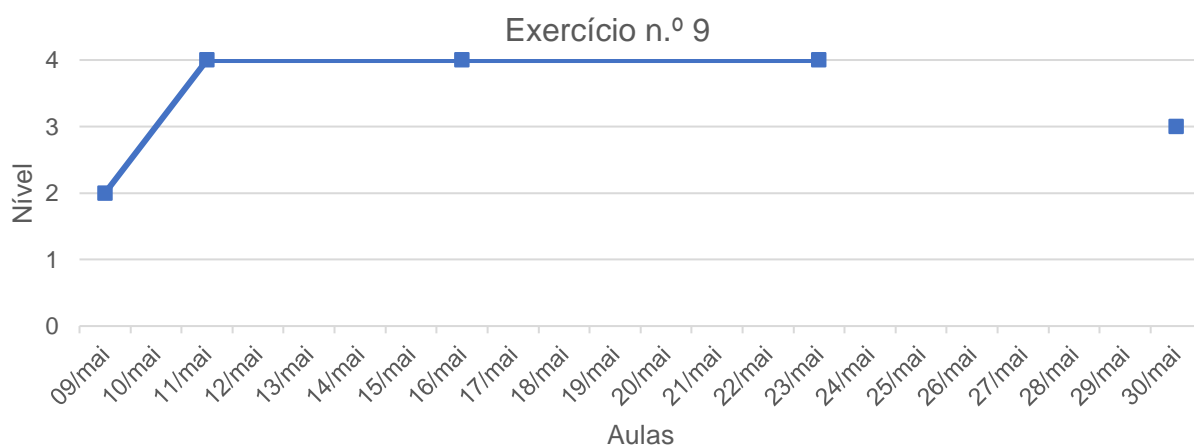


Gráfico n.º 11: Progresso alcançado no exercício n.º 9

Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

problemas na peça de F. Sor. Só eram efetuados *ligados* descendentes pois não tinham sido detetados problemas com os ascendentes que costumam ser, como vimos várias vezes atrás, menos difíceis.

Os progressos foram consideráveis da primeira para a segunda aula em que o exercício foi feito, apenas descendo um ponto na última aula (gráfico n.º 11). Esta descida é difícil de explicar pois o progresso na técnica dos *ligados* no contexto do repertório do aluno estava, desta vez, a acompanhar o progresso no exercício. As melhorias foram substanciais, tendo o discente, nas últimas aulas, raramente ter sido incoerente nos ritmos dos *ligados*. Pudemos, portanto, verificar melhores resultados neste domínio no exercício n.º 9 do que no n.º 8.

Como foi referido anteriormente, o estudo do exercício n.º 8 não coincidiu, inicialmente, com melhorias na execução de *ligados* no contexto das obras do aluno. Isso verificou-se a partir da aula de 23 de maio, a segunda aula em que o exercício n.º 9 foi visto com o discente, pondo-nos a possibilidade que este possa ter tido um efeito mais imediato do que o anterior. Contudo, foi nesta mesma aula que o exercício n.º 8 foi retomado, após uma pausa de duas aulas, pelo que não se pode tirá-lo completamente da lista de potenciais estimuladores do progresso registado.

A partir desse momento, pôde-se verificar um aumento da consistência sonora e regularidade rítmica do elemento técnico no repertório do discente, que se manteve até ao final da nossa observação.

2.9.3. Aluno G

O aluno G tinha treze anos, estava no 4.º grau de guitarra, tendo frequentado um ano de Iniciação antes de entrar para o Curso Básico do Ensino Artístico Especializado, pelo que é o discente mais velho dos três analisados. O professor Graciano Pinto descreveu-o como um aluno com dificuldades em consolidar o que aprende numa aula, uma vez que, nas aulas seguintes, tinha a tendência para repetir os mesmos erros, com poucas melhorias. A causa apontada hipoteticamente para tal foi uma certa falta de rigor no estudo individual, que não seria realizado de forma sistemática para detetar e corrigir eventuais erros, preocupando-se, em vez disso, na passagem de cada peça do repertório na sua totalidade e sem interrupções.

Não sendo possível verificar esses constrangimentos durante o estudo individual, no entanto, bastou algumas aulas com o aluno G, para reparar que ele não se apercebia dos erros e de diversas imprecisões que cometia enquanto tocava. Esses erros podiam passar por notas abafadas e/ou incorretas, ritmos errados, variações sonoras injustificadas, tanto de intensidade, como de qualidade e também pela adoção de posturas pouco ergonômicas e desnecessárias com as mãos.

Apesar desses erros acontecerem, em graus variados com a maioria dos alunos de guitarra, neste caso pareciam estar a causar um particular abrandamento do processo de aprendizagem de aula para aula. O aluno G não era mais demorado do que os seus colegas a implementar as correções indicadas pelo docente no decorrer da aula, mas na sessão seguinte acabava por demonstrar que apenas conseguira reter, comparativamente, uma quantidade reduzida dessas informações. Regularmente, o docente tentava enumerar essas correções sob a forma de indicações na partitura, mas estas acabavam por ter uma taxa muito variável de sucesso. Parecendo estar, sobretudo, interessado em tocar as notas que estavam indicadas, não aparentava ter boa consciência do seu corpo e do som que estava a tirar do instrumento.

O repertório visto com o discente G no ano letivo observado compreendeu as seguintes obras: *Estudo op. 60 n.º 7* de M. Carcassi, *Andantino, op. 241 n.º 5* de F. Carulli e *Rondó Op. 241 n.º 34* de F. Carulli, *Allegretto op. 35 n.º 8* e *Estudo em Lá Menor, op. 35 n.º 14* de F. Sor, *Canción* de M. Andes, *Milonga* de J. Muro, *Maria Luiza* de J. Sagreras, *Giga em Lá Menor* de J. Losy e *Estudo VI*, de L. Brouwer.

Ao nível da mão esquerda, era evidente alguma instabilidade e falta de controlo de cada dedo. Isto era acentuado no dedo n.º 3, mas sobretudo no dedo n.º 4, que se encolhia perpetuamente para longe da escala quando não estava ativamente a pressionar alguma casa e que se deixava influenciar pela deslocação dos outros dedos, realizando movimentos desnecessários e prejudiciais em passagens onde velocidade e precisão eram essenciais. Estes problemas manifestavam-se audivelmente de forma mais óbvia através de notas erradas que substituíam ou soavam em simultâneo com as notas indicadas, notas abafadas, atraso na pulsação e hesitações ao tocar.

Para além disso, era comum, sobretudo em contrações, o aluno pressionar uma casa com a falange distal numa forma semelhante a hiperextensão, movimento impossível de fazer apenas com os músculos disponíveis na mão, mas possibilitado pela pressão do

dedo contra o braço da guitarra. Isto vai contra o princípio do dedo em flexão que tivemos já oportunidade de abordar neste trabalho, na área dedicada à teoria da técnica.

Problemas mais pontuais, incluíam dificuldades e hesitações em mudanças de posição, para posições centrais e agudas no plano horizontal do braço, que se manifestavam também no *glissando* e *portamento*. No entanto, isto só era anormalmente acentuado, comparando com os seus colegas, nas fases iniciais do estudo de peças e ia melhorando progressivamente, à medida que se familiarizava com o que tocava, pelo que se escolheu dar prioridade aos pontos que falaremos a seguir.

Tendo estes problemas em consideração, demos prioridade na nossa abordagem à questão da falta de independência dos dedos n.ºs 3 e 4.

Sendo a independência dos dedos uma prioridade neste aluno, baseando-nos no exercício n.º 90 de Carlevaro (1975d, p. 47), na primeira aula, foi pedido ao discente que colocasse a mão na posição V.^a, com o dedo n.º 4 fixo na casa correspondente na 3.^a corda, no *ré#*, com os dedos n.ºs 1, 2 e 3 a aflorar as casas anteriores na 4.^a corda. Com este posicionamento, o aluno teria de tocar a casa do dedo n.º 3, seguida da do dedo n.º 2 e depois a do n.º 1 sem retirar ou aliviar a pressão do dedo n.º 4. Com estas notas dadas, os dedos teriam de ocupar as mesmas posições na 2.^a corda, repetir o processo e terminar o ciclo. Esta consiste na forma n.º 1 do exercício n.º 10.

Na forma n.º 2 é acrescentado a seguir a um ciclo da forma n.º 1 uma inversão do anteriormente tocado, começando na 2.^a corda por tocar com os dedos n.ºs 1, 2 e 3, seguindo para a 4.^a corda tocando com os dedos pela mesma ordem. A divisão em duas formas foi feita, pois nas primeiras aulas, apenas foi testada a que incluía exclusivamente a dedilhação descendente o que, como se veio a verificar, estava incompleta. O objetivo deste exercício era obrigar a mão do aluno a conseguir fazer movimentos opostos entre o dedo n.º 4 e os dedos n.ºs 1, 2 e, sobretudo o n.º 3, com os últimos a terem de ser levantados, enquanto o dedo n.º 4 ficava imóvel e em tensão, obrigando-o a desenvolver a independência que este dedo precisa.

Como se pode observar no gráfico n.º 12, houve tendencialmente progresso no nível de proficiência deste exercício, embora possamos observar uma clara queda entre a forma n.ºs 1 e 2. Na primeira aula com a forma n.º 1, verificou-se que o aluno não conseguia manter o dedo n.º 4 imóvel nos momentos de mudança de corda, levantando-o sempre ligeiramente, o que invalidou todas as tentativas que fez. Contudo, isto melhorou substancialmente na aula seguinte, tendo conseguido fazê-lo corretamente na maioria dos ciclos, pelo que decidimos acrescentar a dedilhação descendente com a forma n.º 2.

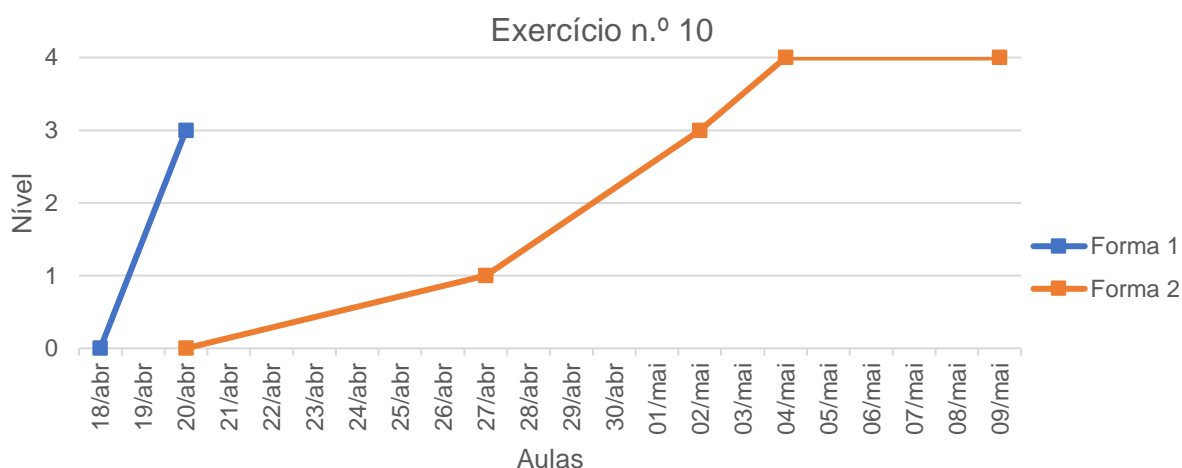


Gráfico n.º 12: Progresso alcançado no exercício n.º 10
 Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

Esta adição, no entanto, complicou o exercício mais do que o previsto, pois o aluno G passou a repetir notas por incapacidade de mover cada dedo individualmente, de forma semelhante ao que tinha acontecido com o discente D. Esta repetição tendia a ocorrer em ambas as cordas no momento da dedilhação descendente dos dedos n.ºs 3, 2 e 1, particularmente no momento em que o dedo n.º 2 devia tocar, sendo, em vez disso, tocada a nota do dedo n.º 3 que mantinha a sua pressão na corda. Isto era feito de modo involuntário, mostrando o aluno frustração cada vez que não conseguia levantar o dedo n.º 3.

O facto de este problema não estar a ocorrer na parte nova que foi acrescentada ao exercício na forma n.º 2, mas na parte que, supostamente, já estava relativamente dominada, fez-nos pensar que, antes, a falta de independência dos dedos do aluno estaria a ser de alguma forma ocultada pela mecanização de padrões de movimento dos dedos, ficando exposta quando a segunda parte do exercício foi introduzida. Desta forma, chegámos à conclusão de que devíamos introduzir mais exercícios que se focassem neste aspeto, para evitar que o mesmo acontecesse no futuro.

A partir daí, o exercício na sua forma n.º 2 foi melhorando progressivamente, reduzindo cada vez mais o número de ciclos em que havia falhas na pressão exercida pelos dedos

que tocavam, inconsistência rítmica e relaxamento do dedo n.º 4. No final, o aluno G conseguia realizar este exercício com uma regularidade que lhe valeu a classificação mais alta desta escala, momento em que experimentámos realizar com ele o exercício n.º 4, que já tivemos oportunidade de ver com os alunos B e D.

Tal como tinha sucedido com os seus colegas, houve uma tendência de subida no nível de proficiência na execução do exercício n.º 4, enquanto este foi visto durante as aulas (gráfico n.º 13). Nas primeiras duas aulas, o discente G encontrou maiores dificuldades, tal como os alunos B e D, quando entrava, no decorrer do exercício, no domínio das cordas mais graves. O ritmo tornou-se inconsistente e o aluno não conseguia exercer pressão suficiente e corretamente nas casas, de forma a que as notas soassem minimamente claras, o que nos levou a diagnosticar a origem do problema na inatividade do polegar da mão esquerda, tal como tinha sido com o discente D. Na aula de 11 de maio, há que sinalizar que não foi possível aproveitar todo o espaço de tempo da aula dedicado a este exercício pois o aluno estava fisicamente debilitado, fazendo com que o seu braço se cansasse mais rapidamente. Contudo, estes problemas foram sendo progressivamente reduzidos e, nas aulas finais o discente conseguia realizar o pedido de forma sistemática, pelo que lhe foi dado o nível máximo, que se manteve regular até ao final do período em que foi testado.

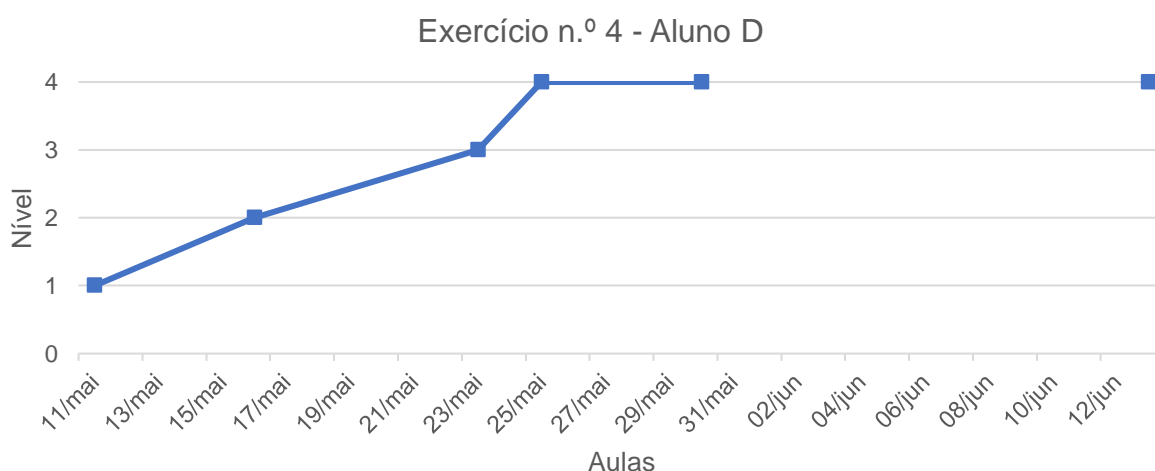


Gráfico n.º 13: Progresso alcançado no exercício 4, por G
Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

Finalmente, ecoando também o que tinha sido feito com os seus colegas e como sugerido pelo professor Graciano Pinto, foi-lhe dado um exercício de E. Pujol (1954b), neste caso o número 67A (p. 75) (ver fig. n.º 7). O que se pretendia aqui era fazer a integração dos progressos nos dedos n.ºs 3 e 4, relacionando-os com os dedos restantes.

Depois de cada ciclo, a escala era transposta meio-tom acima e repetida até chegar à posição V.^a.

Como se pode ver no gráfico n.º 14, verificou-se uma tendência de subida no nível de proficiência do exercício. Inicialmente, contudo, os progressos foram muito atrasados pela dificuldade do discente em memorizar o exercício e a sua dificuldade ao nível da leitura. Esta dependência era, no entanto, exagerada pois, no meio da segunda aula, quando foi tirada a partitura ao aluno, ele conseguiu tocar o exercício melhor do que tocava quando a tinha à disposição.



Figura n.º7: Exercício 67^a, de E. Pujol
Crédito: Miguel Camponez, elaborada com recurso a Sibelius, 2019

Depois disto, o discente G melhorou substancialmente a nível de clareza, consistência rítmica e redução de movimentos supérfluos, o que lhe valeu a maior subida registada no período analisado. Na última aula, porém, o polegar revelou-se demasiado estático, resistindo quando era suposto acompanhar a mão esquerda quando esta mudava de posição. Ao fim de três saltos, começava a causar problemas mais significativos, impossibilitando uma execução clara do exercício. Após dedicarmos parte do nosso tempo a esta componente, o aluno melhorou globalmente no que era pedido.

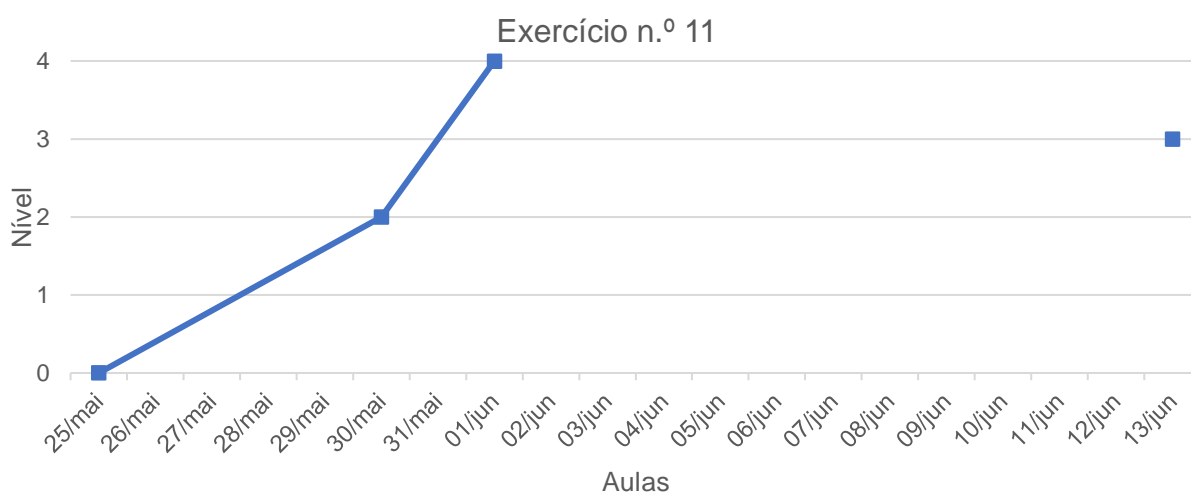


Gráfico n.º 14: Progresso alcançado no exercício 11
Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

Durante todo o tempo em que estes exercícios foram estudados, foram também monitorizadas as melhorias do aluno G quanto à independência dos dedos n.ºs 3 e 4 no contexto da sua *performance* das obras do período letivo. Nas aulas registadas, no período entre 18 de abril e 16 de maio, o progresso verificado foi mínimo, longe do grau que

estávamos à espera, ao ponto de nos fazer considerar uma mudança de abordagem para este discente, tal como veio a acontecer com o aluno B.

Contudo, a partir daí até à aula de 25 de maio, os progressos começaram a ser mais visíveis, com uma diminuição considerável das passagens que eram prejudicadas por movimentos indesejados dos dedos n.ºs 3 e 4. Embora continuassem a manifestar-se de forma semelhante, a sua influência era reduzida durante a execução das peças do aluno.

O nível do progresso do aluno G ao longo destas aulas foi suplantado na aula de 30 de maio, momento em que, subitamente, o discente conseguiu diminuir o grau e a frequência dos movimentos indevidos dos dedos n.ºs 3 e 4, reduzindo o que era anteriormente um grande impedimento para algo praticamente irrelevante, no contexto da sua técnica da mão esquerda.

Não é claro o que poderá ter causado esta mudança repentina, uma vez que a nossa metodologia não tinha mudado recentemente. Embora tenha ocorrido perto da introdução do exercício n.º 11, é duvidoso que este tenha tido uma grande influência, dado que, na aula em questão, o discente ainda apresentava dificuldades no referido exercício, que só resolveria na aula seguinte. Por isso, talvez seja melhor considerar a evolução como o resultado do conjunto dos exercícios até à data, com particular ênfase no exercício n.º 4, que atingia o seu pico de proficiência por esta altura.

Coincidentemente, na aula anterior à de dia 30 de maio foi pedido diretamente ao aluno que tentasse estudar as peças em casa evitando os movimentos desnecessários dos dedos n.ºs 3 e 4, mesmo que isso significasse o abrandamento da pulsação original. Não tendo conhecimento do trabalho que foi feito em casa é difícil afirmar que esta interpelação tenha causado o progresso verificado, sobretudo quando isso não aconteceu com os restantes discentes quando o mesmo foi feito com eles.



Figura n.º 8: Compassos 8 e 9 do *Étude 17 op. 35* de F. Sor
Crédito: Miguel Camponez, elaborada com recurso a Sibelius, 2019

Nas aulas seguintes, o nível de proficiência foi-se mantendo estável até ao final do ano letivo, sem grandes correções a assinalar.

Durante o decorrer do *Étude 17 op. 35* de F. Sor, foi evidente que o aluno G colocava frequentemente algumas falanges dos dedos numa posição de hiperextensão, possível através da pressão destes no braço da guitarra, quando tinha de tocar acordes. Em

nenhum sítio a ocorrência foi mais evidente do que no compasso n.º 8 (fig. n.º 8). Esta posição dos dedos, para além de dificultar a colocação da pressão dos dedos no braço, abafava as cordas diretamente em baixo de cada *casa* tocada e complexificava a mudança para a passagem seguinte.

Portanto isolámos o acorde, tentando que o exercício se baseasse o mais possível no que o aluno estava a tocar. Como se pode ver no gráfico n.º 15, embora estejamos perante uma tendência positiva, foi o exercício onde houve mais flutuações ao nível dos progressos obtidos. Na primeira aula chegámos mesmo a duvidar da nossa decisão de adotar este exercício para o estudo, uma vez que parecia que o aluno já tinha um domínio significativo da passagem. Contudo, isso foi desmentido na aula seguinte em que o discente G não conseguiu que as notas do acordo soassem regularmente com clareza por causa de uma agudização do problema da hiperextensão dos dedos.

O problema surgiu de forma recorrente, até que chegámos à sexta aula, onde o aluno G conseguiu estabilizar os dedos e conseguiu manter essa forma na sétima.

Quanto aos efeitos que este exercício parece ter tido no contexto da peça em si, estes ficaram aquém das expectativas. Embora o discente G tenha melhorado substancialmente a consistência do acorde a partir do qual o exercício foi formado, continuávamos a observar

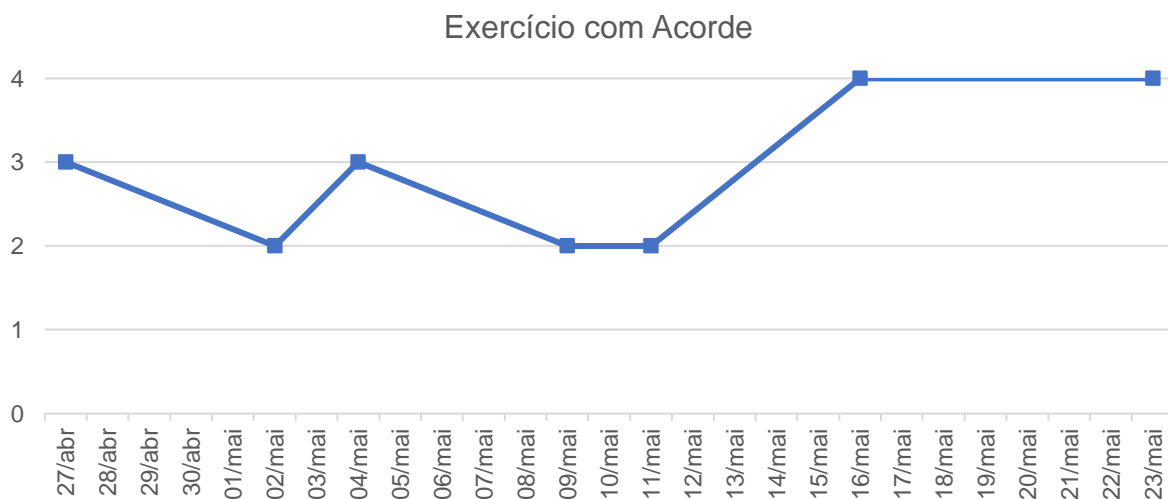


Gráfico n.º 15: Progresso alcançado no exercício com acorde

Crédito: Miguel Camponez elaborado com recurso a Microsoft Word e Excel, 2019

uma regularidade de dedos em hiperextensão nas restantes passagens musicais, semelhante ao que se tinha verificado antes de o exercício ser introduzido. Tendo isso em conta, não podemos afirmar que o aluno adotou os princípios que pretendíamos na sua técnica, mas apenas os aplicou no caso específico que foi focado pelo exercício. Com estes desenvolvimentos, o uso da mesma abordagem para as restantes situações exigiria uma

alocação de tempo difícil de justificar, sobretudo sem ter garantias de alguma repercussão positiva na técnica geral do discente G.

2.10. Análise dos resultados

O aluno B não conseguiu realizar o exercício n.º 4, que procurava dar independência de movimentos aos dedos n.ºs 3 e 4, com o nível de regularidade pretendido. Os progressos alcançados na matéria focada no contexto das obras do discente também não foram completamente satisfatórios. Embora pareça que tenha surtido algum efeito, ficou aquém das expectativas, sobretudo quando contraposto com o que os colegas do aluno B alcançaram com o mesmo exercício.

Com o discente D foi também focada a questão da independência de movimentos dos dedos n.ºs 3 e 4. Não conseguiu fazer a forma n.º 2 do exercício n.º 6 de forma regular, mas isso era esperado da nossa parte devido ao seu nível de dificuldade, tendo apenas sido integrado para dar uma resposta aos sinais de interesse pelo exercício que o aluno nos fez transparecer. No resto dos exercícios conseguiu chegar ao nível esperado, inclusivamente no n.º 4, comum a todos os discentes analisados nesta secção. Não mostrou particular variação de exercício para exercício, mantendo um nível de progresso no seu repertório semelhante durante todo o processo. O nosso principal propósito era que este elemento técnico ganhasse maior solidez durante a *performance* do discente, e foi precisamente o que aconteceu, com um progresso mais notório do que o registado antes da adoção desta metodologia. Apesar desta evolução não sublinhar nenhum exercício em particular, mostra que a metodologia utilizada foi viável para a correção das imprecisões técnicas do discente que foram abordadas.

Com o aluno G também trabalhámos a independência dos dedos n.ºs 3 e 4, começando com o exercício n.º 10 nas suas duas formas. Ao passar da forma n.º 1 para a n.º 2, reparámos no impacto negativo que a adição da dedilhação descendente teve no que pensávamos que o discente G tinha já alcançado na forma n.º 1. Esse facto alertou-nos para a possibilidade de as melhorias nos exercícios poderem não corresponder a um progresso nos elementos técnicos estudados, mas sim à memorização mecânica dos movimentos do exercício em si. Isto ficou claro com a evolução muito tímida da independência de movimentos dos dedos n.ºs 3 e 4 que se registou, no contexto das peças que tocava. Neste momento, tornou-se óbvia a importância da decisão de nunca descurar

a observação da *performance* das obras estudadas pelo aluno, como forma de nos assegurarmos que a aprendizagem destes princípios decorre normalmente.

O aluno atingiu o pico do domínio dos dedos n.^{os} 3 e 4 no seu repertório quando o exercício n.^o 11 tinha acabado de ser introduzido, não estando de forma alguma dominado, e quando o exercício n.^o 4 já atingia um nível de proficiência elevado. O discente G eliminou totalmente as movimentações nefastas destes dedos nas peças que foram estudadas, de forma a restarem apenas escassas manifestações deste problema que não surtiam efeitos negativos na sua *performance*.

Durante o estudo deste exercício, ficou patente, em cada aluno, a dificuldade em movimentar a mão transversalmente, tendo todos tendencialmente dificuldades em mover o cotovelo, o pulso e a mão de forma a facilitar a execução de pressão dos dedos nas casas das cordas superiores. Devido ao tempo limitado de que dispúnhamos, não pudemos desenvolver uma metodologia semelhante para tratar este problema, tendo-nos limitado a correções pontuais e à sinalização desta problemática para ser abordada no ano letivo seguinte.

Com este problema mitigado, não se pôde observar melhorias significativas na técnica do discente G na sequência do exercício n.^o 11, da autoria de E. Pujol, mas há que considerar que os seus dedos n.^{os} 3 e 4 já exibiam um nível elevado de independência. Isto poderá ter sido causado pelo nível elevado de proficiência que o discente já tinha alcançado, mas independentemente de ter sido este o caso, nenhum tipo de progresso foi perceptível na *performance* do aluno. Também foi claro nas duas primeiras aulas em que o exercício foi estudado que o discente teve dificuldades substanciais na leitura do exercício que podem ter atrasado os seus efeitos.

Já no caso dos seus colegas aqui analisados, a evolução foi observável associada ao estudo dos exercícios de E. Pujol de cada um, conforme a sugestão do professor Graciano Pinto. No caso do discente D, a introdução do exercício correspondente, o exercício n.^o 7, não parece ter causado particulares aceleramentos ou atrasos na progressão geral verificada durante os restantes exercícios desenvolvidos para os dedos n.^{os} 3 e 4. O aluno D manteve o ritmo de progresso na correção do problema, quer no contexto das obras por ele estudadas, quer no nível de proficiência do exercício em si. Podemos então dizer que o discente D teve uma resposta a este exercício indistinguível em relação aos restantes.

Os resultados alcançados pelo aluno B no contexto do seu repertório com o exercício n.^o 3, também da autoria de E. Pujol, superaram significativamente os outros exercícios

de quádruplo e extensão, acompanhados com progressos menores. Contudo não é de menosprezar o efeito negativo que o número de aulas reduzido, bem como as características anatómicas já referidas do discente podem ter causado, fatores que podem ter reduzido a eficiência do exercício.

No estudo da *barré*, a metodologia que inicialmente usámos estava a produzir os efeitos desejados de forma demasiado lenta e, tendo nós notado sinais de estagnação e desmotivação por parte do aluno B, mudámos de estratégia. Desta vez focámo-nos em cada *barré* em que ele tinha dificuldades e estudámo-las individualmente com uma série de pequenos mecanismos que evidenciavam uma componente diferente deste elemento técnico. Isto resultou de forma muito melhor, tendo o discente B conseguido regularizar muito as passagens nas quais tinha dificuldade, sobretudo considerando a sua idade.

Embora não possamos eliminar a possibilidade de que outros fatores pontuais exteriores tenham influenciado este resultado, a hipótese de haver uma relação direta com esta mudança de abordagem estaria em consonância com alguma literatura científica. Thornburg (1983) define o período entre os 11 e 13 anos de idade como o período em que as crianças começam a conseguir pensar de uma forma abstrata (p. 81), o que poria o aluno B, com os seus 10 anos, fora desta fase de desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1999), aponta os 12 anos como o início da adolescência e a passagem da criança “(...) do pensamento concreto para o “formal” (...)” (p. 58). De acordo com ele, o adolescente começa então a conseguir construir sistemas teóricos que deixam de ter que estar intrinsecamente ligados a objetos tangíveis no plano do real e:

(...) as operações lógicas começam a ser transportadas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos etc.), mas sem o apoio da percepção, da existência, nem mesmo da crença. (Piaget, 1999) (p. 59)

Os exercícios iniciais podem ter-se situado de forma demasiado afastada do repertório do discente para que ele conseguisse perceber, verdadeiramente, a relação entre os dois e acabar por traduzir menos do que o desejável deste trabalho para a sua técnica na execução das peças. Inserindo os novos exercícios no contexto da peça, é provável que essa relação se tenha tornado mais clara e visível, motivando o aluno ao tornar mais evidente a aplicação prática da técnica. Isto é também apoiado, embora em menor grau

pela forma como o discente B reagiu ao exercício n.º 3, da autoria de E. Pujol, que integra um padrão melódico óbvio e, conseqüentemente, acaba por ser uma aplicação concreta do uso do quádruplo. Esta conclusão está também em conformidade com o afirmado por ambos os professores entrevistados, sugerindo o ensino do instrumento exclusivamente dentro do contexto das peças estudadas como uma forma válida de estimular a aprendizagem, relativamente a alunos mais novos.

No entanto, com o aluno D o foco no desenvolvimento de elementos técnicos no contexto das peças em que estes estão presentes não teve os efeitos desejados. Com o exercício n.º 8 a pôr em foco um *ligado* específico da peça de F. Sor, o discente D melhorou substancialmente na execução do mesmo dentro do contexto da obra, mas isto não se estendeu para as restantes passagens musicais com o mesmo tipo de elemento técnico. Isto torna viável a hipótese de que o discente não conseguiu transpor os princípios que foi adotando no exemplo estudado para a sua técnica no geral, que era o objetivo final. Conseguiu cumprir melhor o objetivo quando nos focámos nos ligados de forma desassociada de peças em estudo. As melhorias foram globais, neste caso. A diferença de idades relativamente ao aluno B, associado a um possível desenvolvimento cognitivo precoce, pode significar que o discente D tenha uma capacidade superior em pensar de forma abstrata no elemento técnico. Assim pode ter conseguido apreender mais com os exercícios dos *ligados*, mais gerais e exaustivos, do que com o exemplo específico que foi dado, enquanto que o aluno B depende de uma ligação a algo exterior à técnica em si, neste caso, a peça que estava a estudar.

A relativa plasticidade cerebral deste discente mais novo (Trudeau & Shephard, 2008, p. 8), pode deixá-lo menos preparado para o tipo de processos mentais exigidos e que são facilitados pelas competências adquiridas na fase operatório formal onde o aluno D parece encontrar-se. Nomeadamente, a “(...) resolução sistemática de problemas – a capacidade de procurar a resposta a um problema metodicamente.”¹ (Boyd & Bee, 2015, p. 304, tradução livre), aplica-se bem ao método de exercícios utilizado neste estudo. Não se pode também descontar a prática do instrumento superior que o discente D relativo ao aluno B. De acordo com Watson (2006), falando da dependência de movimentos que os dedos têm naturalmente e que dificulta a sua ação independente causada pelo uso de músculos em comum, “Com prática, contudo, é possível diminuir o nível de sincronização,

¹ N. a.: “(...) systematic problem solving—the ability to search methodically for the answer to a problem.” (Boyd & Bee, 2015, p. 304)

demonstrando que a influência do sistema nervoso central pode permitir um maior grau de controlo dos dedos.”¹ (p. 528). O contacto prolongado com a guitarra, potencialmente contribuinte para este desenvolvimento, associado ao desenvolvimento muscular típico da adolescência (Boyd & Bee, 2015, p. 289), pode ter dado alguma vantagem a este aluno no estudo dos elementos de esforço do instrumento.

Com o aluno G, aconteceu algo semelhante a isto durante o estudo o exercício n.º 12. Tentámos minimizar o seu problema com a hiperextensão dos dedos durante acordes utilizando como exemplo o acorde do *Étude 17 op. 35* de F. Sor em que isto era mais prevalente. Embora o discente tenha alcançado melhorias substanciais no acorde em causa durante a *performance* da peça musical, não se notaram progressos nas outras instâncias onde o mesmo problema se tinha manifestado. Como tinha acontecido com o discente D, o aumento da proficiência no exemplo estudado não se verificou na sua técnica em geral, ao contrário do que pudemos observar com o aluno G relativamente à independência dos dedos n.ºs 3 e 4. Aí, os exercícios que foram dados, mais abstraídos de situações específicas nas obras que o discente estudava, as melhorias foram transversais a toda a sua *performance*.

Apesar de a observação semanal dos alunos referidos ter levado a outras questões interessantes, não serão apresentadas neste relatório de estágio, por não estarem diretamente relacionados com o nosso tema. Contudo, essas problemáticas informarão as nossas abordagens na prática da docência no futuro e poderão mesmo contribuir para um estudo futuro onde essas experiências sejam mais pertinentes.

Conclusão

Com este relatório, puderam inferir-se alguns pontos a ter em consideração num futuro estudo aprofundado dentro desta área. O primeiro deles é que uma futura investigação terá de envolver uma amostra de dimensão superior àquela a que tivemos acesso e mais tempo de ação e observação disponível, sendo que o grau destes fatores dependerá da abrangência da questão posta.

¹ N. a.: “With practice however, it is possible to decrease the level of synchronisation, demonstrating that the influence of the central nervous system can allow a greater degree finger control to be acquired.” (Watson, 2006, p. 3)

Um dos fatores a ter em causa e em relação ao qual não nos pudemos precaver neste relatório foram as particularidades anatómicas de cada aluno. No caso do discente B, revelaram-se particularmente relevantes durante os exercícios para praticar a abertura da mão esquerda. Como tinha sido acordado com o professor Graciano Pinto, neste caso, era importante que este esforço fosse feito para habituar o discente ao esforço que elementos técnicos como o quádruplo e extensões exigem. Contudo, com as características do aluno que não lhe permitiam a realização desses exercícios em toda a sua plenitude, ficámos limitados quanto à análise do real efeito destes. Numa investigação futura, isto poderá ser evitado com uma medição exaustiva dos limites da mão do aluno, desde a amplitude máxima possível entre cada grupo de dois dedos em abdução, em confronto com as medições horizontais da escala da guitarra, até à amplitude entre um dedo em flexão e outro em extensão, em contraposição com as medições verticais da escala da guitarra. Com estes dados definidos, os limites anatómicos do discente seriam claros e poder-se-ia elaborar um exercício à medida, coisa que não foi possível fazer dado o tempo que tínhamos disponível.

Neste relatório, não foi possível tirar conclusões quanto à influência do sexo dos discentes com o número reduzido de sujeitos em causa e, portanto, foi omitido para melhor proteger o anonimato destes, mas num teste mais alargado, este fator pode revelar-se relevante para a identificação de padrões.

Nesta observação, deu-se um ponto de partida para se explorar dois tipos diferentes de metodologia nos exercícios propostos aos discentes. O primeiro esteve mais dissociado das peças musicais estudadas pelos alunos. O segundo, pelo contrário, partiu da adaptação de passagens das peças. Apesar das acima referidas limitações da nossa amostra, foi possível concluir que se, o primeiro exercício parece ter proporcionado menores progressos aos discentes mais novos, já nos mais velhos conseguiu trazer melhorias generalizadas à sua técnica. Em contrapartida, o segundo parece ter tido resultados limitados com estes últimos e revelou-se eficaz com os mais novos.

Com uma amostra substancialmente alargada, contendo discentes de várias idades, poder-se-ia verificar se esta tendência obedece a padrões capazes de ser universalizados. Para o efeito, sugere-se que sejam formados três grupos distintos: o primeiro orientado com o primeiro tipo de exercícios, estes focados puramente nos aspetos técnicos do objeto de estudo, o segundo com o segundo tipo, que consistiria em adaptações das partes da peça com o objeto de estudo, e um terceiro grupo neutro. O grupo neutro serviria de grupo

de controlo, não se aplicando aos alunos que o comporiam nenhum destes tipos de exercício, mas apenas o estudo regular das peças, de forma a assim compararmos os seus progressos técnicos com os dos seus colegas.

A investigação que propomos implicaria uma amostra de maior dimensão e mais heterogénea, com os recursos e tempo necessários para a sua concretização. Poder-se-á ainda diminuir o âmbito da investigação para contornar potenciais constrangimentos. Neste caso, ao invés de tentarmos comparar o progresso de diferentes elementos técnicos, poderíamos isolar um em específico, por exemplo os *ligados*, e tentar aplicar os diferentes métodos com os diversos grupos, diminuindo a potencial variabilidade dos resultados. Embora não desse para generalizar as tendências verificadas em relação a outros elementos técnicos, uma vez que é absurdo comparar a proficiência na execução de *barrés* com a execução de *ligados*, a informação recolhida poderia ser utilizada em futuros estudos.

Poder-se-ia também restringir a investigação a um determinado grupo etário. Esta abordagem impossibilita a comparação com as outras faixas etárias, mas pode dar a oportunidade de estudar vários elementos técnicos. Esta via poderá revelar-se mesmo inevitável se não for possível reunir uma amostra com uma variedade etária de discentes.

O facto de não termos conseguido determinar distinções entre os dois sexos, não invalida que este critério não seja usado para focar um estudo futuro.

Com a utilização destes critérios, poderemos adequar uma investigação futura quanto às condições materiais disponíveis aquando a sua realização. Por exemplo, com uma amostra disponível que consista apenas em alunos de doze anos e uma duração de quatro meses para realizar o estudo, poderemos investigar a introdução da *barré* com discentes desta idade, adaptando-nos assim aos nossos constrangimentos.

Quanto à determinação de critérios, a nossa abordagem funcionou adequadamente no que se refere à avaliação do progresso dos discentes na execução dos exercícios. Também permitiu verificar em que medida existe ou não correlação entre essa execução e o registado na *performance* das obras. Obviamente, se for estudada uma metodologia que não se centre em exercícios, a observação e o registo de dados devem ser adaptados. É, contudo, nossa convicção que o progresso alcançado nas peças dos alunos é um fator que não deve ser descurado na sua observação, uma vez que a execução de obras musicais é, tipicamente, o objetivo principal do estudo da técnica de guitarra.

Difícilmente será possível assegurar que este tipo de estudos venha a fornecer-nos um conjunto alargado de regras universais para abordar as temáticas analisadas, uma vez que não é possível ter em conta todos os fatores que influenciam cada aluno. A didática do instrumento não é uma ciência exata, mas podemos obter assim uma ferramenta que nos indique algumas tendências gerais nos resultados que alunos com determinadas características têm com diferentes metodologias. Após isto, cabe ao professor identificar as particularidades de cada caso e adaptar a sua planificação de forma a criar uma resposta adequada a elas.

Por fim, estamos convictos de que estudos em moldes semelhantes acabarão por ser incontornáveis para a continuação de uma discussão académica profunda sobre os princípios pedagógicos que devem guiar o ensino da guitarra contemporânea. Embora um conhecimento formado por experiência pessoal seja valioso e permita já algum diálogo entre profissionais, temos que continuar a apostar no desenvolvimento destas ferramentas, para usufruir o mais possível dos esclarecimentos que nos poderão dar. Uma comunidade académica forte descobre novas abordagens pedagógicas e consegue promovê-las junto da população docente. Não podemos também descurar a importância que trabalhos realizados neste sentido têm para a formação inicial de futuros docentes do instrumento, dando-lhes bases sólidas para o início da sua atividade. Tudo isto, cremos, criará um ambiente propício para os professores e, talvez mais relevante, para os nossos alunos, bem como providenciar um terreno fértil para o contínuo ensino e aprendizagem da guitarra contemporânea.

Bibliografía

- Adams, W. C. (2015). *Conducting Semi-Structured Interviews*. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Eds.). *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 492-505). (s.l.): Jossey Bass
- Academia de Música Valentim Moreira de Sá. (2016). *Programa Curricular de Disciplina - Instrumento - Guitarra - Ano Letivo 2016/2017*. Retirado de: https://www.smguiмараes.pt/images/smg/plano_curricular_disciplina/PLANO-CURRICULAR-GUITARRA.pdf. Acedido a: 07/11/2019
- Aguado, D. (s.d.). *The Guitar Taught by a Simple Method or a Treatise on the Elementary Principles of Playing that Instrument in an Agreeable Manner and in a Very Short Time*. Londres: R. Cocks & Co.
- Amat, J. C. (s.d.). *Guitarra Española*. Gerona: Joseph Bró, Impresor.
- Alfonso, N. (s.d.). *La Guitare - Théorique et pratique*. Bruxelas: Schott Frères.
- Boyd, D., Bee, H. (2015). *Lifespan Development*. Essex: Pearson Education Limited.
- Cano, A. (s.d.). *Método Abreviado de Guitarra*. Madrid: Zozaya Editor.
- Capirola, V. (s.d.) *Composicione di meser Vincenzo Capirola, gentil homo bresano*. s.l.: s.e.
- Carcassi, M. (1896). *Méthode Complète pour la Guitarre Divisée en Trois Parties*. Mayence: B. Schott's Söhne.
- Carlevaro, A. (1975a). *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno nº 1: Escalas diatónicas*.
- Carlevaro, A. (1975b). *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno nº 2: Técnica de la mano derecha (arpeggios y ejercicios varios)*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Carlevaro, A. (1975c). *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno nº 3: Técnica de la mano izquierda (traslado de la mano izquierda en el diapasón)*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Carlevaro, A. (1975d). *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno nº 4: Técnica de la mano izquierda (conclusión)*. Buenos Aires: Barry Editorial.

- Carlevaro, A. (1979). *Escuela de la Guitarra - Exposición de la teoría instrumental*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Carulli, F. (s.d.). *Metodo Completo per Chitarra*. Florença: Milano presso F. Lucca.
- Conservatório - Escola das Artes - Eng.º Luíz Peter Clode. (s.d). *Ensino Artístico Especializado - Programa de guitarra*. Retirado de: <http://www.conservatorioescoladasartes.com/wp-content/uploads/2018/11/EAE-Programa-de-GUITARRA.pdf>. Acedido a: 07/11/2019
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. (s.d). *Programa do Curso de Viola Dedilhada*. Retirado de: <https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/Escola-programa-de-guitarra.pdf>. Acedido a: 07/11/2019
- Conservatório de Música de Coimbra. (s.d.). *Programa de Guitarra (Básico e Secundário)*.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. Vol. XIII. n.º 2. pp. 455-479
- Deshler, D., Schumaker, J., Bulgren, J., Lenz, K., Jantzen, J. E., Carnine, D. G., . . . Marquis, J. (2001). Making learning easier: Connecting new knowledge to things students already know. *Teaching Exceptional Children*. 33(4). pp. 82-85.
- Escola Artística do Conservatório de Coimbra. (2017). *Projeto Educativo 2017-2021*. Coimbra.
- Fernández, E. (2001). *Technique, Mechanism, Learning - Na investigation into becoming a guitarist*. Missouri: Mel Bey Publications, Inc.
- Guerau, F. (1694). *Poema Harmonico*. Madrid: Manuel Ruiz de Murga.
- Hutchinson, J. C., Tenenbaum, G. (2007) Attention focus during physical effort: the mediating role of task intensity. *Psychology of Sport and Exercise*. 8. pp. 233–245
- Iznaola, R. (1997). *The Path to Virtuosity: a technical workout manual for all guitarists*. Missouri: Mel Bay Publications Inc.
- Iznaola, R. (2013). *Summa Kitharologica - The physiology of guitar playing: Functional anatomy and physiomechanics* (Vol. 1). Missouri: Mel Bay Publications, Inc.

- Kleynjans, F. (2001). *Mes Débuts à la Guitare - Méthode très progressive pour jouer en solo et en duo*. Paris: Editions Henry Lemoine.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción - Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Noad, F. (2009). *Solo Guitar Playing (Vol.1) - A complete course of instruction in the techniques of guitar performance*. s.l.: Amsco Publications
- Parkening, C. (1997). *Christopher Parkening guitar method – The art and technique of the classical guitar (Vol. 2)*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.
- Parkening, C. (1999). *Christopher Parkening guitar method – The art and technique of of the classical guitar (Vol. 1)*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.
- Piaget, J. (1999). *Seis Estudos de Psicologia*. São Paulo: Editora Forense Universitária.
- Pinto, H. (1999). *Iniciação ao Violão: Princípios Básicos e Elementares para Principiantes*. Ricordi.
- Pujol, E. (1954a). *Escuela Razonada de la Guitarra (Vol. I)*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Pujol, E. (1954b). *Escuela Razonada de la Guitarra (Vol. II)*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Pujol, E. (1954c). *Escuela Razonada de la Guitarra (Vol. III)*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Radel, R., Brisswalter, J., Perrey, S. (2017). Saving mental effort to maintain physical effort: a shift of activity within the prefrontal cortex in anticipation of prolonged exercise. *Cognitive Affective Behavioural Neuroscience*. 17. pp. 305–314.
- Romero, P. (1982). *Guitar Style and Technique - A comprehensive study of technique for the classical guitar*. New York: Bradley Publications.
- Rousseau, L., Bacelon, M. (2017) Facteurs psychosociaux, douleur et kinésithérapie - Psychosocial factors, pain and physiotherapy. *Kinésithérapie, la revue*. 17(186). pp. 33–43

- Tennant, S. (1995). *Pumping Nylon - A classical guitarist's technique handbook*. Van Nuys: Alfred Publishing Co.
- Thornburg, H. D. (1983). Is early adolescence really a stage of development? *Theory Into Practice*. 22(2), pp. 79-84.
- Trudeau, F., Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 5:10. Doi: 10.1186/1479-5868-5-10.
- VanPutte, C. L., Regan, J. L., Russo, A. F. Seeley, R., Seeley, R. Stephens, T., Tate, P. (2016). *Anatomia e Fisiologia de Seeley*. Porto Alegre. AMGH Editora Ltda.
- Watson, A. H. D. (2006). What studying musicians tell us about motor control of the hand. *Journal of Anatomy*. 208(4). pp. 527-542.

Apêndice I - Transcrição da Entrevista a André Madeira

Realizada a 20 de abril de 2018

Podia-nos dar um breve resumo da sua atividade pedagógica?

Comecei a ensinar em 2007. Estava a estudar na Bélgica nessa altura, já tinha tido pequenas experiências, uma aula particular ou outra, mas pouca coisa. Estava na Alemanha, sobretudo focado no estudo da guitarra e quando fui para a Bélgica também, mas, entretanto, tive que começar a dar aulas para me sustentar a nível económico. Então, em 2007, comecei a dar algumas aulas no Instituto Piaget, em Viseu, em 2008 estive numa academia em Cantanhede a meio-tempo, por volta de 10, 12 horas por semana e depois estive na Escola de Artes da Bairrada, que era mais perto de casa na altura. Em 2010, acabei o meu mestrado na Bélgica e, então, comecei a dar aulas nos dois Conservatórios do Porto e de Coimbra, meio-tempo em cada lado, mas em 2012, decidi ficar em Coimbra com contrato e com horário completo. Tive que optar entre os dois, mas Coimbra estava mais perto de casa e achei que era um projeto mais aberto, que se adaptava melhor às minhas características pessoais.

Alguns projetos a nível da *performance* que queira salientar?

Tenho tentado sempre dar ênfase à atividade performativa na minha vida profissional, apesar de o ensino me ocupar muito tempo e que seja uma prioridade enquanto estou nela. É a atividade central e onde eu me concentro mais, até porque exige que eu esteja mais concentrado porque não tenho patrão nem horário definido. Sou eu que tenho que fazer isso tudo, então tenho-me concentrado bastante nisso.

Tenho feito alguns concertos a solo, principalmente a partir de 2010 em Portugal e vários outros países, como em Itália e diversos outros da América do Sul. Apesar de ter feito música de câmara todo o tempo em que estive em Colónia, era sobretudo virada para a música contemporânea e à improvisação. Grupos na estrutura clássica tinha tido muita pouca experiência. Quando fui para a Alemanha, estava muito focado em melhorar na *performance*, porque estava numa idade em que queria avançar muito nesse aspeto e dei prioridade à dimensão ao repertório solista.

Há dois anos atrás, em 2016, comecei novamente com a atividade de música de câmara quando me convidaram para o quinteto de guitarras 5C, constituído por um professor de cada conservatório público, com um professor de Braga, do Porto, de Coimbra, Aveiro e Lisboa. Tendo sido um trabalho muito diferente, acabou por exigir de mim um aprofundamento na área. Tenho também outro quinteto com professores do Conservatório de Coimbra que se foca sobretudo nas obras de Astor Piazzolla, constituído por baixo, piano, violino, concertina e guitarra.

Que particularidades a nível cognitivo costuma encontrar num aluno entre o 1º e o 5º grau de guitarra, comparativamente a um aluno de iniciação ou já do nível secundário?

Isso depende muito. Alguns alunos chegam ao ensino básico tendo passado pela Iniciação, e outros não e isso acaba por ser algo determinante. Eu não vejo muita diferença, em termos cognitivos entre um aluno de Iniciação e um no 1º grau. Vejo algumas características diferentes: mais maturidade e mais capacidade de estar mais tempo a tocar guitarra. No que diz respeito a tocar o instrumento, talvez um aluno de Iniciação tenha um pouco menos de força, mas, em compensação, têm mais facilidade a aprender algumas coisas como é o caso da leitura musical e o que aprendem parece que vem mais naturalmente. No ensino básico sem Iniciação, no 1º grau temos que fazer um trabalho de recuperação, nomeadamente a nível da leitura, pois a velocidade que esses aspetos se interiorizam costuma ser muito mais rápida do que se o fizermos dois anos depois. Um aluno que entre com 13 anos vai ter mais dificuldade em aprender algumas coisas, não significa, no entanto, que não aprenda. Aliás foi esse o meu caso, comecei tardiamente. Eu acredito que é sempre possível aprender, só que o esforço que se tem que fazer é acrescido, é menos natural. Como é o caso da alfabetização com alunos adultos. Acabam por aprender, mas raramente será com a fluência de alguém que aprendeu desde cedo e quando é, só depois de um grande esforço. Claro que isto é a regra e que há exceções a isto.

Quando um aluno entra com 10 anos, é evidente que está perfeitamente a tempo de aprender, mas há que insistir nesse período, principalmente a nível da leitura da guitarra. Acredito que os alunos desde o início devem estar em contato com a partitura, porque a guitarra é um instrumento de difícil leitura por causa da digitação e outros fatores que a complicam em relação aos outros instrumentos. Por vezes, é pouco lógico, funciona muito

com combinações. Por isso, quanto mais recursos os alunos adquirirem na altura da Iniciação, melhor será.

Tudo isto deve ser balançado com a questão da motivação do próprio aluno, o que é todo um outro assunto, mas de uma forma geral, no início da aprendizagem, não se pode exigir muito a nível de esforço. Temos que nos certificar que o aluno não deixa de ter prazer em tocar guitarra.

Portanto no caso de um aluno do nível secundário, é mais difícil encaminhá-lo nesse aspeto.

Depende, ele tem outros recursos. Ele tem uma capacidade de trabalho superior a um aluno do ensino básico e isso para mim não é um pormenor. É mesmo fundamental. Também é importante a motivação que o aluno tem e nesse aspeto o aluno do ensino secundário é capaz de se motivar para fazer exercícios que só surtirão resultados mais tarde. Um aluno do ensino básico tem que ter resultados quase na hora, é demasiado tempo se dissermos que uma solução só terá resultados daí a duas semanas, por exemplo.

Para mim, sobretudo os alunos do básico e os da iniciação têm que sair da aula com tudo o que é difícil resolvido, e em casa só vão repetir a solução que o professor lhes deu. Ou seja, não se pode pedir a um aluno no início da aprendizagem do instrumento que resolver esses problemas em casa, ou dando sugestões de um caminho a percorrer no estudo em casa. Há muitas probabilidades que o aluno acabe por não fazer esse tipo de trabalho, por ser demasiado abstrato. Não é que o aluno seja preguiçoso, é apenas que as crianças não têm capacidade de imaginar as coisas feitas, sem que nós, como professores, lhes mostremos exatamente como isso se faz. Em casa vai repetir e reforçar o que foi ensinado. Tudo o que ele fará em casa, quero que ele faça em aula de forma correta, mesmo que signifique que não avancemos tão depressa na leitura do repertório, porque depois em casa cabe-lhe a parte fácil que é repetir o que foi feito na aula e divertir-se com isso.

Há uma negociação difícil porque podemos depararmo-nos com duas situações diferentes: ou é um aluno muito precoce que entende o que nós lhe estamos a pedir, ou tudo isso passa-se numa dimensão muito abstrata que não está ao seu alcance. Por exemplo, a nível da sonoridade, que é um assunto complicado de abordar no início, ou o aluno entende mesmo o que queremos, ou então falar em som bonito não vai significar

para ele. Por isso, se conseguirmos que ele faça esse tipo de som na aula e ele consegue perceber bem a diferença, ele poderá fazer o mesmo em casa, se não, quase de certeza que não o fará.

Coisas mais objetivas é mais fácil de negociar, como pedir para estudar até um determinado compasso ou chamar a atenção para uma nota errada, aí ele consegue corrigir. Agora, coisas mais abstratas é preciso ter calma.

Tendo em conta isso, de que forma adapta a sua abordagem aos conteúdos programáticos com os diversos alunos?

Quanto aos conteúdos programáticos, eu tenho alguns objetivos grandes e os alunos são diferentes. Há alunos que muito melhores numa coisa, há alunos que são melhores noutra e nós temos que adaptar. Não podes pedir o mesmo a alunos diferentes. O filho de um músico, por exemplo, que esteja habituado a ouvir música em casa, já tem uma aprendizagem feita: se uma música for mais exigente, mais erudita e com sonoridades menos populares, ele vai recebê-la muito bem. Se for um aluno que nunca ouviu falar de música com estas características, ele vai dizer que as músicas são chatas, e é normal, porque não está na memória. Para nós também. Quando é que as músicas deixam de ser chatas? É quando nós percebemos. Por exemplo, tu gostas de música contemporânea se a compreenderes, se não, não gostas. O estilo clássico, se não perceberes as suas subtilezas, vai se chato. Se estiveres a tocar uma Sonata do Sor e não perceberes a elegância que é necessária, para ti vai ser muito mais chato do que Regondi, por exemplo. Não estás a entender aquilo que se pede.

Há que ter cuidado com a escolha do programa.

E considerar que há alguma flexibilidade no que toca a escolha do programa.

No que respeita o 1º ao 5º grau, primeiro quero que o aluno entenda a partitura e que entenda a mecânica. Primeiro começo com melodias simples e faço muitas delas para que o aluno esteja à vontade com o que está na folha e que o som está relacionado com o que lá está. Às vezes, se não fizermos isto, ele irá ver como coisas separadas. Não significa que não haja alunos que leiam melhor que outros, alguns alunos que tenho leem mal. Gosto que eles pegam na partitura logo no início, gosto que eles trabalhem a coordenação de dois dedos na mão direita: o indicador, médio e o médio, anelar, essas duas combinações que acho que são os elementos mais básicos. Ainda não falo muito de

Apêndice I – Transcrição da entrevista a André Madeira

arpejos no início, penso muito mais em seguir uma linha melódica, faço muito mais posição apoiada no início porque acho que é mais fácil para os alunos e faço para lerem muito.

Introduzo o polegar mais à frente e só depois de eles terminarem de aprender o polegar, o médio e o indicador é que introduzo os arpejos. Faço isto para eles sentirem que o arpejo não é um movimento de dedos, mas que corresponde a um determinado som que se pede na música. Mais tarde, em termos gerais, por volta do 2º grau, dou o passo seguinte quando encontramos um caso em que a melodia se destaca em relação ao arpejo. Se começarem a aprender música no 1º grau, isto vai acontecer no 2º grau, se começarem na iniciação vai ser antes, claro. Quando esta diferenciação tem que se fazer, o arpejo tem que se tornar mais leve e é então que o aluno tem que começar a tocar sem apoio. Esta é uma estratégia muito minha, não sei se é a melhor, mas é assim que eu faço. Vejo muito programa, muitas obras. Pego num livro, num manual, não me importo muito qual, porque o que me interessa é o método de trabalho nesta fase. Depois de eles dominarem os arpejos, as melodias, o que é que são e uma noção das diferentes vozes, aí sim começo a dar aulas mais exigentes.

Isto significa trabalhar todas as competências, como as *barrés*. Acredito que as coisas, quanto mais cedo começarem, em termos de dificuldade, mesmo que não saiam muito limpas, se adiarmos vão sair sujas mais tarde. Ou seja, depois dessa aprendizagem básica com os arpejos, o movimento de duas linhas, começo a dar obras que trabalham aspetos técnicos distintos. Escolho uma obra que tenha muitos ligados, escolho uma obra que tenha várias *barrés* para trabalhar as *barrés* e, nas minhas digitações eu tento insistir muito nessas competências que eu quero desenvolver, o que por vezes as tornam um pouco confusas. Por exemplo: eu quero que o dedo 3 e o 4 trabalhem muito porque são dedos frágeis e se deixarmos para trás assim vão ficar, então eu tento arranjar forma que eles usem muito esses dedos. Modifico um pouco as obras, não tanto em função da obra que tenho à frente, mas mais do que eu quero do aluno em termos de objetivos. Penso mais nas obras em termos das competências que quero ensinar do que na obra enquanto tal, porque isso podemos deixar para mais tarde. No início, temos que pensar que as obras estão ao serviço da técnica e não o contrário que acontecerá mais tarde, pois se os alunos não ganham essas competências inicialmente, depois será muito mais trabalhoso.

Esquemmatizando: indicador médio, médio anelar, melodias primeiro na primeira posição, depois começo a usar muito os dedos 3 e 4, depois começo a usar pequenas *barrés*, os arpejos e algum contraponto começa a aparecer nas obras e ligados. Para mim, quando chega ao 5º grau, o aluno tem que ter todas as competências e que vão ser desenvolvidas depois. Musicalmente também o aluno deve ter passado por todo o tipo de obras, inclusive o Tremolo. Se o aluno tiver a possibilidade de tocar o Tremolo no 3º grau eu dou, porque o que é que a peça vai fazer? Vai obrigá-lo a estar muito tempo a fazer o movimento de 3 ou 4 dedos na mão direita. Mesmo que o resultado não venha imediatamente, o que não vai acontecer, a não ser que seja um aluno muito avançado e muito precoce, aprender uma obra que ainda não vai conseguir tocar na perfeição, neste caso compensa porque vai desenvolver muito a mecânica da mão direita.

Já aflorámos esta questão, mas gostaria de saber se costuma sentir alterações nas capacidades cognitivas dos alunos à medida que avançam do 1º até ao 5º grau.

Tem a ver também com o à vontade que eles vão ficando com a técnica com a leitura e com as próprias capacidades. Cognitivas não sei, é mais *background*. Eu acho que as coisas não mudam tanto. Mudam, claro: são mais infantis no início, mas acho que o sistema de aprendizagem da música é sempre igual, ou mais ou menos o mesmo. Passa por dominarmos tecnicamente, percebermos o texto musical e sabermos estudar, à medida que a complexidade das coisas vai aumentando. No ensino, para mim, a obra tem que estar sempre um pouco à frente do aluno e isso vai até ao ensino superior. Ou seja, não tão à frente que ele não vá conseguir fazer, mas que, no fim da obra, tenha avançado a todos os níveis, ou, pelo menos, aos níveis que o professor quer. Se um aluno tem dificuldade numa *barré*, o pior erro é fugir à *barré*. Temos que arranjar uma forma de a trabalhar, claro, de uma forma que não desmotive o aluno, mas acho que os alunos em geral respondem bastante bem a desafios. Temos que ter a capacidade (porque aí depende também de nós) de o fazer ultrapassar a dificuldade, de definir metas alcançáveis, e sermos capazes de estudar com ele na aula, estarmos de volta de um certo aspeto e repetir não sei quantas vezes.

Agora, se as capacidades aumentam, não sei. O que acontece é o aumento da capacidade de trabalho e autonomia.

Sendo assim, à medida que os alunos vão ganhando essa capacidade de autonomia e de estudo, sente que pode dar...

Apêndice I – Transcrição da entrevista a André Madeira

Mais trabalho para casa. Sim, é como na escola e com as outras disciplinas. Vai ser preciso cada vez mais trabalho. Não se pode exigir duas horas por dia de estudo a um menino de 1º grau, mas pode-se exigir a um do 5º, se for um aluno motivado, ou, pelo menos, exigir o tempo necessário para ele conseguir fazer uma determinada coisa. Temos que estar sempre muito atentos se o miúdo está com desejo de aprender ou não. Aí temos nós que engolir alguns sapos, temos que dizer: “Ok, vamos mudar a estratégia”. Se ela não funciona uma aula, duas aulas, o problema é do aluno, mas também é nosso. Não vale a pena por o peso em cima do aluno, porque passa-se alguma coisa e nós temos responsabilidade nisso e temos que a assumir e pensar como vamos solucionar a situação. Porque se a pessoa está desmotivada, é por algum motivo e também depende de nós. Se calhar precisamos de tocar mais na aula, se calhar temos que perguntar o que o aluno gosta, perguntar-lhe o que se passa com ele, porque é que ele não está a gostar da obra, mas não podemos entrar num espírito moralista. Temos que francamente perguntar-lhe o que se passa. Não é defendermo-nos: se um aluno não gosta da obra, há muitas obras do estilo, vamos procurar uma alternativa. O nosso bom-senso tem que estar sempre a funcionar porque motivar um aluno é muito difícil, mas motivar um aluno é muito rápido. A sério, um aluno em três semanas pode ser motivado, na minha opinião. Em duas ou três aulas pode entrar num ciclo desmotivado e depois já temos qe fazer uma trabalho maior.

No fundo, o aluno tem que se sentir dono do que está a fazer. Claro que somos nós que coordenamos, mas é ele o dono da coisa. Temos que saber ouvir o que ele tem para dizer, temos que dar tempo. Se um aluno está a fazer uma coisa ou uma obra que não gostamos, mas que ele gosta muito, se calhar vale a pena conceder-lhe isso e mais à frente voltamos a abordar o que queríamos. Então se é um aluno adolescente, pelos 14, 15 anos, entrar em escalada com ele é a mesma coisa que desmotivá-lo, tenho a certeza. Às vezes é preciso ser mais duro com ele, mas que não seja a maior parte do tempo. A maior parte do tempo da aula, mesmo com os alunos difíceis, tem que ter um bom ambiente. O aluno tem que sentir que estamos do lado dele e assim ele põe-se do nosso. Às vezes nós estamos e ele não se apercebe disso e isso também acontece muito.

O lado pessoal é muito importante. Para nós conseguirmos que eles façam sacrifícios, eles têm que desejar fazê-los.

Quais considera ser os princípios básicos para uma boa técnica da mão esquerda, para um guitarrista?

Tem que ter coordenação e todos os dedos devem estar equilibrados. Para mim, há uma parte da mão que é frágil e uma parte da mão que é forte: o dedo 1 e 2 são os dedos fortes, depois temos o 4 que é inteligente, faz o que nós pedimos, mas não tem muita força e o 3 é forte mas não tem independência. Eu considero que a mão esquerda de um guitarrista tem que ter esses quatro dedos equilibrados, os quatro dedos têm que funcionar de forma independente, com força, capacidade de tocar com qualquer um deles. Isso é a primeira coisa.

A segunda, considero que deve ter a mão solta. Deve ter capacidade de abrir ou fechar a mão, seja abrir muito, seja conseguir, de uma forma relaxada, que cada dedo esteja no seu espaço. Ou seja, que consiga fixar um dedo e outro ir muito longe, ou muito perto, porque são duas coisas difíceis. Depois isto também no sentido transversal, independência para cima e para baixo no braço da guitarra. Tem que ter a capacidade de vibrar e fazer vibratos com a mão esquerda. Tem que ter força para que não tenha dificuldade em nenhum tipo de *barré*, os ligados têm que ser bons. Só com estas capacidades é que conseguimos o legato que é o mais difícil na mão esquerda, a mão tem que se conseguir manter enquanto os outros dedos vão fazer os outros sons. Têm que ser independentes, é isso que eu acho.

Não acredito em posições muito fixas, um pouco como o Carlevaro: a mão tem que estar na posição natural, mas se há alguma circunstância que exija outra posição, o que está sempre a acontecer, um acorde que tenha contraponto, então tem que se adaptar a mão à nota seguinte. A mão esquerda tem que ser muito, muito flexível para conseguir fazer legatos, se não, não consegue e, para que não haja cortes de uma passagem para a outra, a mão tem que ser muito flexível. Não sei como é que explico isto sem guitarra, mas cada dedo é um dedo.

Acredito muito nisso e na antecipação, a mão movimenta-se para chegar a um sítio enquanto uma nota está fixa. Os ligados têm que ser independentes também, sobretudo os descendentes têm que depender de dois dedos no máximo. Ou seja, um ligado descendente com o dedo 3 e o 4, a mão tem que ter capacidade de o fazer sem nenhum apoio, só apoiado no dedo 3 com o dedo 4 a fazer o movimento. Por exemplo, temos a linha do quádruplo e podemos ter um ligado nessa posição, mas a maior parte das vezes,

nós estamos em exceção. O grande problema técnico da guitarra são as exceções, porque um violino tem uma posição e mexe-se com aquela posição. Às vezes, lá aparece um acorde a dobrar uma corda, mas é muito raro. Nós estamos sempre com os outros dedos em movimento, então tem que haver uma independência total, com o mínimo de força e sem outra força da mão.

Normalmente diz-se que os ligados devem ser apoiados com um ligeiro movimento da mão, mas deve conseguir sem o fazer, certo?

Sim, no que toca a técnica, nós devemos trabalhar o que é difícil, porque normalmente temos que tocar as obras da forma mais simples possível e procurar simplicidade na digitação, mas quando trabalhamos tecnicamente, temos que trabalhar as maiores dificuldades. Temos que conseguir os diversos elementos nas circunstâncias mais adversas possíveis, a mão tem que estar preparada para seguir para qualquer lado. É essa a minha Escola, mesmo com o Odair Assad que trabalha muito isso, ele defende muito que cada dedo é um dedo com o seu papel na guitarra. É essa flexibilidade que eu gosto na minha mão esquerda e que eu acho que me dá muita independência e é isso que eu tento passar aos meus alunos. Trabalhamos tecnicamente, temos um grupo de técnica e trabalhamos muito esse tipo de exercícios com o dedo 3 e o 4. Se o 3 e o 4 forem fortes, a mão esquerda está quase resolvida. E *barrés*, também precisam de força para fazer *barrés*.

A mão precisa de estar sempre estável com qualquer posição, é o que eu defendo e acredito. Agora, isto não significa que não haja outras perspetivas válidas, mas é a minha forma de tocar.

Existe uma ordem específica em que aborda os princípios base com os alunos?

Sim, com os alunos o primeiro objetivo é que consigam produzir sons diferentes, com os dedos 1, 2 e 3 na primeira posição consegue-se a escala, depois acrescenta-se o 4. Por vezes, quando surge o contraponto, utiliza-se o 4 na posição III, para o 3 ficar livre para fazer outras notas. O que eu tento fazer, tal como na mão direita é uma das coisas que eu começo a fazer cedo, é que não haja repetição de dedos. Por exemplo, se o aluno estiver a usar o dedo 4 na corda 2 e o 3 na corda 4 e ambos a pisar as casas da posição III, e depois tiver que tocar o dó, imediatamente na corda acima na corda 5, ele deve usar o dedo 2, em vez de ter que repetir o 3, para soar legato. Isto vai complicar bastante e às

vezes sou um bocado fundamentalista para lhe passar essa ideia, mas começo logo aí a querer mexer os dedos todos.

Sim, no final, mesmo em termos de velocidade, essa opção acaba por ser preferível.

Sim. Eu gosto muito de alternar dedos, se tiver o 3 pousado, prefiro usar o 2, isso é básico. Com os alunos tento dar as digitações assim, não tento simplificar muito as coisas em termos técnicos. É muito mais fácil para um aluno no 2º grau, usar o dedo 1 e o 2, em vez do 4, mas eu vou forçar o 4, eu quero que ele toque com o 4 e não lhe vou simplificar a vida. Se calhar o resultado musical não vai ser tão bom no início, mas daí a um tempo começa a ser. É preciso propor um problema para ter uma solução e a partir do momento que o aluno consegue fazer isso, tem mais uma competência.

Gostaria de falar num aspeto específico com que me tenho cruzado inúmeras vezes durante a prática do estágio que é, precisamente, as dificuldades dos alunos com a *barré*. Como orienta a sua abordagem quando essas dificuldades se manifestam? Insiste na passagem em questão? Faz um exercício mais simples?

A *barré*, especificamente, é um problema. A *barré* nunca resulta numa primeira peça. Já partimos para a primeira peça, para a segunda, para a terceira, se calhar, a pensar que a *barré* não vai sair limpa. O aluno leva tempo a ganhar força, não é só uma questão de posicionamento da mão, é uma questão de força também e a força física ganha-se com treino. Peço uma obra com *barrés* de menos cordas, depois parto para obras com mais, mas de qualquer das formas sei que aquilo leva tempo a resolver. Implica forças às quais os alunos não estão acostumados e depois cria muita tensão nos outros dedos. Faço alguns exercícios de *barrés* só usando a força da frente, sem o polegar, que às vezes alguns alunos até abusam demasiado, depois aplico o polegar. Penso na *barré* mais como uma força de braço do que uma força de mão, ou seja, usando o peso do braço.

Às vezes há dificuldade no sentido em que os alunos apertam, apertam, apertam a mão e o músculo encarregue desse movimento é pequeno e esgota-se rapidamente. Nós sabemos disso, se tivermos uma série de *barrés* e aplicarmos toda a força da *barré* na mão o músculo esgota-se, enquanto se usarmos o músculo e o peso do braço isso não acontece e é assim que eu faço as *barrés*. O polegar só tem uma função de dar algum apoio, alguma estabilidade, às vezes um pouco de força para descansar o braço de forma momentânea, mas a base da *barré*, para mim, está no braço.

Apêndice I – Transcrição da entrevista a André Madeira

Quando o usamos a força da mão para a *barré*, toda a mão fica tensa, ou seja, os dedos que não o da *barré* levam logo por tabela. Com o braço isso já não acontece. Essa é a minha base e eu começo com isso logo que os alunos começam com a *barré*. Dou o *El Porompompero*, que tem os acordes de fá maior, para eles tocarem e acompanharem. Peço para eles treinarem em casa acordes com *barrés*, porque quando eles fazem os rasgueios, não se nota tanto que está sujo e eles assim vão treinando. Acho que é uma questão de treino e leva tempo com qualquer pessoa. Aí não dá para resolver numa aula, mas dá para ir percebendo onde está a força da *barré* e acho que é importante trabalhar isso desde cedo. Se dissermos que o aluno ainda não tem capacidade de fazer, então reforço o que disse atrás sobre adiar dificuldades. Às vezes não tem mesmo capacidade, mas é preciso começar por uma ponta pois se nunca começar, nunca vai ter. Esse é o meu princípio.

Eu acho que, em relação à mão esquerda, nós falamos muito de relaxamento e eu acredito em relaxamento mesmo, mas isso para os miúdos é super abstrato. O que é relaxamento? “A mão está relaxada? Ok, está leve.” É uma coisa muito subjetiva, às vezes, para nós é subjetivo.

Sim, é uma das dificuldades que eu tenho tido a explicar isso, porque a mão não está 100% relaxada.

Não, porque tem que aplicar força, e era aí que eu ia chegar, porque às vezes não está relaxada porque não tem força, não tem força para relaxar. É como correr na areia, temos que aplicar mais força do que vamos fazer, temos que treinar os exercícios de maneira a criar força. Às vezes não conseguimos relaxar porque não temos força, então temos que criar força física para o fazer. Nós pegamos numa caneta sem fazer força, mas um quilo de arroz já temos tensão, mas se estivermos habituados a pegar num saco de cimento, o quilo de arroz também fazemos sem tensão. A questão do relaxamento é uma questão muito difícil de explicar e é muito difícil de o aluno perceber, na minha opinião e às vezes começamos a querer logo o relaxamento da mão e se calhar isso vai fazer com que o som diminua muito. Porque o aluno não compreende que o relaxamento não é não fazer força e que o ataque tem que ter força. Então, é natural que no início tenha um bocado de tensão, mas se continuar a projetar o som, a mão vai-se relaxando. Leva tempo, também, não é como nós em adultos. Com as crianças, ao início há mesmo uma certa tensão no ataque e se nós pedirmos mão mole, ela não vai ter som. Vejo isso no meu aluno Vasco,

por exemplo. A mão está super relaxada neste momento, mas eu lembro-me de o sentir tenso, mas não o chateeí muito com isso, porque eu sabia que à medida que ele ia praticando, a mão ia relaxando e agora foi isso que aconteceu. Porque tem força. Força e jeito também.

Há muitas coisas que levam tempo e acho que um dos problemas do ensino, às vezes, é pormos muitos problemas de uma vez só. Ou seja, o aluno está a pegar na guitarra e já estamos a falar em relaxamento da mão, em sonoridade bonita e o que ele entende disso é só coisas negativas. São críticas, porque ele ainda não sabe o resultado.

Nós temos que ter muito cuidado com a crítica porque há uma dose que tem que ter sempre 80%, 70% de coisas positivas e 25% de coisas negativas. Temos que salvaguardar mesmo o que não achamos importante porque o aluno tem que estar positivo, para receber o que nós temos para ensinar. Se não, começa a desmotivar.

É muito diferente do ensino das outras disciplinas da escola, porque eles são obrigados a fazer e os pais sentem também obrigação de eles trabalharem para elas, porque é o que é obrigatório. O conservatório acaba por ser facultativo, ou seja, se um aluno não gostar, pode ir embora e não lhe acontece nada em termos escolares, tirando o caso do articulado. Mas mesmo aí, o articulado pode deixar de o ser no ano seguinte.

Também tenho a sensação que o facto de ser uma aula em que estamos sozinhos na sala com o aluno, às vezes, pode haver a tendência de ele levar essas críticas para um ponto pessoal, em que mais dificilmente acontecerá com turmas de 30 alunos.

Exige muita sensibilidade da nossa parte, e uma das coisas é: se o aluno não gostar do professor, ele não vai ter resultados, de certeza absoluta. Isso é uma coisa que tem que acontecer, o aluno tem que gostar do professor e tem que confiar. Uma criança para gostar e confiar num adulto, esse adulto tem que lhe dar coisas positivas, tão simples quanto isso. Se não ele não gosta, vem obrigado. Isso para mim é fundamental. Depois na técnica, temos também que salvaguardar isso, dar-lhe sempre a sensação que ele vai conseguir. Ou seja, se alguma coisa não estiver a correr bem, dizer: “Não te preocupes, que isto vai sair daqui, tens é que insistir, vais ver que vais conseguir”. Temos que ser afirmativos e não colocar a questão em termos de: “Se tu estudares, vais ver, se tu fizeres não sei o quê...” Isso não funciona. É longínquo, é uma tarefa para eles. Têm que ir para casa como se fossem brincar, no fundo. Tens que exemplificar, tens que dizer: “olha isto vai sair

assim”. Tens que sentir que há um desejo de aprender aquilo, um desejo de alcançar, porque eles não vão fazer por sacrifício, isso é utópico. Podem fazer uma semana, porque tu dás um ralhete, que é algo que temos que fazer de vez em quando, mas depois volta a cair de certeza. Isto se o aluno não receber duas ou três coisas que o entusiasмам.

Às vezes é preferível que as coisas saiam mais aos bocados, mas que saiam feitas. Como é que eu abordo uma obra nova? Toco para eles ouvirem, claro, para eles saberem o que vão aprender e depois vou compasso por compasso, normalmente começando do fim.

A sério?

A sério. Por causa de abordar digitação e porque normalmente a parte mais complicada está no fim. Acontece muito, não sei se já tens essa experiência, mas normalmente os alunos sabem muito bem o início das músicas e depois vai-se estragando e no final já não sabem. Então isso assegura-me. Já ensinei da outra maneira, mas agora, principalmente com os mais pequenos, vemos um compasso, depois acrescentamos outro, e outro. Começo do último e depois dois, depois três e depois quatro. Eles têm sempre a noção de chegar ao fim. A música acaba e depois ela vai crescendo. Depois digo: “estuda daqui, até onde vimos, até ali, ao fim”. Ele pode perguntar se deve avançar para além disso e eu não valorizo muito isso, quero que ele estude mesmo a parte que vimos.

Assim separa um pouco a digitação da música. Eles aprendem a digitação e as notas, percebem aquele compasso. Eu toco com eles sempre, tocamos ao mesmo tempo, pelo menos quando são mais pequenos, ou por imitação comigo a tocar primeiro para o aluno repetir, mas normalmente é ao mesmo tempo. Se não saiu, volta-se a repetir, às vezes com 10 compassos, 7, mas aquilo está aprendido. É nesse sentido que eu estava a dizer que eles levam aquilo aprendido da aula e vão para casa divertir-se com esse bocadinho. Pego também nas peças anteriores.

Sim, consigo isso evite que haja uma mecanização demasiado violenta no início.

Sim, eles assim questionam têm que pensar...

“Isto já não começa do mesmo sítio, é de outra forma.”

Aprendem a música muito bem, normalmente sabem a música toda de qualquer ponto. Com os mais maduros e já há alguma linha, já começo a falar de musicalidade, mas sou

muito rigoroso com a digitação da mão direita, da mão esquerda e vem de forma muito natural devagarinho. Compasso a compasso, ao fim de duas aulas ou três já tens uma obra. Parece que é muito lento e ao início eu próprio me questioneei, porque ninguém me ensinou a fazer assim, foi a minha intuição que me disse. Já tinha ouvido falar de pessoas que estudavam desta forma e aos poucos foi-me fazendo sentido. Experimentei com as crianças e, de facto, gosto muito de fazer isso. Até me organiza a mim. Na aula seguinte vemos onde ficou marcado o trabalho para casa e quando a aula termina não peço para ler o resto, porque isso já é muita coisa. No início, eles não estudam mais do que um quarto de hora. Depois sim, mas os que estão a começar é raro que façam mais do que isso. Temos que imaginar o que é que eles vão fazer em casa. Quando eles se entusiasmam, aí sim, podemos puxar.

Os problemas técnicos que vão aparecendo, vamos resolvendo, vamos digitando os dois para eles perceberem a lógica da digitação. Aí, se eles derem uma opção digo: “talvez sim, mas então e se aproveitares isto para fazer desta forma”. Nunca digo que não.

Pelo menos ver as peças ao contrário é o que tento fazer, às vezes não consigo por não serem as condições ideais, mas com quem faço, funciona muito bem. Tem uma outra vantagem, porque um dos principais problemas dos miúdos é a repetição, ou seja, eles terem que repetir uma coisa igual muitas vezes custa-lhes. Dizem que aquilo já está e que já chega, mas quando já está é quando é preciso fazer mais não sei quantas vezes. Ao fazer este processo, eles vão repetindo sempre: tocam um compasso, quando tocam dois, repetem o último. O início das peças é sempre mais fácil com a apresentação do tema e no fim é que estão os maiores problemas. Comigo funciona e eu próprio faço isso no meu estudo. Ao aprender uma obra complexa, posso fazer uma leitura leve, mas quando me foco mesmo na digitação, gosto de fazer assim. É uma coisa pessoal, mas tem funcionado muito bem.

Obviamente, isto não tem tanto a ver com o meu tema, mas estava genuinamente com curiosidade.

Sim, mas tem um bocadinho, porque os problemas da mão esquerda aparecem de uma forma muito à lupa. Quando te deparas com uma passagem difícil, podes pensar num único compasso, porque os outros à frente já estão vistos e podes então concentrar-te num problema específico. É comum encontrar passagens destas de vários compassos e com vários pontos de dificuldade sucessivos e assim é mais fácil arranjar soluções para

eles. Gosto muito de o fazer para resolver problemas tanto da mão esquerda, como da mão direita e é impressionante como os alunos conseguem aprender coisas complexas, de uma forma simples.

Já falámos um pouco da *barré* e como ela precisa de tempo e alguma insistência, mas queria perguntar-lhe se também costuma arranjar exercícios simplificados para ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades.

Os exercícios, faço-os na aula. Posso dizer para fazer um bocadinho em casa, mas não acredito que o aluno os vá fazer, porque para eles é chato por não saberem bem qual é a finalidade do exercício. Por exemplo, como é que eu trabalho uma *barré*? Faço uma transposição, de meio a meio tom. Toco a passagem, descanso, subo meio tom, toco outra vez, descanso e assim sucessivamente até chegar ao fim do braço e depois desço. À Carlevaro. Se eu pedir ao aluno para fazer a passagem vinte vezes no mesmo sítio, vai ser muito chato para ele e assim sentem uma certa ação.

De facto, mesmo a nível técnico, há qualquer coisa que acontece, até expliquei isso a uma aluna minha que estava a tocar a Cathedral. Imaginando que o problema te aparece na casa 3, se fizeres transposto para a 1, a mão precisa de alargar mais e vai ser mais difícil se consistir numa extensão complicada, mas mais fácil se envolver uma contração. Com as contrações, torna-se mais complicado fazer os movimentos necessários quanto mais se avançar no braço da guitarra. Portanto, ao transpor, vais treinando a mesma coisa, mas vais exagerando os problemas e quando chegar à posição original fica fácil. Faço isso também no meu estudo, mesmo para saber quantas vezes estou a repetir. Com as *barrés* faço isso porque, casa a casa, e quando os alunos chegam a casa já a fizeram pelo menos vinte vezes na aula, a subir e a descer. Isso cansa, mas eles gostam de fazer.

Pois, sobretudo com as *barrés*...

É preciso descansar um bocadinho, claro, mas temos que ser persistentes no problema, não o podemos é esquecer.

Tivemos há pouco tempo uma aluna do 1º grau que fez pela primeira vez uma *barré*, e ela começou a chatear-se a sério com isso e começou a chorar um bocadinho.

Pois, isso acontece de vez em quando e é complicado. Podes dar um exemplo do tipo: “eu, no tempo que estás a aprender, não fazia isso” e assim tentar subir um pouco

autoestima do aluno, mesmo quando pode ser normalíssimo. Temos que gerir isso, mesmo. Não nos podemos distrair disso.

Eu tenho tentado arranjar exercícios que trabalhem aspetos específicos e, enquanto alguns penso que têm funcionado bem, outros acabam por se desligar demasiado do contexto da peça. Não tinha pensado na questão da transposição, sobretudo no caso das *barrés*.

Nas *barrés* e noutra coisa qualquer. Dá-lhes uma certa motivação, porque lhes dá algo novo que é percorrer o braço, que eles não costumam fazer nos primeiros tempos.

Em relação aos exercícios que estavas a dizer, têm que ser muito simples. Tens que escolher um exercício muito eficaz, muito específico, pequeno e fácil de aprender, para que não te leve muito tempo da aula. A aula tem que andar, não podes estar uma aula a fazer um exercício. Aí esquece, é muito chato para eles. Fazes o exercício durante algum tempo, mas o aluno não vai resolver a questão num dia só. Podes é guardá-lo e fazer mais um bocado na aula seguinte. Têm que ser exercícios muito simples e de fácil aprendizagem.

De resto, queria falar de alguns problemas específicos que tenho encontrado com alguma regularidade: a falta de independência dos dedos, sobretudo dos dedos 3 e 4, as *barrés* já falámos, os ligados e também as dificuldades nas mudanças de posição. Que tipo de abordagens costuma adotar para combater estas dificuldades?

Por exemplo, a questão dos dedos 3 e 4, eu tenho uma peça popular que eu fiz um arranjo muito simples: chama-se Valsa Chilena. Eu faço toda a melodia com os dedos 3 e 4, ou 2 e 4, quando estes não são os dedos que tipicamente se utilizariam. Aproveito, e na mão direita faço também com o anelar e o médio Isso é suficiente para soltar um pouco esses dedos dos alunos. Para eles também é fácil se lhes pedires para tocarem com esses dedos da 6ª até à 1ª corda numa posição. A mão aprende muito rápido, no caso de alunos mais novos.

Com os dedos 1 e 2 não é preciso fazer, porque já treinam muito no decorrer das peças e começa a ser trabalho a mais e como o grande problema está nos outros dedos é melhor focar aí. Com um simples exercício eles vão-se animar, sobretudo se o pedires numa posição avançada do braço, porque nas primeiras posições eles já trabalham muito e não

se animam. Se fores para um registo mais agudo, já têm a sensação de estar a tocar mais coisas.

Esse exercício é sempre útil, mesmo para mim. É fundamentalmente os exercícios do Carlevaro, não fui eu que inventei, agora, têm de ser é mais simples do que o Carlevaro. Por exemplo, tocar quatro vezes cada nota e depois passar para três, para duas e depois só uma, para os mais avançados, já pedes para fazer uma extensão de uma casa.

Podes também usar muito esses dedos nas próprias obras e não fugir a eles. Bem pelo contrário: procurar usá-los, porque quanto mais cedo trabalhares isso, resulta mais rápido. Se deixares para o 3º ou 4º grau, já começa a complicar, porque já não têm a mesma capacidade de se adaptar. É impressionante como todos eles aprendem se trabalhares logo essas coisas.

Em relação aos ligados, acho que o problema é que por vezes fazem muita força para puxar o dedo para baixo, então eu tento explicar que deve haver uma contra força, com o dedo que sai a fazer força para baixo e o dedo fixo a fazer para cima. Depois podes pedir os ligados que se fazem mais para fora, mas primeiro tento que fique claro que o dedo fixo está a fazer força, às vezes puxando a corda um pouco para cima. Para mim, é muito óbvio o que o dedo que se levanta está a fazer, o outro que segura a corda e a nota é que muitas vezes menosprezamos e muitas vezes as dificuldades que os alunos têm estão aí. Se esse dedo estiver seguro, consegues fazer ligados nas calmas, portanto não podemos esquecer a força ascendente que o dedo exerce.

Às vezes, para os alunos perceberem a questão da força ascendente, peço-lhes para tocarem a nota do dedo que vai ficar fixo e que dobrem a corda para cima, para eles perceberem o que é essa força. Muitas vezes tu dizes, mas eles não entendem e assim a mão entende. Depois é só juntar o outro dedo. O grande problema é que eles fazem o ligado e tentam puxar os dois dedos na mesma direção, ambos vão para baixo e o ligado sai mole. Se sentirem o efeito de alicate, em que um puxa e outro empurra, a mecânica fica boa.

Ao início, os alunos não vão conseguir logo fazer bem os ligados, mas é mais rápido do que a *barré*. Quando lhes peço para dobrar a corda com o dedo que vai ficar fixo e começamos a subir no braço, eles gostam imenso do efeito e depois é uma questão de juntar o outro dedo. Finalmente, peço-lhes que não dobrem a corda e não mexam o dedo

fixo e isso resolve-lhes pelo menos uma parte do ligado porque depois é uma questão de prática.

Numa aula podes fazer esses exercícios, na seguinte fazes mais um bocadinho. Não peças é para praticar em casa porque não o vão fazer, a não ser que seja só pedir um exercício 5 vezes por dia, só para não perderem a mecânica.

Normalmente é o que eu digo: “Quando pegares na guitarra faz umas duas ou três vezes”.

Ou podes dizer assim: “Faz três vezes e cada vez que fizeres faz aqui um risquinho nesta folha”. Os miúdos normalmente não mentem, podem mentir um bocadinho, mas nunca mentem muito. Podem dizer que estudaram meia hora e estudaram vinte cinco minutos, mas se puseres nestes termos, é raro eles mentirem.

Pois, quando pergunto se eles fizeram o que pedi muitos dizem alguma variação de mais ou menos.

Mas se fizeres assim... Eu às vezes faço uma tabela de estudo com os dias da semana para indicarem quantos minutos estudaram por dia, mas podes fazer o mesmo para quantas vezes fizeram os ligados. Num dia, cinco vezes, noutra dia, cinco vezes. Depois avalias, calculando o total e depois dizes ao aluno se foi melhor do que na semana passada.

Assim ajuda-os a sistematizar as coisas.

Eles gostam de brincar, então começam a brincar com isso: vão ver quantas vezes fizeram na semana passada e vêm se estudaram mais ou menos. Percebes? Podes dizer: “foi bom, mas olha que na semana passada foi um bocadinho melhor”. Aquelas coisas de criança. Resulta principalmente com os mais pequenos.

A tabela de estudo é uma coisa que ajuda muito, mesmo nos mais velhos. Se forem os mais adolescentes não podes dizer para te mostrarem a tabela, porque podem achar demasiado infantil. Tens que dizer que tu também fazes isso e que não é para o controlares, é para ele se controlar a si próprio. Dizes que podem por o tempo de estudo, havendo pausas ou não, depois, somando, dá para ver quanto é que se estudou num dia. Eu faço isso com os mais novos, mas também com os mais velhos, quando eu vejo que eles estão a estudar menos, faço isso também e eles normalmente cumprem. Raramente

te enganam e mesmo se te enganarem alguma coisa, é muito melhor porque têm, pelo menos, um compromisso. O “estudaste muito” ou o “estudaste pouco” é uma coisa muito subjetiva. É bom saber o quanto é que foi, de facto.

Já te fugi ao tempo, mas na questão dos ligados podes fazer algo do género. Quantas vezes é que ele fez aquele exercício. Tens que ir ver na aula seguinte, porque se falhares uma vez, já não fazem mais. Aí, acabou.

Alguma coisa relativa aos ligados ascendentes?

Com os ascendentes, é prática, sobretudo. Podes fazer a mesma coisa e percorrer todas as cordas com os dedos dos ligados. No início, quando estão mesmo a aprender os ligados, não podes ser demasiado exigente com o ritmo, o que interessa é que produzam som. Mas depois, como a tendência é antecipar o ligado, podes fazer um ritmo de galope, alongando a primeira nota e encurtando a segunda, por exemplo. O grande problema dos ligados ascendentes é a antecipação. De resto faço da mesma maneira do que com os outros. Carlevaro, novamente. Devagarinho, para eles ouvirem bem, se estiver muito difícil, peço para fazerem três vezes seguidas em cada corda. Tem que ser algo que eles consigam realizar, se vires que está muito difícil baixa um bocadinho a dificuldade. Basicamente, é isso. Não há muito truques, para além de escolher músicas que tenham ligados. Se não têm, pões tu na música, por exemplo quando tens um momento de tensão e depois resolução, podes resolver com um ligado. Procura lugares onde possas pôr ligados, para que os alunos comecem a usar, mesmo que não sejam necessários. Costumo fazer isso.

Relativamente às mudanças de posição, sobretudo no plano horizontal.

A questão dos ruídos é uma coisa para se ver mais para a frente, para os mais velhos que já tenham dominado o assunto. A mudanças para posições inferiores são mais difíceis do que para superiores, tal como são para nós.

Por exemplo, o Vasco, que não é um miúdo normal, ele estava com dificuldades numa escala com várias mudanças de posição, então o que eu faço é isolar cada mudança de posição. Toca-se só até à primeira nota depois da mudança e depois de se repetir algumas vezes, acrescenta-se mais uma e faz-se o mesmo. A passagem acaba no salto, não faço mais nada. Só depois disso vou acrescentando coisas até ao salto seguinte. Só com o salto dominado é que podemos tocar o que vem a seguir.

Apêndice I – Transcrição da entrevista a André Madeira

Trabalho muito com o metrônomo, desde cedo com os meninos, pela mesma questão. Dá uma certa variedade, apesar de ser monótono, eles veem os números a andar e a subir com cada repetição e isso também lhes dá um certo entusiasmo. Para além disso funciona como mecanismo. O meu aluno acabou de fazer aqui cinquenta vezes comigo e, lá está, se eu pedir para ele fazer essas vezes em casa, ele não vai fazer, de certeza. Não tem capacidade de fazer isso, não tem idade para fazer isso. Fizemos a mesma coisa cinquenta vezes: “Vasco, só faltam quarenta e nove”. Ele fez, tranquilo e chegou ao fim e já está, já sai.

O grande problema do salto de posição também está aqui no polegar que se arrasta e se deixa para trás e o atrito que cria. Então tenho que avisar que o aluno deve levantar o polegar e depois pousá-lo, mas tem que fazer o salto sem o dedo. Depois, quando chega, é que volta a por. O grande problema dos saltos está aí.

Normalmente escolho um dedo como referência, por exemplo, isso aconteceu com o Vasco em que ele estava a colocar todos os dedos de uma vez, mas de forma a atrasar a primeira nota. Há um dedo que chega primeiro, é a minha forma de ver. Então ele concentrou-se no primeiro que faria o salto, praticamos algumas vezes, e depois é que pôs os outros. A minha lógica é que um dedo é mais fácil de controlar do que muitos no salto, portanto se chegares com um, os outros encaixam-se. Mesmo quando tens um acorde plaqué, há um dedo que chega antes um bocadinho, onde eu me concentro. Mas isto é a minha forma de tocar. Ele chega antecipadamente e depois vêm os outros. Essa é a lógica que eu uso com eles. Há um dedo que salta. É a minha perspetiva.

Resolvo os saltos assim: chega, levanta o polegar, chega, poisa o polegar. Quando há um salto de várias notas, peço para pensar num dedo. Outra coisa que faço, no caso de acordes é primeiro fazer o salto só com o dedo de referência a chegar à posição, repito, e depois vou acrescentando um dedo de cada vez, sempre repetindo. Tento fragmentar a dificuldade, porque às vezes parece um monstro. Tens que fazer isso com eles. Se vires que numa aula, não sai, duas aulas, não sai, três aulas, não sai, então tem que se ver o que é que se passa. Muitas vezes não é uma questão de estudo, é mesmo uma dificuldade que está ali na base da passagem. Fragmento o salto, sobretudo.

Numa fase inicial, vejo os miúdos a tocar numa posição na parte superior do braço a apenas tentam olhar para o sítio onde vão saltar no momento do salto. Às vezes, digo para olharem um bocadinho antes.

Foi isso mesmo que disse ao Vasco agora, numa passagem da peça, para ele se concentrar na casa onde vai chegar com o salto, e assim é mais fácil.

Costuma ajudar.

Sim, isso ajuda muito. Eu faço isso também. Outra coisa é saber qual é o dedo comum, o dedo que está na mesma corda. Isso é assim connosco também. Qual é o dedo que nos guia? Mesmo que ele não chegue primeiro, sabemos que é na mesma corda e isso é já uma grande referência. Quais são as maiores dificuldades nas mudanças? É quando tens um dedo numa corda e tens que o repetir noutra, porque se for na mesma corda já não há problema. Se se mudar de corda, até acontece o mesmo com a mão direita. Se for uma já é um problema, se forem duas, é mesmo um problema grande e na mão esquerda é igual.

Há mais algum problema que lhe ocorra, mais complicado de resolver, que eu não tenha referido?

Eu acho que não.

Obviamente, às vezes há passagens mais complicadas...

Sim, as coisas piores vão aparecendo nas peças. Acho que não, acho que já referi tudo. Eu defendo a mão esquerda muito móvel, por causa do legato. Cada posição puxa a outra. Defendo essa mobilidade e às vezes os miúdos têm o problema de ficarem muito estáticos e muito agarrados ao braço. O Dejan também me parece que faz o mesmo. Essa é a base.

Às vezes nós tentamos estruturar muito as mãos dos meninos para serem muito direitinhas, e isso tem que ser feito, sem dúvida, mas depois temos que trabalhar muito as exceções para a mão ter a capacidade de fazer o que é preciso.

Apêndice II - Transcrição da Entrevista a Pedro Rufino

Realizada a 16 de junho de 2018

Podia-nos dar um resumo do seu percurso com o instrumento?

O meu primeiro contacto com a música foi no seio de uma banda filarmónica, em Nisa, e o meu primeiro instrumento foi clarinete. Eu aprendi o solfejo e o resto das bases da música numa banda filarmónica, no entanto, já tinha um contacto com a guitarra durante muito tempo.

Costumava brincar com a guitarra do meu tio, que tocava uns fados, então, em casa da minha avó havia várias guitarras inclusive uma guitarra de 12 cordas e outra de 6. Um dia o meu tio decidiu dar-me uma guitarra que tinha sido feita por um amigo dele e que era muito difícil de tocar, com perto de um centímetro entre as cordas e a escala. Aí começou o meu primeiro contacto sério com a guitarra, a tentar tocar os acordes de dó maior e fá maior, o que era extremamente difícil.

Neste período continuava sempre a tocar clarinete na banda, até que as coisas começaram a ficar um pouco mais sérias. A banda tinha uma orquestra ligeira, onde comecei a tocar guitarra, os meus pais compraram-me uma guitarra elétrica, então a pouco e pouco comecei a desinteressar-me do clarinete. Chegou um momento em que eu só pensava em guitarra, em tocar em grupos e bandas de garagem. Tinha um amigo cujos pais eram emigrantes, que me apresentou à questão dos efeitos na guitarra elétrica, a quem eu pedia que trouxesse esse tipo de material, um amplificador inclusive, de França, pois no interior do país não tínhamos acesso a esse tipo de coisas. Com estas coisas, fui ficando agarrado à música e à guitarra.

A banda era onde eu materializava a música, bem como com os grupos onde tocava. Aos 14 anos já tocava num grupo de baile. A partir daí foi uma coisa muito rápida até chegar ao ponto onde não pensava noutra coisa.

Eu não conhecia nada do mundo da guitarra fora da guitarra elétrica, apenas tinha algumas referências, ouvia alguma música, mas nem sabia o que era guitarra clássica. Um dia, um guitarrista francês, que eu não sei o nome, podia ser bom ou mau, não faço

a mínima ideia, deu um concerto na biblioteca de Nisa e eu fui ver. Apesar de não conseguir lembrar-me do que ele tocou, impressionou-me de uma maneira tão forte, por ser só uma pessoa a tocar guitarra, sozinho, sem precisar de outros a acompanhar. Então, a partir daí, o meu objetivo era aquele. Agora, como o conseguir?

Eu tinha por volta de 15 anos, quando comecei a tentar convencer os meus pais a inscreverem-me no conservatório, mas o conservatório mais perto era o de Castelo Branco. Apesar de serem apenas uns 44 km entre Nisa e Castelo Branco, o meu pai não tinha carro e, mesmo que tivesse, tinha a vida bastante ocupada, trabalhava na farmácia e não era fácil. Nessa altura não consegui, mas quando acabei o nono ano, consegui convencer os meus pais a ir para Castelo Branco. Um dos projetos que o meu pai tinha para mim, era que eu tirasse o curso de farmácia e, de alguma maneira, eu aproveitei essa deixa, para pedir ir para o liceu em Castelo Branco e inscrever-me também no conservatório. Passado um ano ou dois, ele percebeu o que se estava a passar, com as notas no liceu a não serem nada de especial. Foi assim que entrei para o mundo da guitarra clássica.

O meu primeiro professor foi o Paulo Valente Pereira, em Castelo Branco quando tinha 15 ou 16 anos. Na altura, quem estudava nos conservatórios, já tinha alguma idade, não é a realidade que encontramos hoje, em que um miúdo entra aos 8, 9 anos. O regime articulado já existia, mas ninguém falava dele e era ainda bastante desarticulado. Depois do Paulo Valente Pereira, o professor que realmente me marcou e me deu uma boa base técnica, bem como ideias que algumas delas continuo a defender foi o Eli Camargo Jr. Ele estudou com Henrique Pinto em São Paulo, depois veio para Portugal, fez o curso de composição com Christopher Böchmann, tendo seguido essa via, mas foi ele algumas noções da guitarra clássica e que, de alguma maneira, me transformou.

Depois de Castelo Branco, entrei na Escola Superior de Música do Porto, para a classe do professor Pina, estive lá um ano e depois decidi ir para Lisboa e fiz a Licenciatura na Escola Superior de Música de Lisboa, na classe do professor António Gonçalves.

Depois da licenciatura, dediquei-me a vários projetos, mas o principal projeto de vida foi o ensino. Estive em várias escolas. A principal e onde eu dediquei mais tempo tem sido a Academia de Música e Dança do Fundão, estive também na Canto Firmo em Tomar, e depois no Conservatório de Música de Ourém e Fátima, onde já estou há alguns anos. No Porto estive uns meses na escola profissional do Porto, também estive nesse mesmo ano na Escola de Música Óscar da Silva em Matosinhos.

Na altura não havia professores de guitarra, nem músicos formados, em geral. Os cursos superiores tinham aberto há pouco tempo e quem tinha formação ainda eram os antigos cursos dos conservatórios. Esses cursos só abriram por volta dos anos 90, penso eu, pelo menos sei que quando entrei as escolas superiores de Lisboa e do Porto não tinham sido criadas assim há tanto tempo.

A partir daí, desenvolvi a minha atividade, com vários projetos. No Fundão foi criado o concurso de guitarra que depois passou a ser internacional e que ainda existe hoje. Acho que foi algo importante que aconteceu em Portugal, por não existir esse conceito na altura. As orquestras de guitarras também não eram muito comuns na altura em que começámos com o projeto no Fundão, onde tive ajuda do Eli Camargo porque ele tinha tido uma vivência diferente no Brasil onde já existia, pelo menos em São Paulo.

Os meus anos de serviço foram feitos assim, participando também em vários grupos de música de câmara, trios de guitarra. Um dos grupos muito interessantes em que participei e que de alguma forma foi pensado para o exame final da licenciatura foi com a Elisavete Gama, de guitarra e cravo, e fizemos alguns recitais. A solo também fui mantendo alguma atividade, mas a minha atividade principal sempre foi o ensino.

Desde quando começou a dar aulas?

Como eu estava a dizer, quando as escolas superiores foram criadas, alguma legislação foi sendo alterada. Quando me convidaram a ir para o Fundão, ainda estava à espera de uma resposta do Porto, depois de ter ido lá concorrer para a licenciatura. Fui contactado pelo antigo professor de Formação Musical, o José Manuel, a perguntar se eu estava interessado em ir para o Fundão dar umas aulinhas de guitarra e eu disse que sim, não sabendo bem o que me ia acontecer, podendo não entrar no Porto. Eu falei com a diretora da Academia na altura, Ângela Castilho, que me deu um sim incerto, mas depois saíram os resultados. Eu entrei, e o facto de entrar no ensino superior, dava direito a ter uma autorização de lecionação e essa autorização fazia com que as escolas tivessem a aprovação do paralelismo pedagógico.

Isto é, a escola quando era criada tinha de ser autorizada, no caso de Fundão, pelo Conservatório de Coimbra para que aquele curso fosse lecionado ali e que pudesse fazer as suas provas. Se uma escola não tivessem professores com a habilitação antiga, ou a frequentar o ensino superior, tinham que vir professores de Coimbra a fazer as provas ao

Fundão, ou os alunos ir a Coimbra. Durante muito tempo, para os exames de 5º e 8º grau, era o Conservatório de Coimbra que mandava a peça obrigatória.

Quando disse que tinha entrado, o que tinha sido um sim hesitante, passou a genuíno interesse. Naquela zona, não havia um único professor com habilitação e eu e o Jorge Pires fomos os primeiros. Obviamente, iam alguns trabalhar lá, mas naturais ou residentes de lá não havia. Isto, por volta de 1996. Portanto as coisas foram mudando.

20 min

E isso era assim em todo o país. Conheço vários colegas, por exemplo em Castelo Branco, que têm vários cursos superiores. Curso superior de piano, curso superior de canto, curso superior de composição, curso superior de formação musical. Isso hoje é impensável ou, pelo menos, muito difícil, mas como os cursos eram feitos dentro dos conservatórios, conseguiam fazer dois cursos superiores num ano. Era só uma questão de graus: faziam até ao 6º grau, depois o 7º e o 8º eram os cursos superiores. Depois faziam o exame de formação musical e o de composição e ficavam com os cursos superiores correspondentes. Uma área como a composição tem hoje várias disciplinas, na altura não.

Em guitarra em Portugal estávamos um pouco limitados, com alguma carência de informação. Só nos cursos de Santo Tirso tive aulas com o Yamashita, com o Brouwer, com o Fernández, com o Eduardo Isaac, com o David Russel. Esse foi um dos acontecimentos que gerou mais entusiasmo pela guitarra e começámos a ver guitarristas de fora que vinham participar connosco e então as fronteiras alargaram-se. A primeira vez que vi o Quarteto de Los Angeles foi em Santo Tirso, não sabia quem era o Yamashita, o David Russel já tinha um cd dele, portanto a informação não chegava cá facilmente. A partir daí, e com trabalho de quem veio antes de mim, as coisas começaram a inverter-se e temos guitarristas que tocam muito bem, mesmo a nível internacional e nesse aspeto, bem como no ensino nas próprias escolas, já não ficamos aquém dos outros países. Nos outros países, pode haver melhores escolas, melhores infraestruturas, mas currículos e nível científico, já conseguimos igualar. Não me sinto inferiorizado perante um guitarrista de França ou Espanha, até porque às vezes vou lá e vejo que conseguimos fazer coisas mais interessantes cá do que fazem lá. Pode é não haver tanto.

Quem quiser aprender guitarra a nível alto e ser um profissional, já tem condições em Portugal para o fazer. A geração do António Gonçalves, do Paulo Amorim ou do Pina tinha

que ir estudar para o estrangeiro. Agora não é assim, já se formaram várias escolas de alto nível e já vemos bons guitarristas que se formaram exclusivamente em Portugal, como o Júlio Guerreiro.

Um dos alunos com quem tive um grande gosto em trabalhar, foi o Francisco Franco. Tivemos diversas experiências no estrangeiro e nunca ficámos com a sensação de ele ficar aquém a guitarristas de outros países, tendo mesmo ganho alguns concursos. O Joaquim Simões ganhou o Segóvia à pouco tempo. Em Évora também se tem formado uma excelentes guitarristas.

Certo que se formos para grandes cidades como Nova Iorque, Londres, Paris, mais cosmopolitas, têm mais gente e, conseqüentemente, mais oportunidades, mas não é por não irés que irás ter uma formação inferior. Obviamente que Paris, recebendo músicos de todos os lados do mundo, tem uma maior probabilidade de sair de lá maiores fenómenos, mas isso não quer dizer que aqui os professores não sabem e é preciso ir para lá.

Com a globalização e a Internet, ficámos também menos isolados, com muita informação ao nosso dispor. Para além disso, nós temos duas coisa que a generalidade dos outros países não têm, que é o ensino da música gratuito até ao 9º ano, e o custo de um curso superior em música ser igual a outro qualquer. Espanha faz algo parecido, a França também, a Inglaterra não, a Holanda não. A Inglaterra tem colégios privados com oferta de música, mas é preciso pagar. Depois vais ver nas provas de acesso aos cursos superiores nesses países guitarristas bastante fracos, e guitarristas portugueses têm alguma facilidade em entrar.

Estive em Haia na Holanda, e estavam a construir uma escola que tinha um orçamento de 90 milhões de euros disponível, no sentido de criar uma espécie de ensino super integrado, desde o ensino primário até ao ensino superior, com orquestra, tudo num só edifício. Mas sabes uma coisa? Eles não têm músicos. Têm que vir a países do Sul, inclusive Portugal, para convencer músicos a irem lá estudar. Por exemplo, o Fundão e a Covilhã têm um protocolo com essa escola e deve haver mais. Eles têm protocolos espalhados por vários pontos da Europa, para alimentar a escola, porque, dependendo só da população holandesa, não haveria músicos suficientes. Têm dinheiro para investir em infraestruturas, mas não têm uma rede de escolas que permita a formação suficiente na área da música. Normalmente, um pai paga a um instrutor particular, o filho aprende e

depois candidata-se ao ensino superior. Há também escolas particulares, mas não há um ensino articulado como existe em Portugal.

As escolas profissionais em Portugal fizeram um bom trabalho, sobretudo a nível das cordas e dos sopros, tanto que hoje em dia temos pessoas de cá a tocar em grandes orquestras mundiais. O ensino em Portugal, realmente funciona. Podemos dizer mal e há sempre coisas com as quais estamos insatisfeitos: o salário dos professores, a carga de trabalho dos professores. Mas é verdade que, olhando para trás, o balanço é muito positivo.

Antes, apenas conhecia a realidade do Brasil. Quando lá estive em 2005 ou 2006, já não me lembro, guitarristas candidatavam-se ao ensino superior a tocar ao nível de um 1º ou 2º grau. Tocando a Lágrima, ou nem isso, era possível entrar. Isso é possível em Portugal? Não. Havia lá escolas particulares que ofereciam o ensino da música, mas nem toda a gente podia pagar. Era dentro do ensino superior que faziam o trajeto que fazemos no ensino secundário no que toca a guitarra clássica. Eu não digo que isso não possa funcionar, se alguém estudar muito, pode desenvolver boa técnica e tudo o mais em 3 ou 4 anos, mas realmente fiquei confuso, conhecendo a realidade de Portugal que fosse assim que acontecia lá, e acho que continua a acontecer. Acho que somos um exemplo nesse aspeto.

Focando melhor nas questões do ensino, mas ainda não falando especificamente da técnica, gostaria que me dissesse se acha que existam particularidades a nível cognitivo em alunos do 1º ao 5º grau, distintas dos alunos nas outras etapas de aprendizagem e se isso implica uma adaptação das suas abordagens pedagógicas com estes alunos.

Relativamente a quê? Podes dar-me um exemplo?

Quando falei com o André Madeira, ele referiu as diferenças que há a nível da aprendizagem da leitura musical, dizendo que, embora seja preferível começar com esse trabalho na Iniciação, nestas idades ainda se vai perfeitamente a tempo. Alguém que começa mais tarde tem tendencialmente mais dificuldades.

O que tento fazer sempre, às vezes não é fácil, é encarar desde a primeira aula a aprendizagem da leitura musical como a aprendizagem de uma língua. Uma criança de 6 anos vai para a escola e é-lhe ensinado a ler e a escrever, e ele aprende. Porque é que a

música tem que ser diferente? A partitura não deve ser algo para evitar, tem que ser algo normal. É lá que está o texto musical e os alunos têm que aprendê-lo.

O que é que eu acho que pode ser complicado inicialmente? Formação Musical. O professor de instrumento, numa primeira aula, tem que começar alguns aspetos específicos da guitarra, mas eu tento introduzir a partitura assim que posso. Tem de ser assim. Qualquer aluno tem que saber ler.

É preciso ter cuidado, pois nestas idades, os alunos memorizam com muita facilidade e, por vezes, alguns podem desenvolver a parte mecânica de forma mais rápida, imitando o professor. Imitando os seus gestos e memorizando as casas que devem ser tocadas, de forma desligada da partitura, conseguem começar a tocar coisas engraçadas rapidamente. Isso é um risco. Não sei onde isso vai dar, pois eles estão a tocar sem saber bem o que estão a fazer. Podem tocar coisas muito avançadas, como já vi crianças de 7 ou 8 anos a tocar o Prelúdio de Villa-Lobos, mas não têm qualquer autonomia pois não leram a partitura. O professor teve de repetir várias como se fazia. O professor tem que ajudar, mas acho que é preciso ter cuidado com isso.

Não estou a dizer se está certo ou errado, não sei. Depende também muito do aluno com quem estás a lidar. Há alunos que, sem partitura não conseguem avançar, outros que o professor tem que explicar primeiro e depois ver a partitura, outros o contrário. Não te vou dizer que a leitura é mais importante do que a parte visual e da imitação, porque não é assim em todos os casos.

Há uma palavra muito importante que é preciso ter em conta, que é “motivação”. É preciso motivar os alunos, para que eles, a pouco e pouco, consigam dar-te aquilo que pedes. Hoje em dia, os alunos têm muita pressão. Qualquer miúdo de 3º ou 4º ano já faz testes, provas, os pais querem que ele tenha bons resultados, portanto não podes ignorar isso. Tens que ter alunos motivados, tens que os fazer crer que eles conseguem fazer as coisas.

Quanto ao estudo, a criança ter a guitarra, natação, futsal e outras atividades extracurriculares faz parte da dinâmica familiar atual, então tens que procurar um equilíbrio. Se é verdade que nestas idades os alunos absorvem conhecimento como uma esponja, não dá para tanta coisa e a energia esgota-se. Portanto, por aí é preciso ter muito cuidado, sobretudo quando falamos de um instrumento que é sempre um projeto a longo

prazo, onde não temos resultados imediatos. Se estivermos com um aluno que detesta ler música, se fores absolutamente irreduzível nesse ponto ele acaba por desmotivar e pode acabar por desistir, então a abordagem aí tem que ser diferente.

Acho que o início da aprendizagem de um instrumento tem que começar com uma base científica e não empiricamente. O progresso no domínio técnico do instrumento deve estar lado-a-lado com o domínio da leitura.

Isso é particularmente complexo, uma vez que a guitarra é um instrumento muito visual, com os acordes e posições da mão esquerda, bem como a tradição da tablatura.

Sim, e a questão de uma mesma nota se poder fazer em sítios diferentes complica a leitura.

Exatamente. Isso só começa a ser um problema numa fase posterior, com um aluno que já sabe ler, no 3º, 4º ou 5º grau, mas, na parte inicial, penso que é muito importante implementar a partitura e não a ignora-la à procura de bons resultados a curto prazo. Já o tive que fazer num caso em que, se eu não o fizesse, o aluno ia desmotivar, então tive que fazer o processo ao contrário e a pouco e pouco introduzi a partitura, não sei se ele se apercebeu ou não.

Pode haver formas diferentes de ensinar e podes vir a falar com alguém que não ensine assim e que te justifique de outra maneira. Precisas é de fazer as coisas de maneira consciente e planificada. Quando digo planificada, não é no sentido de teres que fazer uma planificação exaustiva de aula a aula de cada coisa que vais fazer na aula. Não te vou dizer que a intuição é tudo, mas a intuição é algo importante se for de uma maneira controlada. Muitas vezes, eu tive ideias de peças para alunos que eles deslindaram muito rapidamente e, por isso, passei logo para a peça seguinte. As planificações servem para te orientares, são uma ferramenta para ti, mas se ficares muito preso a elas, não vais conseguir fazer tanto quanto podes. Tens que ser dinâmico, porque não consegues adivinhar o que vai acontecer, mesmo quando conheces o aluno. Ao longo dos anos, sem querer, fazes as planificações automaticamente e não precisas de as escrever.

Uma coisa que valorizo bastante é a parte humana. O que é importante no ensino vocacional da música? À luz da legislação, e para quem se foca mais nessa área, serve para criar músicos. Eu não concordo com isso. Claro que também serve para isso, e é uma das coisas que distingue o ensino articulado e supletivo da educação musical nas

escolas que acaba por ser muito generalista. Música tem a ver com instrumentos e no ensino vocacional da música os teus alunos têm oportunidade de aprender um instrumento, mas daí a ter a pretensão de que todos eles se vão tornar guitarristas é muito irrealista.

Há uma coisa muito importante que é “educar com a música”. Aí tens resultados. Eu tive resultados muito interessantes, com alunos que não seguiram música, mas gostam de ouvir música. Esses alunos que não vão ser músicos, mas sim médicos, pedreiros e assumir outras profissões, se houver um concerto e eles forem assistir, cumpriste o teu objetivo. Assim estás a criar públicos, e públicos com já algum grau crítico. Há uns tempos atrás, estava a falar com um dos jornalistas da Antena 2 que me dizia que um dos problemas em Portugal é a falta de massa crítica. Isso traduz-se em situações, como aconteceu há uns anos, em que o Roland Dyens, um dos melhores guitarristas da Europa e do Mundo, veio cá a Fátima dar um dos últimos concertos que ele fez na vida e o auditório não estava cheio. Isso acontece em Fátima, mas também acontece em Lisboa, não tem puramente a ver com a região, simplesmente não há massa crítica suficiente. Se estivermos a falar de Paris ou Berlim, qualquer concerto que haja, tens lá gente a assistir porque há massa crítica e as pessoas querem ver se há coisas novas ou não e têm o hábito de o fazer. Em Portugal não.

No que diz respeito à introdução da guitarra nas primeiras aulas, não sei se a parte mecânica é particularmente importante. Obviamente, os alunos têm que começar logo a tocar o instrumento e a interagir com ele, mas a componente mais cognitiva de saber como se faz algo ou porquê, tem que ser introduzido progressivamente e em paralelo com as respostas do aluno. Não podes dizer ao aluno que não pode tocar enquanto não souber as notas da partitura. Foi assim que eu aprendi, eu tive que fazer solfejo de ritmo e notas até à octogésima ou à nonagésima lição, e só depois comecei a tocar no instrumento. Muito sinceramente, com alguns alunos, isso era capaz de resultar, mas não com todos, nem com a maioria deles.

Uma das maiores dificuldades que tenho no início do ano letivo, é saber o que é que os alunos estão a aprender na Formação Musical, porque, ao explicar-lhes os princípios necessários para eles tocarem guitarra, posso estar a fazê-lo de forma diferente e confundir as crianças. Se calhar era bom que Formação Musical começasse um bocadinho mais cedo e o instrumento mais tarde, para eles já saberem alguma coisa acerca das regras da

música, em vez de começarmos todos ao mesmo tempo. Eu tenho esse hábito de ensinar alguns pontos de Formação Musical, aliás, algumas aulas consistem apenas disso. A linguagem musical tem que ser apresentada ao aluno logo do início e depois adaptas a tua abordagem a cada um.

Então e, por exemplo, algumas diferenças na abordagem de algo como expressividade entre um aluno destas idades e um mais velho, ou mesmo um adulto?

O raciocínio do adulto é diferente do de uma criança e isso é uma vantagem. Relaciona as coisas de maneira mais fácil, já vem com um objetivo, algo que nem sempre a criança tem. A criança pode vir porque tem que ser, ou porque os pais ou um amigo disseram-lhe para ir. Essa é uma grande diferença.

Quando falo de um adulto, estou a referir-me a alguém a partir dos 16, 17, 18 anos. Foi por volta dessa idade que eu comecei a aprender guitarra a sério, e, no meu caso, a minha experiência anterior com a guitarra elétrica, por um lado, ajudou-me, por outro, não. Facilitou-me porque me deu um objetivo, mas quando não tinha os resultados que queria desmotivava rapidamente e ficava apreensivo. Isso vinha do facto de eu já conseguir tocar, então quando me pediam para ter calma e tinha que passar por um processo mais demorado, por exemplo, no que diz respeito à correção da minha técnica da guitarra elétrica, ficava ainda mais frustrado por não conseguir fazer.

A compreensão é mais rápida, mas a velocidade de realização é mais lenta, normalmente. No caso de deixar crescer as unhas: podes pedir a um aluno mais velho que deixe crescer as unhas e ele obedecer imediatamente, enquanto que isso é muito mais raro em alunos mais novos. No adulto, a mensagem do professor chaga mais facilmente e mais rápida à perceção do aluno, quanto à realização, não é tão imediata. Se comparares um aluno de 10 anos, com um de 17 ou 18, o aluno de 10 não tem a mão tão desenvolvida, e aí, os resultados podem ser mais imediatos. Não quer dizer que seja sempre assim, nem que a idade ideal para se estudar guitarra seja aos 16 anos, mas a comunicação é mais fácil entre o professor e o aluno. A realização depende dos casos.

Se um aluno vem com um objetivo e não o consegue alcançar no tempo pretendido, desmotiva, como aconteceu comigo. Ter que estar a fazer cordas soltas, é muito chato para alguém que já fazia uns acordes e umas escalas, mas tive que as fazer para ver a técnica da mão direita. Para mim era mais fácil fazer os exercícios de mão esquerda.

Nesse caso, pedires a um aluno de 10 anos para fazer cordas soltas, ele não estranha e não questiona pois não conhece outra realidade. A mesma dificuldade surge quando se passa muito tempo com um professor, depois muda-se e tens que corrigir a técnica.

Quando é um adulto por volta dos 40 anos, a musculatura já pode estar, de alguma maneira atrofiada. Já tive alunos nessas idades e posso-te dizer um caso de um que tinha uma mão enorme, mas não conseguia fazer uma abertura de 1, 3, mesmo na posição V, porque ele tinha a mão fechada. Ele era motorista, então a mão não estava habituada a abrir e não foi fácil contornar isso. Com uns dois anos a estudar já conseguiu fazer uns acordes, mas também não passou muito daí. Não conheço muita gente que tenha chegado à guitarra com 30 ou 40 anos e tenha feito um curso de música. Com a guitarra trabalhamos muito a mão a nível da flexibilidade, e alguém que não o tenha feito durante grande parte da vida estará em desvantagem.

A nível da expressividade, uma vez que a parte cognitiva está mais desenvolvida num aluno mais velho, nos tais 17, 18 anos, vai ser entendida mais rápida, não tenho grandes dúvidas. Alguém nessas idades que começa a aprender guitarra pode perfeitamente tornar-se um bom guitarrista, não precisa de estar a aprender desde os 8 anos. Tem muito a ver com a tua vontade, a tua capacidade, a idade é também um fator. Se tens muito jeito e começaste aos 8 anos aos 16, já tocas bem, aos 18 melhor ainda, mas não quer dizer que alguém que comece aos 16 não consiga aprender. Depois, se vai conseguir ser um grande concertista, ou o melhor do mundo, isso já não sei, mas vai conseguir tocar bem, certamente.

Quais pensa serem os princípios mais importante para uma boa técnica de mão esquerda, de uma forma geral?

Eu acho que a mão esquerda, o Carlevaro estudou muito isso, assenta sobretudo na independência dos dedos. Isto é, posso-te falar da colocação da mão esquerda, mas o mais importante é perceber o que cada dedo da mão esquerda faz e pode fazer. É importante ter os dedos grandes? É, mas o mais importante é ter os dedos independentes e bastantes maleáveis, inclusive a abertura da mão que é fundamental para um guitarrista. A abertura horizontal e não a vertical, acho que o Carlevaro lhe chama longitudinal. A capacidade da mão se deslocar longitudinalmente ao longo do braço da guitarra também é importante.

Apêndice II – Transcrição da entrevista a Pedro Rufino

No fundo, é essencial que a mão tenha o quádruplo como base. Como é que eu começo a ensinar a posição da mão esquerda a um aluno? Tendo como referência o dedo 3, e é esse o dedo que começo a ensinar, obviamente também com o polegar colocado. Para eu centrar a mão esquerda de um aluno, é preciso que este dedo fique bem colocado.

É lógico que depois disso há várias colocações para fazer ligados, maiores aberturas, o que significa que nem sempre o dedo 3 tem que estar perpendicular relativamente ao braço da guitarra. Mas, no que diz respeito à posição base do quádruplo, colocando bem o dedo 3 na corda, os outros dedos têm a tendência de se colocarem corretamente, um em cada espaço. Depois disso, há nuances: depende das peças, depende de cada passagem, do que vais fazer a seguir, mas a base é essa.

A partir daí, tento ajudar os alunos a mecanizar a independência de cada dedo, isto é, que o ato de tocar uma nota com o dedo 2 não se manifeste de forma alguma nos outros dedos. Promover a independência dos dedos, um dedo toca, os outros estão em *stand-by*.

Antes de começar seriamente a tocar guitarra clássica e antes de ter aulas com o Eli, eu tinha a mão sempre contraída, de forma que o estudo nº. 3 do Villa-Lobos era impensável tocar, por ficar rapidamente com muitas dores. Isso era porque eu estava com todos os dedos sempre em tensão, então quando tinha que fazer *barrés*, ainda pior.

A boa colocação é importante porque, não sei se já te aconteceu, às vezes quando colocas um dedo mal, compromete-te a passagem seguinte, então tendo a posição base em que estás completamente seguro a nível da técnica ajuda-te a evitar essas situações. A tua mão precisa de estar sempre preparada para tocar o que quer que seja.

A mão esquerda tem outra dimensão também. A qualidade do som de um guitarrista não tem só a ver com a mão direita, mas também com a mão esquerda, com o sítio onde colocamos o dedo e a forma como pisamos a corda a influenciar a quantidade de sujidade que o som tem.

Os grandes princípios são esses: uma boa formação do quádruplo nos 4 dedos, com o dedo 3 a servir de guia e de ponto de apoio para todos os outros. Obviamente, não podemos dizer que é sempre assim, porque há *nuances*, mas, no início, para transmitires a um aluno como colocar a mão, é essa a referência.

Uma coisa que os alunos têm muita dificuldade no início é, ao pisar a corda, não quebrar a falange e isso é muito importante. Se quebrares a falange, a mão fica desequilibrada, como se tropeçasses, como se torcesses o pé enquanto estavas a correr, e isso impede-te de conseguires tocar rápido e sem falhar notas. É importante alertar logo os alunos para isso e trabalhar a posição que nós usamos até ao ponto de ser algo natural, o que não é de todo no início. É um dos principais trabalhos que eu faço.

O que vou dizer pode ser um pouco polémico, mas eu não dou muita importância às escalas em fases iniciais do ensino da guitarra. Depende da pessoa que tens à frente, mas quando o aluno faz uma escala e o objetivo é apenas tocar as notas, serve de pouco. É necessário, sim, eles compreenderem como se colocam os dedos no braço e a posição da mão, depois disso podem fazer as escalas que quiserem.

Para pressionares uma corda, tens que pôr o dedo em tensão e depois, quando ele já não é preciso, relaxá-lo. Esta questão da tensão e relaxamento é outro dos grandes princípios da técnica da mão direita. É tão importante a colocação do dedo como o retirar, até porque, quando é mal retirado, o dedo pode tocar ou abafar uma das cordas vizinhas. É importante que o aluno perceba que só tem que relaxar o dedo, não o levando para longe do resto dos dedos e desequilibrando a mão, para que possa estar pronto para tocar novamente. O sítio onde coloca o dedo também é importante e normalmente devemos apontar para perto do trate da casa seguinte, mas o retirar tem uma importância equivalente. Não é fácil ensinar aos alunos isto porque, antes de estarem à vontade com a posição, fazem muita força, e vão ter que ir relaxando aos poucos. É preciso alguma, mas não tanta. Precisam de encontrar a força necessária, quanto baste, de uma forma equilibrada. Com certeza que aconteceu contigo quando te pediram que tocasses o acorde de dó maior pela primeira vez. É preciso ensinar como colocar o dedo bem como tirar, de forma semelhante a uma mola.

No decorrer do meu estágio em Coimbra, presenciei as aulas de um aluno que estava constantemente a mexer os dedos 3 e 4 desnecessariamente...

Uma das questões difíceis é que às vezes não conseguimos fazer tudo ao mesmo tempo, e esse tipo de problemas podem não ser resolvidos com apenas algumas aulas, às vezes é preciso um ano. Estou a falar de forma muito genérica, mas não podemos ficar muito estáticos com tudo o resto por causa de um problema do género. É preciso continuar a ver as peças, muito importantes por causa da questão da motivação, porque para eles é

uma música gira e tu, com essa música gira, vais a pouco e pouco levando a água ao teu moinho. Muitas vezes, eles nem se apercebem do que estás a fazer. Eles vão dizer que não conseguem, e tu dizes que vão porque já viste o processo funcionar com inúmeros alunos antes, com ligeiras alterações consoante o aluno, mas sempre o mesmo processo.

É importante a motivação, o que significa que não podes passar 100 aulas só a colocar o dedo 3 e o dedo 4, às vezes tens que deixar o aluno tocar. Quando está motivado e já consegue tocar a música, aí podes propor-lhe formas de corrigir esses problemas.

O problema com o dedo 4, tem a ver com a tal tensão que eu falava, que vai para a mão de forma desorganizada. Um dos movimentos inatos ao ser humano é o agarrar, isso até dá para ver com recém-nascidos e é um dos testes que os médicos fazem aos reflexos dos bebés. A mão do aluno vem, naturalmente, programada para funcionar em bloco e um professor de guitarra tem que fazer com que ele faça o contrário e funcionar dedo a dedo.

Eu faço essas correções técnicas sempre com ajuda das peças, muitas delas e peças que sejam atrativas para os alunos. Quando são mais crescidos ou mesmo adultos, para arrepiar caminho podemos fazer uma hora de técnica, com eles é mais fácil porque já percebem o que estás a explicar...

E já conseguem perceber que com isso vai haver resultados no futuro.

Exatamente, já consegue fazer esse tipo de raciocínio. Agora, um miúdo de 10, 8 anos, não precisas de estar sempre a explicar o processo, ele vê aquilo como uma brincadeira sobretudo, dependendo de cada indivíduo. A pouco e pouco temos que ir desmontando a mecânica natural e intrínseca dos alunos, fazendo outra coisa. Eu tive que fazer isso quando mudei de professor, para mim foi doloroso e nem sabia porque o estava a fazer muitas vezes. Seguia as indicações e apercebia-me que a mão me deixava de doer, por exemplo.

Então introduz esses princípios, sobretudo por meio das peças, correto?

De uma forma muito geral, sim.

Adaptando as peças, por exemplo, ao nível da digitação?

Sim, há um princípio que eu faço sempre com todos os alunos, que é escrever a digitação na partitura: mão esquerda e mão direita. Para mim, quando estás a ensinar a

um aluno uma partitura, uma obra, há 4 aspetos fundamentais: a nota musical, o ritmo, a digitação da mão esquerda e a digitação da mão direita, e abordo cada uma destas coisas nesta ordem.

E recorre a exercícios simplificados que treinem os elementos que podem ter causado um bloqueio numa peça.

Sim, claro.

E aí depende também do trabalho técnico do aluno em casa, pedindo que faça esse exercício em casa?

Aí temos que ver se estamos a falar de um aluno de 10, 12 anos, ou é um aluno de 15 ou 16. É muito importante. No que diz respeito aos alunos dos primeiros graus, depende da personalidade de cada um. Se sentires que o aluno vai perceber a razão daquele exercício, bem como todos os pormenores que tem que ter em conta para o fazer corretamente, podes pedir. Depois, consegues perceber se o aluno faz ou não em casa. Se lhe pedires para estudar a parte A de uma música com aqueles princípios, na aula seguinte consegues perceber isso. Depois perguntas ao aluno se estudou em casa e ele diz-te que sim, e quando perguntas quanto tempo, ele responde que foi 1 ou 5 minutos.

Mas, nos primeiros graus, as peças servem um pouco como exercícios. Exercícios puramente mecânicos, do género dos do Carlevaro, não faço com os alunos mais novos, apenas se eu vir que é o tipo de aluno que vai fazer se eu lhe explicar isso bem. Já encontrei alunos assim, mas não muitos, vou-te ser sincero.

Pessoalmente, tenho usado alguns exercícios, mas tento usar sobretudo em contexto de aula. Nunca dependo muito que os façam em casa, porque a maioria não os vai fazer ou então não os vão fazer bem, com os pormenores que quero trabalhar.

Se for algum exercício para ajudar a colocação de um dedo...

Por exemplo, quando estamos a falar de uma passagem com um acorde com ligados em simultâneo, separo primeiro o ligado antes de ir adicionando as outras notas.

Claro, mas tudo tem a ver com o nível do aluno e as características dele. Generalizações nesse sentido são muito complicadas. Estando nós a falar do 1º ao 5º grau, no 5º, 4º e até no 3º isso pode-se fazer mais à vontade. Aliás, podes até encarar os estudos do Brouwer como exercícios e podes-te servir deles. Até mesmo alguns do Carlevaro.

Nesse sentido, tenho feito alguns exercícios puramente mecânicos também para que os alunos se possam abstrair um pouco da partitura.

Se treinares escalas e tocares uma peça com uma das que tocas, vais tocar com maior facilidade. O exercício serve, como disseste e bem, para nos concentrarmos num elemento mecânico. Numa peça tens que ver as dinâmicas, as notas que vêm a seguir, então o teu foco deixa de ser só a colocação de um dedo e é para isso que serve a separação dos exercícios. Para apurar uma passagem ou resolver um problema específico que aches que se vai manifestar ao longo da peça. Aí é preciso ensinar ao aluno a estudar cada compasso em separado e ser mais pormenorizado, para que depois possas ir para um âmbito mais abrangente.

Durante a minha experiência a estagiar no Conservatório de Coimbra, encontrei alguns elementos da técnica da mão esquerda com os quais os alunos tendiam a mostrar maiores dificuldades: independência dos dedos, sobretudo dos dedos 3 e 4, *barrés*, ligados e mudanças de posição. Ocorrem-lhe outros elementos, para além destes, que sejam importantes referir?

Sim, a independência do polegar. O polegar é fundamental e foi uma das minhas dificuldades quando estava a aprender. Um dos problemas que o Estudo n.º 3 de Villa-Lobos revela na técnica de um guitarrista é se ele coloca todo o peso da mão esquerda no polegar, pois dessa forma é muito mais difícil de tocar.

O braço é muito importante nesse aspeto e gerir o contrapeso na mão direita para que o polegar possa relaxar de vez em quando. Tens que aliviar o polegar, pondo a força um pouco no resto dos dedos, porque ele não consegue aguentar com toda a força que é precisa durante o tempo que é preciso. Numa peça de 30 minutos, ele tem que ter momentos de descanso.

Não sei se poderás chamar a isso independência do polegar, talvez alívio do polegar, mas independência do polegar também é perceptível.

Quando primeiro referiu a independência do polegar, a primeira coisa que me ocorreu foi a forma como ele se move nas mudanças de posição, por exemplo.

Sim, aí também se aplica. Quando mudas de posição, tiras a pressão do polegar, sobretudo quando fazes *glissandos*, outras vezes estás a tocar e alivias apenas um pouco.

Tenho sítios estratégicos no Estudo n.º 3, quando passa para o registo mais agudo, onde eu alívio o polegar.

Uma das coisas interessantes que se podem fazer como exercício é pegar em várias peças e tocar algumas passagens sem o polegar. Se ele estiver sempre em tensão, vais sempre acabar com dores.

Tenho feito isso sobretudo no que toca o ensino das *barrés*.

Sim, claro. Aí é um pouco mais difícil porque são mais notas num só dedo. Portanto, é preciso não ficar completamente do polegar, certo que é parte integrante da nossa técnica e não vamos tocar sem o polegar, mas é preciso estar seguro para dar ao polegar esses momentos de descanso nalgumas passagens, mudanças de posição, *glissandos*. Conheci muita gente com tendinites no polegar porque não faziam essa gestão de esforço.

Também se inclui a movimentação transversal, de cima para baixo do polegar?

Sim, talvez “mobilidade do polegar” seja o termo mais correto.

Então, já que estamos a falar da mobilidade do polegar, de que forma é que isto se introduz no ensino da guitarra?

Nos primeiros graus, estás preocupado em estabilizar a mão do aluno e as peças não são longas, pelo que, nessa fase, não falo muito da questão do alívio do polegar. É importante o posicionamento do polegar, e aí insisto.

O mais comum é o polegar estar demasiado elevado, aparecendo por cima do braço da guitarra, então a prioridade é que o polegar fique, mais ou menos, a meio do braço. Esse é um dos principais problemas com que me deparo, mas o tirar do polegar, com a intenção de o relaxar, não me preocupa nos primeiros graus, por várias razões: não fazem muitas *barrés*, *glissandos* também não, não movimentam muito a mão esquerda para registos agudos. Pode haver aluno que já o façam de uma forma mais ou menos intuitiva, mas não costumo falar sobre isso, apenas sobre a posição.

Pois também vejo alguma tendência em colocar o polegar atrás do indicador, ou mais longe ainda.

Sim, isso e o polegar demasiado para cima. Tudo o resto não acho que seja muito relevante nesta fase, mas, ainda assim, isto já é muito trabalho e é preciso estar com muita atenção para nos certificar que os alunos não o colocam de forma errada.

Quanto à independência dos dedos, recorre sobretudo às peças, como disse, certo?

Sim. Nos primeiros graus, sim.

Na conversa que tive com o André Madeira, ele referiu que, por vezes, mudava a digitação de algumas peças, tornando-as, talvez, mais difíceis de tocar, mas de forma a abordar o elemento técnico que queria.

Isso é outra fase. O que eu faço sempre é, logo que eu possa introduzir o dedo 4, por exemplo, introduzo logo. Tal como com a mão direita, por vezes é só indicador e médio e os professores esquecem-se do anelar.

Logicamente, podemos sempre fazer alterações às digitações, se isso o ajudar ou o expor a situações novas que desenvolvam as suas capacidades.

Quanto às *barrés*?

Isso é um problema para toda a gente. A *barré* é preciso teres cuidado porque depende de alguns fatores como a própria mão, ou mesmo o instrumento. Se eu tivesse que tocar *barrés* agora na guitarra do meu tio, eu não conseguia.

Eu não tenho obsessão pela *barré*, introduzo-a quando ela aparece. Por exemplo, tens o Estudo n.º 1 de Villa-Lobos, em que tens uma *barré*, o Sagraeras também, o primeiro estudo do Tarrega que pode servir para um aluno que pensas que pode aguentar com a exigência, a Lágrima é mais difícil.

É preciso ter cuidado com as *barrés*, mesmo nos níveis superiores, onde eu tive colegas que usavam o método de Pujol e que treinavam as *barrés* com mais *barrés*. Acho que não é o melhor caminho, porque o importante não é só fazer *barrés*, mas também a maneira como as fazes, e um dado importante aí é o polegar. Não podes fazer as *barrés* com o polegar a ter que aguentar com toda a força que precisas, contra todos os outros dedos, porque vais ter problemas.

Fujo um pouco de exercícios com *barrés*, quando se tem que fazer na peça, faz-se. Sendo um problema para qualquer guitarrista, é preciso que concentres a força para o

momento exato em que é precisa, nem podes estar à espera que o polegar te resolva a situação, quando o braço que deve ter também parte do esforço.

É preciso concentrar no momento certo e, por vezes, apenas nas cordas necessárias...

Exatamente. E o braço tem sempre que apoiar o esforço.

Apesar de tudo, penso que os instrumentos que estão a ser feitos hoje em dia facilitam bastante as *barrés*. A Ramirez que agora estou a tocar é um filme para fazer *barrés*, a outra que eu tenho, já não tem nada a ver, mas as Ramirez de 1970 eram mais difíceis ainda.

Hoje em dia, já não há tanto medo das *barrés* como antes. Para os alunos, tem que ser introduzida de maneira gradual, porque é preciso ter cuidado, já que estamos a mexer com músculos e tendões. Não se pode fazer muitas exigências. Tens que estar atento se o aluno começa a ter dor e explicar-lhe que, quando ele tem dor, é um sinal do organismo a dizer que tem que parar até aliviar, para tentar outra vez.

A introdução tem que ser natural, e se o aluno, em vez de *barré* completa poder fazer meia *barré*, ou se houver uma digitação em que ele não tenha que fazer *barrés*, melhor ainda.

Às vezes tento ajudar dizendo para tocar com o dedo um pouco de lado.

Sim, isso é importante. Uma das outras coisas que impede que se faça uma *barré* no início, também tem a ver com a ausência de caule do dedo. Fazer a força de lado, na parte onde os ossos estão mais salientes, torna as coisas mais fáceis e esse é um dos casos em que a força vai dando lugar ao jeito. Primeiro vai haver uma propensão para fazer muita força, com todos os dedos a apoiar, até ao momento que uma pessoa se apercebe que isso não é preciso, se conseguir encontrar o jeito certo, de forma a fazer a *barré* descontraída.

Não podemos dar a informação toda ao aluno, tem que ser por fases, portanto, quando tens um aluno à tua frente, a primeira coisa que tens que fazer é motivá-lo. Se tiveres um aluno motivado, consegues tudo o que queres dele, se não estiver e está na sala a pensar que tem que ir jogar à bola ou algo do género, esquece. O meu principal objetivo nos primeiros tempos e, se calhar, no primeiro ano, é motivá-lo, é fazer com que ele goste da guitarra e que queira tocar, para, um dia, lhe possa pedir trabalho e ele mo dê.

E quanto aos ligados?

Os ligados têm sobretudo a ver com a colocação da mão, que já vem de trás. Se tiveres os dedos bem colocados, sem os quebrar, vais conseguir fazer os ligados bem, até acaba por servir como a “prova dos nove”, nesse sentido, porque se tiveres os dedos tortos, vão ser muito complicados. É só uma questão de saber como se faz, a partir daí.

Uma das principais dificuldades que temos com os ligados descendentes, porque os ascendentes são menos problemáticos, é saber que ligados utilizar. Se puxamos a corda de forma perpendicular ao braço ou para baixo, em direção à corda que está em baixo. Por vezes não podes fazer a segunda, porque precisas que a corda inferior soe.

Ou até se pode querer utilizar para, precisamente, a abafar.

Exato, e cada uma dessas formas tem que fazer de forma diferente.

Outra das dificuldades é não mexer o dedo que está antes do que faz o ligado descendente. Com um ligado 3, 1, o dedo 1 tem que estar fixo, o mesmo com um ligado de 4, 2, ou de 3, 4, que é um dos mais difíceis. Nestas situações, os exercícios em que se repete os ligados são muito úteis, para fazer até que o músculo comece a doer.

Relativamente às mudanças de posição, costuma ver, sobretudo no contexto das peças, certo?

Sim, mas tens também alguns exercícios do Carlevaro que podes fazer, com o objetivo de reduzir os ruídos que são bastante desafiantes e ambiciosos, principalmente o descendente. Às nem no 5º grau se consegue fazer, mas essas mudanças são muito importantes, e até podes misturar também as escalas do Carlevaro. A nível da segurança e do braço, para assegurar algumas passagens, são exercícios importantes, sobretudo em músicas que não dê para evitar uma grande quantidade de saltos.

Não nos primeiros graus, a não ser num caso excepcional, porque, de outra forma, os alunos vão utilizar sobretudo as primeiras posições, aí é sobretudo concentrarmo-nos na questão da motivação e a parte lúdica da guitarra. Logo na primeira ou segunda aula, começo a dizer que o dedo 1, toca no espaço 1, o dedo 2, no espaço 2, mas mais tarde, depois de algumas aulas, digo-lhes que não é nada disso. Então, quando lhes peço para tocar o dó natural na corda 2 com o dedo 2, eles já ficam confusos, e explico-lhes que

Apêndice II – Transcrição da entrevista a Pedro Rufino

têm de saber onde está aquela nota e que pode ser tocada com qualquer dos dedos. Aviso que depois as regras vão ser mudadas, mas temos que ir assim a pouco e pouco.

O que conta? É a ideia musical, a técnica está ao serviço dela e isso tem que ser inculcado logo no início. Depois chegas a um ponto que é natural.

Apêndice III - Quadros

	ex1	ex 2	ex 3	ex 4	ex 5	Lágrima
aula						
18/abr	3					
20/abr	4	0				
27/abr	5	1				
02/mai	5	2				
04/mai			1			0
09/mai		1				1
11/mai		2	2	1		1
16/mai		3	2	3		1
23/mai			3	3	0	1
25/mai					2	1
30/mai			3		3	2
06/jun				3		3
11/jun					4	3
13/jun					4	4

Quadro 1: Exercícios de B

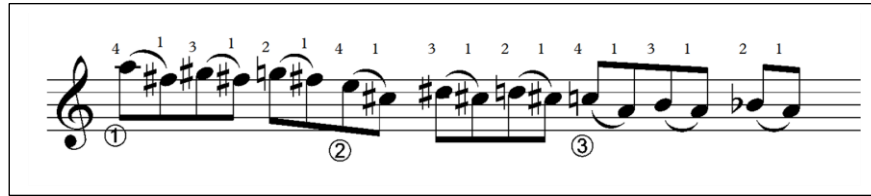
	ex2		ex 3	ex 4	ex 5	ex 6
aula	forma 1	forma 2				
18/abr	3					
20/abr	4	0				
27/abr	4		2			
02/mai	4	1	3			
04/mai	4	1	3			
09/mai		2	4			
11/mai		3			1	
16/mai		3		2	2	
23/mai		3	3	4	4	

Apêndice IV - Quadros

25/mai		3	4	4	3	2
30/mai			4	4	4	3
06/jun						3
13/jun				3		4
Quadro 2: Exercícios de D						

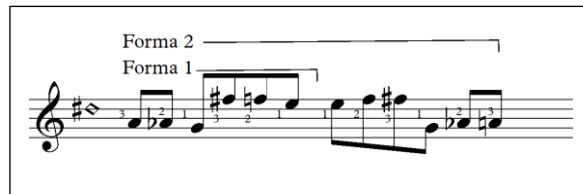
	ex2		ex 3	ex 4	ex 5	ex 6
aula	forma 1	forma 2				
18/abr	0					
20/abr	3	0				
27/abr		1	3	3		
02/mai		3		2		
04/mai		4	3	3		
09/mai		4		2		
11/mai				2	1	
16/mai				4	2	
23/mai				4	3	
25/mai					4	0
30/mai					4	2
01/jun						4
06/jun						
13/jun					4	3
Quadro 3: Exercícios de G						

Apêndice IV - Exercícios



A musical exercise on a single staff in treble clef. The key signature has one sharp (F#). The exercise is divided into three measures, each marked with a circled number 1, 2, and 3. Fingerings are indicated by numbers 1-4 above the notes. Measure 1: F#4, G#1, A#3, B#1. Measure 2: B#1, C#4, D#1, E#3. Measure 3: F#1, G#4, A#1, B#3. The notes are beamed together in pairs.

Figura n.º 14: Exercício 9



A musical exercise on a single staff in treble clef. The key signature has one sharp (F#). The exercise is divided into two forms. Form 1 is the first measure, and Form 2 is the second measure. Fingerings are indicated by numbers 1-3 above the notes. Form 1: F#3, G#2, A#1. Form 2: B#3, C#2, D#1. The notes are beamed together in pairs.

Figura n.º 14: Exercício 10, formas 1 e 2