



# **A Tablatura como recurso didático no ensino básico da Guitarra Clássica**

Diogo Guimarães Alves Passos

## **Orientadores**

Prof. Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Prof. Mestre João Tiago Luís Correia

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Instrumento (Guitarra) e Classe de Conjunto, realizado sob a orientação científica do Professor Adjunto Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho e do Professor Mestre João Tiago Luís Correia, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Junho 2022**



## Composição do júri

Presidente do Júri

Professora Doutora Maria Margarida de Carvalho e Silva Afonso

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho

Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte – Universidade de Aveiro

Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas – Instituto Politécnico de Castelo Branco



## **Dedicatória**

Dedico inteiramente este trabalho ao meu pai, meu primeiro professor de guitarra, cujo o incentivo e apoio viabilizaram todo o percurso traçado até aqui.



## **Agradecimentos**

A tese apresentada significa a conclusão de mais uma etapa da vida que muito me orgulha. A possibilidade da expansão dos meus conhecimentos tanto a nível pedagógico como a nível guitarrístico foi marcante pois acredito que terem sido uma mais-valia no meu percurso profissional mas também pessoal.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha família, à minha mãe, à Zé, aos meus irmãos, ao Camilo e de modo mais particular à minha esposa Ana e ao meu Pai que viveram esta fase de forma mais próxima comigo.

Ao Prof. Dr. Miguel Carvalhinho agradeço por todos os ensinamentos, paciência e amizade, especialmente nas horas menos boas do caminho, assim como ter acreditado em mim desde o primeiro momento e todas as oportunidades que me deu. Bem-haja!

Ao Prof. João Tiago Correia agradeço também por todos os ensinamentos e material disponibilizado, particularmente na didática de instrumento, disciplina que motivou o tema desta tese.

Aos Profs. Cooperantes, Hugo Campos e Joana Fernandes, por toda a ajuda e auxílio prestados aquando a realização da Prática de Ensino Supervisionado.

Aos alunos participantes neste estudo assim como à estrutura da EMAO que permitiu que esta se realizasse.

Aos meus Profs. de Guitarra, Óscar Flecha, Amadeu Magalhães e Rui Poço Ferreira, especialmente este último que me guiou e orientou na entrada para o Ensino Superior em Guitarra Clássica.

A todos os meus amigos e/ou colegas com quem me tenho cruzado (também na ESART) e que me fazem dia após dia crescer tanto a nível humano mas também, e sobretudo, a nível musical.



## Resumo

O relatório que consta no presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Projeto de Ensino Artístico e encontra-se dividido em duas partes dissemelhantes. Primeiramente é apresentado o trabalho desenvolvido no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo de 2020/2021, na Escola de Música São Teotónio (EMST). Estão englobadas informações sobre a EMST, o seu projeto educativo, caracterização das classes de Guitarra Clássica e de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras, respetivas competências/objetivos gerais e critérios de avaliação, assim como planificação e relatórios de aulas e reflexão individual sobre esta etapa do meu percurso de aprendizagem.

Na segunda parte deste ensaio escrito é apresentado um trabalho de investigação com o título *A Tablatura como recurso didático no ensino básico da Guitarra Clássica*. Consta de um estudo realizado com alunos de guitarra clássica, com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos. Nesta investigação é realizada uma análise comparativa entre o estudo de uma obra musical para guitarra clássica apenas recorrendo à leitura em partitura e o estudo de uma segunda obra que contenha simultaneamente a leitura tanto em partitura como em tablatura. O principal objetivo desta análise é aferir de que forma é que a aprendizagem recorrendo à tablatura como um recurso didático complementar à partitura pode ser uma mais-valia para o sistema de ensino de Guitarra Clássica vigente, percecionando o grau de motivação/satisfação dos alunos envolvidos, traduzido, ou não, pela eficiência na execução das obras propostas.

## Palavras chave

Motivação, Partitura, Tablatura, Guitarra Clássica, Aprendizagem.



## **Abstract**

The report contained in this document was prepared within the scope of the Artistic Teaching Project curricular unit and is divided into two dissimilar parts. First, the work developed in the context of the Supervised Teaching Practice, carried out in the academic year 2020/2021, at the Escola de Música de São Teotónio (EMST) is presented. Information about EMST, its educational project, characterization of the Classical Guitar and Ensemble Classes: Guitar Orchestra, respective general skills/objectives and evaluation criteria, as well as lesson planning and reports and individual reflection on this are included. stage of my learning journey.

In the second part of this written essay, a research work is presented with the title The Tablature as a didactic resource in the basic education of Classical Guitar. It consists of a study carried out with classical guitar students, aged between 7 and 18 years old. In this investigation, a comparative analysis is carried out between the study of a musical work for classical guitar only using the reading in score and the study of a second work that simultaneously contains the reading both in score and in tablature. The main objective of this analysis is to assess how learning using tablature as a complementary didactic resource to the score can be an asset to the current Classical Guitar teaching system, perceiving the degree of motivation/satisfaction of the students involved. , translated or not, by the efficiency in the execution of the proposed works.

## **Keywords**

Motivation, Music Score, Tablature, Classical Guitar, Learning.



# Índice Geral

Índice de figuras	XVIII
Lista de tabelas	XXI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XXIII
PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	1
1. Introdução	3
2. Projeto Educativo da EMST	3
2.1. Ideário	4
2.2. Valores e princípios orientadores da ação educativa	4
2.2.1. Escola Católica	4
2.2.2. Missão	4
2.2.3. Visão	5
2.2.4. Valores	5
2.3. Objetivos, Metas e Estratégias/ Metodologias	5
2.3.1. Objetivos e metas	5
2.3.2. Estratégias/ Metodologias	6
2.3.3. Interdisciplinaridade e ação colaborativa	8
2.3.4. Estratégia de escola de Educação para a Cidadania	8
2.3.5. Plano de Ação de Escola para uma “Educação Inclusiva”	9
2.4. Contexto e Identidade da Comunidade Educativa	10
2.4.1. Perspetiva Histórica	10
2.4.2. Localização e caracterização do meio envolvente	11
3. Prática de Ensino Supervisionada: o ensino da Guitarra Clássica	13
3.1. Caracterização da Classe de Guitarra Clássica da EMST	13
3.2. Perfil do Aluno	14
3.3. Competências transversais e critérios de avaliação de Guitarra Clássica	14
3.4. Planificação anual individual de aluno de 4º grau de Guitarra Clássica	16
3.5. Planificação e Relatório de Aula individual de um aluno de 4º grau de Guitarra Clássica	19
4. Prática de Ensino Supervisionada: Classe de Conjunto (Orquestra de Guitarras)	22
4.1. Caracterização da Orquestra de Guitarras da EMST	22
4.2. Objetivos gerais e critérios de avaliação de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras	23
4.3. Planificação anual de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras	24
4.4. Planificação e Relatório de Aula de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras	25
5. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada	29

PARTE II - A TABLATURA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO BÁSICO DA GUITARRA CLÁSSICA	32
1. Introdução	33
2. Problemática e objetivos do estudo	35
3. Fundamentação Teórica	36
3.1. A Tablatura como recurso didático no ensino básico de Guitarra Clássica	36
3.2. A tablatura	37
3.2.1. Conceito	37
3.2.2. Origem e perspectiva histórica	37
3.3. Diferentes tipo de tablatura para Vihuela e Guitarra de 4 e 5 Ordens	39
3.3.1. Vihuela	39
3.3.2. Tablatura Italiana	42
3.3.3. Tablatura Francesa	43
3.3.4. Sistema Alfabeto	45
3.3.5. Tablaturas Mistas	47
3.4. A afirmação da Guitarra de 6 cordas e o declínio do uso da tablatura	47
3.5. Motivação	50
3.6. Motivação para a aprendizagem de música	51
4. Contextualização do projeto de investigação	52
4.1. EMAO	53
4.2. A Classe de Guitarra Clássica da EMAO	54
5. Descrição dos alunos participantes na investigação	56
5.1. Grupo 1	56
5.1.1. Aluno A	56
5.1.2. Aluna B	57
5.2. Grupo 2	57
5.2.1. Aluno C	57
5.2.2. Aluno D	57
6. Relatórios descritivos das aulas	59
6.1. Ensino com recurso a Partitura+Tablatura – Grupo 1	59
6.1.1. Aluno A – Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor (Anexo C, página 161)	59
6.1.2. Aluna B – Estudo 12 - à la Brouwer de Bradford Werner (Anexo C, página 164)	61
6.2. Ensino com recurso a Partitura+Tablatura – Grupo 2	65
6.2.1. Aluno C – Prelude, BWV 999 de J.S. Bach (Anexo C, página 166)	65
6.2.2. Aluno D – Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro (Anexo C, página 171)	69
6.3. Ensino com recurso a Partitura (apenas) – Grupo 1	72
6.3.1. Aluno A – estudo 12 - à la Brouwer de Bradford Werner (Anexo C, página 173)	72
6.3.2. Aluna B – Estudo nº1, op. 60 de Fernando Sor (Anexo C, página 175)	75
6.4. Ensino com recurso a Partitura (apenas) – Grupo 2	78
6.4.1. Aluno C – Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro (Anexo C, página 176)	78

6.4.2.	Aluno D – Prelude, BWV 999 de J. S. Bach (Anexo C, página 178)	81
7.	Entrevistas aos alunos participantes na investigação	84
8.	Critérios de avaliação	86
9.	Análise comparativa da avaliação dos alunos envolvidos	86
9.1.	Ensino com recurso a Partitura+Tablatura	87
9.1.1.	Grupo 1	87
9.1.2.	Grupo 2	89
9.2.	Ensino com recurso a Partitura (apenas)	91
9.2.1.	Grupo 1	92
9.2.2.	Grupo 2	94
9.3.	Análise e comparação de dados recolhidos	96
9.3.1.	Ensino com recurso a Partitura+Tablatura	96
9.3.2.	Ensino com recurso a Partitura (apenas).	98
10.	Conclusões	101
11.	Referências Bibliográficas	102
12.	Webgrafia	104
13.	Anexos	105
13.1.	Anexo A – Recursos Pedagógicos da Prática de Ensino Supervisionada: o ensino da Guitarra Clássica	106
13.1.1.	Escalas	106
13.1.2.	Prelúdio em Ré menor de Francesco Molino	108
13.1.3.	West Coast de Helen Sanderson	109
13.1.4.	Packington’s Pound de Anónimo	111
13.1.5.	Exercício nº1 de Técnica diária de Edson Lopes	112
13.1.6.	Estudo 20, op.35 no.22 de Fernando Sor	113
13.1.7.	Estudo X de Leo Brouwer	114
13.1.8.	Glissacatura de William Baulch	115
13.1.9.	Barcarolle, op.51 nº1 de Napoleon Coste	116
13.1.10.	Vals (Homage to Antonio Lauro) de Vincent Lindsey-Clark	117
13.1.11.	Eleanor Rigby dos Beatles (arrg. John Hill)	118
13.2.	Anexo B – Recursos Pedagógicos da Prática de Ensino Supervisionada Classe de Conjunto (Orquestra de Guitarras)	120
13.2.1.	3 Peças de G. F. Handel (arrg. Andrew Forrest)	120
13.2.2.	Noches de Luna - Vidala Argentina (arrg. Andrew Forrest)	131
13.2.3.	Santa Claus is coming to town de H. Gillespie (arrg. Pedro Barros)	136
13.2.4.	Juegos Infantiles de Federico Moreno Torroba	139
13.2.5.	Amanecer de Federico Moreno Torroba	144
13.2.6.	Camino del Molino de Federico Moreno Torroba	147
13.2.7.	Roc'oco de Adien Politi	152
13.2.8.	Pirates of Caribbean de Hans Zimmer	154
13.2.9.	La siega de Federico Moreno Torroba	155
13.3.	Anexo C – Recursos Pedagógicos do Projeto de Ensino Artístico	159
13.3.1.	Autorização para os Encarregados de Educação	159
13.3.2.	Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor – versão Partitura+Tablatura	160

13.3.3.	Exercício de introdução à tablatura nº1	161
13.3.4.	Exercício de introdução à tablatura nº2	162
13.3.5.	Estudo nº12 – à la Brouwer de Bradford Werner – versão Partitura+Tablatura	163
13.3.6.	Prelude, BWV 999 de J. S. Bach – versão Partitura+Tablatura	165
13.3.7.	Exercício de introdução à tablatura nº3	168
13.3.8.	Exercício de introdução à tablatura nº4	169
13.3.9.	Valse Venezuelano nº2 de Antonio Lauro – versão Partitura+Tablatura	170
13.3.10.	Estudo nº12 – à la Brouwer de Bradford Werner- versão Partitura (apenas)	172
13.3.11.	Escala de Mi cromática	173
13.3.12.	Estudo nº1, op. 60 de Fernando Sor – versão Partitura (apenas)	174
13.3.13.	Valse Venezuelano nº2 de Antonio Lauro – versão Partitura (apenas)	175
13.3.14.	Exercício nº 12 de Técnica Diária de Edson Lopes	176
13.3.15.	Prelude, BWV 999 de J. S. Bach – versão Partitura (apenas)	177
13.4.	Anexo D – Audições	179
13.4.1.	Audição de Natal	179
13.4.2.	Audição de Páscoa	180



## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Folha nº 44 da obra <i>Robertsbridge Codex</i> com sistema de tablatura e transcrição para partitura moderna.	38
<b>Figura 2</b> - Gráfico da evolução da escrita em tablatura por instrumentos, segundo Griffiths (2021).	38
<b>Figura 3</b> - Explicação do funcionamento geral da tablatura para <i>Vihuela</i> segundo Luis Millan, <i>El Maestro</i> (1535).	39
<b>Figura 4</b> - Demonstração do funcionamento geral da tablatura para <i>Vihuela</i> segundo Luis Millan, <i>El Maestro</i> (1535).	40
<b>Figura 5</b> - Valores e aspeto das figuras rítmicas encontradas no livro <i>El Maestro</i> (1535) de Luis Millan, segundo Dudeque (1994).	40
<b>Figura 6</b> - Tablatura de excerto da Fantasia IX de Luis Millan, segundo Dudeque (1994).	40
<b>Figura 7</b> - Transcrição para partitura moderna de excerto da Fantasia IX de Luis Millan, segundo Dudeque (1994).	41
<b>Figura 8</b> - Explicação e demonstração do funcionamento geral da tablatura para <i>Vihuela</i> segundo Luys de Narváez, <i>Los seys libros del Delphin de musica</i> (1538).	41
<b>Figura 9</b> - Tablatura de excerto da Fantasia III de Luys de Narváez, segundo Dudeque (1994).	42
<b>Figura 10</b> - Transcrição para partitura moderna de excerto da Fantasia III de Luys de Narváez, segundo Dudeque (1994).	42
<b>Figura 11</b> - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Italiana, segundo Sparks e Tyler (2002).	42
<b>Figura 12</b> - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Italiana com indicações rítmicas, segundo Sparks e Tyler (2002).	43
<b>Figura 13</b> - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Francesa, segundo Sparks e Tyler (2002).	44
<b>Figura 14</b> - Valores e aspeto das figuras rítmicas da Tablatura Francesa, segundo Sparks e Tyler (2002).	44
<b>Figura 15</b> - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Francesa com indicações rítmicas, segundo Sparks e Tyler (2002).	44
<b>Figura 16</b> - Exemplo de Sistema Alfabeto, segundo Dudeque (1994).	45
<b>Figura 17</b> - Exemplo de transposição do Sistema Alfabeto, segundo Dudeque (1994).	45
<b>Figura 18</b> - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento do Sistema Alfabeto com indicações rítmicas, segundo Sparks e Tyler (2002).	46
<b>Figura 19</b> - Exemplo de padrões rítmicos do Sistema Alfabeto, segundo Wolf (1919).	46
<b>Figura 20</b> - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Mista, segundo Sparks e Tyler (2002).	47
<b>Figura 21</b> - Gráfico do número e género de alunos que frequentam a EMAO.	54
<b>Figura 22</b> - Gráfico do número de alunos por instrumento que frequentam a EMAO.	54

<b>Figura 23</b> - Gráfico do número de alunos de Guitarra Clássica da EMAO por género.	55
<b>Figura 24</b> - Gráficos dos alunos de Guitarra Clássica da EMAO com equiparação a grau de EAEM e regime livre.	56
<b>Figura 25</b> - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno A - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor).	88
<b>Figura 26</b> - Gráfico comparativo da avaliação da Aluna B - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Estudo nº12 - à la Brouwer de Bradford Werner).	89
<b>Figura 27</b> - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno C - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Prelude, BWV 999 de J. S. Bach).	90
<b>Figura 28</b> - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno D - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro).	91
<b>Figura 29</b> - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno A - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Estudo nº12 - à la Brouwer de Bradford Werner).	92
<b>Figura 30</b> - Gráfico comparativo da avaliação da Aluna B - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor).	93
<b>Figura 31</b> - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno C - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro).	94
<b>Figura 32</b> - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno D - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Prelude, BWV 999 de J. S. Bach).	95
<b>Figura 33</b> - Gráfico comparativo das classificações do Grupo 1 - Ensino com recurso de Partitura+Tablatura.	97
<b>Figura 34</b> - Gráfico comparativo das classificações do Grupo 2 - ensino com recurso de Partitura+Tablatura.	98
<b>Figura 35</b> - Gráfico comparativo das classificações do Grupo 1 - ensino com recurso a Partitura (apenas).	99
<b>Figura 36</b> - Gráfico comparativo das classificações do Grupo 2 - ensino com recurso a Partitura (apenas).	100



## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Critérios de Avaliação da disciplina de Guitarra Clássica.	15
<b>Tabela 2</b> - Grelha de avaliação quantitativa por níveis de aprendizagem da disciplina de Guitarra Clássica.	15
<b>Tabela 3</b> - Planificação anual individual de aluno de 4º grau de Guitarra Clássica.	16
<b>Tabela 4</b> - Planificação de aula individual de um aluno de 4º grau de Guitarra Clássica.	19
<b>Tabela 5</b> - Relatório de aula de individual de um aluno de 4º grau de Guitarra Clássica.	21
<b>Tabela 6</b> - Critérios de Avaliação da disciplina de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.	23
<b>Tabela 7</b> -Grelha de avaliação quantitativa por níveis de aprendizagem da disciplina de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.	24
<b>Tabela 8</b> - Planificação anual de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.	24
<b>Tabela 9</b> - Planificação de Aula de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.	26
<b>Tabela 10</b> - Relatório de Aula de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.	27
<b>Tabela 11</b> - Critérios de avaliação do Projeto de Ensino Artístico.	86
<b>Tabela 12</b> - Avaliação do Aluno A - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor).	87
<b>Tabela 13</b> - Avaliação da Aluna B - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Estudo nº12 – à la Brouwer de Bradford Werner).	88
<b>Tabela 14</b> - Avaliação do Aluno C - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Prelude, BWV 999 de J. S. Bach).	89
<b>Tabela 15</b> - Avaliação do Aluno D - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro).	90
<b>Tabela 16</b> - Avaliação do Aluno A - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Estudo nº12 – à la Brouwer de Bradford Werner).	92
<b>Tabela 17</b> - Avaliação da Aluna B - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor).	92
<b>Tabela 18</b> - Avaliação do Aluno C - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro).	94
<b>Tabela 19</b> - Avaliação do Aluno D - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Prelude, BWV 999 de J. S. Bach).	95
<b>Tabela 20</b> - Classificações do Grupo 1 - ensino com recurso a Partitura+Tablatura.	96
<b>Tabela 21</b> - Classificações do Grupo 2 - ensino com recurso a Partitura+Tablatura.	97
<b>Tabela 22</b> - Classificações do Grupo 1 - ensino com recurso a Partitura (apenas).	98
<b>Tabela 23</b> - Classificações do Grupo 2 - ensino com recurso a Partitura (apenas).	99



## **Lista de abreviaturas siglas e acrónimos**

A - Anelar

AO - Associação dos Antigos Orfeonistas do Orfeon Académico de Coimbra

CMC – Câmara Municipal de Coimbra

EAEM - Ensino Artístico Especializado da Música

EGVF - Escola da Guitarra, da Viola, e do Fado de Coimbra

EMAO – Escola de Música dos Antigos Orfeonistas da Universidade de Coimbra

EMST – Escola de Música São Teotónio

ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas

I - Indicador

M – Médio

P – Polegar



**PARTE I**  
**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**



## Introdução

O trabalho que apresento expõe, primeiramente, o funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada e, numa segunda parte, o desenvolvimento do Projeto de Ensino Artístico.

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se no ano letivo de 2020/2021, na Escola de Música São Teotónico (EMST). Começo por introduzir o projeto educativo da EMST, que contém o seu ideário, valores e princípios orientadores da ação educativa, objetivo, metas e estratégias/metodologias, contexto e identidade da comunidade educativa. Seguidamente é apresentado um resumo da prática pedagógica desenvolvida junto de um aluno de 4<sup>a</sup> grau de Guitarra Clássica e uma classe de conjunto (Orquestra de Guitarras) composta por alunos do 3<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> grau de ensino do supracitado instrumento. Mostro uma síntese do perfil dos alunos envolvidos, assim como planificações e relatórios de aulas nas quais participei, concluindo com uma reflexão crítica sobre o trabalho empreendido.

A seguir demonstro a atividade desenvolvida no contexto do Projeto de Ensino Artístico, tendo como título: *A Partitura como recurso didático no ensino básico da Guitarra Clássica*. Inicialmente disserto sobre as motivações da escolha do título previamente mencionado, considerando também os problemas e objetivos do estudo. Depois, é apresentado um capítulo que visa situar teoricamente este estudo, contendo informações relevantes para o seu entendimento. São consideradas as seguintes obras:

- Estudo 12 - à la Brouwer – Bradford Werner
- Estudo nº1, op. 60 – Fernando Sor
- Valse Venezolano nº2 – Antonio Lauro
- Prelude, BWV 999 – Johann Sebastian Bach

As composições mencionadas serviram como base para a investigação, que visa aferir de que forma é que a aprendizagem recorrendo à tablatura como um recurso didático complementar à partitura pode ser uma mais-valia para o sistema de ensino de Guitarra Clássica vigente. São realizadas entrevistas após a participação no estudo. É ponderada a importância do tema para o ensino artístico e se a opção por este método de ensino se revela, ou não, eficiente. São formuladas conclusões, cessando com uma reflexão globalizante de todo o processo.

## 2 Projeto Educativo da EMST

“Partindo do diagnóstico da situação, o Projeto Educativo faz a ‘definição de escola’, isto é, afirma as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver.” (Angelina Carvalho e Fernando Diogo). Assim, o Projeto Educativo é um compromisso vinculativo de todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum – o sucesso dos nossos alunos, por isso, da EMST.

## **2 Ideário**

Entende-se por Ideário o conjunto de postulados e princípios estruturantes da escola de Música São Teotónio e subjacentes ao Projeto Educativo, que traduzem a sua orientação educativa. Desde 1987, a EMST vem oferecendo esta sua proposta educativa, com uma matriz atualizada e reinterpretada em cada ano letivo. Assim, pretende ser um espaço de educação, formação e cultura, acompanhando o crescimento humano nos domínios científico, musical, cultural, relacional, cívico, social e espiritual, construindo a escola como espaço diferente e único, desejada por quantos a frequentam.

### **2 2 Valores e princípios orientadores da ação educativa**

#### **2 2 Escola Católica**

A EMST é uma Escola Católica, portanto assente nos valores cristãos contidos na Mensagem do Evangelho. A primeira nota que a identifica como escola católica é a preocupação pela qualidade da educação, formando a pessoa toda, numa perspetiva integral, sublinhando a sua dimensão espiritual. Todos os saberes estão ao serviço da pessoa humana, da construção de uma cultura de exigência e de rigor, da promoção da justiça e da equidade, do desafio da criatividade e do empreendedorismo, e fazem da aprendizagem uma experiência útil e gratificante, para a qual concorrem a inovação e as novas tecnologias, numa busca contínua de atualização, qualificação e melhoria. Nesta perspetiva, assume-se como escola inclusiva, capaz de criar oportunidades para todos, sem esquecer os mais vulneráveis, as periferias sociais, para quem o acesso cultural e artístico se revela amiúde mais frágil.

Outra característica é a formação dos seus alunos nos valores éticos, na cultura humanista, na relação comunitária, no ideal cristão, ultrapassando a perspetiva redutora do relativismo ético e jurídico que corroem o sentido de cidadania responsável. Finalmente, destaca-se a qualidade da relação que se procura criar na comunidade educativa, com especial relevância para professores, alunos e seus pais, a trilogia de que depende o sucesso escolar. Procurando vencer o grave individualismo e a dificuldade de relação que marca a cultura atual, vinca-se o educar pela proximidade relacional, pela dedicação e corresponsabilidade de todos no bom ambiente da escola.

A EMST é, pois, uma escola inspirada na visão cristã da pessoa e da sociedade, de que se destaca a dignidade da pessoa humana, o caráter sagrado da vida, a fraternidade universal, a convivência pacífica, o serviço ao bem comum.

#### **2 2 2 Missão**

“Escola de Música São Teotónio: o humanismo cristão, um projeto educativo, uma escola plural”.

### **2 2 3 Visão**

São Teotónio, a marca educativa na excelência do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, em síntese, aprender a ser.

### **2 2 4 Valores**

A partir da simbólica dos números, a Escola assenta num conjunto de sete valores: autonomia, responsabilidade, solidariedade, criatividade, cidadania, empreendedorismo e interioridade. O perfil do aluno da Escola revela progressivamente a sua responsabilidade e crescente autonomia nos diferentes âmbitos, do saber ao ser e ao fazer. Há uma densidade cívica e de cidadania fundamentais a uma relação interpessoal sã e um compromisso social participado. Dois valores bem vinculados no perfil dos alunos da Escola são a criatividade e o empreendedorismo, como forma de os preparar para uma sociedade que muda rápida e profundamente; espelham a necessidade do compromisso social ativo e inovador.

A Escola assume a sua dimensão altruísta e filantrópica, vulgarmente designada por solidariedade ou, mais cristãmente, caridade; é uma forma de olhar atentamente para os outros proporcionando algo de bom a quem mais precisa. Todos estes valores ganham verdadeiro sentido quando nascem da dimensão profunda do ser pessoa e da sua interioridade espiritual, descoberta, assumida e alimentada no Evangelho de Jesus Cristo. Estes valores, assumidos pela escola, pelo menos, nos últimos 15 anos, encontram-se agora inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento fundamental da aprendizagem e que motiva, ainda mais, na procura de estratégias e metodologias que ajudem a enraizá-los na formação pessoal, social, cultural e profissional dos alunos.

## **2 3 Objetivos Metas e Estratégias/ Metodologias**

### **2 3 Objetivos e metas**

No domínio dos valores, pretende-se:

- a) Reforçar a presença dos valores inscritos no Projeto Educativo na ação de todos os docentes e não docentes;
- b) Combater a linguagem desadequada e o uso de “palavrões”, bem como todo o tipo de comportamentos agressivos;
- c) Não permitir qualquer ato de indisciplina, sem tolerância ou complacência;
- d) Aprofundar as capacidades de autoanálise e autocrítica indispensáveis ao processo de melhoria do desempenho artístico;
- e) Implementar gradualmente a autonomia do aluno, fator determinante no estudo da música em contexto de ensino especializado;

f) Formar Músicos com uma cultura musical e geral diferenciadora e espírito colaborativo;

g) Formar públicos dotados de sentido crítico.

No domínio dos resultados, pretende-se:

a) Que os alunos adquiram as competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

b) Ter uma taxa de abandono ou desistência escolar nula;

c) Melhorar os resultados escolares, mantendo uma taxa de retenções inferior a 5%;

d) Melhorar o desempenho em avaliações externas, designadamente em exames e provas finais, com uma taxa final de reprovações igual a 0%;

e) Melhorar o desempenho ao nível das capacidades técnico-musicais e performativas;

f) Incentivar a criação de agrupamentos musicais ou participação nos já existentes.

No domínio da relação interpessoal:

a) Melhorar as relações interpessoais entre todos;

b) Reduzir os conflitos e desentendimentos dos docentes com os encarregados de educação;

c) Aumentar a eficácia e a eficiência nas respostas aos problemas;

d) Abrir a escola às oportunidades exteriores que enriqueçam o Projeto Educativo.

### **2 3 2 Estratégias/ Metodologias**

a) Nortear a ação educativa para aquisição dos valores e das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

b) Orientar a ação educativa para os valores da autonomia, responsabilidade, solidariedade, criatividade, cidadania, empreendedorismo e interioridade;

c) Promover o domínio dos conteúdos programáticos de forma globalizante, potenciando a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo, de forma a que determinadas matérias possam ser trabalhadas em várias disciplinas, de forma organizada e facilitadora da assimilação dos conteúdos por parte dos alunos;

d) Aprofundar o nível de exigência e rigor em toda a atividade escolar, primando sempre, como objetivo, pela qualidade reconhecida;

e) Potenciar a abertura da comunidade educativa ao meio envolvente;

f) Apelar à participação e corresponsabilidade de todos;

g) Intensificar o domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação;

- h) Reforçar as aprendizagens em áreas experimentais e laboratoriais;
- i) Promover um enriquecimento cultural no âmbito europeu;
- j) Incentivar o corpo docente à formação contínua e, especialmente, aos estudos pós-graduados;
- k) Ver reconhecida e certificada externamente a qualidade da ação educativa;
- l) Melhorar a interação Escola/ Encarregados de Educação, visando uma participação ativa quer no acompanhamento do trabalho a realizar em casa quer nas atividades disponibilizadas pela escola;
- m) Incentivar a participação dos alunos em intercâmbios, Concursos e festivais musicais nacionais e internacionais;
- n) Realização de atividades interdisciplinares, quer com outras áreas artísticas (dança, teatro, artes visuais), quer com outras áreas dos saberes (Literatura, Matemática, Física), onde a confluência destas áreas seja uma constante;
- o) Alargar o âmbito da prática da música de conjunto tão importante ao desenvolvimento técnico-musical, quer pela frequência das classes de conjunto de Orquestra oferecidas pela escola, quer no incentivo à procura de agrupamentos musicais de nível amador na região, nos quais possam ingressar ou a criação de outros agrupamentos musicais;
- p) Intensificar as apresentações públicas dos alunos, sendo estas uma constante do seu processo de formação;
- q) Aumentar a oferta ao nível dos instrumentos ministrados tentando responder à procura, nomeadamente, nos instrumentos graves e na área da percussão;
- r) Continuar a promover o equilíbrio na frequência das diferentes classes instrumentais em termos de número de alunos, através do trabalho realizado ao nível das Iniciações Musicais e na orientação das crianças para a escolha do instrumento musical;
- s) Descentralizar atividades regulares da escola, realizando audições, recitais ou o concurso Nacional de Piano, noutros locais, potenciando a cultura, formando públicos e, ao mesmo tempo, divulgar o trabalho realizado.
  
- t) Alargar o âmbito das parcerias/ protocolos de forma a melhorar a nossa ação pedagógica e potenciar mais oportunidades de apresentações públicas dos nossos alunos;
- u) Alargar o território de ação, respondendo à solicitação crescente de potenciais alunos oriundos de outros concelhos (Lousã, Penela, Góis, Miranda do Corvo e Soure), mantendo-os no seu ambiente social e pedagógico através da deslocação de professores ao local.

### **2 3 3 Interdisciplinaridade e ação colaborativa**

Os saberes integrados são facilitadores da aquisição de competências e potenciadores de um melhor desempenho profissional ou até de um melhor relacionamento pessoal e social, melhorado pelo trabalho colaborativo. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho permite a autonomia e flexibilidade curricular necessária para que as escolas diversifiquem a sua ação pedagógica e encontrem modelos funcionais no seu contexto. Num curso artístico especializado, as disciplinas da área artística relacionam-se, por natureza, de forma colaborativa e integrada, em que todas as disciplinas se complementam e a aquisição de competências depende do contributo de cada uma e de todas estas disciplinas. Atualmente, tal perceção é um objetivo global no âmbito da educação e quer-se um elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem.

Numa escola com as características da EMST, que ministra todas as componentes do currículo num regime Integrado, sempre existiu esta perceção, pois para uma boa performance musical, seja em termos técnicos ou expressivos, são necessários conhecimentos ao nível da Matemática, da Física, das Ciências Naturais, do Português, da História, da Geografia, da dimensão humana e espiritual que nos dá a Educação Moral e Religiosa, da condição física e da postura que nos dá a Educação Física, em suma, todas as áreas dos saberes.

Em sentido contrário, o facto de na área musical terem de colocar em prática e em situação real os conteúdos destas disciplinas, permite-lhes uma maior compreensão e interiorização desses conteúdos e uma melhor aquisição dessas competências. Assim, a Interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo são uma constante na EMST e concretizados por:

a) Projetos interdisciplinares e transdisciplinares organizados grupos de alunos, turma, ciclo ou de toda a escola;

b) Ação pedagógica direta, em contexto de sala de aula, ou outro considerado pertinente, sendo que matérias/ conteúdos comuns ou relacionados possam ser trabalhados em diferentes disciplinas e/ ou por diferentes professores. Esta estratégia é operacionalizada por equipas educativas tendo o apoio dos Conselhos de Turma e dos Diretores de Turma;

c) Ligação entre as várias artes (Música, Dança, Teatro, Artes Plásticas, Artes Visuais), através de parcerias e projetos diversos, a desenvolver em cada ano e com apresentação em espetáculos público, de forma a promover a cultura na cidade e na região e criando momentos performativos para os alunos.

### **2 3 4 Estratégia de escola de Educação para a Cidadania**

No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi produzida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de

Trabalho de Educação para a Cidadania, criado pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. A ENEC constituiu-se como um documento de referência a ser implementado nas escolas no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular. A proposta de implementação de uma componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento que passa a integrar o currículo dos ensinos básico e secundário, veio formalizar e permitiu passar a valorizar aquilo que já estava consagrado no Projeto Educativo da EMST, integrando a educação para a cidadania nas atividades letivas e não letivas, nas práticas diárias da vida escolar e prevendo uma clara articulação com a comunidade na valorização das competências pessoais e sociais de cidadania dos alunos.

A inclusão desta área no currículo justifica-se pelo reconhecimento, inscrito na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de que compete à escola garantir a preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania vem, assim, reforçar a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento em todos os níveis de educação e ensino, respeitando os princípios, valores e áreas de competências enunciados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, definida em documento próprio, está articulada com uma estratégia nacional mais ampla e que visa a formação do aluno como cidadão pleno com um perfil de competências estabelecidas na legislação como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, do planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e aprendizagem” e assenta em valores e critérios claramente definidos na missão da EMST.

### **2 3 5 Plano de Ação de Escola para uma Educação Inclusiva”**

No contexto da sociedade atual, a educação inclusiva é um dos novos desafios impostos às instituições escolares face à necessidade de democratização de oportunidades de formação e, sobretudo, pelo desenvolvimento de uma economia centrada no conhecimento. A escola é cada vez mais o pilar na educação e formação dos jovens dado que a sociedade a vê como um elemento decisivo no seu próprio desenvolvimento. A proposta de uma educação inclusiva fundamenta-se num conjunto de princípios que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades, independentemente das diferenças individuais.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem reforçar o pressuposto da “necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que

dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”. Para que tal objetivo seja alcançado, o Decreto-Lei supracitado identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

A EMST integra no seu Projeto Educativo um conjunto de valores que vão ao encontro da diferenciação da prática pedagógica, nas suas diversas vertentes, como um processo de enriquecimento e de inclusão traduzidos na sua própria Missão. Tem, também, na sua orgânica de suporte à prática pedagógica, uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), legalmente constituída com elementos permanentes, podendo, sempre que considerado necessário, ser completada com elementos variáveis. São elementos permanentes da EMAEI:

- 1 docente que coadjuva o Diretor e que coordena a equipa;
- 1 membros do Conselho Pedagógico e coordenador da Iniciação Musical (1º ciclo);
- 1 membro do Conselho Pedagógico, com funções de coordenação pedagógica do ensino básico em regime integrado;
- 1 membro do Conselho Pedagógico, com funções de coordenação pedagógica do ensino básico e secundário em regime supletivo;
- Psicólogo(a) da escola;
- 1 elemento substituto do docente de Educação Especial, nomeado pelo Diretor, nos termos do nº 7 do artigo 12º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

## **2 4 Contexto e Identidade da Comunidade Educativa**

### **2 4 Perspetiva Histórica**

A EMST iniciou a sua história em 1987/1988 com a concessão de autorização provisória de funcionamento do ensino vocacional da Música em 12 de Abril de 1988. Foi então iniciada a lecionação de Cursos Básicos de alguns instrumentos em regime supletivo, bem como de Cursos Livres e Classes de Iniciação Musical. Nesta 1ª fase, foi seu Diretor Pedagógico o Professor Augusto Mesquita.

A EMST concluiu o seu processo de legalização em 11 de Julho de 1994, sob a Direção da Professora Cristina Faria, quando obteve autorização definitiva para ministrar Cursos Oficiais de Música nos níveis Básico e Complementar, em regime de paralelismo pedagógico. Desde então, lecionou Cursos Básicos de Acordeão, Clarinete, Flauta Transversal, Guitarra Clássica e Guitarra Portuguesa, Saxofone, Trompete, Violino e Violoncelo; paralelamente manteve Classes de Iniciação Musical e Iniciação instrumental, e também Cursos Livres em Canto e outros instrumentos. Contou também como Diretor Pedagógico neste período com o Professor Adelino Martins.

Em 2000/2001 com uma nova Direção Pedagógica Colegial formada pelas Professoras Isabel Melo e Silva, Isilda Margarida e M<sup>a</sup> Fernanda Casais, a EMST iniciou uma experiência de ensino da Música em Regime Articulado, dirigida preferencialmente aos alunos do Colégio S. Teotónio, dado que estavam reunidas as condições ideais para uma efetiva “articulação” entre o ensino genérico e os cursos de Música. Funcionando as duas escolas no mesmo edifício, tornou-se possível a substituição, em tempo real, de áreas curriculares da escolaridade geral por disciplinas da formação vocacional artística; tornou-se também possível uma maior liberdade na atribuição de tempos letivos às três disciplinas do Curso de Música – foi privilegiada a classe de instrumento, já que, sobretudo nos primeiros anos de aprendizagem, é decisivo um acompanhamento regular do aluno, inclusivamente no seu tempo de estudo. Para além dos alunos do Colégio de São Teotónio, a EMST mantém o ensino da música em regime articulado aberto a qualquer escola do concelho.

Ao iniciar 2004/2005 são evidentes os resultados positivos desta iniciativa: o nível de realização dos alunos tem ficado evidente nas numerosas audições internas e públicas realizadas pela escola e na atribuição de prémios em concurso nacionais e internacionais.

Muito contribuiu para este balanço positivo o empenho e dedicação do corpo docente da escola que é constituído na totalidade por professores que possuem todas as habilitações exigidas por lei para este ramo de ensino. Em 2009/2010, a Escola inicia a modalidade de ensino artístico em regime integrado, abrindo uma turma de 5<sup>o</sup> ano/1<sup>o</sup> grau, abarcando, assim, todos os regimes de frequência que mantém até hoje. No ano letivo 2010/2011 foi reestruturada a Direção Pedagógica passando a ser constituída por Pe. Manuel Dias, Isabel Melo e Silva, Fernanda Casais e Jorge Campos.

Nos últimos anos alargou o seu território de influência sendo frequentada por alunos vindos de outros concelhos, situação para a qual tem procurado a melhor resposta. Desde setembro de 2017, a orientação da escola está confiada ao Diretor Pedagógico, Jorge Campos.

## **2 4 2 Localização e caracterização do meio envolvente**

A EMST está inserida num edifício que partilha com o Colégio São Teotónio, ficando situada em plena zona urbana de Coimbra, na Rua do Brasil, pertencente à União das Freguesias de Coimbra. Foi implantado em terrenos que pertenciam ao Seminário Maior, que lhe fica sobranceiro, e ao lado da Casa Episcopal.

Pertence à paróquia da Sé Velha, onde os problemas sociais têm origem numa população na sua maioria de fracos recursos económicos e, frequentemente, envelhecida. Existem diversas instituições dedicadas a crianças e adolescentes carentes (Colégio dos Órfãos, Casa de Formação Cristã, Criaditas dos Pobres).

Para além das zonas residenciais mais antigas da sua área de influência, tal como o Bairro Norton de Matos, surgido na década de 50 ou o Bairro da Arregaça, aglomerado com problemas sociais diversificados, modernas urbanizações vieram ocupar os terrenos agrícolas fronteiriços à Estrada da Beira e ao Rio Mondego, fazendo desta uma área urbana em expansão. Novos bairros residenciais alojam uma população crescente (Solum, Quinta de D. João; Nova Urbanização da Arregaça Quinta da Boavista, Vale das Flores, Pinhal de Marrocos, Quinta da Portela).

Ainda na área envolvente da Escola, outros estabelecimentos de ensino, alguns ministrando somente até ao final do 1º ciclo, geram um aglomerado de população em idade escolar que procura alternativas ao sistema de ensino “tradicional” e para quem o ensino artístico especializado é uma possibilidade de sucesso educativo e/ ou a construção de uma saída profissional. No outro extremo do processo e no que respeita à continuidade de estudos, existem na zona a Universidade de Coimbra, Escola Superior de Educação, Instituto de Engenharia de Coimbra, Centro de Estudos e Formação Autárquica e o Seminário Maior.

Em termos económicos o centro da cidade vive maioritariamente de comércio e serviços, no entanto, a presença na periferia de inúmeras empresas das mais variadas áreas, parques industriais, parque tecnológico, Institutos científicos ou zonas comerciais origina um grande leque de profissões e uma grande diversidade de atividade económica. Esta diversidade é tão mais enriquecida quando se lhe agrega a população escolar que vem da periferia e de outros concelhos mais dependentes de atividades económicas como a agricultura ou a pecuária e onde as empresas são de uma dimensão mais pequena e muitas vezes de cariz familiar. É também factual que, a oferta de emprego no tecido económico da cidade origina a deslocação de pessoas da periferia ou de outros concelhos e distritos que, tendo de se deslocar do seu local de residência, tem necessidades de se fazer acompanhar dos filhos, procurando soluções educativas e formativas no meio citadino coimbrão.

Esta necessidade de mobilidade da população e a crescente expansão urbana tem sido acompanhada de um conjunto de infraestruturas viárias, sociais, culturais e desportivas. A posição da Escola tem vindo a ser privilegiada com a construção de novas acessibilidades, tal como a Ponte Rainha Santa Isabel e o nó de acesso à Autoestrada A13 que, para além de proporcionar um melhor escoamento de trânsito, torna a escola mais perto da periferia e do acesso por parte das populações que vivem em concelhos limítrofes. Ao nível das infraestruturas, a cidade e a região estão dotadas de tudo quanto necessário a uma boa condição de vida. Em termos de saúde o Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra, IPO, duas maternidades, diversos centros de saúde espalhados por todo o concelho, respondem às necessidades da população. Em termos económicos e sociais, o concelho está coberto por balcões de todas as instituições bancárias, operadores turísticos, grande oferta ao nível de hotelaria e restauração, diversos Centros Comerciais e rede de transportes públicos. Ao nível recreativo conta-se um grande número de salas de cinema, bares e discotecas, bem como estádios de futebol, pavilhão de desportos, várias piscinas municipais, praias

fluviais, Centro Cultural do Convento de São Francisco (diversas valências incluindo um auditório de mais de 1000 lugares), Teatro Académico de Gil Vicente, Teatro da Cerca de São Bernardo, Oficina de

teatro de Coimbra, o nosso próprio Cineteatro São Teotónio e várias salas de espetáculo das inúmeras associações culturais do concelho.

Ao nível cultural, escola se encontra numa região plena de atividade, onde residem diversos grupos de teatro, profissional e amadores, Círculo de Artes Plástica, Casa da escrita. Ao nível musical, residem na região um grande número de agrupamentos de vária ordem, como por exemplo, Orquestra Clássica do Centro, 47 Bandas Filarmónicas, orquestras de variadas formações e estilos musicais, grupos de música tradicional e popular, tunas, diversos coros de vária ordem e especificidades musicais.

Todos os organismos referidos anteriormente funcionam como agentes culturais e alimentam a maioria das atividades realizadas na região. No campo da música, estes agentes, apesar de terem as suas escolas de música e proporcionarem, em muitas zonas, o primeiro contacto com a arte da música, procuram, depois, escolas especializadas e com capacidade pedagógica numa perspetiva de melhorar a formação dos seus elementos e conseguir formação certificada na área. É também aqui que a EMST dá resposta às necessidades.

### **3 Prática de Ensino Supervisionada: o ensino da Guitarra Clássica**

#### **3 Caracterização da Classe de Guitarra Clássica da EMST**

A Classe de Guitarra Clássica da ESMT compreende as diversas etapas do ensino básico de música, desde a iniciação, passando pelos II e III ciclos até ao ensino secundário. As idades dos alunos da classe estão compreendidas entre os seis e os dezoito anos. Existem dois regimes de ensino vigentes: integrado (maioritariamente frequentado pelos alunos do II e III ciclos) e supletivo (iniciação e secundário).

Para ingresso no curso em regime integrado é necessário efetuar provas oficiais de acesso. Para progressão de estudos, os alunos devem manter o bom aproveitamento em ambos os ciclos de estudos (estudos musicais e estudos de matriz geral). Os alunos que frequentam a iniciação fazem-no, na maioria das vezes, com o intuito de seguirem os estudos do instrumento durante o II e III ciclo.

No ano de concretização da Prática de Ensino Supervisionada, ano letivo 2020/2021, classe era composta por cerca de quarenta e um(a) alunos(as), provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, divididos por dois professores: Prof. Hugo Campos e Prof<sup>a</sup>. Joana Fernandes.

## 3 2 Perfil do Aluno

A Prática de Ensino Supervisionada, ensino da Guitarra Clássica, foi desenvolvida com o aluno X. O aluno X tem quatorze anos, frequenta o oitavo ano do ensino básico e o 4º grau do curso básico de Música na classe de guitarra clássica da EMST. É um aluno com competências, focado no seu percurso regular e que demonstra não querer seguir profissionalmente uma área artística. Iniciou os seus estudos musicais aquando a entrada para o quinto ano do ensino básico, não tendo feito qualquer tipo de iniciação ao instrumento e passando à frente de outros candidatos(as) por revelar facilidade no manejo da guitarra. É um aluno calmo e simpático.

A qualidade do trabalho desenvolvido durante o ano sofreu algumas variações, sendo-me possível afirmar que o Regime de Confinamento Geral aplicado em janeiro e a continuidade do ensino à distância desempenharam um papel relevante no rendimento do aluno X.

No primeiro período o aluno X mostrou sinais de evolução de aula para aula, com uma atitude interessada e responsável; no segundo período, tendo em conta o acima descrito, o aluno X revelou-se um aluno totalmente diferente do primeiro período, com uma atitude muito aquém da demonstrada no período anterior, muitas vezes alienado no momento da aula; no terceiro período, voltou com uma postura muito diferente do segundo período, demonstrando muito interesse e rapidez na abordagem/estudo das obras propostas.

Todavia, é justo afirmar que se notam bastantes melhorias desde o momento em que comecei a assistir às aulas do aluno X até à data de elaboração do presente relatório, e que houve uma evolução positiva ao longo do ano letivo.

## 3 3 Competências transversais e critérios de avaliação de Guitarra Clássica

Na EMST, os princípios orientadores da ação da disciplina de Guitarra Clássica, centram-se numa visão humanista da pessoa e na valorização das qualidades intrínsecas de cada pessoa, respeitando a individualidade e fomentando a capacidade interventiva da pessoa na sociedade. Definem-se então as seguintes competências transversais:

- Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Guitarra tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo;
- Proporcionar um contacto, o mais precoce possível, com o instrumento para a aquisição de uma consciência musical e de um domínio das dificuldades técnicas em relação ao repertório e às exigências sempre crescentes.

Segue-se uma tabela que contém os critérios de avaliação que pautam a disciplina de Guitarra Clássica, assim como uma tabela que contém uma grelha de avaliação quantitativa por níveis de aprendizagem.

Tabela - Critérios de Avaliação da disciplina de Guitarra Clássica.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO					
Avaliação das Aprendizagens					
DOMÍNIOS	Avaliação Contínua 60%	Saber Saber/Saber estar	Atitudes e Valores 25%	Assiduidade e pontualidade	5%
				Comportamento e relação com os outros	5%
				Gestão e organização dos materiais	5%
				Interesse e empenho na aula	10%
	Avaliação Performativa Competências específicas 40%	Saber/Saber Fazer	Conhecimentos e Capacidades 75%	Método e regularidade de estudo	10%
				Domínio dos conteúdos específicos do instrumento e do grau	15%
				Dinamização e participação em projetos	10%
				<b>Prova de Avaliação</b> (os alunos devem realizar no mínimo uma Prova de Avaliação por período letivo)	25%
				<b>Audição</b> (os alunos devem realizar no mínimo uma Audição por período letivo, podendo apresentar-se a solo ou em ensemble)	15%

Tabela 2 - Grelha de avaliação quantitativa por níveis de aprendizagem da disciplina de Guitarra Clássica.

AVALIAÇÃO QUANTITATIVA POR NÍVEIS DE APRENDIZAGEM				
Nível	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Não adquiriu as aprendizagens essenciais/ PA	Não adquiriu satisfatoriamente as aprendizagens essenciais/ competências do PA	Adquiriu satisfatoriamente as aprendizagens essenciais/ competências do PA	Adquiriu bem as aprendizagens essenciais/ competências do PA	Adquiriu muito bem as aprendizagens essenciais/ competências do PA

### 3 4 Planificação anual individual de aluno de 4º grau de Guitarra Clássica

Apresenta-se uma tabela que contém uma planificação anual individual, elaborada de forma a que um aluno de 4º grau possa cumprir os objetivos da disciplina de Guitarra Clássica. Esta planificação está organizada em quatro colunas:

- Organizador/Domínios;
- Conhecimentos, Capacidades e Atitudes;
- Ações e Estratégias de Ensino;
- Relatório.

Tabela 3 - Planificação anual individual de aluno de 4º grau de Guitarra Clássica.

Planificação anual Individual 4º Grau de Guitarra Clássica			
ORGANIZADOR / DOMÍNIOS	CONHECIMENTOS CAPACIDADES E ATITUDES	AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	REPORTÓRIO Anexo A
Postura e colocação do instrumento	Dominar uma correta postura corporal e instrumental (noção de tensão e relaxamento)	Exemplo, demonstração, visualização, exercícios de relaxamento	<b>1º Período</b> <b>Escala (duas oitavas)</b> Si Maior
Coordenação motora, resistência e independência de dedos da mão esquerda	Desenvolver coordenação, resistência e a independência	Exercícios de independência de dedos; Exercícios de meia barra.	<b>Peças/Estudos</b> Prelúdio em Ré Menor – Francesco Molino
Mudanças de posição de mão esquerda	Executar mudanças de posição sustentando a correta postura do braço e da mão;  Executar mudanças de posição controlando a tensão muscular.	Exercícios de transporte; Exercícios de mudanças de posição	West Coast – Helen Sanderson  Packington's Pound - Anónimo  Estudo 20, op.35 no.22 – Fernando Sor
Velocidade de execução	Adquirir velocidade e agilidade na execução instrumental	Exercícios de técnica pura e de velocidade; Exercícios de notas repetidas;	<b>2º Período</b>

		Exercícios com padrões de digitação; Uso do metrônomo.	<b>Escalas (duas oitavas)</b>
Ligados ascendentes e descendentes	Executar ligados ascendentes e descendentes de três notas em diversas combinações	Exercícios de ligados descendentes e ascendentes com os dedos 1,2, 3 e 4	Réb Maior Solb Maior
Ornamentação	Reconhecer a notação ornamental Executar ornamentos simples	Exercícios de trinados, mordentes e apogiaturas simples	<b>Peças/Estudos</b> Estudo 20, op.35 no.22 – Fernando Sor Estudo X - Leo Brouwer
Meia barra e barra inteira	Executar meia barra e barra inteira com sonoridade definida Controle da força utilizada nas cordas prendidas pela barra	Exercícios sequenciais de colocação da barra; Exercícios de resistência na execução da barra; Exercícios de barras móveis	Glissacatura - William Baulch <b>3º Período</b> <b>Escala (duas oitavas)</b>
Posição da mão direita	Colocar corretamente a mão direita Controlar a sonoridade no ataque	Exercícios de colocação de mão direita; Exercícios de arpejos e acordes.	Láb- Harmónica <b>Peças/Estudos</b> <u>Barcarole Op.51 Nº1 - Napoleon Coste</u>
Padrões digitais de mão esquerda e mão direita	Reconhecer e executar padrões digitais	Análise da estrutura da peça e reconhecimento de padrões digitais;	<u>Vals (Homage to Antonio Lauro) - Vincent Lindsey-Clark</u>
Digitação	Execução correta da digitação Ser capaz de propor digitações coerentes	Exploração das opções de digitação de forma autónoma	<u>Eleanor Rigby - Beatles (arrg. John Hill)</u>
Arpejos de 3 e 4 sons	Executar arpejos de 3 e 4 sons; Controlar o equilíbrio das vozes no ataque; Ser capaz de executar com equilíbrio sons repetidos com os dedos da mão direita em alternância com o polegar.	Exercícios de arpejos com diferentes fórmulas	
Trémulo	Conhecer e executar a técnica do trémulo	Exercícios de trémulo com graus de dificuldade sequencial	
Acordes de 3 e 4 sons	Executar acordes de 3 e 4 sons; Controlar o equilíbrio das vozes no ataque; Dominar as diferentes vozes do acorde	Exercícios de acordes com diferentes digitações e acentuações	

Melodias dobradas com diferentes relações intervalares	Executar com clareza melodias dobradas com diferentes relações intervalares	Exercícios e escalas de melodias dobradas	
Harmónicos simples e oitavados	Executar harmónicos simples e oitavados Conhecer a notação dos harmónicos	Exercícios de leitura de harmónicos simples Exercícios de harmónicos oitavados	
Fraseado musical	Execução mais livre do fraseado musical Conhecer e aplicar as indicações de agógica	Utilização da voz para cantar melodias a serem tocadas no instrumento; Utilização do movimento corporal para compreensão rítmica	
Dinâmicas e timbres	Dominar e aplicar os conceitos de dinâmica, timbre, acentuação e alterações de movimento	Exercícios de contraste	
Estilos musicais	Reconhecer as características dos vários estilos musicais; Conhecer formalmente as obras trabalhadas; Respeitar o andamento que as obras determinam	Audição de obras de diferentes estilos musicais; Reconhecimento de formas simples	
Leitura musical	Ter a capacidade de ler e executar na extensão de todo o braço da guitarra	Exercícios de leitura musical no instrumento; Exercícios de leitura à 1ª vista; Exercícios de leitura da V à IX posição	
Audição e memória musical	Desenvolver a audição e a memória musical; Ser capaz de executar as obras de memória	Exercícios de memorização; Estudo mental da partitura; Análise da obra e integração das partes no seu todo;  Repetição de pequenos trechos da obra.	
Método de estudo do instrumento	Desenvolver o método e autonomia no estudo individual do instrumento Ter a capacidade de diagnosticar problemas técnicos e resolvê-los através de estratégias de estudo adequadas	Elaboração de um horário individual de estudo; Elaboração de um plano semanal de trabalho; Estimular a pesquisa individual sobre o repertório	

		Leitura autónoma de repertório novo	
Apresentação pública	Ser capaz de se apresentar em público, em audições e provas de avaliação; Ser capaz de se ouvir e fazer uma auto apreciação construtiva	Simular a performance; Proporcionar momentos de apresentação informais; Reforço positivo de execuções corretas estimulando uma atitude de autoconfiança;	

### 3 5 Planificação e Relatório de Aula individual de um aluno de 4º grau de Guitarra Clássica

Apresenta-se uma tabela que contém uma planificação de aula para um aluno de 4º grau de Guitarra. Esta planificação de aula está organizada de forma a identificar:

- Local, data e hora;
- Nome do aluno, disciplina, número de aula, regime de frequência, grau e duração da aula;
- Docentes;
- Conteúdos programáticos;
- Objetivos específicos;
- Desenvolvimento – estratégias gerais e sequência de atividades;
- Material utilizado.

Tabela 4 - Planificação de aula individual de um aluno de 4º grau de Guitarra Clássica.

<b>Local</b>	Escola de Música São Teotónio
<b>Data</b>	18 de Novembro de 2020
<b>Hora</b>	8:30h
<b>Nome do(a) aluno(a)</b>	Aluno X
<b>Disciplina</b>	Instrumento – Guitarra Clássica
<b>Aula nº</b>	5

<b>Regime de Frequência</b>	Curso Básico de Música – Regime Integrado	
<b>Grau</b>	4º	
<b>Duração da Aula</b>	50'	
<b>Docente</b>	Diogo Passos	
<b>Professor Cooperante</b>	Hugo Campos	
<b>Conteúdos Programáticos</b>		
Exercício de Arpejo nº1 de Edson Lopes <i>Packington's Pound</i> (anónimo)		
<b>Objectivos Específicos para a aula</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adquirir velocidade e agilidade na execução instrumental;</li> <li>✓ Desenvolver coordenação, resistência e a independência;</li> <li>✓ Ser capaz de executar com equilíbrio sons repetidos com os dedos da mão direita em alternância com o polegar;</li> <li>✓ Ter a capacidade de diagnosticar problemas técnicos e resolvê-los através de estratégias de estudo adequadas;</li> <li>✓ Execução correta da digitação.</li> </ul>		
<b>Desenvolvimento da Aula</b>		
<b>Estratégias gerais</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise musical, estruturação e comparação das diferentes partes da obra;</li> <li>• Desenvolvimento da leitura musical;</li> <li>• Desenvolvimento de mecanismos de mão direita;</li> <li>• Estímulo da autonomia;</li> <li>• Exemplificação.</li> </ul>
<b>Sequência de Atividades</b>	Exercício de Arpejo nº1 de Edson Lopes	15' <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura à primeira vista;</li> <li>• Exemplificação da minha parte;</li> <li>• Imitação por parte do aluno;</li> <li>• Exercícios de arpejos com diferentes fórmulas.</li> </ul>

	<i>Packington's Pound</i> (anónimo)	35'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução integral da obra;</li> <li>• Identificação das principais dificuldades do aluno ao longo da execução da obra;</li> <li>• Adaptação de pequenos excertos da obra como forma de estudo/exercícios;</li> <li>• Análise harmónica;</li> <li>• Análise da estrutura da peça e reconhecimento de padrões digitais;</li> <li>• Orientação do estudo por secções;</li> <li>• Apreciação geral da minha parte com indicações e sugestões de estudo, recapitulando todos os aspetos abordados.</li> </ul>
<b>Recursos Utilizados</b>			Guitarras, afinador, estante, partituras, apoios de pé

Tabela 5 - Relatório de aula de individual de um aluno de 4º grau de Guitarra Clássica.

<b>Relatório</b>
<p>A aula iniciou-se com a afinação dos instrumentos. Esta foi a primeira aula completa que lecionei no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, pelo que escolhi propor uma série de exercícios de Edson Lopes chamada “Técnica Diária”. Este caderno de exercícios contém algumas propostas que me pareceram poder beneficiar o aluno envolvido, com base nas aulas que já tinha observado. Ocupamo-nos do “Exercício 1”.</p> <p>O foco principal deste exercício é a exclusão do dedo polegar nos mecanismos de arpejo, dedo quase incontornável quando aplicada esta técnica à guitarra. O aluno iniciou uma leitura à primeira vista sem problemas, revelando na execução do exercício as dificuldades naturais à exposição de um contexto desconhecido. Exemplifiquei lentamente para demonstrar o mecanismo pretendido (I – M – A – M, sobre a 4ª, 3ª, 2ª e 3ª cordas respetivamente, subindo e descendo cromaticamente ao longo da 4ª corda com a mão esquerda), processo que o aluno acompanhou e imitou, obtendo sucesso na tarefa proposta, aumentando dessa forma a sua independência digital.</p> <p>Seguiu-se a obra “<i>Packington's Pound</i>” (anónimo), cuja a primeira abordagem tinha acontecido nos dez minutos finais da aula anterior. Desafiei o aluno a que executasse integralmente a obra, ou pelo menos até ao ponto estudado por ele. O aluno conseguiu executar a obra com dificuldades até ao final do 2º sistema. Depois de identificadas algumas das suas dificuldades técnicas (manutenção da pulsação 6/8, escalas rápidas, equilíbrio tímbrico e sonoro entre as diferentes vozes da composição) decidi utilizar exemplos da obra como exercícios que pudessem suprir as supracitadas dificuldades. Comecei por incentivar o aluno a sentir a pulsação de</p>

6/8 o melhor possível, contando “1, 2, 3, 4, 5, 6” de forma repetida acentuando o “1” e o “4” batendo com a palma da mão no seu joelho. Assim que familiarizado com a pulsação, voltou a tocar demonstrando mais à vontade na questão rítmica. Debrucei-me depois apenas especificamente sobre um compasso que continha semicolcheias em forma de escala com acompanhamento de baixo. Exemplifiquei lentamente e o aluno imitou. Fomos gradualmente subindo a velocidade, sem recurso a metrónomo. O aluno foi revelando melhorias na execução dessa passagem.

Posteriormente, fiz uma análise harmónica da obra com o aluno, falando dos acordes envolvidos e na sua devida importância face ao contexto em que apareciam (com particularidade para a relação tónica-dominante). Projetamos a parte da obra que ainda não tinha sido estudada pelo aluno, aferindo e reconhecendo os padrões digitais que melhor poderiam servir a execução. Orientei uma forma de estudo por pequenas secções ao longo da obra de maneira ao aluno otimizar o seu estudo, focando-se não só na tentativa de execução integral mas na resolução das dificuldades técnicas previamente identificadas.

O aluno manteve sempre uma postura ativa, interessada e participativa na aula, tendo demonstrado melhorias desde o seu início e vontade em continuar a evoluir.

## **4 Prática de Ensino Supervisionada: Classe de Conjunto Orquestra de Guitarras**

### **4 Caracterização da Orquestra de Guitarras da EMST**

Na disciplina de Classe de Conjunto os alunos podem optar entre duas vertentes: Coro ou Orquestra de Guitarras.

A Orquestra de Guitarras é constituída por doze alunos(as), cujos graus/anos de escolaridade estão entre o 3º grau/7ºano e o 5º grau/9ºano, idades compreendidas entre os treze e os quinze e está dividida em quatro naipes – apesar de ser possível a participação de alunos do ensino secundário, o que não aconteceu no ano letivo 2020/2021. Devido ao facto de ser o primeiro ano de trabalho na EMST por parte da Prof. Joana Fernandes, não existia qualquer tipo de referência na hora da distribuição dos alunos pelos naipes, tendo sido as primeiras aulas determinantes para essa escolha (aulas a que não pude assistir por questões protocolares entre a ESART e a EMST).

Tendo em conta a situação de pandemia vivida tanto este ano letivo como no ano letivo transato, e da recolha de informações junto dos(as) alunos(as) participantes na orquestra, é justo afirmar que pouco ou nenhum hábito de tocar em orquestra terá subsistido, pelo que no início do ano os(as) alunos(as) revelavam pouca noção de música em conjunto, quer pela falta de estudo individual quer por atitudes/comportamentos menos adequados ao momento de aula.

Desde o início do ano, a evolução do grupo foi notória, preparando um número considerável de temas ao longo do ano, desenvolvendo consciência de música em conjunto e ajustando as atitudes ao momento de aula.

## 4.2 Objetivos gerais e critérios de avaliação de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras

De acordo com o programa em vigor para a disciplina de Classe de Conjunto, são definidos os seguintes objetivos gerais para a Orquestra de Guitarras:

- Fomentar a motivação dos alunos pela aprendizagem do seu instrumento e pela performance musical no geral, através dos desafios que o repertório em conjunto representa, com foco nos ensaios e apresentações públicas;
- Fomentar a autonomia, responsabilidade e espírito pró-ativo dos alunos;
- Desenvolver capacidades musicais base da performance musical: expressividade, criatividade, ritmo, sentido de frase, distinção entre harmonia, melodia principal e vozes secundárias, entre outras;
- Contribuir para o desenvolvimento socio-afetivo dos estudantes, fomentando um ambiente de respeito mútuo e de criação de um bom ambiente de aprendizagem em grupo baseado na crítica construtiva;
- Promover a aprendizagem de métodos de trabalho coletivo musical;
- Articular a música de conjunto no âmbito das disciplinas afins.

Segue-se uma tabela que contém os critérios de avaliação que orientam a disciplina de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras, assim como uma tabela que contém uma grelha de avaliação quantitativa por níveis de aprendizagem.

**Tabela 6** - Critérios de Avaliação da disciplina de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
Avaliação das Aprendizagens		
Conhecimentos e Capacidades		Atitudes e Valores
60%		40%
10%	50%	
Trabalho individual e em grupo	<b>Avaliação Performativa:</b> Primeira audição: 25% Segunda audição ou teste: 25%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material; Comportamento; Participação.</li> <li>• Dinamização e participação em projetos.</li> <li>• Interesse e empenho na aula.</li> <li>• Responsabilidade.</li> </ul>

**Tabela 7** - Grelha de avaliação quantitativa por níveis de aprendizagem da disciplina de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.

<b>AVALIAÇÃO QUANTITATIVA POR NÍVEIS DE APRENDIZAGEM</b>				
<b>Nível</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>	<b>Nível 5</b>
Não adquiriu as aprendizagens essenciais/ PA	Não adquiriu satisfatoriamente as aprendizagens essenciais/ competências do PA	Adquiriu satisfatoriamente as aprendizagens essenciais/ competências do PA	Adquiriu bem as aprendizagens essenciais/ competências do PA	Adquiriu muito bem as aprendizagens essenciais/ competências do PA

### **4 3 Planificação anual de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras**

Apresenta-se uma tabela que contém uma planificação anual da supracitada disciplina, elaborada de forma a que os alunos que integram a Orquestra de Guitarras possam cumprir os objetivos específicos da disciplina de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras. Esta planificação está organizada em quatro colunas:

- Compreensão e criatividade musical;
- Prática interpretativa;
- Aspetos técnicos e expressivos;
- Reportório.

**Tabela 8** - Planificação anual de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.

<b>Planificação anual de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras</b>			
<b>COMPREENSÃO E CRIATIVIDADE MUSICAL</b>	<b>PRÁTICA INTERPRETATIVA</b>	<b>ASPETOS TÉCNICOS E EXPRESSIVOS</b>	<b>REPORTÓRIO Anexo B</b>
Conhecimento formal e estilístico do repertório trabalhado	Repertório definido pelo professor, adequado à faixa etária e grau de desenvolvimento da classe	Exercitar e aperfeiçoar a leitura musical	<b>1º Período</b> 3 Peças – G. F. Handel (arrg. Andrew Forrest)

Desenvolvimento da audição e da memória musical	Apresentar publicamente as obras estudadas em audições dentro e fora da Escola de Música	Praticar e dominar os conteúdos técnicos do grau que o aluno frequenta	Noches de Luna – Vidala Argentina (arr. Andrew Forrest) Santa Claus is coming to town – H. Gillespie (arr. Pedro Barros) Juegos Infantiles – Federico Moreno Torroba Amanecer – Federico Moreno Torroba
Compreender a organização das frases das peças, aspetos de dinâmica e de respiração em conjunto	Praticar e desenvolver atitudes performativas	Desenvolver o controle da qualidade da sonoridade produzida em conjunto	<b>2º Período</b> Camino del Molino – Federico Moreno Torroba Roc'oco -Adien Politi Pirates of Caribbean de Hans Zimmer
Desenvolver a capacidade do aluno para perceber a sua importância e função em cada obra em conjunto (com solos, acompanhamentos, ou mesmo com o silêncio)	Dominar determinados conhecimentos básicos e teóricos, com os quais toma contacto ao longo das diversas atividades musicais, nunca desvinculando esses conhecimentos da experimentação musical e fruição estética	Desenvolver a capacidade de variação tímbrica, de acordo com diferentes necessidades	<b>3º Período</b> La siega – Federico Moreno Torroba
Desenvolvimento da criatividade musical e expressiva (dinâmicas e agógica)		Desenvolver um correto sentido de afinação em conjunto instrumental	

#### 4 4 Planificação e Relatório de Aula de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras

Apresenta-se uma tabela que contém uma planificação de aula para um aluno de 4º grau de Guitarra. Esta planificação de aula está organizada de forma a identificar:

- Local, data e hora;
- Nome do aluno, disciplina, número de aula, regime de frequência, grau e duração da aula;
- Docentes;
- Conteúdos programáticos;
- Objetivos específicos;
- Desenvolvimento – estratégias gerais e sequência de atividades;
- Material utilizado.

Tabela 9 - Planificação de Aula de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.

<b>Local</b>	Escola de Música São Teotónio
<b>Data</b>	5 de Maio de 2021
<b>Hora</b>	17:30h
<b>Nome do(a) aluno(a)</b>	Vários
<b>Disciplina</b>	Instrumento – Guitarra Clássica
<b>Aula nº</b>	24
<b>Regime de Frequência</b>	Curso Básico de Música – Regime Integrado
<b>Grau</b>	3º a 5º
<b>Duração da Aula</b>	150'
<b>Docente</b>	Diogo Passos
<b>Professor Cooperante</b>	Joana Fernandes
<b>Conteúdos Programáticos</b>	
<i>Juegos Infantiles, Amanecer Camino del Molino, La Siega</i> – andamentos da obra <i>Estampas</i> de Federico Moreno Torroba	
<b>Objectivos Específicos para a aula</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover a disciplina de grupo;</li> <li>✓ Desenvolver a atenção à orientação do maestro no decorrer da prática instrumental grupal;</li> <li>✓ Desenvolver os sentidos de pulsação, coordenação rítmica, estrutura e carácter da obra;</li> <li>✓ Promover o equilíbrio sonoro entre naipes;</li> <li>✓ Promover o trabalho de grupo;</li> <li>✓ Trabalho dinâmico e tímbrico em naipe e tutti.</li> </ul>	
<b>Desenvolvimento da Aula</b>	

<b>Estratégias gerais</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação da obra por secções e frases;</li> <li>• Execução das diferentes secções/frases individualmente, por naipes e em conjunto;</li> <li>• Orientação dinâmica da obra.</li> </ul>	
<b>Sequência de Atividades</b>	<i>Juegos Infantiles, Amanecer Camino del Molino</i>	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte da aula orientada pela Prof<sup>a</sup>. Joana Fernandes.</li> </ul>
	<i>La siega</i>	35'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição do andamento e execução da peça;</li> <li>• Identificação das secções da obra que ainda carecem de estudo/coesão grupal;</li> <li>• Identificação de erros melódicos, rítmicos;</li> <li>• Trabalho individual, de naipe e em tutti;</li> <li>• Insistência na importância dos ataques às notas, incentivar a precisão no momento do ataque;</li> <li>• Desenvolvimento do sentido dinâmico da peça;</li> <li>• A falta de estudo individual impede a execução da obra integralmente do início ao fim.</li> </ul>
<b>Recursos Utilizados</b>		Guitarras Clássicas, afinador, estante, partituras, apoios de pé.	

Tabela 0 - Relatório de Aula de Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras.

<b>Relatório</b>
<p>A aula começou com a arrumação da sala e respetiva disposição de cadeiras em meia-lua. A 1ª parte da aula – com a duração de cerca de 90 minutos – foi orientada pela Prof. Joana Fernandes, à qual assisti e entrevi sempre que oportuno. Nesta parte da aula foram abordados os andamentos <i>Juegos Infantiles, Amanecer</i> e <i>Camino del Molino</i>, todos pertencentes a obra <i>Estampas</i> de Federico Moreno Torroba e que farão parte do repertório de um concerto da classe em homenagem ao supracitado compositor.</p>

A Prof<sup>ª</sup>. Joana Fernandes fez revisões dos andamentos supracitados junto dos alunos que, de uma forma geral, revelam falta de estudo individual, facto que torna o trabalho em conjunto mais lento do que o previsto. Após algumas revisões, a Prof<sup>ª</sup>. Joana Fernandes insistiu em algum trabalho de dinâmicas pelos diferentes naipes, pedindo aos alunos que tivessem mais atenção às indicações que constam na partitura. Foram necessárias algumas intervenções no sentido de manter alguma ordem entre os(as) alunos(as) na medida em que muito facilmente se distraiam, fruto do ambiente de aula de grupo (piadas, conversas paralelas...).

Nesta 1<sup>a</sup> parte da aula destaca-se também a insistência por parte da Prof<sup>ª</sup>. Joana Fernandes nas questões rítmicas, nomeadamente no valor das figuras rítmicas, algumas vezes confundido pelos(as) alunos(as) em situações chave para a boa execução das obras trabalhadas. Seguiu-se um intervalo de cerca de 10 minutos. Após este intervalo passei a ser eu a assumir os desígnios da aula de classe de conjunto. O andamento trabalho por mim foi *La Siega*, escolha prévia da Prof.<sup>a</sup> Joana Fernandes.

Comecei por definir o andamento da obra, pedindo aos alunos que a executassem. Apesar de sentir muita insegurança e erros entre todos os naipes deixei que esta primeira execução seguisse até ao ponto em que todos os elementos da orquestra deixassem de tocar – como anteriormente referido, a falta de estudo individual é uma realidade nesta disciplina, o que se traduz num processo mais lento de coesão grupal musical. Foram identificadas e definidas as diferentes secções da obra – Compasso 1 a 12, 12 com anacruse a 24, 24 com anacruse a 30, 30 com anacruse a 42, 43 até ao fim da música. Todas as secções definidas necessitam de mais estudo individual e de naipe, solicitando aos alunos que escrevessem as indicações dadas por mim na partitura.

No sentido de otimizar o tempo e rendimento da aula, deliberei 10 minutos de trabalho individual. Findo este tempo comecei por aferir a nível individual e por naipe os erros melódicos e rítmicos que existiam e outras demais dúvidas. Os alunos mostraram evolução, começando a soar progressivamente de forma mais unida e esclarecida. Todavia quando juntávamos em Tutti alguns alunos revelavam dificuldades de manutenção de tempo e de audição, perdendo-se ao longo da execução das secções trabalhadas.

Outro aspeto trabalhado nesta aula foram os ataques às notas, momento em que expliquei a importância de todos entrarem ao mesmo tempo. Para isso propus um exercício de respiração e o desafio de que todos respirassem ao mesmo tempo, momento que gerou algumas risadas entre os alunos mas que funcionou. Após este exercício foquei de forma vincada as entradas, tendo repetido várias vezes as várias entradas das secções de estudo definidas até que estivessem “no ponto”. Isto foi possível fazer para as primeiras 3 secções de estudo por mim identificadas e já mencionadas.

Com o decorrer da aula e da evolução demonstrada pelos alunos, ainda houve tempo para começar a realizar algum trabalho de dinâmicas sonoras e tímbricas. Esclareci a importância dos diferentes naipes nos diferentes momentos da obra. Com algumas repetições – por secções – os alunos começaram a entender e a ter progressivamente mais cuidado com esta questão, aspeto que ainda terá que evoluir nas próximas aulas para uma execução mais plena do andamento.

Apesar dos sinais positivos e da evolução demonstrados ao longo da aula é necessário mais trabalho individual extra-aula. Sente-se que os alunos envolvidos não preparam as suas partes, facto que impede a execução da obra integralmente.

## 5 Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A prática de ensino supervisionada foi a experiência mais forte que tive ao longo da minha frequência do Mestrado em Ensino da Música variante de Instrumento e Classe de Conjunto. Considero-a absolutamente essencial na formação de qualquer mestrando.

Apesar de lecionar há alguns anos em Escolas de Música que não cumprem os requisitos para serem consideradas escolas de Ensino Artístico Especializado em Música (EAEM), o estágio na EMST foi muito enriquecedor, na medida em que foi a primeira vez que lidei com muitos pormenores inerentes ao ensino: planificações, reuniões de conselhos de turma, cumprimento de um programa com paralelismo aos programas oficiais de ensino especializado.

O reportório escolhido e ou sugerido por um professor deve procurar ir ao encontro das exigências técnico-musicais de cada ano/grau. Uma das minhas grandes dificuldades enquanto docente era precisamente perceber qual o material didático correto e adequado para cada grau de aprendizagem – especialmente com alunos do ensino básico II e III -, que peças, estudos e outros pormenores técnicos seriam os mais indicados para estas idades/graos.

Tive a possibilidade de trabalhar de perto com um aluno de 4º grau e foi excelente poder ver e contribuir de forma direta para sua evolução ao longo do ano letivo. Confesso que gostaria de ter tido contacto com mais alunos de diferentes graus de ensino da mesma forma que tive com o aluno x – de forma individual -, acompanhá-los aula a aula e, quando o professor cooperante assim o entendesse, lecionar, por forma a tornar a prática de ensino supervisionada ainda mais abrangente e completa, pela possibilidade de assistir a diferentes cenários e complicações inerentes ao ensino.

Uma palavra para o Prof. Hugo Campos, que foi inexcedível ao longo de todo o ano letivo. Desde o primeiro momento, fez-me sentir “em casa”, dando-me liberdade para intervir nas aulas sempre que eu considerasse oportuno fazê-lo; facultou-me imenso material didático e pedagógico que já pus em prática enquanto docente; mostrou-se sempre disponível para me ajudar com fosse com o que fosse. Por tudo isto, e muito mais, estou-lhe grato, pois tornou toda esta etapa mais fácil e enriquecedora.

A nível de classe de conjunto, a prática de ensino supervisionada também correu igualmente muito bem. A par do Prof. Hugo Campos, a prof. Joana Fernandes também me deixou completamente à vontade para intervir e ajudar no decorrer das aulas. A Orquestra de Guitarras demonstrou uma evolução muito interessante ao longo do ano letivo. Destaco o papel da Prof. Joana Fernandes no período em que o ensino passou a ser à distância devido às restrições impostas pela COVID-19. Na minha opinião soube

encontrar soluções e gerir o trabalho individual de cada um dos membros por forma a que não se perdesse totalmente o conceito de tocar em conjunto. Com o regresso das aulas presenciais os alunos mostraram mais maturidade enquanto grupo, assimilando as regras de saber estar dentro de aula e tendo executado com bastante pormenor as obras propostas para o concerto de final de ano letivo. Contudo existiu sempre pouco trabalho individual, pelo que qualquer obra/andamento proposto demorou sempre muito tempo até estar montado.

O contacto com os alunos – de forma individual e em classe de conjunto - traduziu-se também numa vontade de mudança de Projeto de Ensino Artístico da minha parte. A razão para tal acontecer foi porque senti que faria mais sentido explorar uma área em que os alunos, em geral, revelam dificuldades: a leitura musical e a transposição do que leem para a ação de tocar. Este facto, espelha o dinamismo diário do ensino, e de que o meu papel como docente deve ser atento e flexível.

É justo dizer que foi uma etapa da minha vida muito importante e enriquecedora. Sinto-me hoje melhor preparado para abraçar os desafios da docência do que quando comecei este estágio em Outubro de 2020. Acredito que é da mais vital importância que a prática de ensino supervisionada exista no plano curricular do Mestrado em Ensino da Música variante de Instrumento e Classe de Conjunto, pois constitui uma mais-valia na nossa formação nesta área.



**PARTE II**  
**A TABLATURA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO BÁSICO**  
**DA GUITARRA CLÁSSICA**

## Introdução

À partida para a implementação do Projeto de Ensino Artístico, o tema inicialmente escolhido e proposto por mim era *Entre paredes: aplicação didática da Música de Carlos Paredes no ensino da Guitarra Clássica*. Esta ideia consistia na aplicação de música do repertório de Carlos Paredes – compositor e executante de Guitarra Portuguesa –, arranjando-a para Guitarra Clássica de acordo com diferentes níveis de dificuldade, permitindo que esta fosse executada por alunos dos mais diversos graus de aprendizagem do ensino Básico e Complementar da Guitarra Clássica, tendo como principal objetivo difusão da música de um dos maiores génios da música Portuguesa.

Porém, com o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada – realizada num contexto de Curso Oficial de Música, contexto esse onde nunca tinha estado na perspetiva de docente –, constatei que a grande parte dos alunos com quem me cruzei demonstravam dificuldades na identificação das notas, assim como a sua localização: na Guitarra pode-se encontrar a mesma nota, com a mesma altura em mais do que um trasto e uma corda diferentes.

Aliado ao exposto, aquando a execução de uma recensão crítica para a disciplina de Didática de Instrumento II, unidade curricular integrada no plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Música variante de Instrumento e Classe de Conjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), conheci o artigo que achei da mais alta relevância escrito pelo Prof. Vaz de Carvalho (2012) com o título *Scordatura e Tablatura: do velho se faz novo*, que apontava também a importância da reintrodução da aprendizagem através do recurso à “velha” tablatura, muitas vezes “esquecida” nos meios mais académicos. Nesta lógica, e pelo exposto, decidi mudar o tema de Projeto de Ensino Artístico para A Tablatura como recurso didático no ensino básico de Guitarra Clássica.

Este estudo de caso desenvolveu-se durante o presente ano letivo 2021/2022, em situação de aula individual e com alunos de curso livre de níveis de aprendizagem semelhantes: dois alunos de iniciação e dois alunos do V Grau do Curso Básico de Guitarra. O estudo de caso foi realizado na Escola de Música dos Antigos Orfeonistas da Universidade de Coimbra (EMAO), com alunos de idades compreendidas entre os 8 e os 18.

A leitura musical com recurso à partitura, no ensino da Guitarra Clássica, pode tornar-se um processo complexo e muitas vezes desmotivador, principalmente nos graus contemplados no curso básico de música. O indivíduo tem que partir de vários pressupostos de forma a saber o que é suposto tocar, tais como: afinação do instrumento, altura das notas, posição das notas no pentagrama, diferentes tipos de figuras rítmicas e suas durações... tudo isto enquanto se debate com os naturais obstáculos de coordenação entre as mãos direita e esquerda de qualquer iniciante.

Segundo Carvalho (2012) a tablatura é uma escrita de ação que indica de forma operacional onde devemos colocar os dedos de modo a tocar a nota pretendida, preterindo os pressupostos anteriormente expostos. Acredito que a aprendizagem

utilizando esta forma de escrita pode funcionar como um elemento catalisador, e, por conseguinte, aumentar a motivação dos alunos para a prática de Guitarra Clássica. Acresce ainda o facto de cada vez mais, nos dias em que vivemos, se usarem as mais diversas linguagens e formas de comunicação durante o percurso de aprendizagem do ensino, fruto da evolução humana e dos tempos, o que culmina num cérebro mais desenvolvido e capaz. O ensino artístico não deve ser exceção a essa tendência.

A facilidade em ouvir diferentes versões da mesma música, interpretadas pelos mais variados músicos, é hoje uma realidade ao alcance da grande maioria dos estudantes do ensino artístico, basta para isso ter-se acesso à internet que através de plataformas como o Youtube, de forma rápida, fácil e maioritariamente gratuita, se pode disfrutar das supramencionadas versões. Este fator pode ser da mais alta importância na medida em que pode suprir a real necessidade de entendimento das diferentes figuras rítmicas, que tantas vezes são um problema para quem está a começar o estudo musical por terem significados diferentes. Através do que ouve, o(a) aluno(a) pode comparar com a informação contida na tablatura, e, por conseguinte, executar as notas expressas na obra sabendo também o seu comportamento rítmico.

Ao longo deste trabalho, ver-se-á que existiram diferentes tipos de partitura, que continham uma forma relativamente simples de expor o que era suposto tocar do ponto de vista rítmico.

Este estudo visou perceber o grau de motivação destes alunos ao aprenderem música utilizando partitura e/ou tablatura, e se essa motivação se traduz numa maior facilidade na execução das obras propostas a estudo. A escolha de repertório que compõe o estudo baseou-se na comparação dos programas curriculares de Guitarra Clássica consultados (Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música de Coimbra, Orfeão de Leiria, Conservatório – Escola de Artes – Eng.º Luiz Peter Clode, Academia Musical dos Amigos das Crianças).

Dessa comparação foram escolhidas as obras “à la Brouwer” de Bradford Werner e “Estudo nº1, op.60” de Fernando Sor, para o Grupo 1, constituídos pelos alunos de iniciação – doravante referidos como alunos A e B; e as obras “Prelude, BWV 999” de J. S. Bach e “Valse Venezolano nº2” de António Lauro, para o Grupo 2, constituídos pelos alunos de V Grau – doravante referidos como alunos C e D.

As peças trabalhadas foram iguais para os intervenientes e tiveram duas versões:

- 1) Partitura+Tablatura;
- 2) Partitura (apenas).

O Aluno A trabalhou a peça “Estudo nº12 - à la Brouwer” de Bradford Werner na versão de Partitura e a peça “Estudo nº1, op.60” de Fernando Sor na versão de Partitura+Tablatura; O Aluno B trabalhou a peça “Estudo nº1, op.60” de Fernando Sor na versão de Partitura e a peça “Estudo nº12 - à la Brouwer” de Bradford Werner na versão de Partitura+Tablatura.

O Aluno C trabalhou a peça “Valse Venezolano nº2” de António Lauro na versão de Partitura e a peça “Prelude, BWV 999” de J. S. Bach na versão de Partitura+Tablatura; O Aluno D trabalhou a peça “Prelude, BWV 999” de J. S. Bach na versão de Partitura e a peça “Valse Venezolano nº2” na versão de Partitura+Tablatura. Todos os alunos envolvidos começarão primeiro por abordar a peça que lhes foi atribuída na versão de Partitura+Tablatura, findo esse estudo retornaram ao modelo tradicional de apenas partitura para a peça seguinte.

Será apresentada uma descrição completa de todo o processo inerente à aprendizagem – processo de leitura, compreensão, assimilação e execução - das obras supracitadas tendo em conta as diferentes formas de escrita previamente mencionadas. De modo a aferir a evolução dos diferentes participantes do estudo, foram feitas duas avaliações – uma no início do período em que decorreu o estudo, outra depois do período em que decorreu o estudo - mediante critérios definidos por mim e que serão posteriormente apresentadas ao longo deste ensaio escrito, por forma a entender a evolução demonstrada por cada aluno participante. No final, serão retiradas as conclusões mediante os resultados obtidos, onde se poderá constatar que a leitura com recurso à tablatura pode funcionar como um elemento complementar à leitura tradicional.

## **2 Problemática e objetivos do estudo**

Aprender um instrumento musical é um processo complexo. Conforme Arrais e Rodrigues (2011): “Na cultura ocidental a música adquiriu o estatuto de atividade de elevado rendimento em que, ao seu mais alto nível, é exigido ao músico uma variedade e complexidade de atributos performativos.” (p.104).

Nesta lógica, entendo que se devem perspetivar novas formas que facilitem a aprendizagem musical, sendo que o foco numa leitura mais direta e imediata do texto musical pode funcionar como um elemento catalisador de aprendizagem de novas peças, promovendo um melhor entendimento da aprendizagem do instrumento, aumentando o grau de compromisso/motivação dos(as) alunos(as).

Por conseguinte, no âmbito deste estudo de caso, surgiram as seguintes questões:

- De que forma é que o recurso à tablatura pode ser útil à aprendizagem?
- A tablatura deve substituir o uso da partitura no ensino da Guitarra Clássica?
- A abordagem de uma obra escrita em tablatura promove a motivação para a aprendizagem?
- Quais as vantagens da aprendizagem por tablatura?
- O uso da tablatura é positivo na aprendizagem no instrumento?

O objetivo primordial deste estudo de caso é o desenvolvimento da motivação dos(as) alunos(as) envolvidos(as) para a execução e estudo da Guitarra Clássica, aproveitando ao máximo todo o seu potencial técnico-musical. Ao utilizarmos a

tablatura, perceberemos o impacto que esta forma de leitura tem sobre os(as) alunos(as) participantes e quais as suas consequências. Por isso, eis os objetivos específicos deste estudo que pretendemos lograr:

- Clarificar a importância da tablatura na aprendizagem;
- Promover o contacto com diferentes formas de escrita musical;
- Sugerir a tablatura como recurso didático;
- Responder à desmotivação no estudo de Guitarra Clássica ao nível do ensino básico de Guitarra Clássica.

### **3 Fundamentação Teórica**

#### **3 A Tablatura como recurso didático no ensino básico de Guitarra Clássica**

De acordo com Pujol (1945) a tablatura foi a forma de escrita musical mais simples e engenhosa para música instrumental do século XVI. O imediatismo deste tipo de escrita permitia aos músicos da época executar diferentes instrumentos de corda e/ou com diferentes afinações, ideia corroborada por Carvalho (2012): “A escrita de ação tem a vantagem de, in extremis, prescindir da memorização absoluta de cada scordatura por parte do executante, solicitando a este, apenas, uma grande desenvoltura no cumprimento do itinerário mecânico expresso na tablatura.” (pp. 62-63). Esta forma de escrita para Dudeque (1994) terá sido também utilizada para a música escrita para guitarra dos séculos XVII e XVIII.

Com o desenvolvimento social do final do século XVII – fortemente marcado pelas Revoluções Francesas -, a guitarra que, segundo Sparks e Tyler (2002), estava diretamente associada à vida marginal dos subúrbios de Madrid, passa a ser vista como instrumento de expressão nacional em Espanha. Surgem novos métodos que começam a promover a ideia da guitarra como instrumento solista, e não apenas como instrumento acompanhador. Ferandiere (1816) no seu livro/método *Arte de tocar la guitarra espanola por musica* confirma esta ideia dizendo “(...) não desejo que existam apenas acompanhadores mas músicos que façam o instrumento cantar.” (p. VII).

O método de Ferandiere supracitado é considerado por Dudeque (1994) como o primeiro livro a ensinar os guitarristas por via da partitura. Com o processo de “academização” do ensino da música, e na lógica defendida por Ferandiere (1816) de que a guitarra poderia tocar-se com quaisquer instrumentos, a tablatura passou gradualmente a ser preterida em função da partitura, caindo em desuso ao longo dos tempos no ensino da guitarra clássica.

## 3 2 A tablatura

### 3 2 Conceito

Para que se possa entender a praticabilidade desta forma de escrita musical, é justo definir o conceito de Tablatura. Segundo o Oxford Dictionary of English (s.d), tablatura é uma forma de notação musical que indica a digitação em vez da altura das notas, escrita em linhas correspondentes, por exemplo as cordas de uma guitarra ou os orifícios de uma flauta.

Para Griffiths (2021):

It is a simple, perfect, all encompassing definition: tablature is a musical table.

It is not the alphanumeric characters that define its identity, but simply that the music is written as a *tabula* (in Latin), as a “board” or “diagram”. In Italian, this is a *tavola*, with the verb *intavolare* meaning “to put into a table” and the noun *intavolatura*, the “table” that results from it. It more or less translates as “score”.

(pp.4-5)

Já Carvalho (2012) apresenta como definição de “Tablatura ou escrita de ação; a escrita de ação é o sistema de notação que, para além do ritmo, indica a corda e trasto que geram a nota a executar.” (p.62). Identifico-me particularmente com a definição de Carvalho (2012), pois a meu ver a escrita em tablatura para guitarra é uma forma de escrita musical que impele o executante a tocar o instrumento fazendo uma associação trasto/corda direta e gestual, indicada por diferentes números ao longo do braço do instrumento. A leitura por tablatura é desprovida de saber técnico sobre altura de notas ou afinação do instrumento executado.

### 3 2 2 Origem e perspetiva histórica

Como outras formas de notação musical de outrora e que chegam ao nosso tempo, parece não ser possível apontar com exatidão a origem da tablatura. À luz do que hoje sabemos, terá começado por ser originalmente usado para instrumentos de teclas sendo que segundo Know (2020) o primeiro registo conhecido nesta forma de escrita é a obra *Robertsbridge Codex* que está datada do início do século XIV.

Griffiths (2021) corrobora a ideia de que os primeiros registos existentes em tablatura terão sido escritos para instrumentos de teclas, alastrando-se esta forma de notação musical a outros instrumentos, como o Alaúde, a Vihuela e as Guitarras de 4 ou 5 ordens entre outros. O exposto é demonstrado por um gráfico do supracitado autor que constitui a figura 2.



Figura - Folha nº 44 da obra *Robertsbridge Codex* com sistema de tablatura e transcrição para partitura moderna.

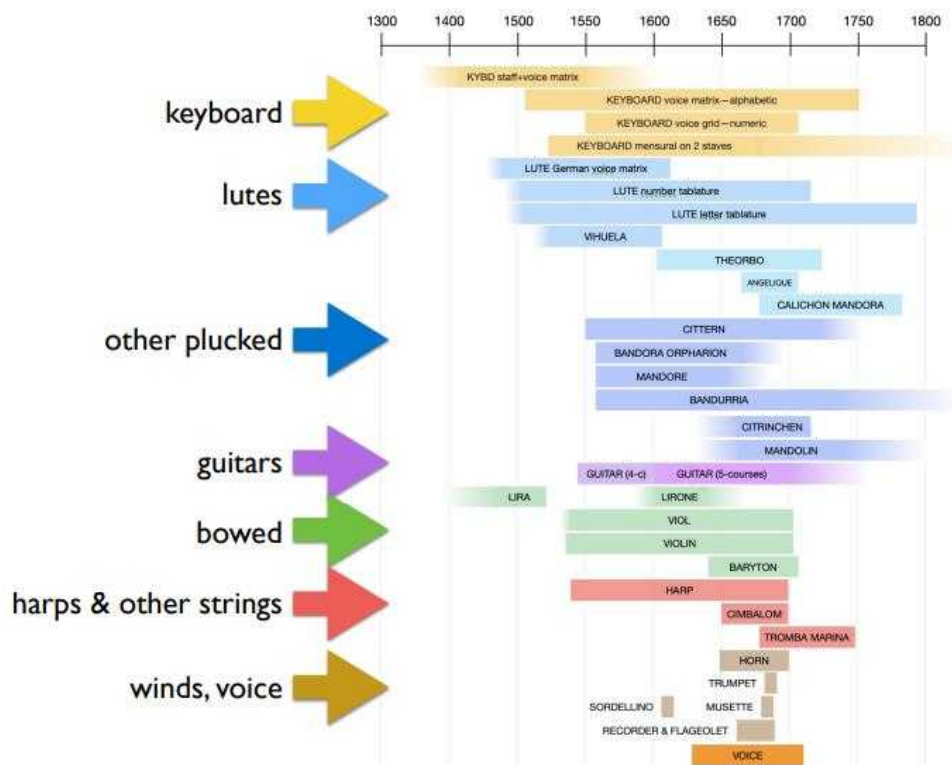


Figura 2 - Gráfico da evolução da escrita em tablatura por instrumentos, segundo Griffiths (2021).

Para efeitos de estudo de tablatura com relevância para o presente ensaio escrito, apenas consideraremos os tipos de tablaturas imputadas à *Vihuela* e à Guitarra de 4 e 5 ordens, que para Turnbull (2006) são “(...)antepassados do instrumento (guitarra) moderno.” (p.5).

### 3 3 Diferentes tipo de tablatura para Vihuela e Guitarra de 4 e 5 Ordens

#### 3 3 Vihuela

Quer para o Pujol (1945), Turnbull (2006) e Dudeque (1994) o livro de referência no que toca ao entendimento da escrita em tablatura para *Vihuela* é publicado no ano de 1535, em Valência, com o título *El Maestro* e da autoria de Luis Millan.

Millan (1535) estabelece a ordem de funcionamento da tablatura tal e qual a conhecemos hoje em dia, ou seja, seis linhas horizontais que representam as cordas, sendo que a ordem ascendente de altura das notas é da linha inferior (6ª corda/ordem de cordas) para a linha superior (1ª corda/1ª ordem de cordas). Esta ideia é corroborada pela figura 3, retirada da obra *El Maestro*.

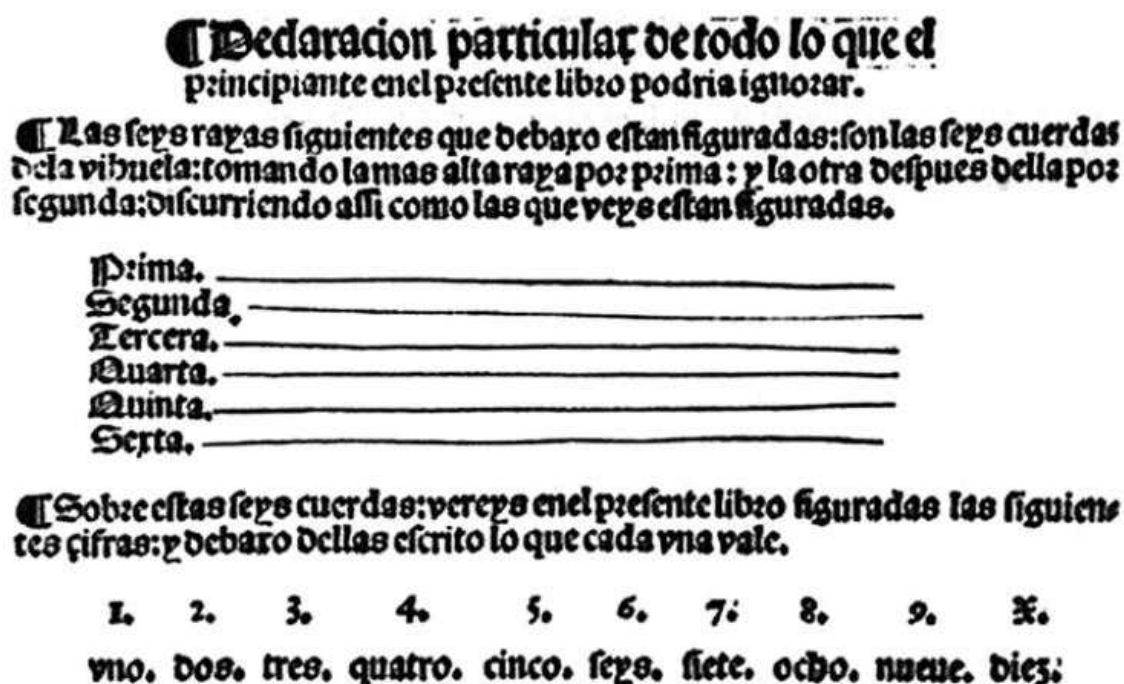


Figura 3 - Explicação do funcionamento geral da tablatura para *Vihuela* segundo Luis Millan, *El Maestro* (1535).

O funcionamento desta tablatura vai de encontro ao previamente definido no ponto 3.2.1 deste trabalho na medida em que respeita a relação entre número apresentado e o local onde pressionar com o(s) dedo(s). Segundo Dudeque (1994): “Os números sobre as linhas representam o traste que deve ser pressionado para produção da nota

desejada. Assim temos 0=corda solta, 1=primeiro traste, 2=segundo traste e assim por diante até à décima posição representada por um X." (p.12).

**De la obra. folio. V.**

**Quando vereys qlqera delas dichas cifras sobre las seys cuerdas dela vibuela q̄ arriba be figuradas: auerys de mirar de q̄ valor es la cifra: si vale vno como esta. 1. tañererys la cuerda dela vibuela d̄de ella estara en el p̄mero traste. Y si vale dos como esta. 2. tañererys la cuerda d̄de ella estara en el segundo traste. Y assi hos regireys cō todas las otras cifras. Demanera q̄ las presentes cifras b̄a de seruir pa amostraros en q̄ trastes auerys de poner los dedos en la vibuela: como aq̄ de baxo esta figurado.**

**Prima en el primero traste.** ———— 1 ————  
**Segunda en el tercero traste.** ———— 3 ————  
**Tercera en el quarto traste.** ———— 4 ————  
**Quarta en el tercero traste.** ———— 3 ————  
**Quinta en el cinqueno traste.** ———— 5 ————  
**Sexta en el sexto traste.** ———— 6 ————

Figura 4 - Demonstração do funcionamento geral da tablatura para *Vihuela* segundo Luis Millan, *El Maestro* (1535).

Os valores rítmicos possíveis de encontrar neste tipo de escrita eram:

- ❖ Breve;
- ❖ Semibreve;
- ❖ Mínima;
- ❖ Semínima;
- ❖ Colcheia.

A figura 5 ilustra cada uma das figuras supra mencionadas.

breve	≡ = H
semibreve	○ = ○
mínima	◊ = ◊
semínima	♣ = ♣
colcheia	♢ = ♢

Figura 5 - Valores e aspeto das figuras rítmicas encontradas no livro *El Maestro* (1535) de Luis Millan, segundo Dudeque (1994).

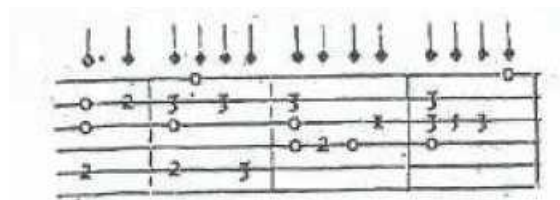


Figura 6 - Tablatura de excerto da Fantasia IX de Luis Millan, segundo Dudeque (1994).



Figura 7 - Transcrição para partitura moderna de excerto da Fantasia IX de Luis Millan, segundo Dudeque (1994).

É justa também uma referência a Luys de Narváez que na sua obra *Los seys libros del Delphin de musica* de 1538, introduz uma alteração à leitura de tablatura para *Vihuela* que considero interessante. Narváez (1538) apenas indica o valor rítmico da primeira nota, que permanecerá o mesmo até que um novo valor rítmico seja indicado. Todavia, a interpretação da sua tablatura funciona precisamente ao contrário daquela que chegou aos nossos dias, ou seja, a ordem de disposição era invertida, sendo da linha superior (6ª corda/ordem de cordas) para a linha inferior (1ª corda/ordem de cordas).

Considerado que ay personas que no entederiã las cifras de tañer alomenos algunos primores que para la claridad dellas yo he inuétado, me ha mouido a poner al cabo deste libro algunas reglas con las quales sabiendo cantar vn poco de canto de organo: muy facilmente se puede poner en la Vihuela y entender algunas dudas que podrian ocurrir por no auer preceptos para sabellos.

Las seys rayas ala larga es de entender q son las seys cuerdas dela Vihuela tomãdo las desta manera.

Las letras de cuenta del Suarismo significan numero contando de vno hasta diez exemplo. I. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. saluo esta letra. O. que en la cuerda que estuuiere se ha de dar en vazio.

Todos estos numeros señalan en q trastes an de tocar las cuerdas y asi en la cuerda q estuuiere alguno dellos si fuere este numero. I. tocaran en el primer traste. y si este numero. 2. tocarã en el següdo traste. y por el cõsignete de los demas: y todos los numeros q estuuiere en frõte los vnos ò los otros tocar se an juntas las cuerdas en q estuuiere. y quando esten por si apartado el vno del otro/tocar se ha cada cuerda por si como aqui se muestra.

Las figuras de çato de organo que estã encima ò las rayas señalan el valor de los golpes / y asi todo numero que estuuiere con otros o por si se le dara el valor de la figura que tuuiere por señal exemplo.

Los pñillos que ay en los espacios entre raya y raya sirue de guiar los numeros q se an de dar jutos. y asi mismo guian las figuras de canto de organo sobre los numeros que an de estar como en el exemplo de arriba parece.

Figura 8 - Explicação e demonstração do funcionamento geral da tablatura para Vihuela segundo Luys de Narváez, *Los seys libros del Delphin de musica* (1538).



Figura 9 - Tab



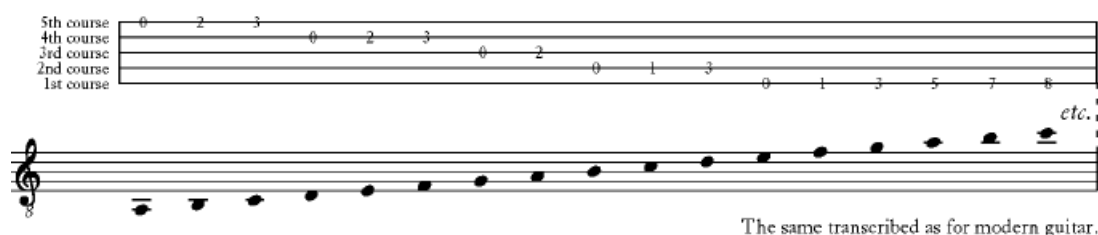
1994).

Figura 0 - Transcrição para partitura moderna de excerto da Fantasia III de Luys de Narváez, segundo Dudeque (1994).

### 3 3 2 Tablatura Italiana

A Tablatura Italiana é muito semelhante em termos funcionais à tablatura de Luys de Narváez, previamente apresentada. A única diferença essencial concerne com o(s) instrumento(s) para o qual(ais) era direccionada. Enquanto que a tablatura proposta por Luys Narváez era dirigida à Vihuela, a Tablatura Italiana dirigia-se às Guitarras de 4 e 5 ordens, conforme constata a figura 11. As notas a serem executadas são demonstradas através de números dos trastes em que se encontram, com destaque para o 10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> trastes que são representados nesta forma de escrita por x, ii e 12 respetivamente. Conforme Sparks e Tyler (2002):

The five-line staff below represents the five courses of the guitar (the first four lines for the four-course instrument), and the numbers placed on or between the lines represent the frets to be fingered: i.e. o = open string, i = first fret, 2 = second fret, 3 = third fret, etc. For the tenth, eleventh, and twelfth frets, x, ii, and 12 are used. (p.165).



The same transcribed as for modern guitar.

Figura - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Italiana, segundo Sparks e Tyler (2002).

A ordem das ordens de cordas é da linha superior (4<sup>a</sup> ou 5<sup>a</sup> corda/ordem de cordas) para a linha inferior (1<sup>a</sup> corda/ordem de cordas, dependendo se o instrumento era uma Guitarra de 4 ou 5 ordens). e, à semelhança da tablatura de Narváez, as indicações rítmicas são colocadas por cima das notas da tablatura e o ritmo permanece válido até que uma nova indicação o suceda.

Na Partitura Italiana é expectável que as notas graves sejam prolongadas ao máximo possível, assim como a duração de cada nota depende de quanto tempo se

consegue aguentar a nota com braço esquerdo antes de mudar para a seguinte. Estes factos são corroborados por Sparks e Tyler (2002):

The rhythm signs, usually ordinary, free-standing mensural notes, are placed above the staff over particular numbers and indicate when each note or chord, represented by the numbers, begins. The duration of any individual note depends on how long the left-hand finger can remain holding it before another note must be played. It is assumed that bass notes will be held for as long as possible. The value of any given rhythm sign remains valid until a new rhythm sign appears. (p.165)



**Figura 2** - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Italiana com indicações rítmicas, segundo Sparks e Tyler (2002).

De acordo com Sparks e Tyler (2002) a única indicação para mão direita da Tablatura Italiana eram pontos debaixo de notas isoladas, que indicavam que se deveria tocar utilizando o dedo indicador – posteriormente, já no século XVII, começaram a surgir dois pontos debaixo de notas isoladas, indicando que essas notas deveriam ser tocadas com o dedo médio. Sparks e Tyler (2002) advogam que este mesmo sistema e princípios poderiam ser aplicados numa tablatura para Alaúde, bastante para isso adicionar uma sexta linha que representasse mais uma ordem.

### 3 3 3 Tablatura Francesa

Este sistema era diferente da Tablatura Italiana na medida em que as linhas estão em ordem inversa, ou seja, linha inferior (6ª corda/ordem de cordas) para a linha superior (1ª corda/1ª ordem de cordas) – como na tablatura para Vihuela apresentada por Luis Millan. Esta diferença é espalhada pela figura 13.



**Figura 3** - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Francesa, segundo Sparks e Tyler (2002).

Conforme também demonstrado pela figura 13, observa-se que em vez de números eram utilizadas letras para designar que notas deveriam ser tocadas. Conforme Sparks e Tyler (2002): “Instead of numbers to indicate the frets, letters are used: a = open string, b = first fret, c = second fret, d = third fret, etc. Note that the letter 'j' was not yet used.” (p.166). A simbologia utilizada neste tipo de tablatura para as figuras rítmicas é diferente daquela apresentada até ao momento, como demonstrado pela figura 14.



**Figura 4** Valores e aspeto das figuras rítmicas da Tablatura Francesa, segundo Sparks e Tyler (2002).

A par dos outros tipos de tablatura, a Tablatura Francesa também projecta os símbolos rítmicos por cima das notas da tablatura, permanecendo o ritmo válido até que uma nova indicação surja, evidenciado pelo exemplo da figura 15.



**Figura 5** - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Francesa com indicações rítmicas, segundo Sparks e Tyler (2002).

Sparks e Tyler (2002) reconhecem que as informações fornecidas permitem lidar com a maioria do repertório do século XVI, mas que a partir dos séculos XVII e XVIII, as tablaturas passam também a integrar símbolos de ornamentação e efeitos idiomáticos.

### 3 3 4 Sistema Alfabeto

O Sistema Alfabeto era um sistema de notação de acordes que relacionava uma determinada letra a um acorde passível de ser executado na guitarra. De acordo com Sparks e Tyler (2002), seria empregue pelos compositores quer de forma isolada quer misturada com a tablatura de ponteado já introduzidas neste trabalho.

	+	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N
2	2	3	0	0	0	2	3	1	0	1	3	1	3	
2	0	2	0	2	0	2	3	3	2	3	1	1	1	
0	0	0	2	2	2	1	2	3	2	3	0	3	1	
0	3	1	3	1	3	0	1	3	2	2	4	4	1	
0	3	0	2	0	1	3	1	1	0	1	3	3	4	

	O	P	Q	R	S	T	V	X	Y	Z	&	?	R'
1	3	4	2	2	4	4	2	5	3	4	2	3	
0	3	4	4	2	2	4	4	5	5	3	2	3	
0	1	3	4	4	3	2	4	4	5	1	4	5	
3	1	2	4	5	2	2	3	3	5	2	5	6	
3	1	2	2	4	5	2	2	3	3	1	3	4	

Figura 6 - Exemplo de Sistema Alfabeto, segundo Dudeque (1994).

Em conformidade com Dudeque (1994) e Sparks e Tyler (2002) os compositores que utilizavam este sistema repararam que certos padrões digitais se repetiam, introduzindo uma modificação que indicasse esse facto. Segundo Dudeque (1994): “Assim, em alguns livros que utilizam o sistema “alfabeto”, foi introduzida uma modificação, um número que colocado ao lado da letra, indica a posição em que o acorde deverá ser feito.” (p.44).

G3	G5	H3	H5	M3	M5	N3	N5
5	7	3	5	3	5	5	7
5	7	5	7	3	5	3	5
4	6	5	7	5	7	3	5
3	5	5	7	6	8	3	5
3	5	3	5	5	7	6	8

Figura 7 - Exemplo de transposição do Sistema Alfabeto, segundo Dudeque (1994).

Neste tipo de forma de escrita a notação rítmica é feita através uma linha horizontal e sobre a qual vão aparecendo pequenas linhas verticais no sentido do rasgado do acorde. Se a linha vertical estivesse abaixo da linha horizontal significava um movimento descendente (no sentido do chão); se a linha vertical estivesse acima da linha horizontal significava um movimento ascendente (sentido inverso).

D = Down Stroke  
U = Up Stroke

Figura 8 - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento do Sistema Alfabeto com indicações rítmicas, segundo Sparks e Tyler (2002).

Wolf (1919), após análise de algumas formas musicais como *Passacalli*, *Rugero*, *Baile de Mantua*, *Saltaren* ou *Tarantela*, idealiza um sistema de compreensão rítmica dos padrões deste alfabeto, conforme evidenciado pela figura 19.

180 Tabellarische Darstellung der Rhythmen.

Für den dreiteiligen Takt erscheinen folgende rhythmische Darstellungen im allgemeinen gesichert:

nach Caliginoso

Figura 9 - Exemplo de padrões rítmicos do Sistema Alfabeto, segundo Wolf (1919).

### 3 3 5 Tablaturas Mistas

Este tipo de tablatura engloba os aspectos das tablaturas já aqui descritas (Vihuela, Italiana e Francesa) com as ideias promovidas pelo Sistema Alfabeto (atribuição de uma letra a uma determinada posição de acorde na guitarra).

Para Sparks e Tyler (2002):

In mixed tablature, chords are not written out in full (as in lute-style tablature), but are each represented by an alfabeto symbol, which appears within the tablature staff. The lines indicating stroke direction appear directly below the alfabeto symbol (or a bit after it), and the mensural noteheads indicating the rhythm, as previously noted, appear above the staff. (p.171)

Figura 20 - Demonstração e transcrição para partitura moderna do funcionamento da Tablatura Mista, segundo Sparks e Tyler (2002).

### 3 4 A afirmação da Guitarra de 6 cordas e o declínio do uso da tablatura

A segunda metade do século XVIII provou ser importante no que toca às alterações da Guitarra de 5 ordens. Com base no descrito por Alves (2015) a preferência pelo *estilo galante* levou a que a guitarra passasse a ter o papel de acompanhar melodias, algo que era feito através do arpejar de acordes. Segundo Alves (2015): “This new context required the downbeats of the measures to depict bass notes, marking the harmonies more efficiently. As a result, fourth and fifth strings received bourdons and the guitar became a favored instrument to accompany the voice.” (p.67).

Concomitantemente, o sistema de tablatura começa aos poucos a dar lugar à escrita por partitura. Schneider (2015) afirma que até meio do século XVIII toda a música existente para guitarra de 5 ordens estava escrita sobre a forma de tablatura. O livro *Les Dons d’Apollon: méthode pour apprendre facilement à jouer de la gitarre*, publicado por Michel Corrette em 1762 é o primeiro livro a mudar isso. De acordo com Schneider (2015):

When Michel Corrette published his *Les Dons d'Apollon: méthode pour apprendre facilement à jouer de la guitare*, he described the music both in tablature and in a primitive form of G-clef notation, with each line of clef notation above the corresponding line of tablature. (p.80)

Ao exposto, também segunda metade do século XVIII, segundo Alves (2015) acresce ainda a adição de mais uma ordem à guitarra de 5 ordens, passando assim a ser comum encontrar-se guitarras de 6 ordens em Espanha e em Itália. Para Alves (2015) Existem dois fatores que contribuíram para esta realidade: por um lado o refinar de manufatura de cordas, passa-se a utilizar um novo tipo de cordas para bordões, feitas em metal em vez de tripa; por outro lado, o facto de existir apenas uma corda resolvia os problemas de afinação entre as cordas que constituíam uma ordem.

Segundo Sparks e Tyler (2002), as invasões francesas acabaram por ter consequências culturais positivas em Espanha, existindo uma vontade nacionalista de abraçar a música, a dança e a guitarra do seu país:

Madrid was a thriving artistic centre in the final decades of the eighteenth century; and even though the French Revolution threw much of Europe into political turmoil during the 1790s, its initial consequences for Spain were beneficial. Nationalist aspirations everywhere were given a new legitimacy by the Revolution's philosophy of liberty and equality, and the Spanish middle classes (who had previously valued only foreign music and art) began to rediscover their own national cultural identity. Italian opera still thrived, but a renewed vigour was injected into native forms of music drama (notably the zarzuela and tonadilla); indigenous dance forms such as the fandango and bolero were adopted by serious composers; and the guitar, for so long ignored and disdained by fashionable Spanish society, became recognized once again as a legitimate instrument of national expression. (p. 230)

Nesta lógica, aparecem no ano 1799 trabalhos didáticos de relevância ao contexto da época, dos quais se destacam:

- *Arte de tocar la guitarra española por música* de Fernando Ferandiere;

- *Principios para tocar la guitarra de 6 ordenes* de Federico Moretti;

Conforme Sparks e Tyler (2002) Ferandiere e Moretti estudaram guitarra com o Padre Basílio – tal como o virtuoso guitarrista Dioniso Aguado -, que era também organista num convento em Madrid. Padre Basílio ensinava os seus alunos a tocar utilizando as unhas e foi uma figura proeminente na divulgação da guitarra em Madrid, tornando-a chique e enfatizando o seu potencial como instrumento solista. Esta ideia é corroborada por Sparks e Tyler (2002):

Basilio undoubtedly helped to make the instrument fashionable again in the capital, by emphasizing its potential as a solo, polyphonic instrument; and he can legitimately be seen as the founder of an important school of playing that continued into the midnineteenth century. Basilio played with his nails, and taught Ferandiere and Aguado to do the same. (p.231)

Consoante Sparks e Tyler (2002) a maneira como o Padre Basílio tocava o Fandango teve um forte impacto no compositor italiano Luigi Boccherini, que apesar de não ser guitarrista, deixou obra escrita para guitarra – quintetos que datam pelo menos 17. Acredito que esta possa ter sido uma das primeiras situações em que a guitarra é inserida num contexto de instrumentos mais eruditos que já usariam uma escrita que não a tablatura. Ferandiere (1816) advogava que a guitarra era capaz de ombrear com instrumentos de orquestra, daí desenvolver um método que ensinava guitarra por via da partitura.

Não obstante o trabalho desenvolvido por Ferandiere, seria Moretti o grande precursor da notação em partitura para guitarra, inspirando guitarristas como Fernando Sor e Dioniso Aguado a seguirem este tipo de escrita, disseminando-a pelos métodos de guitarra do século XIX e que ainda hoje são referência no estudo do instrumento. Em harmonia com Sparks e Tyler (2002), Moretti, para além de um excelente executante, Moretti terá sido um dos pioneiros da utilização do sistema de cordas simples (em vez de ordens) e o primeiro compositor a sistematizar uma forma de escrita em partitura que respeitasse as diferentes vozes e as durações das notas para guitarra.

Este facto último é reconhecido por Aguado (1825):

De poco tiempo á esta parte, el género de música y el modo de escribirl a han variado , y poco á poco se ha llegado á sentar en el papel lo mismo que se ejecuta (esto es, los sonidos espresados con su justo valor). Don Federico Moretti fue el

primero que empezó á escribir la música de guitarra de manera que se distinguiesen dos partes, una de canto y otra de acompañamiento. (p.1)

O papel de Moretti é também enfatizado por Sor (1830):

A cette époque je n'avais pas encore entendu parler de M. Frédéric Moretti. J'entendis un de ses accompagnements exécuté para un de ses amis; et la marche de la basse, ainsi que les parties d'harmonie que j'y distinguai, me donnèrent une haute idée de son mérite; je le regardai comme le flambeau qui devait servir à éclairer la marche égarée des guitaristes. (p.3)

### 3 5 Motivação

Definir o conceito de motivação de forma taxativa parece não ser tarefa fácil. Segundo Rheinberg e Vollmeyer (2019) fala-se na psicologia da motivação, mas pouco sobre o que se entende por motivação em si. Ainda Rheinberg e Vollmeyer (2019) usam a palavra motivação para descrever a orientação ativadora da vida atual em direção a um estado alvo avaliado positivamente ou a evitação de um estado avaliado negativamente.

Das diversas perspetivas e estudos existentes na matéria, tomam-se como relevantes para a realização do estudo de caso aqueles(as) que concernem a motivação no campo da aprendizagem. Na ótica de Brophy (2010) a motivação para a aprendizagem refere-se à tendência demonstrada por um aluno em encontrar significado e sentido nas atividades de aprendizagem, tentando extrair benefícios através das mesmas.

Nos contextos de aprendizagem, a motivação pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações. (Ribeiro, 2011, as cited in Stipek, 1998 e Pintrich, 2003).

Existem dois tipos de motivação que serão importantes considerar por forma a entender melhor o subtópico seguinte:

- Motivação extrínseca;
- Motivação intrínseca.

À luz de Ribeiro (2011) as diferenças destes dois tipos de motivação são:

Na motivação extrínseca, o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interação entre ambos. Na motivação intrínseca, ao contrário, o controlo da conduta depende sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições. (p.2)

### **3 6 Motivação para a aprendizagem de música**

Das várias formas que explicam o processo de aprendizagem, Vygotsky (2012) afirma que este processo pode ser definido como a maneira como os indivíduos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e alteram o comportamento, através da experiência, da observação e da prática motivada.

“Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura.” (Cardoso, 2007, p.1). Os elementos supra mencionados por Cardoso sumarizam a problemática inerente à aprendizagem de um instrumento: é preciso ter a atenção a vários fatores ao mesmo tempo, tarefa que não é fácil e que pode levar, com o tempo, desencorajar os aprendizes.

Davidson et al. (2009) sustentam que um dos maiores desafios da educação musical se prende com a maneira como as crenças e habilidades dos alunos são moldadas ao longo do tempo, e porque tão poucos passam de uma fase inicial de experimentar música por diversão, para um compromisso técnico e musical maior, fazendo escolhas que façam prevalecer uma relação vitalícia com a música.

Há maior probabilidade de um indivíduo ficar motivado para a aprendizagem musical se desde o início do percurso de existir um acompanhamento e suporte parental. De acordo com Davidson et al. (2009):

Many studies in the past 20 years have emphasised the role of practice, parental support and motivation, with a tendency to conclude that if these factors are present in a blend that moves from external support and motivation by a teacher or parent, the learner is likely to experience intrinsic rewards associated with the positive emotions of musical engagement as the musical

skills develop, and that these rewards of music-making per se – its self-regulating effects – are sufficient to sustain investment in engagement. ( p.1028)

Sem esquecer a relevância do papel de professor de música, Cardoso (2007) apresenta 4 mecanismos que evidenciam essa importância:

- Os professores deverão ajudar os alunos a definir para si expectativas elevadas;
- Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem;
- Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca;
- Os professores de instrumento deverão ajudar os seus alunos a serem capazes de empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma e a transferi-los para outras áreas de aprendizagem.

#### **4 Contextualização do projeto de investigação**

Como previamente mencionado, este estudo de caso realizou-se no presente ano letivo de 2021/2022, na EMAO, tendo como público-alvo alunos de Guitarra Clássica. A razão da escolha deste local para a concretização deste projeto de investigação prende-se com o facto de para além de trabalhar em regime de exclusividade como docente do mencionado instrumento, cumulativamente exerço funções de coordenação e direção na escola, pelo que não existiram quaisquer entraves administrativos/pedagógicos na implementação do projeto.

Foram reunidas as devidas autorizações e aprovações por parte dos encarregados dos alunos menores de idade participantes neste estudo, tendo o único aluno maior de idade também aceitado e aprovado a sua participação. A investigação ocorreu no contexto de aula individual e foi escolhida e inserida numa lógica de enquadramento com o programa a seguir, não sobrecarregando os alunos participantes com trabalho extra.

Os constrangimentos existentes no decorrer da investigação, nomeadamente atrasos na implementação e conclusão do estudo, prenderam-se com dois fatores:

- Inscrição tardia de alunos que já estavam equacionados e convidados para a participação neste estudo desde o final do ano letivo transato, especialmente por se encontrarem a um nível de aprendizagem semelhante, facto que tornou a recolha de dados mais transparente e real;
- Demais constrangimentos provocados pela COVID-19, sendo que todos os envolvidos, no decorrer do estudo, estiveram condicionados por restrições impostas pela DGS, tendo ou não contraído a doença, o que atrasou a conclusão da investigação.

## 4 EMAO

A EMAO surge no ano 2002 em Coimbra, ao abrigo de um protocolo entre a Câmara Municipal de Coimbra (CMC) e a Associação dos Antigos Orfeonistas do Orfeon Académico de Coimbra (AO), e inicialmente sobre o nome *Escola da Guitarra, da Viola, e do Fado de Coimbra* (EGVF), e cujo o ensino se focava exclusivamente no Fado/Canção de Coimbra. A EMAO não é reconhecida como uma escola de EAEM, ministrando cursos livres de vários instrumentos.

Previamente a este entendimento entre as instituições mencionadas, funcionava em instalações camarárias uma escola municipal de Fado de Coimbra, coordenada pelo Mestre Jorge Gomes. À altura, foi do entender do executivo camarário que essa mesma escola devesse estar sob a tutela de uma entidade cultural com ligação histórica ao Fado/Canção de Coimbra que não a própria CMC, surgindo então a possibilidade, mediante um patrocínio anual, para que os AO assumissem essa responsabilidade.

Assim, iniciou funções a EGVF sobre a direção pedagógica de Paulo Soares, ministrando cursos livres nas disciplinas de Guitarra Portuguesa, Viola de Fado e Canto. Em 2007, a direção pedagógica é assumida pelo atual Maestro dos AO, Rui Paulo Simões, e a EGVF passa a ministrar cursos livres de Piano e Formação Musical, trabalho que continuou a ser desenvolvido entre 2009 e 2015 sobre a direção pedagógica de Ricardo Dias.

A partir de 2015, a pasta da direção pedagógica da escola passou a ser assumida por mim. Por uma questão comercial e de relançamento da escola, alterou-se o nome oficial para *Escola de Música dos Antigos Orfeonistas*. Desde então a escola passou também a desenvolver uma atividade de relevo cultural extra-aula, proporcionando concertos e demais apresentações de alunos de entrada livre para a comunidade em que se insere, demonstrando uma crescente procura de ano para ano, frequentando no presente ano letivo um total de 67 alunos, das mais variadas idades e contextos socioeconómicos, inclusive alunos de origem não-portuguesa.

Sem esquecer o cordão umbilical ao Fado de Coimbra, hoje em dia são lecionados os seguintes instrumentos em regime de curso livre:

- Bateria;
- Canto;
- Expressão Musical;
- Guitarra Clássica;
- Guitarra Elétrica;
- Guitarra Portuguesa;
- Piano;
- Violino.

---

<sup>1</sup> Informações gentilmente fornecidas pelo Dr. Manuel Rebanda, ex-presidente da AAO.

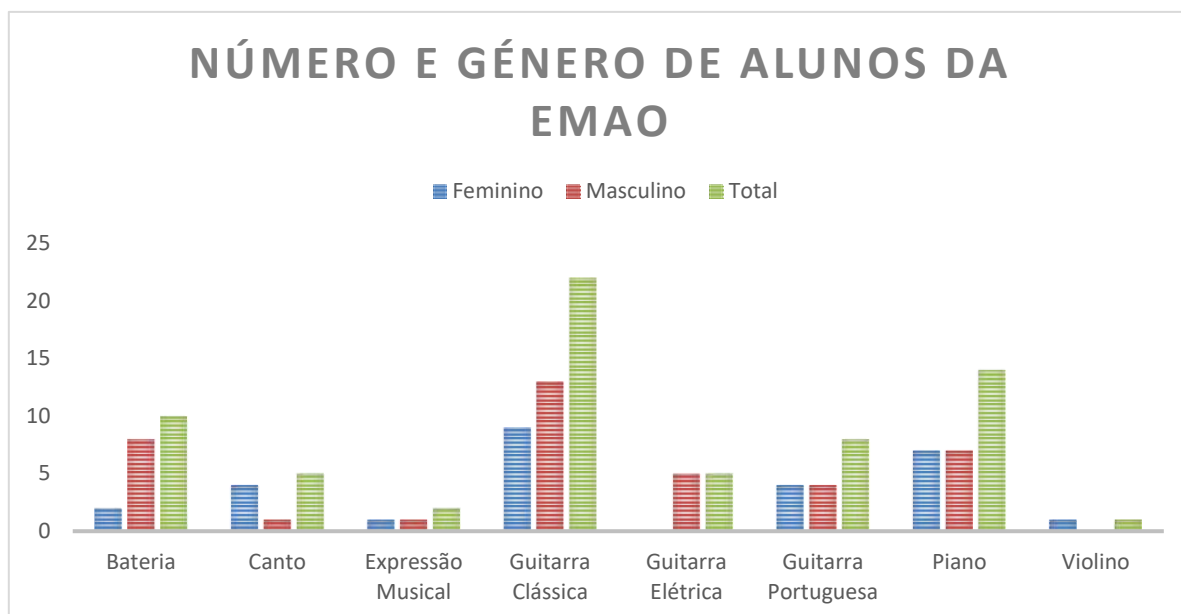


Figura 2 - Gráfico do número e género de alunos que frequentam a EMAO.

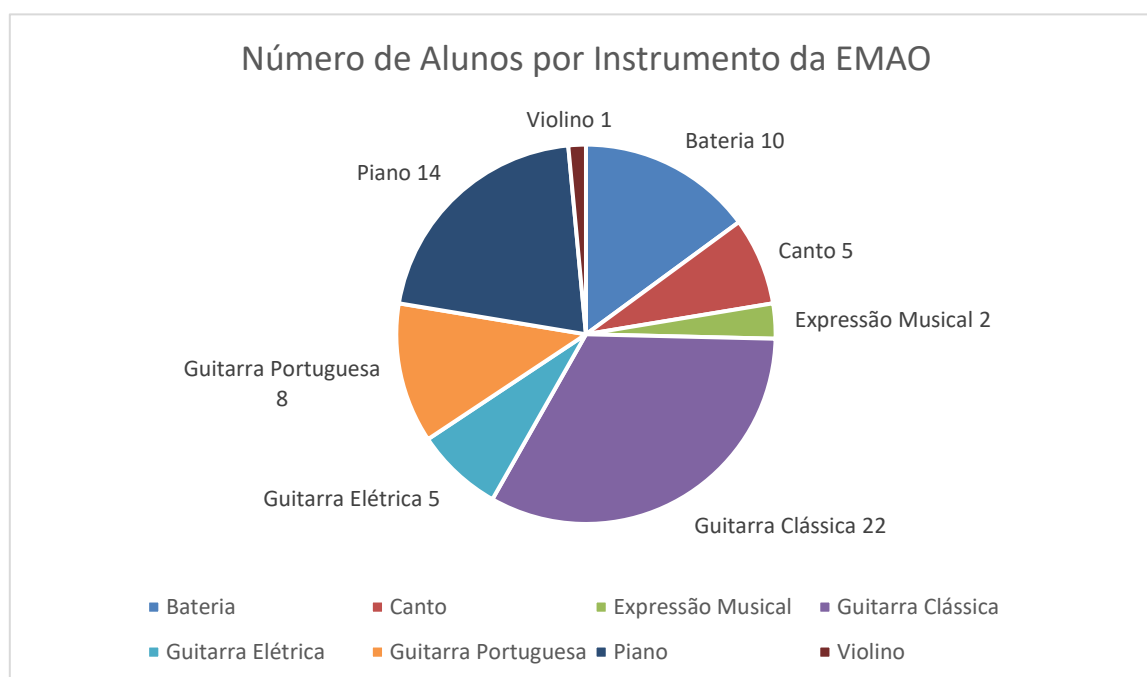


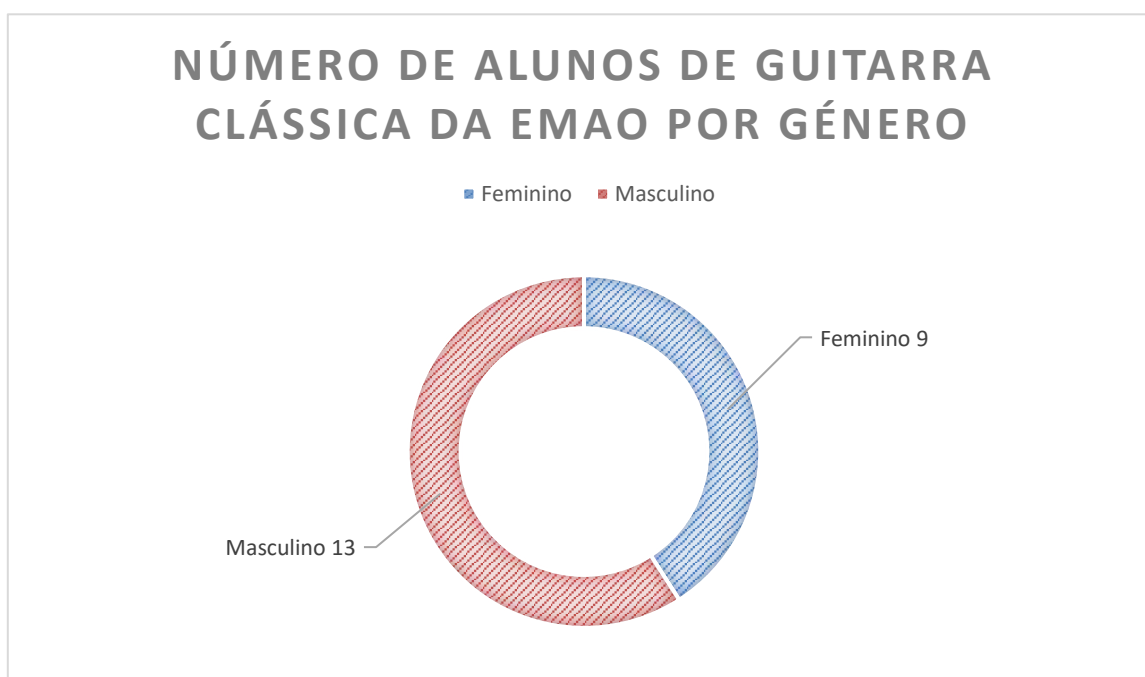
Figura 22 - Gráfico do número de alunos por instrumento que frequentam a EMAO.

## 4 2 A Classe de Guitarra Clássica da EMAO

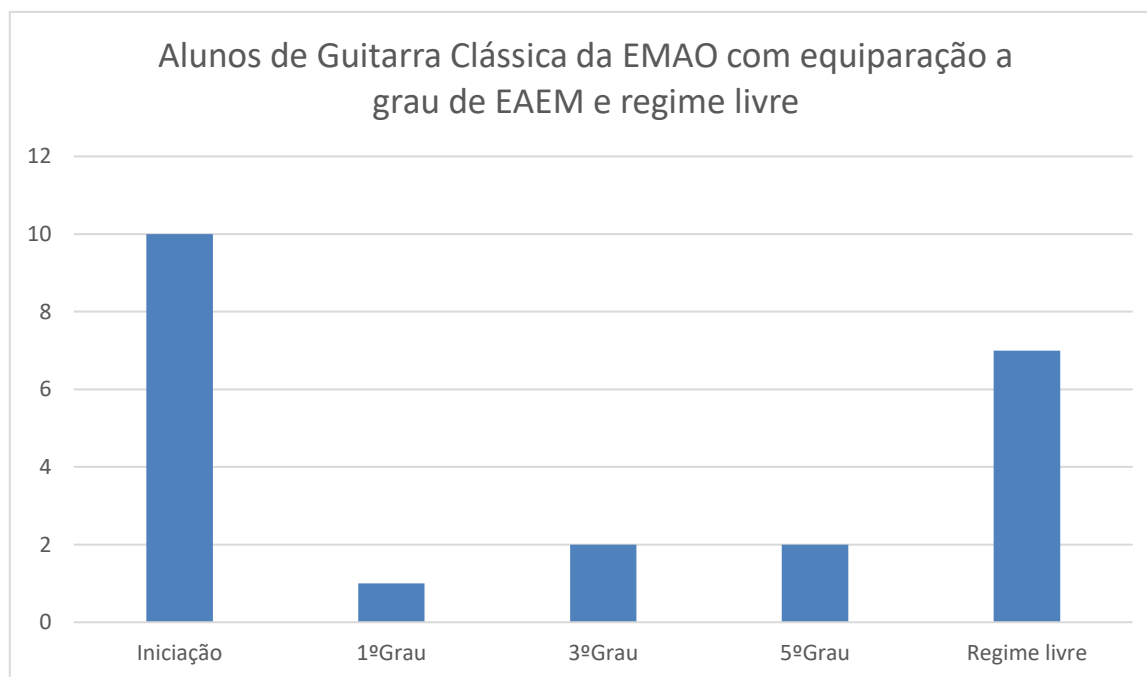
A Classe de Guitarra da EMAO é lecionada por mim. É justo afirmar que é uma das classes mais antigas da escola, uma vez que é difícil dissociar totalmente a Viola de Fado (estilo de Coimbra) – designação inicial da disciplina – de conceitos básicos de Guitarra Clássica.

No presente ano letivo de 2021/2022, é a classe da EMAO que contém mais alunos, sendo 13 deles do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Como previamente mencionado, a EMAO não é reconhecida como uma escola de EAEM, ministrando cursos livres. Todavia, tem existido o cuidado de lecionar Guitarra Clássica de forma equiparada aos graus de EAEM para todos aqueles que assim o desejarem, dado que no início de cada ano, e por serem cursos livres, se traçam os objetivos e expectativas aluno a aluno.

Pelo exposto, é possível equiparar e afirmar que existem 10 alunos de Iniciação, 1 aluno de 1º Grau, 2 alunos de 3º Grau, 2 alunos de 5º grau e 7 alunos em regime de real curso livre, com idades compreendidas entre os 8 anos e os 60.



**Figura 23** - Gráfico do número de alunos de Guitarra Clássica da EMAO por gênero.



**Figura 24** - Gráficos dos alunos de Guitarra Clássica da EMAO com equiparação a grau de EAEM e regime livre.

## 5 Descrição dos alunos participantes na investigação

### 5 Grupo

#### 5 Aluno A

O aluno A é um aluno com 9 anos de idade, que começou a sua iniciação à aprendizagem do instrumento sensivelmente há 2 anos – percurso que iniciou ao mesmo tempo que a aluna B uma vez que, até ao ano letivo anterior, tinham aulas partilhadas. É um aluno muito comunicativo, empenhado e interessado em aprender coisas novas.

Adquiriu desde as primeiras aulas hábitos de trabalho extra-aula regulares, pois existia um acompanhamento parental muito presente – o pai era também aluno na EMAO. A diferença de rapidez na assimilação de novos conhecimentos motivou a que a dupla se separasse, optando por aulas individuais por forma a respeitar os diferentes ritmos de trabalho de cada um dos integrantes.

Por motivos de força maior, não foi possível ao aluno A iniciar o ano letivo em Setembro/Outubro, facto que, como já mencionado, teve influência direta na concretização desta investigação e no próprio aluno. Quando o aluno A regressou à escola em Dezembro foram necessárias revisões pois alguns conceitos já estavam um pouco esquecidos, nomeadamente nas questões de leitura e rítmicas e sentiu-se uma atitude menos interessada do que outrora.

## **5 2 Aluna B**

A aluna B é uma aluna com 9 anos de idade e, como supra referido, começou a sua iniciação à aprendizagem do instrumento praticamente há 2 anos. É uma aluna que apesar de manter sempre um comportamento exemplar é um pouco irregular na sua aprendizagem, oscilando entre momentos de muito progresso e evolução, e momentos de completa estagnação entre aulas por falta de estudo. O facto de estar envolvida em várias atividades extracurriculares poderá explicar o supra mencionado.

São vários os momentos em que se denota falta de motivação. Como docente procurei adaptar o repertório a músicas que sejam mais do seu agrado para “agarrar” a aluna, preservando sempre os princípios pedagógicos inerentes a esta fase de aprendizagem. A aluna B revela dificuldades gerais a nível de execução e de leitura, facto que acredito poderá ser colmatado/minimizado com a utilização da leitura por tablatura.

## **5 2 Grupo 2**

### **5 2 Aluno C**

O aluno C é um aluno que tem 15 anos de idade e que começou a tocar guitarra há apenas 3 anos. Mostrou desde início muita habilidade para o instrumento. Chegou ao início deste ano letivo em condições claras de realizar um estudo equiparável ao 5º grau do EAEM.

Revela muita segurança nos conhecimentos adquiridos, sendo também bastante criativo e curioso com outros estilos de música para além daqueles de cariz mais erudito, como a Bossa Nova ou o Jazz. De tempos a tempos, vai mostrando pequenas composições da sua autoria que me apresenta com regozijo. O aluno gosta genuinamente de tocar guitarra.

O aluno C revela incertezas na leitura, especialmente nas questões rítmicas menos exploradas até ao momento. Existe alguma tendência para não lidar bem com matérias sobre as quais não é bem sucedido logo à primeira tentativa, o que por vezes o deixa apreensivo e inseguro.

### **5 2 2 Aluno D**

O aluno D tem 18 anos de idade é um dos meus alunos mais antigos, tendo começado a ter aulas comigo há cerca de 6 anos. Quando chegou à EMAO já sabia tocar e revelava muita facilidade de apetência para o instrumento. É um aluno com uma vivência musical um pouco mais experimentada do que os outros alunos envolvidos neste estudo tendo também tocado no passado outros instrumentos, como Piano, Guitarra Elétrica e/ou Baixo Elétrico.

O aluno D é bastante irregular no seu estudo, passando mais horas a explorar possibilidades do instrumento do que propriamente a estudar o repertório/técnicas propostas. Este facto acaba por deixá-lo muitas vezes num limbo musical: por um lado existe a notória capacidade e curiosidade em saber mais, por outro a inércia de sair da zona de conforto revela-se muito grande, o que resulta em alguns episódios de desmotivação a espaços.

Este aluno sempre foi avesso à aprendizagem utilizando a partitura embora saiba ler esta forma de escrita musical, ainda que com muitas dificuldades. Os conhecimentos de guitarra que possuiu foram praticamente sempre obtidos por intermédio de imitação ao que eu ia demonstrando em aula ou por consulta de plataformas áudio/vídeo.

De todos os alunos envolvidos na investigação o único que sabia da existência e funcionamento da tablatura era o aluno D, muito em parte à vivência que tem. Todos têm em comum os factos de serem assíduos, pontuais e bastante educados. Partilham também o facto de apresentarem dificuldades na leitura musical, que é comum à grande maioria dos alunos com quem tenho vindo a trabalhar ao longo dos anos, não só na EMAO mas também noutras escolas – inclusivamente, e como previamente referido, na EMST esta também era uma realidade. Nenhum dos alunos envolvidos neste estudo tinha conhecimento prévio do reportório abordado.

Acredito que esta pesquisa foi uma grande vantagem para todos os envolvidos, eu inclusive, porque acho que o efeito catalisador da aprendizagem por via de tablatura pode-se traduzir em resultados mais rápidos e esclarecidos. Pretendo com esta investigação motivar os alunos envolvidos para a compreensão do instrumento que tocam, assim como contribuir para a utilização de formas alternativas de aprendizagem guitarrística. Desejo também despertar a comunidade docente de Guitarra Clássica para os benefícios da utilização da tablatura como forma complementar ao ensino tradicional por partitura.

Todos os alunos envolvidos dispuseram de sensivelmente o mesmo tempo de contacto/trabalho, em regime de aula individual de 45 minutos por semana. O estudo durou entre os meses de Setembro de 2021 e Março de 2022, tenho o Grupo 2 começado em meados de Setembro e terminado de Dezembro e o Grupo 1 começado em meados de Janeiro e terminado em finais de Março.

## 6 Relatórios descritivos das aulas

### 6 Ensino com recurso a Partitura+Tablatura - Grupo

#### 6 Aluno A - Estudo nº op 60 de Fernando Sor Anexo C página 6

Foi necessária uma introdução à leitura de tablatura, visto que, como referido, o aluno nunca tinha tido contacto com este tipo de forma de escrita. Para tal resolvi criar um exercício que expusesse de forma simples o funcionamento da tablatura, adicionando também uma componente cantada que acabou por se tornar bastante lúdica, com uma letra simples que, pelo entusiasmo demonstrado pelo aluno, pareceu resultar: “O meu cão tem pulgas/Pulgas tem o meu cão”. (Exercício de introdução à tablatura nº1, Anexo C, página 162)

Este exercício foi rapidamente executado pelo aluno na medida em que só estão a ser utilizadas as cordas soltas da guitarra, tocadas quer ascendentemente (movimento descendente da 6ª para a 1ª corda), quer descendentemente (movimento ascendente da 1ª para a 6ª corda). Incentivei o aluno a utilizar apenas o dedo Polegar (P). Repetimos algumas vezes, o aluno foi cantando de forma despreocupada e divertida, enquanto se familiarizava com uma nova forma de escrita.

Após este momento, de maneira a complementar este exercício, propus um novo exercício (Exercício de introdução à tablatura nº2, Anexo C, página 163) que contemplasse também notas pisadas. Utilizei a melodia da canção Happy Birthday to you (Parabéns a Você) cuja autoria é atribuída a Patty Mill, contudo sem revelar o título da música. Incentivei o aluno à leitura do exercício. O aluno estava a tentar executar o exercício até ao fim à primeira tentativa, o que levou a muitas paragens e incertezas, hesitando sobre o local de execução de algumas notas e não reconhecendo a melodia em questão.

Reparei ainda que o aluno praticamente não estava a olhar para a parte da tablatura, o que estava a fazer com que demorasse o tempo que normalmente demorava na leitura de qualquer tipo de exercício/obra proposta. Sugeri então que prestasse um pouco mais de atenção à tablatura e que em vez de tentar fazer as notas todas até ao fim que se concentrasse nos primeiros dois compassos.

Aceitando a minha sugestão de metodologia, rapidamente conseguiu juntar os dois primeiros compassos reconhecendo a primeira parte da melodia. Aplicámos o processo ao resto do exercício, adicionando posteriormente, quando concluímos a leitura e a pedido do aluno, a letra da música em questão – em Português -, cuja o aluno fez questão de cantar e repetir algumas vezes de forma livre, espontânea e interessada.

Denotei que à medida que ia progredindo na leitura e execução do exercício, o aluno se utilizava mais a leitura da tablatura, o que acelerou claramente o seu desempenho. Dado ao facto de a melodia ser tão familiar, o aluno tinha presente de memória as questões rítmicas associadas à música, pelo que utilizando apenas a tablatura,

cantando a melodia e com um pouco de curiosidade pelo instrumento, conseguiu executar sem qualquer problema o exercício proposto até ao fim.

Depois desta contextualização e do ambientar do aluno a uma nova forma de escrita, começamos a abordar a obra Estudo nº1, op. 60 de Fernando Sor. Na sequência do trabalho desenvolvido com os exercícios 1 e 2 o aluno já demonstrava mais à vontade com a escrita em tablatura. Aquando da transcrição da obra supracitada tomei a liberdade de indicar a digitação pretendida, intenção que transmiti ao aluno como importante respeitar.

O aluno chegou com facilidade ao final do 1º sistema, porém com imprecisão rítmica e com desrespeito pela digitação proposta existindo muitas repetições do mesmo dedo, fosse Indicador (I) ou Médio (M). Sensibilizei-o para a importância da digitação escolhida e pedi-lhe que procurasse respeitá-la ao máximo. Expliquei também que seria importante para além de utilizar a tablatura que recorresse à partitura para perceber o funcionamento rítmico da obra.

Voltámos ao início dos compassos 1 e 2 para resolver as questões de digitação e rítmicas, repetindo-os. Depois assimiladas, aplicamos o mesmo processo para os restantes compassos do 1º sistema e posteriormente para os compassos 6, 7 e 8 do segundo sistema, finalizando assim a leitura da 1ª parte da obra. Aproveitei este trabalho de leitura para promover a correção de alguns aspetos de postura de ambas as mãos. Também rectifiquei a posição sentada pois o aluno ainda não se sentia totalmente confortável com a questão do pé de apoio.

Concretamente na transição entre os compassos 7 e 8 investimos um pouco mais de tempo do que nos outros compassos. O aluno estava a revelar dificuldades com a passagem entre a 1ª corda e a 6ª corda, feita por um acorde de cordas soltas. Este facto motivou à alteração da digitação inicialmente proposta. Repetimos algumas vezes esta passagem. O aluno não mostra segurança, mas consegue executar.

Solicitei que tentasse tocar a obra novamente até ao final da 1ª parte. O aluno conseguiu chegar ao fim da 1ª parte ainda com fragilidades rítmicas e com algumas repetições de dedos, porém mostrando progresso. Defini como trabalho de casa que se focasse muito bem na questão da digitação e que usasse o metrónomo para ajudar à manutenção do tempo. Desafiei-o também ler a 2ª parte da obra para a aula seguinte.

Na aula seguinte o aluno demonstrou ter trabalhado os conceitos adquiridos na aula anterior, ainda sem total precisão rítmica ou de digitação. Concretamente a passagem entre o compasso 7 e 8 evidenciava sinais de estudo e melhoria. Todavia não avançou na leitura da obra, facto que nos levou a focar-nos na leitura da 2ª parte. Foi aplicado o mesmo processo da aula anterior: deixar que o aluno tentasse ler de forma mais autónoma possível; identificação das principais dificuldades; seccionar a leitura em partes mais pequenas que permitissem uma melhor assimilação dos diferentes momentos. Senti que o processo de leitura foi mais rápido comparativamente com a 1ª parte e que isso se deveu à familiarização com a tablatura

Um dos aspetos que ficou mais patente na abordagem à 2ª parte da obra foi que o aluno não deixava as notas soar até ao final da sua duração. Este aspeto resultava num som muito seco, quase sempre staccato. Apesar de não existirem indicações dessa natureza para a obra em questão entendi que seria interessante a consciencialização para um ideal de som mais legato. Desta forma também aproveitei reforçar as correções posicionais trabalhadas na aula anterior.

Nesta lógica, incentivei o aluno a aguentar o máximo tempo que possível algumas notas. Por exemplo: no compasso 9 a nota sol do 1º tempo deveria aguentar até à 3ª nota e que a nota sol do 2º tempo – que ali assumia a função de baixo – deveria aguentar até ao final do compasso. O aluno estranhou esta abordagem inicialmente pois tinha-se habituado a deixar de pressionar as cordas quase mal tocasse a nota. Com algum esforço e algumas tentativas conseguiu começar a produzir um som mais ligado entre o compasso 9 e 10.

Nas aulas que se seguiram o aluno foi mostrando uma evolução bastante significativa, possibilitando trabalhar as questões interpretativas para além das técnicas. Fomos identificando em conjunto os vários sítios onde as notas poderiam ficar a soar e qual o seu momento de corte, tendo indicado na partitura para que não fosse esquecido. O facto de o aluno revelar autonomia neste processo de descoberta da música para além do que está escrito demonstrou-me que estava comprometido e motivado em aprender.

De aula para aula foi sempre mostrando sinais de melhoria, especialmente nas questões rítmicas e posicionais – particularmente as últimas permitiram que melhorasse também a qualidade do seu som. Terminou o trabalho desta obra com a capacidade de tocar de memória a obra. O balanço da sua participação foi bastante positivo.

## **6 2 Aluna B - Estudo 2 - à la Brouwer de Bradford Werner Anexo C página 64**

À semelhança do aluno A, comecei por introduzir a leitura por tablatura com o exercício 1: “O meu cão tem pulgas/Pulgas tem o meu cão”. Estimulei a aluna a olhar para a tablatura como uma série de instruções que nos indicavam o que fazer a seguir. Incentivei a que cantasse a letra do exercício, cantando eu também com ela algumas vezes. Esta atividade recolheu bastantes gargalhadas por parte da aluna, transformando a aprendizagem num momento divertido e apreciado pela aluna.

Seguimos para o segundo exercício de introdução à tablatura – Parabéns a Você. A aluna focou-se automaticamente na tablatura, demonstrando uma leitura mais rápida do que era habitual nela. Apesar de ritmicamente instável conseguiu fazer uma primeira leitura até ao final da música. Uma vez que não teve qualquer tipo de cuidado em aferir o valor rítmico de cada figura não conseguiu perceber à primeira tentativa a música em questão.

Sugeri que se concentrasse nos 2 primeiros compassos, mas desta vez que olhasse para a partitura de maneira a compreender o exercício ritmicamente. A aluna seguiu o meu conselho mas revelou dificuldades em entender a diferença rítmica entre colcheias e semínimas. Para colmatar esta questão pedi à aluna que marcasse a pulsação batendo com a mão no seu joelho e dirigir-se às figuras rítmicas como “tá” para as semínimas e “ti-ri” para as colcheias. Repetimos este processo algumas vezes até que a aluna se mostrou mais confortável ritmicamente falando.

Depois, mantendo a pulsação e as designações supramencionadas sugeri que cantasse/entoasse comigo. A aluna reconheceu imediatamente a música que se tratava. Fazendo uso da memória e da escrita em tablatura conseguiu executar a música do início ao fim. Inicialmente a execução envolveu algumas paragens, mas eventualmente conseguiu tocar do início até ao fim de forma correta. Durante a sua execução pude aperceber-me de algumas questões posturais que necessitavam de emenda, nomeadamente na mão esquerda. A aluna demonstrava muitas vezes o P ao cimo da 6ª corda, facto que prejudicará diretamente a execução da obra a estudo.

Seguiu-se a abordagem à obra Estudo 12 – à la Brouwer de Bradford Werner. Perguntei à aluna o tipo de compasso que prontamente identificou como quaternário. Atendendo às dificuldades rítmicas demonstradas previamente resolvi fazer uma leitura tendo em conta o padrão rítmico apresentado: 3 colcheias + 3 colcheias + 2 colcheias. A tarefa consistia em marcar (com o pé) a 1ª colcheia de cada um dos padrões apresentados, dizendo “ti-ri-ri” nos padrões de 3 colcheias e “ti-ri” no padrão de 2 colcheias. Deixei que a aluna se familiarizasse com esta tarefa até que os aspetos rítmicos estivessem mais dominados.

Após este exercício, e antes de partir para a leitura da obra em si, propus que executasse o mesmo padrão rítmico tinha estado a dizer e o aplicasse na guitarra, tocando-o servindo-se de cordas soltas (6ª, 3ª e 2ª cordas) e com os dedos P, I e M respetivamente. Exemplifiquei. Encorajei também a aluna a que se mantivesse a dizer “ti-ri-ri” ou “ti-ri” enquanto tocava. Após algumas repetições prosseguimos para a leitura da obra.

Logo no compasso 1 senti muita dificuldade por parte da aluna no salto que existe entre a 6ª e 4ª cordas enquanto mantinha a puxada com I, M. Optei por sugerir que nos focássemos apenas na melodia, que concretamente neste estudo é realizada com o P, preterindo, como forma de abordagem inicial, o acompanhamento realizado pelos dedos I e M. Sugeri à aluna que se focasse apenas na melodia nos compassos 1 e 2, mantendo o balanço que tínhamos exercitado anteriormente: a palma da primeira colcheia era o momento para tocar a nova nota. Aproveitei esta fase de trabalho para explicar a importância da digitação sugerida por mim e escrita na parte da partitura.

Guiando-se exclusivamente pela tablatura a aluna conseguiu ler as notas da melodia com sucesso. Repetimos em conjunto algumas vezes por forma a que os movimentos se tornassem cada vez mais naturais e assimilados. Aplicamos o mesmo método de trabalho ao compasso 2, juntando-o, assim que se evidenciou possível, ao

compasso 1. Posteriormente enquanto a aluna tocava a melodia eu tocava a parte do acompanhamento por forma a familiarizar a aprendiz com o resultado final pretendido.

Por termos praticado e repetido algumas vezes o exposto sugeri à aluna que tentasse tocar tudo sozinha. A aluna conseguiu tocar o compasso 1 e 2 de forma completa, – melodia + acompanhamento – ainda que de forma lenta e com algumas dificuldades. Repetimos algumas vezes este processo, tendo a aluna mostrado algum progresso. Nem sempre os padrões digitais eram os indicados tendo eu interrompido a aluna e enaltecendo a questão da importância da digitação quando assim foi necessário. Para a aula seguinte propus que realizasse o mesmo processo que tínhamos efetuado para os compassos 1 e 2 e que o aplicasse ao resto da obra que ainda faltava ler: leitura de melodia realizada por P e tentar juntar o acompanhamento assim que se sentisse capaz para tal

Na aula que se seguiu a aluna revelou sinais de pouco ou nenhum estudo, mas não estava totalmente esquecida do trabalho efetuado na aula anterior. Lembrava-se bem da parte melódica e da leitura por tablatura, mas a dificuldade na junção das duas partes e o pouco respeito pela digitação revelava que não teria trabalhado os conceitos da aula anterior. Revi o conceito rítmico com mesmo exercício da aula anterior, o que avivou a memória da aluna.

Após algumas revisões, e baseado no trabalho desenvolvido na aula anterior, aplicamos o conceito de leitura exclusivamente melódica ao compasso 4. Havia tendência da aluna em utilizar o dedo 3 para o fá# da 4ª corda. Corrigi-a explicando que era importante estarmos habituados a utilizar todos os dedos da mão e que o dedo 4 não era exceção.

Subsequentemente solicitei que tentasse juntar melodia e acompanhamento dos compassos 3 e 4. A aluna demonstrou algumas dificuldades em que a parte do acompanhamento se ouvisse, pois, a postura da mão esquerda fazia com que as notas do acompanhamento não vibrassem. Corrigi-a demonstrando que deveria curvar um pouco mais o pulso esquerdo de forma que nenhum dedo da mão esquerda abafasse nenhuma corda pulsada pela mão direita. Em termos de mão direita a aluna revelou um movimento demasiado assente na utilização do pulso e antebraço, algo que tentei corrigir explicando e exemplificando que o movimento deveria ser apenas dos dedos.

Pedi à aluna que tentasse agora executar a obra do início. Apesar de forma lenta a aluna conseguiu tocar o 1º sistema de forma completa, repetindo depois algumas vezes para um melhor processamento de conteúdos. Ainda aconteciam trocas de digitação às quais fui alertando sempre que necessário. Avançamos na leitura da música, tendo a aluna aferido a semelhança dos compassos 1 e 2 com os compassos 5 e 6 que eu confirmei. Assim sendo, procedemos à leitura da melodia dos compassos 7 e 8.

Quando a aluna evidenciou controlo melódico sobre os compassos 7 e 8 incentivei a que juntasse também a parte do acompanhamento e que executasse o 2º

sistema completo. A aluna conseguiu chegar ao fim, mas com algumas lacunas na questão rítmica e ainda a confundir a digitação proposta. Depois de algumas repetições mostrou sinais de melhoria, mas sempre tocando de forma lenta. Sugeri-lhe adicionar também a execução do 1º sistema e dessa forma tocar tudo o que tinha sido abordado até então. A aluna conseguiu executar a tarefa de forma lenta e com uma outra ou outra paragem mas revelando sinais de progresso nomeadamente pelo facto da parte do acompanhamento se conseguir ouvir de forma nítida. Para a aula seguinte apelei a que continuasse a ler o resto da obra até ao fim, aconselhando a que sempre que tivesse dúvidas recorresse aos exercícios de apoio feitos em aula (padrão rítmico, leitura da linha melódica).

Na aula seguinte a aluna trazia uma postura completamente diferente, estando mais interessada e à vontade com o que tinha sido trabalhado na aula anterior. Mostrou sinais de estudo e de compromisso uma vez que avançou na leitura da música, tendo encontrado as similaridades entre a 1ª parte (até à suspensão) e a 2ª parte (até ao final) da música por ela própria. Incentivei-a a que tocasse até onde tinha conseguido chegar. Embora com algumas interrupções e confusões a aluna conseguiu chegar ao final da música. Identifiquei os sítios que precisavam de um pouco mais de aperfeiçoamento e direccionamos o trabalho da aula nesse sentido.

O 3º sistema da música precisava de um pouco mais de atenção, pois apesar da autonomia revelada pela aluna não estavam a ser cumpridos algumas questões como o ritardando ou a suspensão. Para além disso, e devido ao facto de ser uma secção repetitiva, a aluna estava a fazer mais compassos do que aqueles que realmente estavam escritos. Encorajei-a a ter em conta o ritardando e começar a pensar nele logo no início do sistema para que o pudesse executar de forma mais gradual. Também explicitiei a importância da suspensão, pedindo-lhe que respirasse no momento após ter tocado o último acompanhamento e que essa respiração fosse funda e exagerada para enaltecer o momento de suspensão. Esta ideia teve um efeito positivo na aluna que achou divertido o gesto praticado.

Estando este processo mais entrosado, saltamos para o final da música afim de aplicar a mesma ideia ao 6º sistema da música, pois estão escritas sob o mesmo princípio de ritardando e suspensão no final. No 6º sistema as notas são diferentes do 3º sistema, formando um trítono (mi-sib) que a aluna mencionou achar que não soava bem. Aconselhei-a a que tentasse apoiar as notas mi que se seguiam aos sib. Ao tentar fazer a aluna executava um movimento de mão direita que lhe retirava a estabilidade para tocar. Expliquei que a ideia era apenas o cortar a duração do sib mas que isso não deveria implicar uma alteração de posição de mão direita. Ao fim de algumas tentativas conseguiu executar o movimento.

No restante tempo da aula assim como nas aulas seguintes a aluna foi demonstrando mais segurança e vontade de tocar esta obra. Mostrou bastantes melhorias quer nas questões rítmicas, de digitação e postura que na fase inicial não

estavam tão esclarecidas. O único aspeto que mostrou poucos sinais de melhoria foi o movimento excessivo de mão direita.

Mesmo já tendo voltado a trabalhar exclusivamente com partitura, começávamos as aulas por tocar esta obra a pedido da aluna. Considero que a experiência da leitura por via da tablatura desbloqueou a leitura da obra, facto que catalisou o seu entendimento por parte da aluna. Tendo em conta o impacto na mudança de atitude da aluna e os resultados por si obtidos o balanço é extramente positivo.

## **6 2 Ensino com recurso a Partitura+Tablatura - Grupo 2**

### **6 2 Aluno C - Prelude BWV 999 de J S Bach Anexo C página 66**

Conforme previamente mencionado, o aluno C nunca tinha tido qualquer tipo de contacto com a forma de escrita em tablatura, pelo que foi necessária uma introdução. Por ser um aluno mais velho apresentei exercícios introdutórios a este tipo de escrita musical diferentes daqueles utilizados com os alunos A e B. Estes exercícios são da autoria de Bradford Werner.

O Exercício de introdução à tablatura nº3 (Anexo C, página 169) resume de uma forma muito direta o funcionamento da tablatura. De maneira a pôr em prática o novo conhecimento adquirido, foi proposto ao aluno o Exercício de introdução à tablatura nº4 (Anexo C, página 170), inspirado na música *Scarborough Fair* da autoria de Simon & Garfunkel. Dei total autonomia ao aluno para que se familiarizasse com o que fora proposto. Pelo facto de estar familiarizado com cifras e acordes rapidamente percebeu que o exercício se tratava de acordes dedilhados, pelo que atingiu de forma rápida e com sucesso o objetivo do exercício.

Após o exposto, por forma a melhorar, repetiu mais algumas vezes o exercício. Focamo-nos nas questões tímbricas e de projeção sonora, tendo eu sugerido algum cuidado tímbrico especial com o dedo A que tendia a produzir um som demasiado estalado. Este som metálico destoava da forma como estavam a soar as restantes cordas. Incentivei também o aluno a que tocasse sem medos e com mais projeção sonora, mantendo sempre o cuidado com a qualidade do seu som, tendo em conta a capacidade do seu instrumento. Assim que aperfeiçoadas as questões referidas partiu-se para a leitura da obra Prelude, BWV 999 de J.S. Bach.

Comecei por fazer uma contextualização histórica da música explicando que originalmente esta era uma obra composta para alaúde e que se encontrava na tonalidade de dó menor. Introduzindo a questão da tonalidade original da música questionei o aluno acerca da tonalidade em que se apresentava a música que lhe acabara de expor. O aluno não soube responder, o que motivou da minha parte uma explicação geral sobre como averiguar as tonalidades de uma música.

Sugeri ao aluno que olhasse atentamente para o compasso 1 e reforcei a ideia de que a tablatura lhe indicava o sítio onde tocar aquelas notas. Explicitei ainda que poderia sempre encontrar a digitação sugerida na componente da partitura. O aluno

começou a ler de forma muito lenta o compasso 1. Mostrava alguma dificuldade na transição das notas lá e fá da 4ª corda devido a má posição da mão esquerda. Após corrigida demonstrou melhoria.

Expliquei-lhe que partitura evidenciava a existência de duas vozes: uma aguda e outra grave. Referi que era importante o respeito por aquilo que estava escrito, nomeadamente as pausas que aparecem maioritariamente ao longo de toda a música sobre o segundo tempo dos baixos. O aluno achou confuso ter que cortar os baixos mas como estava a trabalhar de forma lenta e ainda sobre apenas o compasso 1 e 2 (compasso 2 é igual ao compasso 1) conseguiu adquirir a técnica, algo que foi sempre melhorando enquanto trabalhou esta obra.

De seguida voltei a enaltecer a importância do controlo tímbrico de cada uma das notas, sendo que de quando em vez havia alguma tendência para o dedo A produzir um timbre metálico e descontrolado relativamente aos outros dedos. Procuramos uniformizar tanto quanto possível o som do aluno repetindo mais algumas vezes os compassos 1 e 2 de forma lenta para que tudo pudesse ser tão bem assimilado quanto possível.

Depois saltamos para os compassos 3 e 4. Após uma breve leitura o aluno conseguiu executar os compassos supracitados de forma lenta mas mostrando cada vez mais cuidado com as questões das pausas e da qualidade sonora, ainda que de forma intermitente. De vez em quando existiam uma ou outra nota que trastejavam mas o aluno tinha a capacidade de autocrítica suficiente para perceber que não estava a soar bem e, por isso, voltar a repetir até corrigir. Assim que ganhou alguma confiança propus ao aluno que juntasse os compassos 1 e 2 com os compassos 3 e 4. O aluno conseguiu tocando de forma lenta mas ritmicamente muito correta.

Nos compassos 5 e 6 o aluno voltou a demonstrar alguma dificuldade, quer pela posição/digitação sugerida, quer pela troca posicional inevitável do 3º tempo desses compassos. Retificamos o posicionamento da mão esquerda assim como a forma como o aluno se estava a sentar. Prontamente começou a ter melhores resultados, ainda que tocando de forma lenta mostrava segurança nos novos conteúdos aprendidos.

Dei-lhe a dica de aproveitar a 4ª corda solta do compasso 6 como momento preciso da troca posicional. Esse aspeto foi trabalhado de forma ultralenta melhorando substancialmente a passagem quando executada pelo aluno. Chegados ao final desta aula sugeri-lhe que tentasse avançar na leitura desta música em casa, tendo definido o final da primeira página como objetivo mínimo para a aula seguinte.

Na aula seguinte, o aluno demonstrou sinais evidentes de estudo e trabalho extra-aula. Por um lado, o respeito pelas pausas da voz grave e os momentos que envolviam trocas posicionais ou esticar um pouco mais os dedos demonstravam melhorias consideráveis nos compassos abordados na aula transata; por outro, tinha avançado na leitura da música até ao compasso 16. Todavia nem sempre a questão rítmica estava correta, qualidade sonora produzida nem sempre era tão equilibrada quanto o desejável e existiam notas mal pisadas de vez em quando.

Pedi-lhe que tocasse então a obra até ao compasso 16, que tinha sido por sua indicação o momento da obra até ao qual tinha lido. À medida que ia tocando, o aluno ia manifestando progressivamente menos domínio técnico, facto que considerei normal tendo em conta que realizou um trabalho autónomo sem qualquer tipo de supervisão da minha parte. Deixei que tocasse até ao compasso 16 sem interromper, ainda que à medida que se aproximava desse compasso mais dificuldades fossem aparecendo, resultando em várias hesitações e/ou paragens que não permitiam a execução fluída da obra.

Quando o aluno terminou de tocar, comecei por explicar que dos compassos 7 a 10 a voz aguda se mantinha sempre a mesma e o que alterava era o movimento dos baixos, pois o aluno estava constantemente a mudar de posição nessa secção algo que considerei desnecessário. Contudo, enalteci a importância do corte do ré da segunda metade do 3º tempo em cada um desses compassos, por forma a evitar dissonâncias e efeitos de campanella não desejáveis com o compasso seguinte. Expliquei ao aluno que isso, especialmente na secção mais grave da música, soava bastante confuso.

O aluno repetiu algumas vezes a secção compreendida entre os compassos 7 e 10, de forma lenta e muito focado na qualidade sonora. Reforcei em particular o corte dos baixos pois nem sempre estavam a ser cortados. O aluno repetiu mais algumas vezes evidenciando melhorias. À medida que foi ganhando confiança foi aumentando a velocidade de execução.

Na transição para o compasso 11 o aluno também manifestava dificuldades. Aconselhei a que quando estivesse no final do compasso 10 começasse logo a pensar no compasso 11, por forma a antecipar o gesto. Focamos o trabalho apenas nessa transição, mas o aluno não revelou logo sinais de melhoria, especialmente na questão da qualidade tímbrica havendo notas que não se ouviam por não estarem bem pisadas.

De igual forma, sugeri que na transição do compasso 11 para o 12 pensasse no dedo 4 sobre a 3ª corda como um dedo alavanca, um dedo que conduz a mão naquela transição em particular. Repetimos algumas vezes a transição, mas também sem sinais de grande melhoria. Para não quebrar demasiado o ritmo de aula, apesar das questões envoltas nos compassos 11 e 12, decidi avançar, deixando o alerta ao aluno que estes eram momentos que exigiam atenção e esforço redobrados.

Seguimos para a execução dos compassos 13, 14 que não apresentaram problemas. Na transição para o compasso 15 sugeri que aplicasse a mesma ideia de antecipação já previamente mencionada. Devido ao facto de ter que esticar bastante a mão para realizar o que está expressamente escrito o aluno apresentava dificuldades. Propus trocar a nota fá grave da 6ª corda pelo fá uma oitava acima na 4ª corda, porém o aluno manteve firme a convicção que queria tocar tal qual como estava e escrito. Respeitei e anuí, pois, vi aqui um enorme compromisso e entrega por parte do aluno C.

O compasso 16 também provou não ser de grande dificuldade pelo que voltei a pedir-lhe que tocasse tudo desde o início. Ainda existiam hesitações e paragens, mas

também já se denotavam melhorias face à execução total anterior. Nos momentos onde ainda não eram evidentes essas melhorias, conseguia-se perceber que a intenção em aplicar os conselhos dados já estava lá, reforçando o enorme grau de concentração do aluno.

Procedemos à leitura dos compassos 17 e 18. Fomentei que o aluno começasse a usar a barra sobre o segundo trasto no final do compasso 17 e a mantivesse para o compasso 18, mas que essa barra só fosse até à 5ª corda. Clarifiquei que seria importante respeitar as indicações de barra que iriam aparecer nos próximos compassos. O aluno incorporou esta técnica, ainda que nem sempre com a qualidade tímbrica e projeção sonora que normalmente demonstrava. Alertei também o aluno para o movimento pedal sobre a nota Mi da 6ª corda que se estenderia até ao compasso 32.

Encorajei o aluno a ler o compasso 19. O aluno revelou alguma dificuldade inicial em chegar à 6ª corda com o dedo 4 mas acabou por conseguir superar esse desafio ao fim de algumas tentativas. Até ao final desta aula conseguimos alcançar o compasso 22. Fui sempre alertando e relembrando o aluno da importância da digitação que constava na partitura e que as barras que lá estavam indicadas serviam para auxiliar a execução musical.

O aluno demonstrou problemas em aguentar muito tempo em barra, fruto de estar a tocar tudo de forma lenta e de esta ser uma técnica fisicamente exigente para à qual se vai ganhando resistência com o tempo. Disse-lhe que não se preocupasse, que era apenas uma questão de tempo, treino e habituação até que a barra não fosse uma questão.

Na aula seguinte o aluno provou uma vez mais seu compromisso: avançou mais um pouco na leitura e mostrou melhorias a nível de todos os critérios sujeitos a avaliação. Solicitei-lhe que tocasse a música até onde tinha avançado. Ainda com alguns tropeções – mas bem menos que na aula anterior – o aluno conseguiu chegar ao compasso 30, de forma mais ou menos constante.

Avançamos para a leitura dos compassos 31 e 32, onde apontei a importância do respeito pela digitação de mão direita que constava na partitura: I M A M I, para o 1º tempo e início do 2º tempo dos respetivos compassos. O aluno estava um pouco reticente com esta proposta. Após algumas tentativas sentiu que era uma abordagem benéfica para a sua interpretação e adaptou-a sem reservas. A partir do compasso 33 chamei novamente a atenção do aluno para mais um movimento pedal, desta vez sobre a nota Lá da 5ª corda.

Deixei que o aluno lesse de forma independente a obra, o que nesta fase e entendida a lógica rítmica foi uma tarefa que foi executada de forma relativamente rápida por parte do aluno. Apenas destaque para uma intervenção da minha parte no compasso 40, onde esclareci o aluno que seria importante utilizar o dedo 4 sobre o ré, nota que estava a ser muitas vezes pisada com o dedo 3. Com o dedo 4 e seguindo a indicação de ½ barra sobre o 1º traste, fiz ver que a passagem ficava mais solta e fluída.

No tempo que sobrou desta aula, assim como as restantes aulas em que esta peça foi abordada, foram trabalhados aspetos de carácter mais interpretativo como o fraseado e as diferenças de plano sonoro entre as vozes identificadas (baixos e agudos). Virei o foco de trabalho para questão dinâmica, da projeção sonora e da qualidade tímbrica, tendo o aluno mostrado sinais de crescimento em todas estas áreas.

Progressivamente, e também com a ajuda do metrónomo, foi ganhando mais segurança, confiança e destreza técnica, o que lhe permitiu alcançar um nível de execução da obra de excelência. Destaco a fantástica interpretação desta peça na audição de Natal, onde tocou de forma decorada e com bastante rigor a nível dinâmico e de qualidade de som.

### **6 2 2 Aluno D - Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro Anexo C página 7**

Como anteriormente referido, de todos os alunos participantes na investigação do projeto de ensino artístico o Aluno D era o único que já tinha tido contacto prévio com tablatura. Por esse facto não foi necessário dispensar tempo com qualquer tipo de exercício introdutório sobre esta forma de escrita musical

Ao iniciar o estudo da obra questionei o aluno se alguma vez teria visto um tipo de compasso como o apresentado. Respondeu-me que não. Expliquei que se tratava de um compasso duplo, ou seja, que às vezes a música apresentará momentos de clara divisão ternária simples (expliquei contando e batendo com o pé marcando os 3 tempos); outras vezes a música apresentará momentos de divisão binária composta, que se subdivide (voltei a contar e a bater o pé, desta vez apenas 2 tempos).

O aluno pareceu confuso com esta questão. Continuei a minha explicação dizendo que era uma forma mais simples de escrita que não obrigava os compositores a terem que estar constantemente a mudar o tipo de compasso, deixando também alguma liberdade interpretativa a quem toca. O aluno não pareceu totalmente convencido mas garanti-lhe que iria perceber melhor esta questão à medida que fossemos avançado no estudo da obra.

Antes de iniciarmos a leitura da peça perguntei-lhe em que tonalidade é que esta se encontrava. Após pensar um pouco e de uma breve análise à quantidade de ré# encontrado ao longo da obra o aluno, ao que se soma também o facto da música terminar com as três 1<sup>as</sup> cordas soltas, concluiu que estava na tonalidade de mi-. O aluno iniciou a leitura da obra seguindo-se praticamente somente utilizando a tablatura.

O aluno leu os compassos 1 a 3, de forma lenta. Apesar de estar a tocar as notas certas eram evidentes as lacunas rítmicas. Expliquei a importância e o valor rítmico das diferentes vozes presentes no compasso 2 e que aparecem ao longo da música: baixo, acompanhamento e melodia. Investi algum tempo para me assegurar que os diferentes planos sonoros eram respeitados, pelo que só sugeri avançar para o compasso seguinte quando senti que o aluno tinha assimilado esse nível de detalhe.

Muitas vezes o aluno tinha dificuldade em aguentar as notas pisadas por toda a duração que elas possuíam, resultando num som muito seco, muitas vezes confundido com um constante *staccato*. Esta dificuldade foi muito evidente na sustentação do sol# no baixo do compasso 3 ao mesmo tempo que o ligado de fá# para mi na melodia, passando ainda pela nota mi no acompanhamento, cuja o aluno não parecia de todo conseguir sustentar. Exemplifiquei como executar algumas vezes de forma muito lenta.

Incentivei então o aluno a que tentasse novamente. O aluno mostrou mais cuidado com a qualidade sonora e com o aguentar das notas que tinham sido visadas, mas ainda revelando dificuldades. Sugeri que avançasse para o compasso 4, que não apresentou grandes problemas.

Nos compassos 5 e 6 enalteci a importância da clareza no movimento dos ligados. Insistimos algum tempo nesse movimento técnico pois muitas vezes o aluno não conseguia ter grande projeção sonora ao fazê-lo. Recomendei algum trabalho de mão esquerda e que o dedo que faz o ligado viesse para baixo e não para o ar como na guitarra elétrica. Dessa forma iria conseguir ter um som de ligado mais nítido e esclarecido. O aluno não obteve logo resultados mas demonstrou empenho em tentar melhorar esse aspeto técnico.

Incitei o aluno a que tocasse do início de forma muito lenta para uma melhor assimilação do que já tinha sido lido. Com algumas hesitações e paragens o aluno conseguiu executar do início da obra até ao compasso 6. Sugeri investirmos algum tempo exclusivamente nessa parte de modo a aperfeiçoar as dificuldades tanto técnicas como de qualidade sonora já identificadas, O aluno concordou e após um par de repetições mostrou sinais de evolução.

Até ao final da aula focamos o nosso trabalho nos compassos 7 a 9, terminando uma secção da música que se volta a repetir de forma mais ou menos igual do compasso 10 a 17. No compasso 7 enalteci a importância de esticar bem os dedos por forma a atingir o mi# com clareza mas sem nunca perder a linha de baixo, assim como a importância de alcançar a nota si grave já em barra de modo a preparar o compasso 8. O aluno revelou facilidade na leitura e na execução desta técnica, ainda que de forma lenta.

Relativamente ao compasso 9 disse ao aluno que tivesse atenção ao valor da figura do baixo que constava na partitura pois ainda se verificava a tendência para nem sempre aguentar toda a duração que as notas possuíam. Pelo facto da leitura do aluno se focar meramente na tablatura ele percebeu a troca de posição que dava acesso a uma recapitulação do material exposto até então. Como estávamos a aproximar-nos do final da aula mostrei-lhe que havia muitas semelhanças entre o ponto de leitura ao qual tínhamos chegado e momento da repetição. Sugeri-lhe que tentasse avançar na leitura autonomamente aquilo que conseguisse.

Na aula seguinte o aluno demonstrou sinais de estudo e avanço na leitura. O aluno começou por tocar a obra do início da obra até ao momento de repetição, de forma lenta mas segura ritmicamente. Particularmente os movimentos de ligado estavam muito melhores. Chamei a sua atenção para que não se esquecesse para os momentos

em que tinha que sustentar os baixos pois senti que isso tinha sido completamente esquecido. Investimos algum tempo em recordar e a trabalhar esse aspeto de forma bem lenta, aproveitando também para cuidar da qualidade tímbrica e projeção sonora.

Depois de algumas repetições sugeri avançar na leitura para a segunda parte da obra. Expliquei que esta parte vivia particular da acentuação rítmica dos baixos. Clarifiquei que se tratava de um momento de hemíola. Ao perceber das dificuldades do aluno propus uma separação das vozes nos compassos 19, 20 e 21 de baixo, acompanhamento e melodia.

Recomendei que começasse pela linha de baixo, depois do acompanhamento e finalmente da melodia. Quando foi possível propus que juntasse o baixo ao acompanhamento. Repetimos algumas vezes o processo até que estas duas vozes estivessem em perfeita harmonia. Seguidamente adicionamos a melodia, o que não correu logo bem. Disse ao aluno que mantivesse a calma, que esta era uma questão rítmica menos óbvia que o normal e que portanto necessitava de mais um pouco de concentração que o habitual.

Após alguma insistência o aluno mostrava sinais de estar a conseguir, mas sem regularidade. Quando conseguiu juntar os três compassos supramencionados senti que ficou muito contente consigo próprio, que este tinha sido um desafio que lhe tinha dado ainda mais motivação para continuar o pouco que faltava para a conclusão da leitura desta música.

Outro desafio rítmico semelhante ao mencionado encontrava-se nos compassos 23 e 24. Sugeri que aplicasse o mesmo princípio que tinha utilizado para os compassos 19, 20 e 21, e devido à experiência anterior nesta secção o aluno conseguiu uma execução mais segura em menos tempo. Por forma a garantir que este aspeto ficava totalmente dominado recomendei ao aluno que repetisse mais algumas vezes a secção compreendida entre os compassos 18 e 26 até à primeira nota.

O aluno foi manifestando gradualmente mais segurança na execução desta secção, à medida que ia praticando e repetindo. Clarifiquei que do compasso 26 até ao final da obra era uma reexposição de material já abordado na 1ª parte da peça, pelo que como trabalho de casa seria só uma questão de juntar pois a leitura já tinha sido feita.

Nas aulas seguintes o aluno manteve o nível de empenho demonstrado, procurando sempre melhorar a sua musicalidade e interpretação da obra. Particularmente a sustentação dos baixos e o sentido rítmico foram pontos que melhoraram bastante. O aluno foi ganhando mais confiança e também aumentando a velocidade de execução. A execução desta peça esteve a um bom nível na audição de Natal mas achei que a qualidade sonora (projeção sonora e qualidade tímbrica) poderia ser melhor.

Uma das razões que aponto como possível para justificar uma qualidade de som aquém do expectável face do domínio técnico e relação com o instrumento tem que ver com a postura do aluno a tocar, pois opta por não utilizar nem pé de apoio nem unhas ao tocar.

## **6 3 Ensino com recurso a Partitura apenas - Grupo**

### **6 3 Aluno A - estudo 2 - à la Brouwer de Bradford Werner Anexo C página 73**

Comecei por perguntar ao aluno que tipo de compasso era o da música. O aluno inicialmente hesitou mas acabou por conseguir identificar sozinho como sendo um compasso quaternário.

Da experiência recolhida na abordagem a esta obra com a Aluna B iniciei o estudo focando-me na questão rítmica, como o próprio autor sugere. Assim resolvi fazer uma leitura tendo em conta o padrão rítmico apresentado: 3 colcheias + 3 colcheias + 2 colcheias. A tarefa consistia em marcar (com o pé ) a 1ª colcheia de cada um dos padrões apresentados, dizendo “ti-ri-ri” nos padrões de 3 colcheias e “ti-ri” no padrão de 2 colcheias. Deixei que o aluno experienciasse o exercício e que o repetisse algumas vezes, repetindo-o eu também com ele.

Assim que senti o aluno mais à vontade com a questão rítmica, sugeri que tentasse tocar o padrão que estava a dizer e marcar utilizando para isso a 6ª, 3ª e 2ª cordas soltas. Incentivei-o também que poderia manter-se a dizer “ti-ri-ri” ou “ti-ri” se quisesse, conselho que o aluno aceitou. Depois de algumas repetições o gesto técnico foi assimilado.

Expliquei ao aluno que esta música se distinguiu de todas as outras que tínhamos estudado até à data pois a melodia estava assente sobre a secção mais grave da obra, tocada inteiramente com o P, e cujo acompanhamento era feito pelos dedos I M. Depois desta explicação recomendei ao aluno que começasse a leitura da obra focando-se apenas nas notas da melodia.

Logo no compasso 1 o aluno começou por confundir a nota ré com a nota fá no terceiro tempo e ritmicamente já não estava tão bem como no exercício anterior. Corrigi-o, dizendo o nome das notas da melodia com a acentuação pretendida. O aluno avançou para a leitura do compasso 2 sem demonstrar problemas na identificação das notas graves. Denotei alguma tendência para não respeitar a digitação proposta, o que resultava em que o acompanhamento trastejasse. Alertei o aluno para este facto que o aluno procurou

Incentivei a que tentasse juntar a melodia dos dois primeiros compassos de forma seguida. O aluno conseguiu executar a tarefa proposta, repetindo o processo algumas vezes e evidenciando progressivamente melhorias especialmente a nível rítmico. Pedi-lhe então que tentasse adicionar o acompanhamento à melodia que estava a tocar, facto que o baralhou um pouco. Exemplifiquei tocando. O aluno voltou a tentar e timidamente foi conseguindo tocar o pretendido. Repetimos algumas vezes até o aluno revelar maior segurança.

Insisti na importância do respeito pela digitação proposta, pois dessa forma iria ter melhores resultados nesta e noutras músicas que lhe surgissem no futuro. Seguimos para o estudo dos compassos 3 e 4. O aluno demonstrou alguma estranheza

relativamente onde tocar o fá#. Propus que retomasse um exercício da escala cromática de Mi que costumávamos fazer. Este exercício consistia em tocar as notas da escala cromática de Mi a partir da 6ª corda (Anexo C, página 174) dizendo o nome de cada uma das notas e seus acidentes: da forma ascendente o aluno referia-se às notas alteradas como sustenidas e da forma descendente como bemóis. Antecipando que pudesse existir a mesma confusão com o sib presente entre os compassos 9 e 12 enfatizei a importância de fazer o exercício tanto na forma ascendente como descendente.

Depois de algumas repetições o aluno pareceu mais elucidado sobre onde situar a nota fá# que lhe era requerida. O aluno estava a executar essa nota com o dedo 3. Pedi-lhe mais atenção com a digitação. Solicitei-lhe agora que tentasse tocar o 1º sistema desde o início. O aluno conseguiu tocar tudo mas com alguma confusão nas notas escritas e no ritmo. No restante tempo da aula não avançamos mais, aperfeiçoando apenas o 1º sistema. Como trabalho para a aula seguinte pedi ao aluno que tentasse avançar na leitura até onde lhe fora possível.

Na aula seguinte o aluno começou por dizer que não tinha estudado nada e que se sentia confuso com esta peça e pouco motivado para avançar. Tentei confortar o aluno dizendo que era apenas mais um desafio como tantos outros que já tinha superado. Reiniciamos todo o trabalho iniciado na aula anterior. O aluno foi-se lembrando das notas e do ritmo.

Fui repetindo com ele a execução da obra para que fosse ganhando mais confiança. Aproveitei também para fazer algumas correções ao posicionamento da mão direita, pois acontecia algumas vezes um movimento excedentário de pulso. Mostrei ao aluno que deveria canalizar os movimentos para que fossem executados apenas com os dedos. O aluno começou a prestar mais atenção a esta questão.

Com o decorrer da aula ainda tivemos tempo de avançar para o 2º sistema. Fiz denotar ao aluno as semelhanças existentes entre os compassos 5 e 6, pelo que avançamos diretamente para a leitura dos compassos 7 e 8. Aplicamos o processo de estudo inicial apenas da melodia dos baixos, seguindo-se a junção da parte do acompanhamento. Fui sempre tocando com o aluno por forma a ajudar uma melhor compreensão do texto musical e numa tentativa de o motivar para o estudo da obra. O aluno não revelou dificuldade em identificar nenhuma das notas dos compassos 7 e 8.

Findo este processo de leitura, solicitei ao aluno que tocasse o 2º sistema completo. O aluno demonstrou mais destreza e vontade de tocar a obra, conseguindo tocar o 2º sistema de forma lenta mas sem erros. Pedi-lhe a seguir que tentasse ir do início da obra. Ao tocar desde o início de obra existiram algumas hesitações. O aluno repetiu o processo algumas vezes, aperfeiçoando a sua execução a cada repetição e ganhando progressivamente mais confiança.

Como ainda tínhamos algum tempo de aula, solicitei ao aluno que olhasse para a secção compreendida entre os compassos 9 e 12. O aluno prontamente identificou que

os compassos mencionados tinham exatamente as mesmas notas, sendo que a nota da melodia permanecia sempre sobre o sib. Desafiei-o então a que tocasse referida secção, o que conseguiu fazer à primeira tentativa embora sem respeitar a questão do *ritardando* ou da suspensão. Com o aproximar do final da aula, sugeri que tentasse terminar a leitura da música em casa, apontando as semelhanças entre a 1ª parte e a 2ª parte da música.

No começo da aula seguinte, pedi ao aluno que tocasse a obra do início ao fim. O aluno respondeu que não tinha avançado na leitura mas que tinha estudado até ao final da 1ª parte. Incentivei-o a tocar. O aluno mostrou precisão rítmica porém ainda alguma confusão sobre que dedos utilizar na mão esquerda e continuava a esquecer-se do *ritardando*. Dedicamos algum tempo a aperfeiçoar esta relação de *ritardando* e suspensão.

Depois de aperfeiçoadas estas questões convidei o aluno a olhar para a 2ª parte da música e a encontrar as diferenças com a 1ª parte. A seguir a examinar uma e outra parte concluiu por si só que a grande diferença estava entre no último sistema de uma e outra parte. Sugeri que lesse então o último sistema da 2ª parte.

O aluno conseguiu ler o sistema sem problemas. Referi que era importante apoiar o P do 3º tempo de cada um dos compassos a fim de cortar a dissonância provocada pela relação sib-mi. O aluno tentou mas ao fazê-lo estava a reposicionar de forma errada a mão direita. Expliquei que seria importante apoiar a nota mas que isso não poderia comprometer o posicionamento da mão. Ao fim de algumas tentativas o aluno incorporou este movimento com sucesso.

Seguidamente explicitarei a questão do *ritardando*, mostrando que era uma forma de conduzir a peça até ao acorde final. Sugeri que o aluno comesse a pensar nisto logo no início do sistema para que quando chegasse o momento de aplicar este recurso ele fosse o mais sequencial possível. Exemplifiquei. Solicitei ao aluno que tentasse fazer também, que exagerasse mesmo muito no *ritardando* pois estávamos a tratar do final da obra. O aluno assim o fez atingindo com sucesso o objetivo do *ritardando* para o acorde final.

Nas aulas seguintes o aluno oscilou entre momentos de boa execução e momentos em que parecia não ter dado seguimento ao trabalho desenvolvido na aula anterior, revelando alguma falta de interesse mas não total. Frequentemente surgiram algumas confusões com as digitações e nem sempre todas as notas eram projetadas com a qualidade que poderiam se tivesse existido um trabalho mais cuidado extra aula. É justo dizer que evolui mas pouco.

**6 3 2 Aluna B - Estudo nº op 60 de Fernando Sor Anexo C página 75**

Comecei a abordagem a esta obra por expressar a importância da digitação sugerida, explicando que era importante manter uma boa postura de mão direita sem movimentos considerados desnecessários. A aluna identificou as notas dos compassos 1 e 2, porém tratando as mínimas e as semínimas como se tivessem a mesma duração. Relembrei a aluna que deveria ter em conta o diferente aspeto das figuras em questão e que as deveria tratar em conformidade.

Superada a dificuldade rítmica reparei que a aluna estava a deixar correr o dedo I da 2ª para a 3ª corda. Relembrei do mote inicial da aula, da importância pela digitação de mão direita sugerida. Ao executar a digitação pretendida a aluna usava todo o pulso para tocar o dedo P. Voltei a interromper demonstrando e exemplificando que um bom uso da mão direita seria o uso quase exclusivo dos dedos em detrimento de demais movimentos. Apesar de tentar algumas vezes a aluna não conseguiu, continuando a utilizar em demasia o pulso.

A juntar à questão do movimento excessivo de pulso existia uma tendência em deslocar a mão para junto da ponte da guitarra, conferindo assim um timbre demasiado metálico constantemente. Dado a pouca complexidade dos compassos 1 e 2 insisti para que a aluna tivesse atenção a todas estas questões, quer de movimento, quer de qualidade sonora. Sugeri que procurasse um timbre mais doce junto à boca da guitarra. Ao seguir o meu conselho o som da aluna melhorou substancialmente.

Após algumas repetições para reforçar os conceitos trabalhados, pedi-lhe que continuasse com a leitura da obra. Não existiu dificuldade na identificação de notas nos compassos 3 e 4, apenas algumas repetições dos dedos I ou M. Insisti na importância de corrigir essa técnica. A aluna revelava algumas oscilações rítmicas. Fiz uso do metrónomo para enaltecer a importância da manutenção da pulsação. Exemplifiquei tocando o primeiro sistema com metrónomo. Incentivei a aluna a fazer o mesmo, conseguindo esta executar a tarefa com sucesso. Deixei que repetisse para assimilar melhor a manutenção rítmica.

Seguidamente avançamos para os compassos 5 e 6 que não demonstraram dificuldades de leitura. Subsistia a tendência de a aluna posicionar a mão direita demasiado junto à ponte. Voltei a avisar para a importância de procurar uma melhor qualidade tímbrica junto à boca da guitarra.

Nos compassos 7 e 8 a aluna tocava as notas de forma muito curta e picada, quase *staccato*. Para além disso revelou dificuldade em identificar o local onde tocar o fá# do último tempo do compasso 7 assim como o sol do 3º tempo do compasso 8. Assim sendo sugeri uma revisão da escala cromática de Mi, incentivando que dissesse o nome das notas enquanto as tocava. Depois de algumas repetições da escala cromática de Mi, a aluna conseguiu identificar o local onde tocar as notas previamente mencionadas.

Em todo o caso, o seu posicionamento de mão esquerda também não era favorável à execução das passagens dos compassos 7 e 8. Incentivei a que se sentasse um pouco melhor, definindo alguns pontos de referência que deveria ter em conta quando posicionasse a guitarra. Relutantemente a aluna aceitou o meu conselho e começou a conseguir manter uma melhor postura geral e concretamente de mão esquerda. Esta mudança permitiu que conseguisse executar de forma mais clara e esclarecida a nota sol da 6ª corda.

Pedia à aluna que voltasse a tocar do início do 2ª sistema até ao final. Repetiu algumas vezes mostrando mais cuidado com as questões tímbricas e postura mas ainda com muita repetição de dedos de mão direita. Com o aproximar do final da aula sugeri-lhe que tentasse avançar na leitura da obra.

Por motivos inerentes à COVID-19 a aluna faltou à aula seguinte, sendo que os encarregados de educação optaram que a aluna não tivesse aula online. Quando regressou perguntei à aluna se tinha estudado e esta respondeu perentoriamente que sim. Confiando solicitei então que tocasse o que sabia mas era nítido que a aluna tinha trabalhado muito pouco ou nada. Todos os domínios que já mostravam alguns sinais de evolução na primeira aula tinham sido praticamente esquecidos por falta de contacto com o instrumento. O restante tempo desta aula foi dedicado à revisão de todos os conceitos da primeira aula.

Na aula seguinte a aluna voltava a evidenciar sinais de pouco trabalho extra-aula, mas com uma noção rítmica da peça mais definida e melhor postura geral. Aproveitei para trabalhar um som mais legato especialmente nos compassos 7 e 8. No compasso 7 sugeri-lhe que deixasse ficar todos os dedos a pressionar as cordas por forma a tornar bem nítido o acorde de ré de sétima dominante. Inicialmente a aluna continuava a tocar e a retirar praticamente logo a seguir cada dedo da nota pisada. Exemplifiquei mostrando que ao deixar os dedos a pressionarem as cordas que isso de traduzia num som mais cheio. A aluna voltou a tentar e, após algumas tentativas, conseguiu que o acorde ficasse a soar.

Já no compasso 8 desafiei a aluna a tocar a primeira nota e a tentar aguentar resto do compasso, uma vez que pertencia à harmonia de sol confirmada pelas notas dos tempos 2 e 3. Devido à posição de mão esquerda que tinha isto não se revelou possível. Tentei alertar para a importância de uma boa postura de mão esquerda. A aluna estava a demonstrar muitas dificuldades nesta matéria pelo que não insisti mais.

Pedi então à aluna que avançasse na leitura da música, tentando manter o princípio de aguentar bem as notas pisadas para um som mais ligado. Nem sempre o som foi tão ligado quanto o desejável mas a aluna revelou uma boa autonomia na leitura dos compassos 9 a 12. Solicitei que tocasse devagar de forma a que eu pudesse conferir que estava a utilizar a digitação de mão direita proposta. Verifiquei muitas repetições de dedos I e M para as quais alertei. Procedemos a um trabalho de aperfeiçoamento dessa matéria repetindo algumas vezes os compassos supramencionados.

Senti alguma frustração por parte da aluna quando lhe chamei à atenção das repetições de dedos mais uma vez. Expliquei que era normal isso acontecer quando se está no nível de aprendizagem em a Aluna B está, mas que era minha função enquanto professor alertá-la para esse facto. Encorajei a aluna a continuar a leitura do último sistema da música.

A aluna conseguiu identificar as notas dos compassos 13, 14 e os primeiros dois tempos do compasso 15 se tocar na guitarra porém sem grande fluidez e de forma muito lenta. Evidenciou particular dificuldade nos tempos 3 e 4 do compasso 15 muito por causa da postura da mão esquerda, que só parecia apresentar alguma melhoria nos segundos subjacentes a uma chamada de atenção da minha parte para o facto.

Sugeri à aluna que procurasse estudar guitarra em frente a um espelho para perceber com mais clarividência a questão postural de ambas as mãos. Disse-lhe que se olhasse bem para o resto da partitura iria encontrar um momento onde já tinha tocado a 3ª nota do compasso 15. A aluna então identificou a nota sol na 6ª corda de forma correta. Para que reconhecesse a última nota do compasso 15 sugeri-lhe que olhasse para a primeira nota do compasso 16, que a aluna prontamente identificou como sendo Dó. Ao identificar a nota dó e comparando as duas notas, a aluna concluiu que a última nota do compasso 15 era um si.

Pedi à aluna que tentasse então tocar as notas que acabara de identificar, o que foi executado um bocadinho a medo e sem pisar bem as notas. Exaltei uma vez mais a qualidade sonora de que já lhe tinha falado. Depois, solicitei que identificasse as notas do compasso 16. Após ter identificado as notas pretendidas encorajei a aluna a tocar, tendo eu exemplificado primeiro de forma a mostrar a importância de manter o dó grave a sustentar enquanto se tocam as restantes notas do acorde.

A aluna tentou mas sem sucesso. A forma como posicionava a mão esquerda não permitia que a região mais aguda do acorde fosse audível. Reiterei a importância do estudo em frente a um espelho de forma a prestar mais atenção à postura. Solicitei à aluna que tocasse a 2ª parte da música completa. A aluna conseguiu executar a 2ª parte da obra mas com muitas hesitações e paragens, fruto de estar ainda a fazer uma primeira leitura desta parte. Pedi-lhe que repetisse mais algumas vezes. Sentiram-se algumas melhorias mas ainda faltava muita segurança. Sugeri prática deste estudo a metrónomo para tentar combater as hesitações e paragens.

Nas restantes aulas a aluna manifestou sempre uma atitude um pouco apática, não apresentando melhorias às questões da postura geral, repetição de I e M e qualidade sonora. Apesar de constantemente afirmar que tivera estudado em casa a sua execução não se coadunava com alguém que tivesse estudado. As notas estavam lidas de forma correta porém a qualidade sonora não demonstrou grande evolução, especialmente a questão da sustentação de notas e *legato* que estão para mim subentendidas neste estudo.

## **6 4 Ensino com recurso a Partitura apenas - Grupo 2**

### **6 4 Aluno C - Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro Anexo C página 76**

Iniciei a abordagem a esta obra pergunta ao aluno se alguma vez tinha visto um compasso semelhante. Como o aluno D quando trabalhou esta obra, o aluno C respondeu-me que não. Expliquei que se tratava de um compasso duplo, ou seja, que às vezes a música apresentará momentos de clara divisão ternária simples (expliquei contando e batendo com o pé marcando os 3 tempos); outras vezes a música apresentará momentos de divisão binária composta, que se subdivide (voltei a contar e a bater o pé, desta vez apenas 2 tempos).

Depois questionei o aluno acerca da tonalidade da música. O aluno hesitou um pouco mas acabou por dizer que a música estava na tonalidade de Sol Maior. Pedi-lhe que me ouvisse tocar uma pequena parte da obra – do início até ao início do compasso 17. O aluno conseguiu identificar que se tratava de uma tonalidade menor e que pela forma como eu tinha acabado lhe soava a mi menor. Expliquei-lhe que as tonalidades maiores têm uma tonalidade relativa menor e que estas comungam da mesma armação de clave.

O aluno começou a ler os compassos 1 e 2. Sugeri que tocasse o compasso 1 com pulsação apoiada por forma a uma melhor condução melódica até à nota lá do 1<sup>a</sup> tempo do compasso 2, algo que o aluno realizou sem problema. Ao atingir o compasso 2 o aluno ficou confuso com a escrita e como seria a divisão rítmica. Escrevi seis colcheias agrupadas duas a duas por cima do compasso dois e exemplifiquei.

Alertei para a importância das diferentes vozes da peça: baixo, acompanhamento e melodia. Expliquei que seria importante aguentar a duração que todas as notas tinham e que no compasso 2 esse processo de sustentação seria mais fácil por serem cordas soltas. O aluno mostrou dificuldade no ligado entre as notas sol e fá#. Exemplifiquei. Clarifiquei que para um bom movimento de ligado é necessário que o dedo que faz o ligado faça um movimento para baixo e não para o ar como muitas vezes acontece na guitarra elétrica. Expliquei ao aluno que desta forma iria obter um som de ligado mais consistente e que este recurso apareceria mais vezes ao longo desta obra.

Concentramo-nos em resolver bem todas estas questões nos compassos 1 e 2. Assim que o aluno demonstrou progresso avançou para a leitura dos compassos 3 e 4. Apesar de não apresentar dificuldades de leitura as notas envolvidas o aluno não estava a sustentar o sol# do baixo nem o mi do acompanhamento do compasso 3. Relembrei-o da importância de isso acontecer por forma a ter uma qualidade sonora mais rica. O aluno estava com algumas dificuldades com esta passagem em particular. Sugeri então que repetisse algumas vezes até que se sentisse mais confortável.

Assim que possível pedi ao aluno tocasse de forma muito lenta os compassos 1 a 4, por forma a sistematizar bem todos as questões já abordadas. O aluno demonstrou sinais positivos de evolução. Repetimos algumas vezes esta secção. Avançando para os

compassos 5 e 6 chamei a atenção para todos os ligados aí presentes. Particularmente no compasso 6 o aluno demonstrou alguma dificuldade em sustentar a barra enquanto fazia ligados. Ao sentir essa dificuldade propus o exercício nº12 da Técnica Diária de Edson Lopes (Anexo C, página 177).

Após a assimilação do conceito de ligado com barra sugeri voltarmos ao estudo da obra. O aluno revelou alguma confusão com símbolo “x” junto da nota dó do 2º tempo do compasso 6. Expliquei que se tratava de um dó duplo sustentado, que na prática soa e toca-se como um ré natural. O aluno mostrou melhorias nos ligados mas sem dominar completamente a técnica.

Nos compassos 7 e 8 o aluno demonstrou dificuldade em sustentar a barra sobre o 7º trasto, sendo que as notas ficavam a trastejar e com pouca qualidade sonora. Repetimos algumas vezes mas sem grandes sinais de melhoria imediata. Incentivei a que não desanimasse e que quando estivesse a estudar esta parte tentasse prestar tanta atenção quanto possível à qualidade sonora, especialmente se as notas estavam ou não a soar.

No compasso 9 o aluno estava a recuar até à 2ª posição da guitarra para executar as notas escritas. Exemplifiquei, mostrando que as primeiras duas notas da melodia estavam na 7ª posição e que o aluno deveria utilizar a segunda corda solta para trocar de posição, tal e qual estava escrito. O aluno aceitou o meu conselho e de forma lenta conseguiu executar a passagem com mais segurança. Sugeri que tentasse avançar na leitura da obra até onde conseguisse.

Na aula seguinte o aluno deu sinais de pouco estudo. As questões de sustentação das notas de baixo e acompanhamento não estavam a acontecer, pelo que dedicamos a 1ª parte da aula a reforçar esses conteúdos. O aluno também confessou não ter avançado na leitura da obra, Apontei as semelhanças entre os compassos 2,3 e 4 com os compassos 10, 11 e 12; fiz também ver ao aluno a ligeira diferença existente entre os compassos 5 e 13.

No compasso 14 o aluno não estava a sustentar o baixo o tempo necessário e nem sempre a passagem para o compasso seguinte estava a sair com boa qualidade tímbrica e projeção sonora. Exemplifiquei de forma muito lenta. Incentivei a que o aluno voltasse a tentar. Repetiu algumas vezes até os movimentos ficarem melhor assimilados.

Na leitura do compasso 16 o aluno estava a tocar a nota sol da última parte do 3º tempo na 1ª corda. Corrigi-o dizendo que prestasse atenção ao local sugerido para que se tocasse aquela nota, que era na corda 2, e que a passagem para a 2ª posição ficaria mais fácil com as cordas soltas do início do compasso seguinte. O aluno conseguiu processar a minha dica e incorporá-la na maneira como estava a tocar essa passagem.

Mostrei ao aluno que a música tinha finais alternados para a 1ª parte, que a ideia era tocar da primeira vez o compasso 17 e que na repetição deveria transitar do compasso 16 para o compasso 18. Expliquei que a nomenclatura *arm 12* sobre as notas

mi, si e sol do compasso 18 era uma indicação de harmónicos naturais sobre o 12º traste. Pedi ao aluno que tocasse a obra desde o início. O aluno executou a obra de forma lenta, conseguindo tocar a 1ª parte com a devida repetição. Todos os problemas que surgiram no seu estudo e que foram por mim identificados começam a dar sinais de melhoria.

Antecipando as dificuldades que poderiam surgir nos compassos 19, 20 e 21 propus que o aluno fizesse um estudo melódico individual de cada uma das vozes presentes, começando pelo baixo, passando pelo acompanhamento e adicionando a melodia. Assim que dominada a linha do baixo propus que juntasse o acompanhamento; logo que essas duas linhas melódicas estavam a soar corretamente sugeri que introduzisse também a linha melódica. Após algumas hesitações iniciais no controlo rítmico das 3 vozes em simultâneo o aluno conseguiu tocar os compassos mencionados de forma clara e ritmicamente correta. Com o chegar do final da aula pedi ao aluno que finalizasse a leitura da obra e que a trouxesse pronta na próxima aula.

Chegados à aula seguinte pedi ao aluno que tocasse a obra do início ao fim. O aluno conseguiu tocar com pormenor a peça mas ao chegar ao compasso 21 parou de tocar e confessou que não tinha avançado na leitura. Insisti no aperfeiçoamento dos compassos 19 a 21 pois ritmicamente ainda existia alguma confusão. Assim que melhor elucidado sobre estes compassos, sugeri ao aluno que avançasse na leitura. Fiz ver o aluno que existiam muitas semelhanças com material exposto anteriormente.

Concretamente os 23, 24 e 25 mereceram um pouco mais de atenção que os restantes até ao final da obra: os compassos 23 e 24 pelas questões rítmicas e pelo facto de existir tendência por parte do aluno em deixar soar o último ré# para o compasso 25, formando um trítono indesejado; o compasso 25 pela questão da digitação da mão esquerda que o aluno não estava a respeitar totalmente.

O resto do tempo desta aula, assim como nas aulas seguintes, foi dedicado a melhoramentos gerais da obra, com foco nas questões dinâmicas, tímbricas e rítmicas. O aluno foi demonstrou capacidade na execução da obra mas não senti que existisse um trabalho regular extra-aula. Por esta razão acabei por passar algum tempo das aulas que se seguiram.

A falta de um trabalho mais regular num contexto que não o de aula teve implicação direta do nível de detalhe de execução da peça atingido pelo aluno. Senti menos autonomia da parte do aluno, tendo ficado mais à espera dos momentos de aula, concretamente pelas minhas exemplificações, para avançar no estudo da obra.

**6 4 2 Aluno D - Prelude BWV 999 de J S Bach Anexo C página 78**

Comecei por interpelar o aluno sobre o compasso e a tonalidade da música. O aluno identificou o compasso como ternário mas absteve-se da identificação da tonalidade. Disse sentir-se confuso com a ordem dos bemóis e como identificar uma tonalidade a partir daí. Expliquei este ponto. Toquei a obra para que se familiarizasse com espírito da peça e pudesse aferir que a tonalidade da peça era ré menor.

Tal como ao aluno C quando estudou este prelúdio, fiz uma contextualização histórica da música explicando que originalmente esta era uma obra composta para alaúde e que se encontrava na tonalidade de dó menor. Solicitei então ao aluno que comesse a ler os compassos 1 e 2, visto que são iguais.

Senti o aluno um pouco bloqueado na leitura, não conseguindo identificar as notas iniciais. Ajudei, demonstrando quais eram as notas e onde as tocar, processo que o aluno imitou sem qualquer problema. Alerttei-o para a divisão entre as diferentes vozes da música: baixo e melodia. Clarifiquei a questão das pausas que apareciam entre algumas notas, dizendo que era intenção do autor/da transcrição que algumas notas não ficassem a soar em demasia. Expliquei que por vezes era importante cortar notas, especialmente os baixos. Exemplifiquei. O aluno não mostrou dificuldades iniciais com esta técnica.

Para a leitura dos compassos 3 e 4 incentivei o aluno a uma total autonomia de leitura. Apesar de ser um processo muito lento, e por associação das notas dos compassos 1 e 2, o aluno conseguiu identificar todas as notas. Disse-lhe que um bom truque para ler partitura poderia ser o de procurar associações como aquele que ele acabara de fazer.

Devido à sua experiência musical e o facto de conhecer relativamente bem o braço da guitarra percebeu que não tinha que alterar demasiado a posição dos compassos 1 e 2 para concretizar a posição dos compassos 3 e 4. Aconselhei-o a ter sempre em conta a digitação proposta, algo que o aluno nem sempre se preocupou em cumprir.

Como estávamos ainda numa fase muito embrionária da leitura da música sugeri que prestasse atenção à qualidade sonora que estava a produzir. O som tinha um recorte bonito mas era pouco projetado. Sugeri que tocasse os 4 primeiros compassos seguidos. O aluno conseguiu tocar de forma lenta mas segura. Repetiu mais umas vezes para consolidar aquilo que já tinha lido.

Findo este trabalho de aperfeiçoamento, incentivei o aluno a continuar a leitura. Avançou para os compassos 5 e 6. Demorou algum tempo em identificar as notas. Decidi não ajudar/exemplificar e apenas intervir no final da leitura para obrigar o aluno a sair da sua zona de conforto.

O aluno acabou por tocar as notas de forma correta. Propus então que tocasse do início até aonde já tínhamos lido. Tinha noção das fragilidades de leitura do aluno, todavia também tinha a noção da sua facilidade em decorar as músicas que toca. O

aluno tocou de forma lenta e com algumas hesitações mas conseguiu tocar a música até ao ponto solicitado. Os baixos ainda não estavam a ser cortados e a qualidade sonora também tinha margem de progressão. Solicitei-lhe que repetisse mais algumas vezes e o aluno foi revelando progresso.

Ao chegar ao compasso 7 instei o aluno a prestar atenção também aos compassos 8, 9 e 10. O aluno leu as notas, identificando um acorde de ré menor. O aluno conseguiu perceber que o acorde de ré menor do compasso 7 se mantinha para os compassos 8, 9 e 10 e que a única coisa que mudava eram os baixos. Solicitei então que se concentrasse apenas e só nessa secção, repetindo algumas vezes para consolidar. Com o aproximar do final da aula incentivei o aluno a continuar a sua leitura da obra.

Na aula seguinte, o aluno começou por afirmar que não tinha estudado nada e que já não se lembrava da peça. Fizemos uma revisão geral de tudo, o que ocupou uma boa parte da aula. Ainda assim houve tempo para avançar até ao final da 1ª página.

No compasso 11 o aluno achou particularmente interessante a forma como o acorde de sol# de sétima diminuta era apresentado pois nunca tinha equacionado essa possibilidade de *voicing*. Sugeri que mantivesse o dedo 4 na terceira corda para preparar a passagem para o compasso seguinte. No compasso 12 alertei-o para a ligeira diferença com o compasso 11 no 3º tempo, pois o aluno estava a repetir os dois compassos como se fossem iguais

Os compassos 13 e 14 não apresentaram grandes dúvidas, com o aluno a conseguir ler sem a minha intervenção ou ajuda. No compasso 15, depois de identificadas as notas, o aluno estava confuso como executar a passagem para o compasso seguinte. Propus que conduzisse a mão através do dedo 2 sobre a 3ª corda, pois no compasso seguinte a indicação da partitura era para tocar a nota si com o dedo 2 na 3ª corda.

Exemplifiquei e o aluno conseguiu executar a passagem parando sobre a nota si do compasso 16. Pedi-lhe então que tocasse a secção entre os compassos 11 e início de 16. O aluno conseguiu, porém de forma lenta e vacilante. Repetiu algumas vezes até melhorar a passagem, período que aproveitei para enaltecer uma vez mais a importância da qualidade sonora e do corte de baixos.

Ao ler o compasso 16 o aluno estranhou a posição sugerida. Disse-lhe que deveria pensar na sequência do contexto de onde vinha e que depois de assimilada a passagem esta se tornaria mais fácil. Os compassos 17 e 18 não revelaram grande dificuldade nem de leitura nem de execução.

Ao chegar ao compasso 19, tal como ao aluno C, expliquei que estávamos perante um movimento de baixo pedal em Mi na 6ª corda até ao compasso 32. O aluno D gosta particularmente deste recurso de composição. De modo a ajudar na sua leitura expliquei-lhe que existiram partes desta secção que seriam mais ou menos esquemáticas, repetindo integralmente alguns padrões digitais ou que surgiriam padrões digitais com poucas diferenças entre si.

Exemplifiquei os compassos 19 e 20 mostrando o transporte da barra entre o 5º e o 7º trasto, dando mais referências ao aluno. Deixei que lesse esses compassos e os experimentasse com calma. Quando achei possível pedi-lhe que tocasse desde o compasso 11 até ao compasso 20. Alguns compassos não estavam totalmente assimilados ainda pelo que houve várias interrupções na execução desta secção. Voltamos a repetir algumas vezes a mesma secção de compassos para aperfeiçoamento.

Depois sugeri-lhe que tocasse a obra desde o início. O aluno tocou de forma lenta mas ritmicamente estável, com uma ou outra hesitação. No final da aula pedi-lhe que não deixasse cair por terra todo trabalho desenvolvido até então e que em casa se dedicasse a aperfeiçoar o que já tínhamos lido.

Na aula seguinte o aluno chegou com uma atitude de alguma indiferença. Conseguiu tocar a primeira página do início ao fim mas com muitas paragens e dúvidas. Corrigidas essas dúvidas e após o aperfeiçoamento das mesmas sugeri avançar para a página seguinte.

Tendo em conta o conselho dado na aula anterior de que toda a parte compreendida entre os compassos 19 e 32 era um pouco esquemática e de forma a otimizar o rendimento da aula exemplifiquei os compassos 21, 22 e 23 de forma lenta. O aluno tomou a minha exemplificação como referência e leu esta secção ao seu ritmo. Propus que praticasse um pouco de forma a assimilar bem o seu conteúdo, pois esta parte da música era muito rica em informação e pormenores que muitas vezes eram parecidos mas não iguais. O aluno seguiu o meu conselho e repetiu algumas vezes o 1º sistema da 2ª página de forma a mecanizar os gestos.

Ao avançar para o sistema seguinte o aluno as tais similitudes de que lhe falara. Apesar da leitura ser um pouco lenta o aluno ia progredindo no estudo da obra. Quando terminou a leitura dos compassos 24, 25 e 26 e depois de algum tempo de prática apenas desse sistema, incentivei a que tentasse tocar os sistemas 1 e 2 da 2ª página. O aluno mostrava sinais de algum esquecimento ou confusão no 1º sistema. Exemplifiquei para que se lembrasse e o aluno imitou.

No que restou da leitura da obra, fomos adotando este processo de exemplificação-imitação pois, apesar de estar a conseguir ler, o aluno frequentemente confundia compassos por estar a forçar-se a decorar. A questão rítmica esteve sempre muito bem, embora tocasse lento. Já a questão tímbrica nem sempre foi constante, havendo momentos com boa qualidade e outros com menos. A técnica de corte de baixos foi praticamente descartada.

Nas aulas que seguiram o mesmo rumo: pouco estudo em casa, que ia sendo colmatado em situação de aula porque o aluno via *in loco* a minha exemplificação. Se nas primeiras aulas o aluno até conseguiu decorar com sucesso, a progressão do estudo da peça e a adição de mais material começaram a confundir o aluno: mais partes da obra para tocar/decorar e o mesmo tempo de trabalho individual. Isto resultou num

processo de aprendizagem lento e menos motivante para o aluno, como o próprio confessou.

## 7 Entrevistas aos alunos participantes na investigação

Após a realização da investigação procedi à elaboração de uma entrevista aos alunos participantes de forma a perceber o impacto que a utilização da tablatura teve na sua aprendizagem. É comum um sentimento positivo relativamente a este tipo de escrita, comprovado pelo facto de todos os alunos terem respondido que se sentiam mais motivados com aprendizagem por tablatura.

A eficácia da metodologia da estratégia de ensino com recurso a Partitura+Tablatura é também espelhada pela escolha da obra que cada aluno gostou de tocar mais ao longo de todo o processo. Estas entrevistas foram realizadas no rescaldo do projeto e foram captadas com recurso a um gravador de telemóvel.

### 1. A utilização da tablatura é útil? Se sim, porquê?

**Aluno A:** Sim. É mais fácil saber em que trasto são as notas.

**Aluna B:** Sim, porque é mais rápido.

**Aluno C:** É útil porque ajuda na compreensão dos conteúdos de uma peça de maneira mais simples. Facilita a leitura porque diz logo onde colocar os dedos.

**Aluno D:** É útil porque a leitura é mais imediata.

### 2. Sentiste-te mais motivado a aprender uma obra pela possibilidade de utilização da tablatura em vez da escrita tradicional (partitura)? Porquê?

**Aluno A:** Sim. Porque foi mais rápido que o normal.

**Aluna B:** Sim. Porque podia treinar mesmo não sabendo as notas.

**Aluno C:** Sim, sem dúvida. Acaba por ter um ritmo de aprendizagem mais cativante e torna o trabalho autónomo mais divertido.

**Aluno D:** Sim. Não tenho o hábito para ler partitura com a mesma fluidez da tablatura.

### 3. A tablatura contribuiu para um melhor entendimento da obra estudada?

**Aluno A:** Sim.

**Aluna B:** Sim.

**Aluno C:** Sim.

**Aluno D:** Sim.

### 4. Quais as vantagens da aprendizagem com recurso à tablatura?

**Aluno A:** É mais fácil, divertido e interessante.

**Aluna B:** Ajuda mais porque quando não sabemos as notas podemos ir lá ver.

**Aluno C:** Leitura imediata, aprendizagem mais rápida, mais simples que a partitura, menos entediante que tentar compreender uma partitura.

**Aluno D:** É um método que me parece mais moderno. Com o advento do avanço tecnológico passa a ser mais fácil ler o que está escrito e se existirem dúvidas ouvir uma gravação no Youtube ou assim.

**5. Quais as desvantagens da aprendizagem com recurso à tablatura?**

**Aluno A:** Não saber o ritmo.

**Aluno B:** Não saber a duração das notas.

**Aluno C:** É menos completo, não nos informa sobre os dedos utilizar ou a duração das notas.

**Aluno D:** Não se saber a duração das notas e a falta de indicações interpretativas como dinâmicas por exemplo.

**6. Como foi voltar ao estudo de uma obra apenas utilizando a apenas partitura?**

**Aluno A:** Senti que aprendi de forma mais lenta.

**Aluna B:** Foi mais difícil porque nem sempre sabia onde eram as notas.

**Aluno C:** Demorei mais tempo a assimilar todos os elementos do texto musical.

**Aluno D:** Para mim foi particularmente complicado, na medida em que tenho muitas lacunas de leitura por partitura.

**7. Qual das obras estudadas gostaste mais de tocar? Porquê?**

**Aluno A:** *Estudo nº1* de Fernando Sor, foi mais rápida de aprender e percebi melhor o que tinha que fazer com a tablatura.

**Aluna B:** à la Brouwer por causa de ter tablatura.

**Aluno C:** Gostei de ambas as obras, por isso não consigo escolher. Senti que o Prelude, BWV 999 de J. S. Bach foi mais rápido de ler mas também achei a Valse Venezolana nº2 muito engraçada e desafiante ritmicamente.

**Aluno D:** Valse Venezolana nº2, foi muito mais fácil pelo fator tablatura e achei mais alegre.

**8. Achas que a tablatura deve substituir a partitura no ensino da Guitarra Clássica ? Porquê?**

**Aluno A:** Não, porque a partitura é boa para saber que dedos utilizar e o ritmo... a tablatura torna a leitura mais rápida. Podiam existir as duas.

**Aluna B:** Não sei. Há coisas boas quer na partitura como na tablatura.

**Aluno C:** Na minha opinião não, mas poderia ser utilizado como elemento para complementar a partitura. A junção das duas formas de escrita torna mais fluída a aprendizagem: numa primeira fase utilizar a tablatura para a leitura e depois trabalhar os pormenores com a partitura.

**Aluno D:** Sim, de um modo geral prefiro aprender por tablatura porque acho que é uma forma de leitura mais orientada para o instrumento em específico.

## 8 Critérios de avaliação

Por forma a balizar a evolução dos alunos envolvidos foram definidos critérios de avaliação que pautaram a investigação descrita. Estes critérios constam na tabela 11 e foram utilizados nas duas estratégias de ensino, tendo um peso de avaliação equitativo no cálculo da classificação média final dos participantes.

A avaliação de cada um dos critérios é expressa o de uma escala numérica de 0 a 20 valores, a que correspondem os seguintes intervalos de classificação:

- 0 a 4 valores – Muito insuficiente;
- 5 a 9 valores – Insuficiente;
- 10 a 13 valores – Suficiente;
- 14 a 17 valores – Bom;
- 18 a 20 valores – Muito bom.

**Tabela** - Critérios de avaliação do Projeto de Ensino Artístico.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
1 – Postura corporal
2 – Relação com o instrumento
3 – Projeção sonora
4 – Qualidade tímbrica
5 – Domínio técnico
6 – Sentido rítmico
7 – Atitude
8 – Motivação
9 – Leitura musical
10 - Compreensão do texto musical

De forma a apurar a autenticidade dos resultados alcançados, este Projeto de Ensino Artístico foi seguido por outros dois professores da EMAO. Os professores acompanharam os alunos nos momentos de avaliação inicial e final, tendo tomado parte da discussão das classificações atribuídas.

## 9 Análise comparativa da avaliação dos alunos envolvidos

Aplicando os critérios de avaliação previamente definidos foram realizados dois momentos de avaliação: um momento inicial aquando o início do estudo da obra e um momento final quando já era possível a execução das obras integralmente. O facto de se terem realizado estes dois diferentes momentos de avaliação, separados

temporalmente de forma considerável, permitiu traçar um quadro evolutivo de cada um dos alunos participantes.

Esta avaliação foi realizada individualmente para cada aluno e revelou ser uma ferramenta muito útil até para os próprios alunos envolvidos se consciencializarem relativamente aos aspetos que estavam mais ou menos dominados da sua parte. Tendo em conta as classificações apuradas para cada um dos parâmetros a avaliar será calculada a média final para os dois momentos de avaliação já enunciados, comparadas e discutidas no final deste capítulo. Cada uma das avaliações será apresentada nos gráficos e tabelas que se seguem nos próximos subcapítulos.

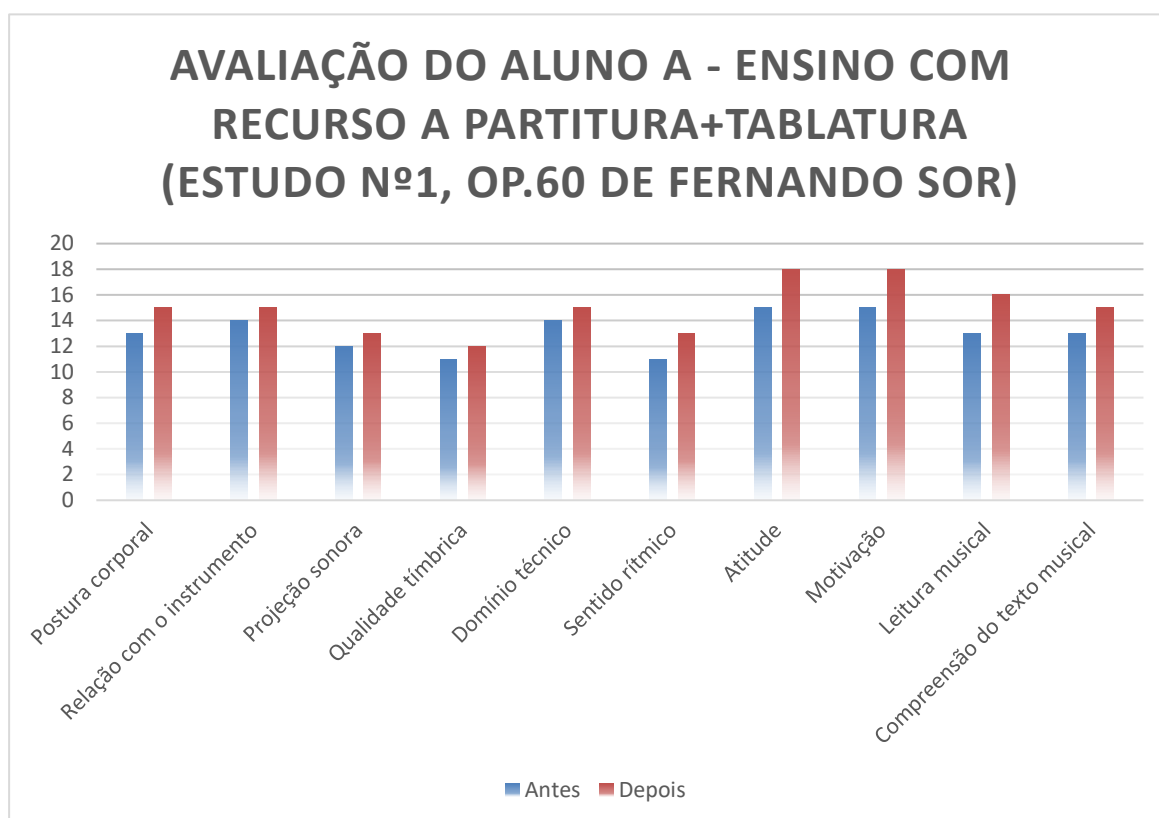
## 9 Ensino com recurso a Partitura+Tablatura

Neste subcapítulo tecer-se-ão as comparações entre a avaliação dos alunos participantes no momento inicial e após a implementação do ensino com recurso a Partitura+Tablatura. Os alunos evidenciaram melhorias a nível geral, com particular destaque para a leitura musical, atitude e motivação.

### 9 Grupo

**Tabela 2** - Avaliação do Aluno A - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor).

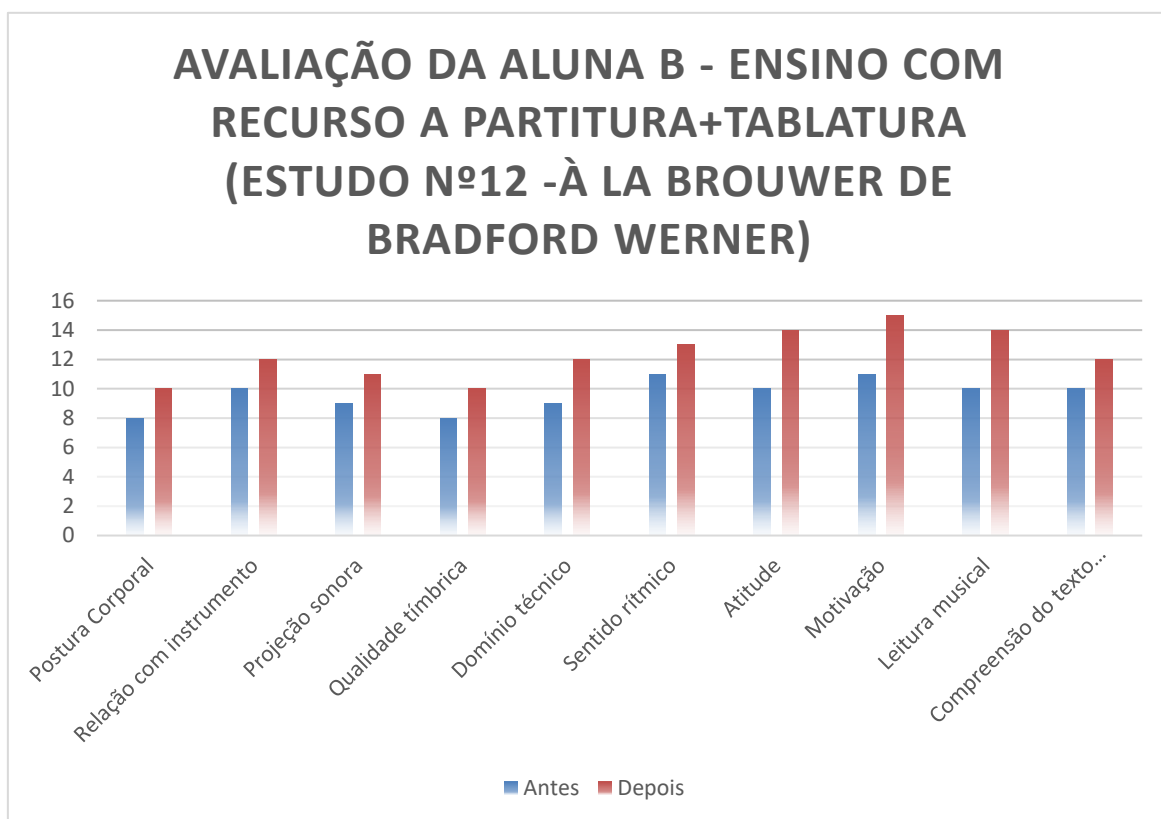
Aluno A	Antes	Depois
Postura corporal	13	15
Relação com o instrumento	14	15
Projeção sonora	12	13
Qualidade tímbrica	11	12
Domínio técnico	14	15
Sentido rítmico	11	13
Atitude	15	18
Motivação	15	18
Leitura musical	13	16
Compreensão do texto musical	13	15
<b>Classificação média final</b>	<b>13,1</b>	<b>15</b>



**Figura 25** - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno A - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor).

**Tabela 3** - Avaliação da Aluna B - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Estudo nº12 à la Brouwer de Bradford Werner).

Aluna B	Antes	Depois
Postura corporal	8	10
Relação com o instrumento	10	12
Projeção sonora	9	11
Qualidade tímbrica	8	10
Domínio técnico	9	12
Sentido rítmico	11	13
Atitude	10	14
Motivação	11	15
Leitura musical	10	14
Compreensão do texto musical	10	12
<b>Classificação média final</b>	<b>9,6</b>	<b>12,3</b>

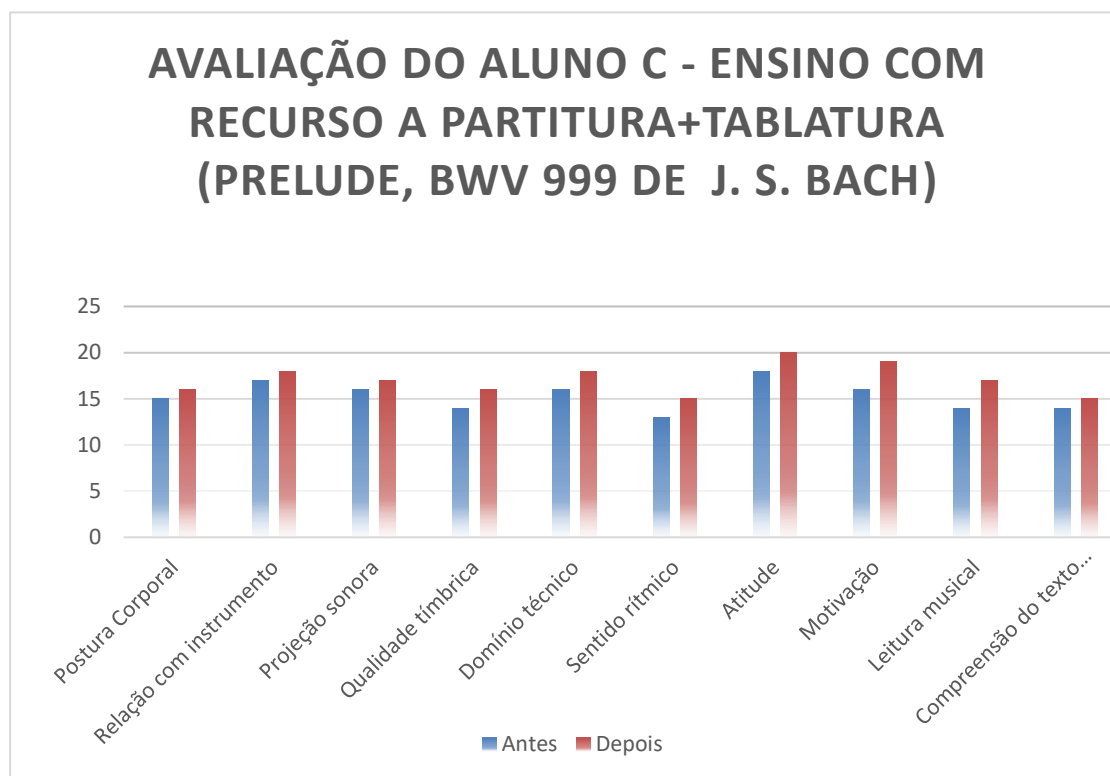


**Figura 26** - Gráfico comparativo da avaliação da Aluna B - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Estudo nº12 à la Brouwer de Bradford Werner).

## 9 2 Grupo 2

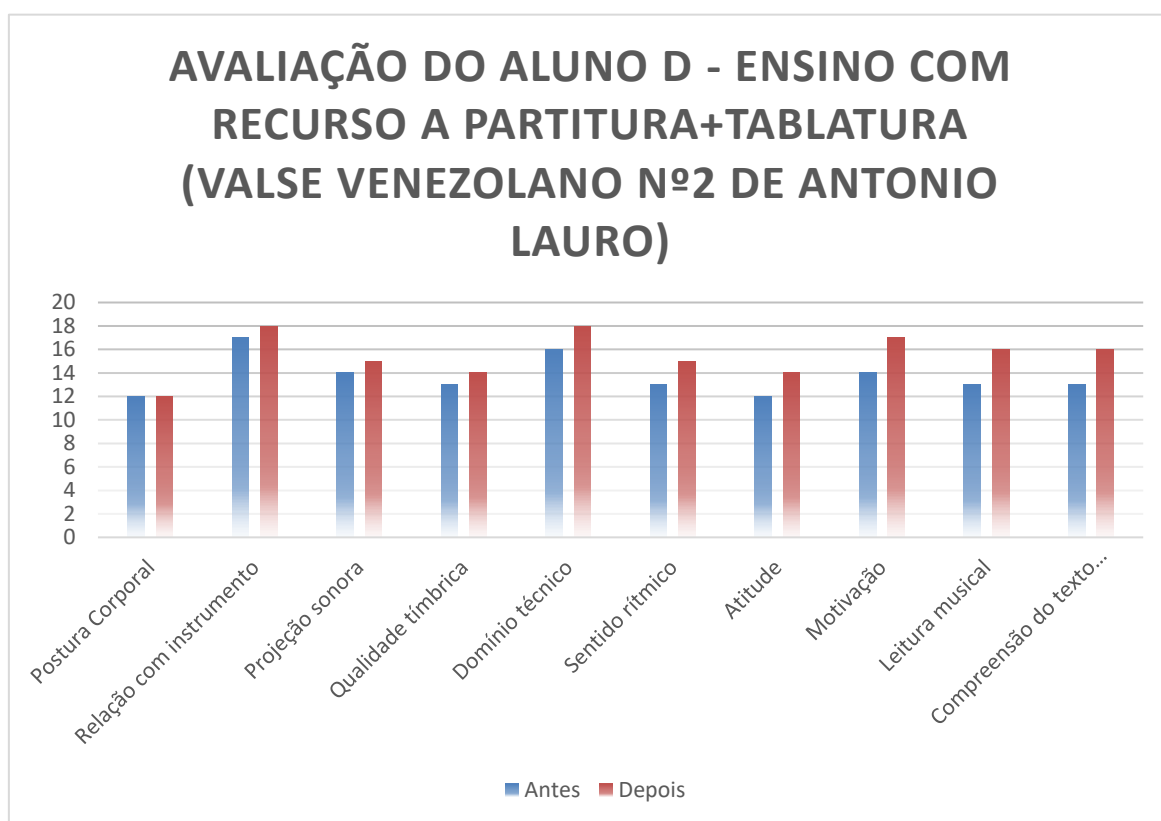
**Tabela 4** - Avaliação do Aluno C - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Prelude, BWV 999 de J. S. Bach).

Aluno C	Antes	Depois
Postura corporal	15	16
Relação com o instrumento	17	18
Projeção sonora	16	17
Qualidade tímbrica	14	16
Domínio técnico	16	18
Sentido rítmico	13	15
Atitude	18	20
Motivação	16	19
Leitura musical	14	17
Compreensão do texto musical	14	16
<b>Classificação média final</b>	<b>15,3</b>	<b>17,2</b>

**Tabela 5** - Avaliação do Aluno D - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Valse Venezuelano**Figura 27** - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno C - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Prelude, BWV 999 de J. S. Bach).

nº2 de Antonio Lauro).

Aluno D	Antes	Depois
Postura corporal	12	12
Relação com o instrumento	17	18
Projeção sonora	14	15
Qualidade tímbrica	13	14
Domínio técnico	16	18
Sentido rítmico	13	15
Atitude	12	14
Motivação	14	17
Leitura musical	13	16
Compreensão do texto musical	13	14
<b>Classificação média final</b>	<b>13,7</b>	<b>15</b>



**Figura 28** - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno D - ensino com recurso a Partitura+Tablatura (Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro).

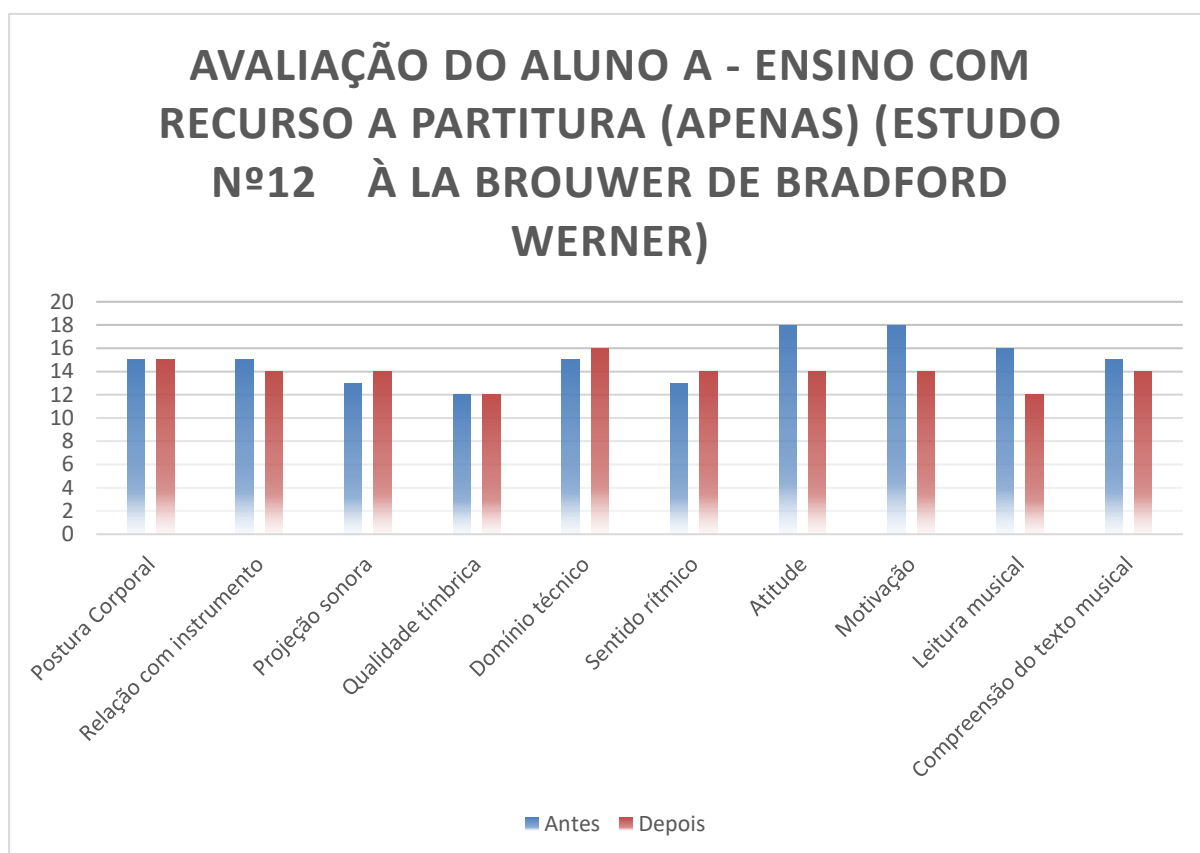
## 9 2 Ensino com recurso a Partitura apenas

Neste subcapítulo faremos a comparação entre a avaliação dos alunos participantes no momento inicial e após a implementação do ensino com recurso a Partitura (apenas). Os alunos manifestaram menos melhorias quando comparados com o ensino com recurso a Partitura+Tablatura, existindo fatores que demonstraram sinais de estagnação e ou regressão, nomeadamente aqueles que tinham demonstrado mais melhoria com a estratégia de ensino transata: atitude, motivação e leitura musical.

## 9 2 Grupo

**Tabela 6** - Avaliação do Aluno A - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Estudo nº12 à la Brouwer de Bradford Werner).

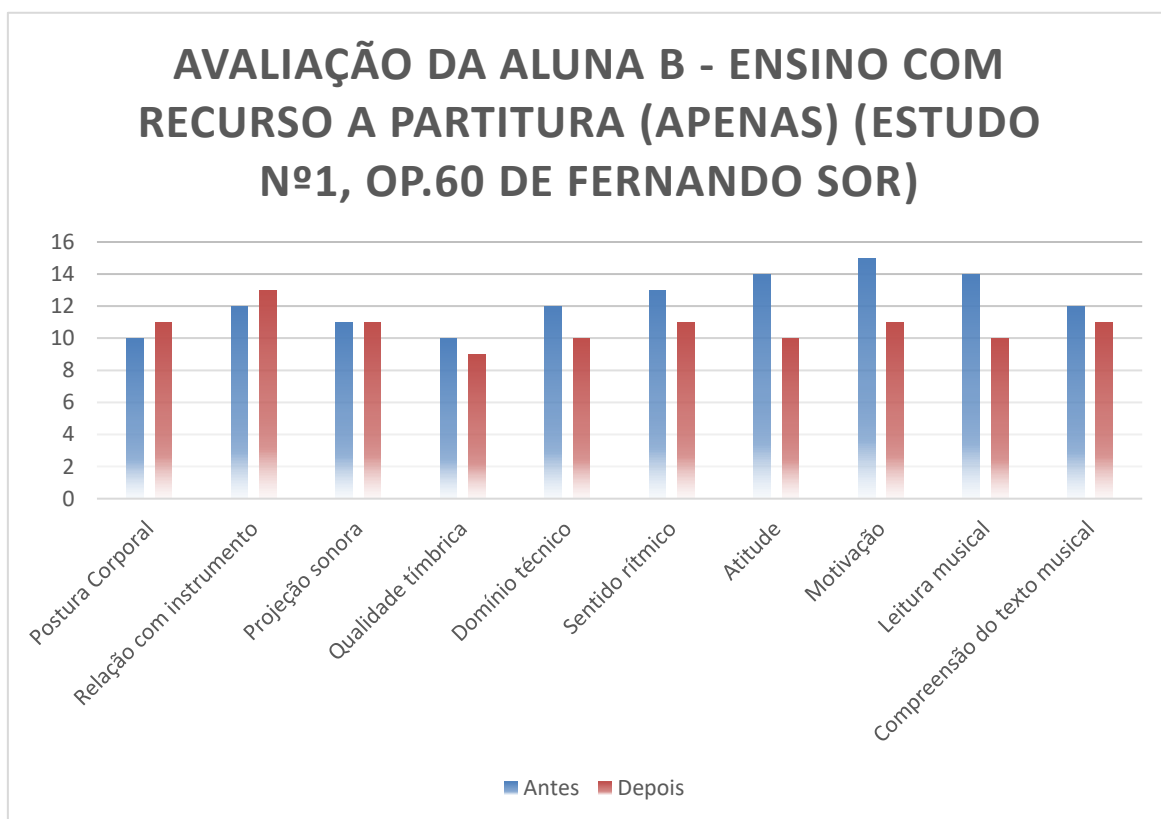
Aluno A	Antes	Depois
Postura corporal	15	15
Relação com o instrumento	15	14
Projeção sonora	13	14
Qualidade tímbrica	12	12
Domínio técnico	15	16
Sentido rítmico	13	14
Atitude	18	14
Motivação	18	14
Leitura musical	16	12
Compreensão do texto musical	15	14
<b>Classificação média final</b>	<b>15</b>	<b>13,9</b>



**Figura 29** - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno A - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Estudo nº12 à la Brouwer de Bradford Werner).

**Tabela 7** - Avaliação da Aluna B - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Estudo op.60 de Fernando Sor).

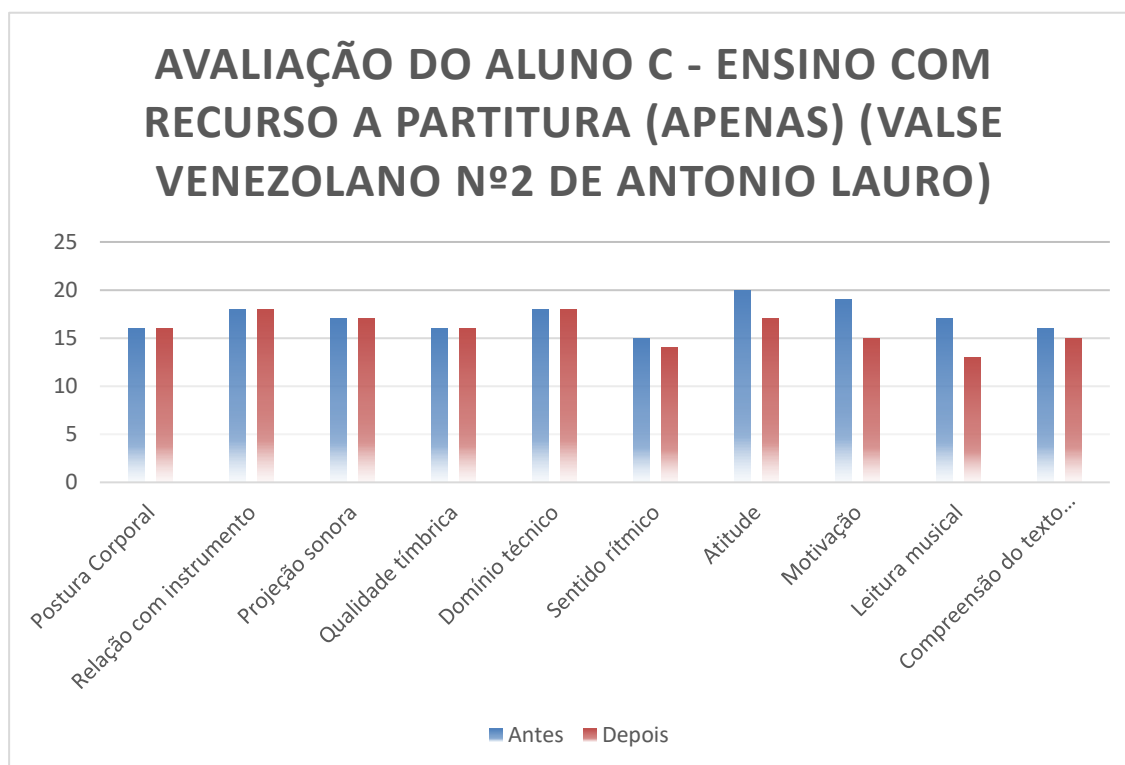
Aluna B	Antes	Depois
Postura corporal	10	11
Relação com o instrumento	12	13
Projeção sonora	11	11
Qualidade tímbrica	10	9
Domínio técnico	12	10
Sentido rítmico	13	11
Atitude	14	10
Motivação	15	11
Leitura musical	14	10
Compreensão do texto musical	12	11
<b>Classificação média final</b>	<b>12,3</b>	<b>10,7</b>

**Figura 30** - Gráfico comparativo da avaliação da Aluna B - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Estudo nº1, op.60 de Fernando Sor).

## 9 2 2 Grupo 2

**Tabela 8** - Avaliação do Aluno C - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro).

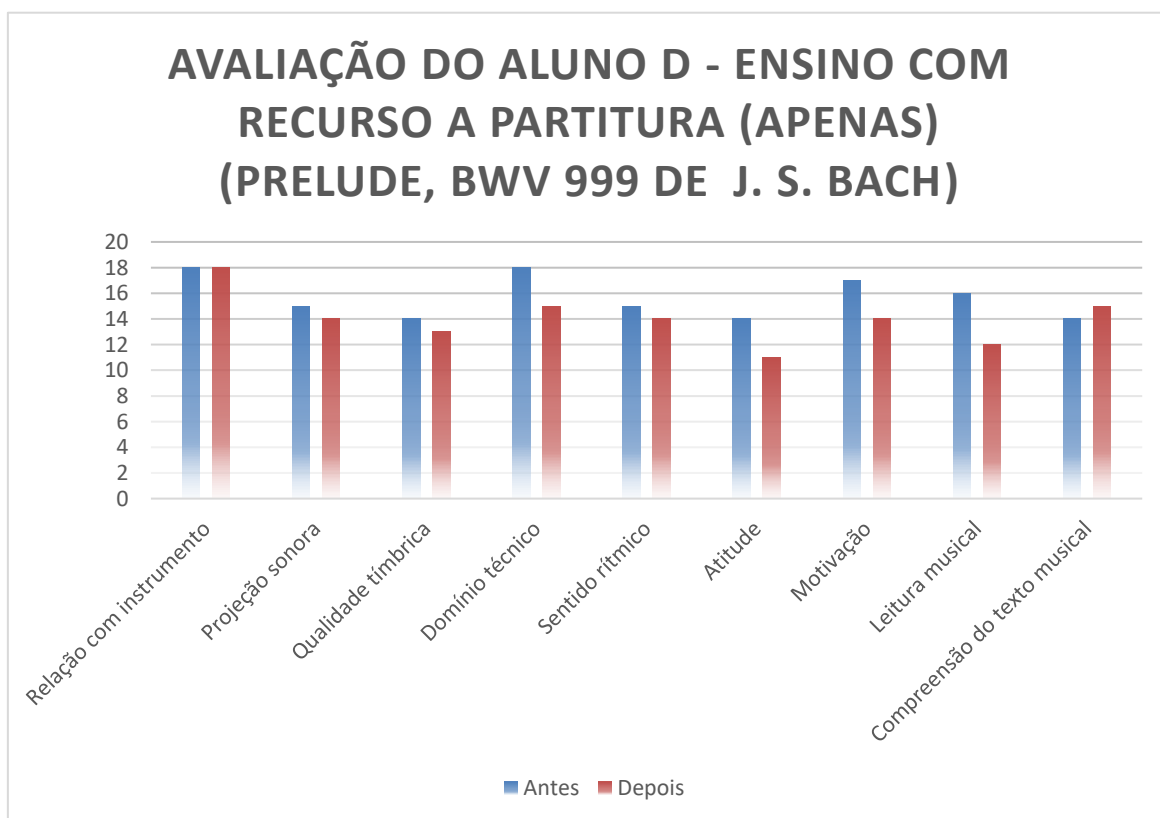
Aluno C	Antes	Depois
Postura corporal	16	16
Relação com o instrumento	18	18
Projeção sonora	17	17
Qualidade tímbrica	16	16
Domínio técnico	18	18
Sentido rítmico	15	14
Atitude	20	17
Motivação	19	15
Leitura musical	17	13
Compreensão do texto musical	16	15
<b>Classificação média final</b>	<b>17,2</b>	<b>15,9</b>



**Figura 3** - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno C - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro).

**Tabela 9** - Avaliação do Aluno D - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Prelude, BWV 999 de J. S. Bach).

Aluno D	Avaliação inicial	Avaliação final
Postura corporal	12	12
Relação com o instrumento	18	18
Projeção sonora	15	14
Qualidade tímbrica	14	13
Domínio técnico	18	15
Sentido rítmico	15	14
Atitude	14	11
Motivação	17	14
Leitura musical	16	12
Compreensão do texto musical	14	15
<b>Classificação média final</b>	<b>15</b>	<b>13,8</b>



**Figura 32** - Gráfico comparativo da avaliação do Aluno D - ensino com recurso a Partitura (apenas) (Prelude, BWV 999 de J. S. Bach).

### 9 3 Análise e comparação de dados recolhidos

Os dados recolhidos relativamente ao grupo 1 segundo a estratégia de ensino com recurso a Partitura+Tabltatura mostram que a média de grupo da avaliação inicial é 11,35 valores e que a média de grupo da avaliação final é de 13,65 valores. Estes números indicam que existiu uma variação média de grupo positiva de 2,3 valores.

A informação apurada no grupo 2 segundo a estratégia supracitada exhibe que a média de grupo da avaliação inicial é de 14,5 valores e que a média de grupo da avaliação final é de 16,1 valores. Estes números indicam que existiu uma variação média de grupo positiva de 1,6 valores.

Já utilizando a estratégia de ensino com recurso a Partitura (apenas) verifica-se que o valor da média de grupo da avaliação inicial é de 13,65 valores e a média de grupo da avaliação final é de 12,3. Estes valores indicam que existiu uma variação média de grupo negativa de 1,35 valores.

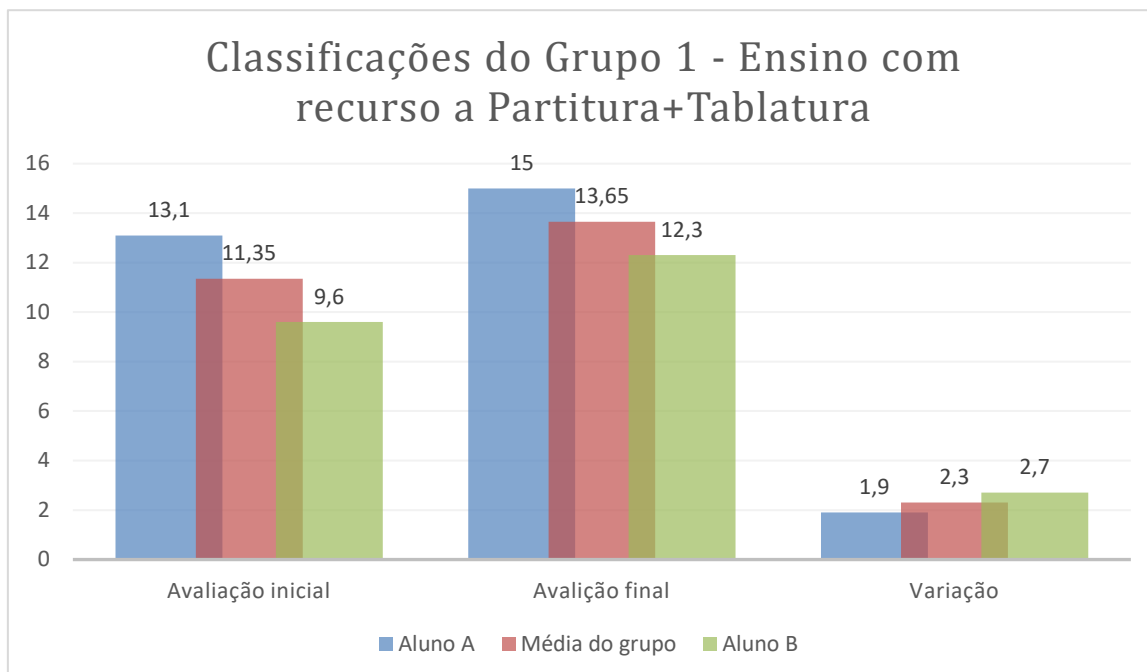
Os dados recolhidos relativamente ao grupo 2 segundo a estratégia de ensino com recurso a Partitura (apenas) mostram que a média de grupo da avaliação inicial é 16,1 valores e que a média de grupo da avaliação final é de 14,85 valores. Estes números indicam que existiu uma variação média de grupo negativa de 1,25 valores.

Todos os dados expostos serão apresentados por meio de tabelas e gráficos nos próximos subcapítulos.

### 9 3 Ensino com recurso a Partitura+Tablatura

Tabela 20 - Classificações do Grupo 1 - ensino com recurso a Partitura+Tablatura.

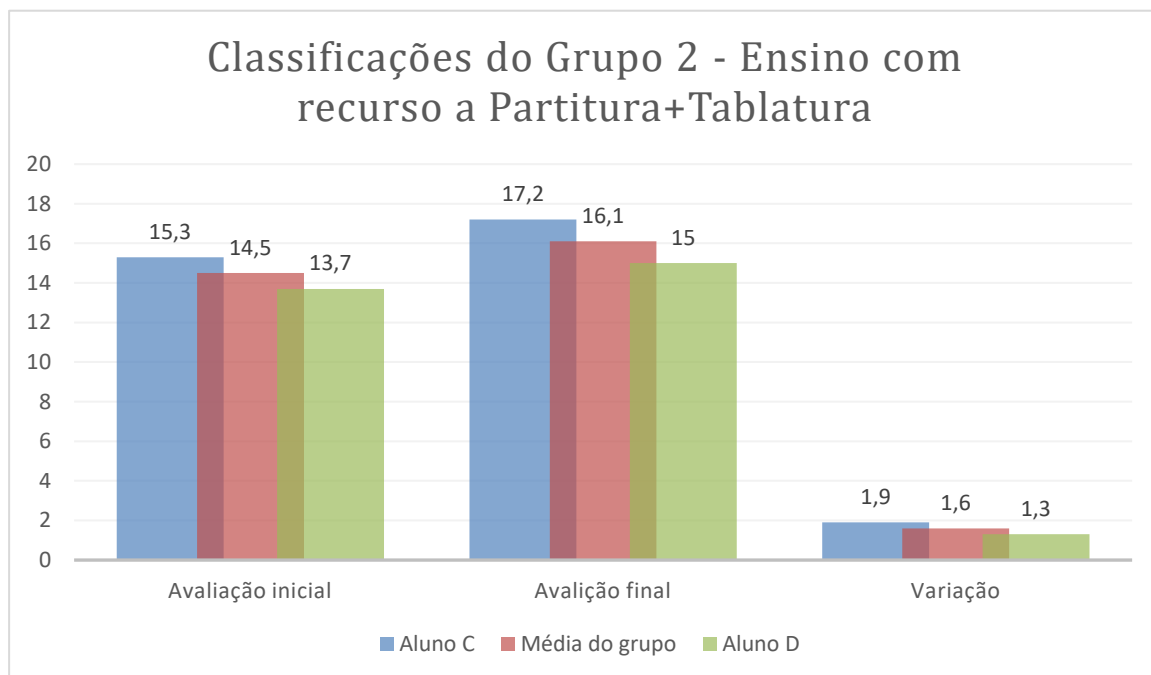
Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Varição
A	13,1	15	+1,9
B	9,6	12,3	+2,7
<b>Média de grupo</b>	<b>11,35</b>	<b>13,65</b>	<b>+2,3</b>



**Figura 33** - Gráfico comparativo das classificações do Grupo 1 - Ensino com recurso de Partitura+Tablatura.

**Tabela 2** - Classificações do Grupo 2 - ensino com recurso a Partitura+Tablatura.

Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Variação
C	15,3	17,2	+1,9
D	13,7	15	+1,3
<b>Média de grupo</b>	<b>14,5</b>	<b>16,1</b>	<b>+1,6</b>

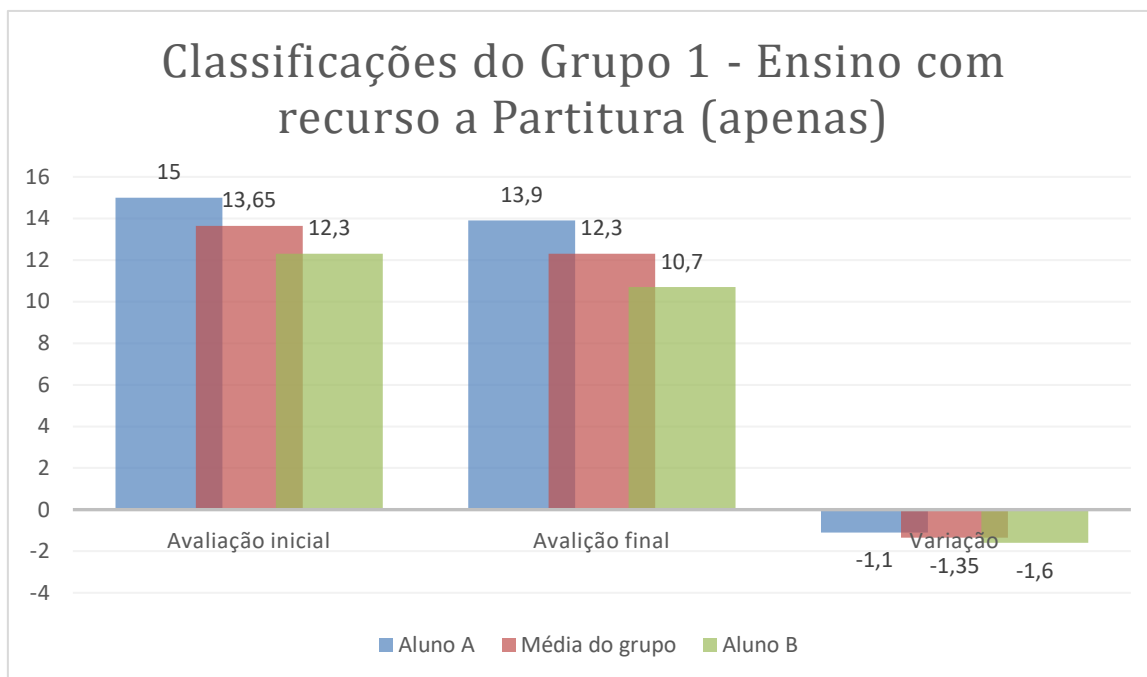


**Figura 34** - Gráfico comparativo das classificações do Grupo 2 - ensino com recurso de Partitura+Tablatura.

### 9 3 2 Ensino com recurso a Partitura apenas

**Tabela 22** - Classificações do Grupo 1 - ensino com recurso a Partitura (apenas).

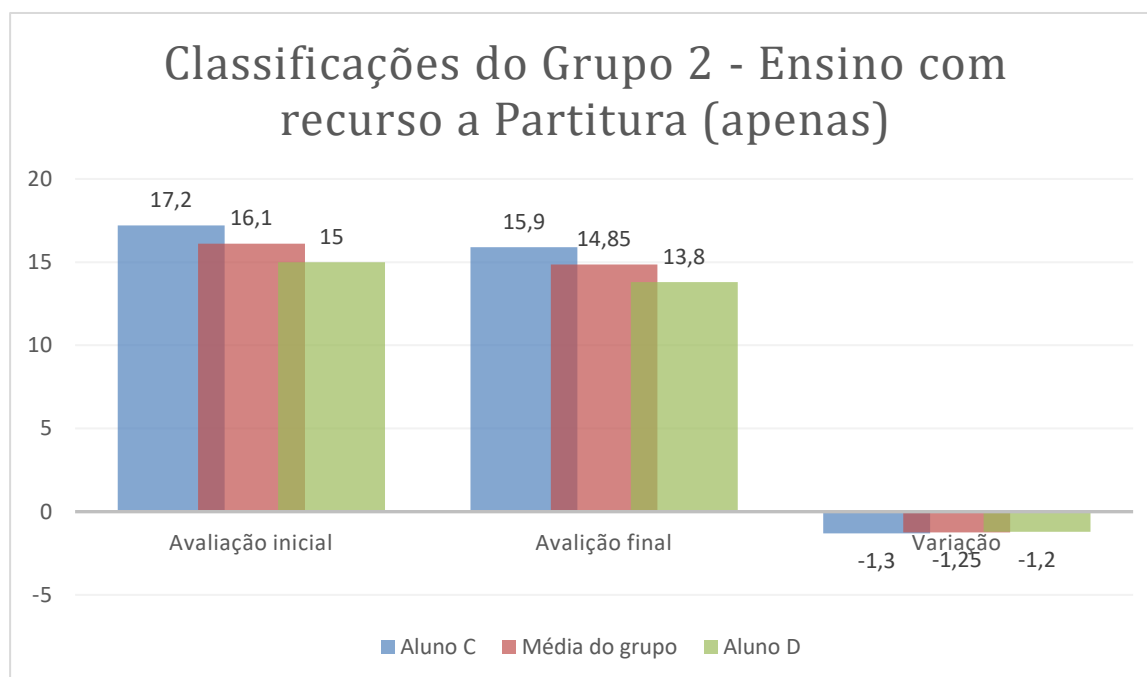
Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Variação
A	15	13,9	-1,1
B	12,3	10,7	-1,6
<b>Média de grupo</b>	<b>13,65</b>	<b>12,3</b>	<b>-1,35</b>



**Figura 35** - Gráfico comparativo das classificações do Grupo 1 - ensino com recurso a Partitura (apenas).

**Tabela 23** - Classificações do Grupo 2 - ensino com recurso a Partitura (apenas).

Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Variação
C	17,2	15,9	-1,3
D	15	13,8	-1,2
<b>Média de grupo</b>	16,1	<b>14,85</b>	<b>-1,25</b>



**Figura 36** - Gráfico comparativo das classificações do Grupo 2 - ensino com recurso a Partitura (apenas).

Os resultados obtidos salientam de forma clara a estratégia de ensino com recurso a Partitura+Tablatura como bastante positiva. Todavia, apesar dos valores negativos apurados pela estratégia de ensino com a recurso a Partitura (apenas) é preciso considerar-se que avaliação inicial para esta forma de ensino coincide com os valores da avaliação final da estratégia de ensino com recurso a Partitura+Tablatura. Isto aconteceu devido ao facto de ser primeiro aplicada a forma de ensino com recurso a Partitura+Tablatura e logo de seguida a estratégia de ensino com recurso a Partitura (apenas).

Embora apresente valores negativos, a estratégia de ensino com recurso a Partitura (apenas) dá sinais de evolução num ou outro parâmetro, facto confirmado pela variação média negativa não exceder os 1,35 valores.. Os parâmetros Atitude, Motivação e Leitura musical são os elementos que desequilibram bastante a balança entre as duas estratégias de ensino.

Destaque para a evolução exponencial da aluna B - variação positiva de 2,7 valores - com o recurso à Partitura+Tablatura, sendo que de todos os participantes era aquela que à partida para esta investigação apresentava sinais de maior dificuldade de leitura e falta de motivação.

## 0 Conclusões

Lembro-me perfeitamente que a primeira obra que aprendi de forma escrita para guitarra foi através de tablatura, ainda antes de sequer considerar estudar guitarra clássica. Recordo-me de sentir que o imediatismo do tipo de escrita e o facto de conseguir começar a executar de forma tão rápida a música em questão despertaram em mim sentimentos muito positivos. Consegui ver essa sensação espelhada em todos os participantes desta investigação ao usarem esta forma de escrita.

Face aos resultados obtidos neste estudo pode dizer-se que urge o uso mais regular da tablatura, especialmente numa fase mais embrionária da aprendizagem do instrumento. O grau de satisfação/motivação experienciado por quem está ainda a dar os seus primeiros passos na sua formação e contacta com a possibilidade da tablatura é quase incomensurável.

As pessoas tendem a gostar daquilo que conseguem compreender. Nesse sentido quanto mais os alunos sentem que estão a executar bem as tarefas que lhes são solicitadas e são reconhecidos por isso, melhores relações criam com o instrumento, com o professor e especialmente com a aprendizagem musical, evitando o seu abandono precoce.

Recuperando as perguntas que motivaram esta investigação, e à luz dos resultados alcançados, a tablatura é um recurso muito útil à aprendizagem pois exerce um efeito catalisador na leitura das obras, o que tende a criar nos alunos um maior sentido de capacidade, uma maior vontade/motivação de tocar o instrumento e de aprender música, contrastando com um sistema de leitura que obriga o domínio de muito mais conhecimentos prévios.

Todavia, não creio que a tablatura moderna deva substituir a partitura. Como exposto ao longo desta dissertação, as formas de tablatura mais antigas e rudimentares podiam prever aspetos fundamentais (para além das notas) para a execução de um instrumento de cordas dedilhadas: notação rítmica, recursos estilísticos e em alguns casos digitação da mão operadora.

Na grande maioria dos exemplos com que me cruzei até hoje, a tablatura moderna prescinde totalmente da apresentação dos aspetos supramencionados mas também das questões interpretativas, esperando que utilizador conheça muito bem a obra ou que por intermédio da audição e comparação consiga tocar o pretendido. Acredito que as duas formas de escrita podem coexistir de forma a complementarem-se, potenciando a aprendizagem do instrumento.

A tablatura promove a motivação para a aprendizagem, conforme demonstrado e mencionado por todos os participantes deste estudo. Acredito que só uma investigação mais profunda sobre este tópico poderia evidenciar ainda mais a importância de recuperar esta forma de escrita para o nosso sistema de ensino.

Para enumerar as vantagens da aprendizagem por tablatura apraz-me simplesmente recuperar o que foi dito pelo aluno C aquando a entrevista no final da participação deste projeto: “Leitura imediata, aprendizagem mais rápida, mais simples que a partitura, menos entediante que tentar compreender uma partitura”. Na minha ótica as suas palavras sumarizam na perfeição as vantagens da tablatura.

Esta experiência foi importante no meu percurso, senti que a implementação desta investigação me fez crescer como pedagogo e como músico. Senti também que a tablatura pode ser aplicada no estudo de qualquer obra do percurso de aprendizagem de guitarra clássica, em qualquer grau ou em qualquer momento uma vez que acelera substancialmente as questões inerentes à leitura das notas.

Em todo o caso a elaboração das tablaturas que venham eventualmente a acompanhar as partituras deve basear-se sempre nestas últimas, especialmente tendo em conta as indicações de operacionalidade muitas vezes presentes nas obras: corda onde tocar a nota ou posição do braço, por exemplo. Afirmando isto porque os programas de edição de tablaturas têm tendência a assumir o sítio onde será mais fácil tocar determinada nota, não tendo o contexto/momento específico da obra.

Este facto pode traduzir-se em dificuldades técnicas e perda de qualidade interpretativa. Algo que retirei como aprendizagem desta investigação foi que de nada serve uma tablatura que esteja completamente desfasada das indicações de digitação de mão esquerda contidas em partitura.

Finalizo por responder ao âmago desta investigação: sim, a tablatura é muito útil na aprendizagem de guitarra clássica.

## Referências Bibliográficas

- Aguado, D. (1825). *Escuela de guitarra*. Madrid
- Alves, J. R. (2015). *History of the Guitar: Its Origins and Evolution*. Huntington,
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3ªed.). New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203858318>
- Cardoso, F. (2007). Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/1886>
- Carvalho, J. (2012). Scordatura e Tablatura: do velho se faz novo. Em *Simpósio Paradigmas do Ensino do Instrumento Musical no Sec XXI*, UnIMeM, Évora.
- Davidson, J., Faulkner, R., & McPherson, G. (2009). Motivating musical learning. *The Psychologist*, 22(12), 1026-1029. [https://thepsychologist.s3.eu-west-2.amazonaws.com/articles/pdfs/1209davi.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIA3JJOMCSRX35UA6UU%2F20220622%2Ffeu-west-2%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20220622T152839Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=10&X-Amz-](https://thepsychologist.s3.eu-west-2.amazonaws.com/articles/pdfs/1209davi.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIA3JJOMCSRX35UA6UU%2F20220622%2Ffeu-west-2%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20220622T152839Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=10&X-Amz-)

[Signature=5af9e462600df755e35cd4145c759c4acf23ae2eedc469ac97c80bb50af75abf](#)

Dudeque, N. (1994). *História do Violão*. Editora da Universidade Federal do Paraná.

Ferandiere, F. (1816). *Arte de tocar la guitarra espanola por musica*. (2ª edição).  
<https://purl.pt/16557/4/mp-33-v PDF/mp-33-v PDF 24-C-R0150/mp-33-v 0000 rosto-b t24-C-R0150.pdf>

Griffiths, J. (2021, Dezembro 9-11). *Turning the tables: reassessing tablature* [Paper presentation]. Annual Conference of the Musicological Society of Australia, Conferência Online.

[https://www.researchgate.net/publication/357033157 Turning the tables reassessing tablature](https://www.researchgate.net/publication/357033157_Turning_the_tables_reassessing_tablature)

Know, C. (2020). *16th-Century Keyboard Tablature As Performance Notation* [Master's thesis, Royal Conservatoire The Hague]. Research Catalogue, <https://www.researchcatalogue.net/view/532888/753136>

Millan, L. (1535). *El maestro*.

Narváez, L. (1538). *Los seys libros del Delphin de musica*

Pujol, E. (1945). *Los seys libros del Delphin de musica de cifra para tañer vihuela de Luiz Narvaez*, Instituto Español de Musicologia.

Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation*. Kohlhammer W. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=BnoiEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=motivation&ots=B9pMd\\_1qP\\_&sig=Dtjn09ke9d75uoJ96-00oHM3vKg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=motivation&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=BnoiEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=motivation&ots=B9pMd_1qP_&sig=Dtjn09ke9d75uoJ96-00oHM3vKg&redir_esc=y#v=onepage&q=motivation&f=false)

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA*, 3, 1-5. [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf)

Rodrigues, H., & Arrais, N. M. C. (2011). Contributos da Psicologia da Música para a Formação de Professores do Ensino Vocacional de Música, Em *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI* (pp. 99-115). Universidade de Évora. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/12513/1/Contributos\\_psicologia\\_m%C3%BAasic\\_a.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/12513/1/Contributos_psicologia_m%C3%BAasic_a.pdf)

Schneider, J. (2015). *The contemporary guitar*. Rowman & Littlefield. <https://books.google.pt/books?id=ksZ5CgAAQBAJ&pg=PA80&lpg=PA80&dq=Les+Dons+d%E2%80%99Apollon,+m%C3%A9thode+pour+apprendre+facilement+%C3%A0+jouer+de+la+guitarre&source=bl&ots=nHpp-FeujU&sig=ACfU3U3ybKdHIRHb7-mNqdOLYqbczrdpOA&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjPydSsxL74AhUS3IUKHSvIBooQ6AF6BAgVEAM#v=onepage&q=Les%20Dons%20d%E2%80%99Apollon%2C%20m%C3%A9thode%20pour%20apprendre%20facilement%20C3%A0%20jouer%20de%20la%20guitarre&f=false>

Sor, F. (1830). *Méthode pour la guitare*. Paris.  
[https://s9.imslp.org/files/imghnks/usimg/8/83/IMSLP246100-PMLP58779-Sor\\_Methode.pdf](https://s9.imslp.org/files/imghnks/usimg/8/83/IMSLP246100-PMLP58779-Sor_Methode.pdf)

Sparks, P., & Tyler, J. (2002). *The guitar and its music: from renaissance to the classical era*. Oxford University Press.

Turnbull, H. (2006). *The guitar from the Renaissance to the present day* (3<sup>a</sup> ed.). The Bold Strummer, Ltd.

Vigotsky, L. (2012). *Thought and Language*. Massachusetts Institute of Technology.

Wolf, J. (1919). *Handbuch der Notationskunde*. Breitkopf & Härtel

## 2 Webgrafia

Tablature (s.d). *Oxford Dictionary of English*.

<https://www.oed.com/>

### **3 Anexos**

### 3 Anexo A - Recursos Pedagógicos da Prática de Ensino Supervisionada: o ensino da Guitarra Clássica

#### 3 Escalas

GRADE FOUR SCALES

## GRADE FOUR – SCALES

The image shows a page from a music book titled "GRADE FOUR – SCALES". It contains nine musical staves, each representing a different scale. The scales are: 1. Major (I, IV), 2. Sharp major (VI, XI), 3. Flat major (VI), 4. Flat major (III, VI), 5. Flat major (II), 6. Sharp harmonic minor (IV, VI), 7. Sharp harmonic minor (IV), 8. Sharp harmonic minor (VI, IX), and 9. Sharp harmonic minor (VI). Each staff includes a treble clef, a key signature, and a 3/4 time signature. The scales are written in a standard musical notation with fingerings and positions indicated by Roman numerals and numbers 1-4.

Scales GRADE FOUR 9

**flat harmonic minor**

**sharp melodic minor**

**flat melodic minor**

**flat melodic minor**

**chromatic**

**flat chromatic**

**chromatic**

### 3 2 Prelúdio em Ré menor de Francesco Molino

**Prelude in D minor**

Francesco Molino  
1775-1847

Moderato

*mf*

CIII

CI

*mp*

*p*

*rit.*

$\frac{1}{2}$  CII

a tempo

CIII

ad lib.

a tempo

3 3 West Coast de Helen Sanderson

# West Coast

Guitar

Helen Sanderson  
HIGHER

**Moderato** ♩=104  
*a m i a m i a*

Musical notation for measures 1-4. The score is in 4/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The guitar part features a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef. The bass line consists of a steady eighth-note pattern. The treble clef part includes triplets and slurs. Dynamic markings include *mp* (mezzo-piano) and *f* (forte). The guitar tablature below the staff shows fret numbers for the bass line.

Musical notation for measures 5-8. The score continues with the same melodic and bass patterns. Dynamic markings include *mp* (mezzo-piano), *mf* (mezzo-forte), and *f* (forte). The guitar tablature shows fret numbers for the bass line.

Musical notation for measures 9-12. The score continues with the same melodic and bass patterns. Dynamic markings include *f* (forte). The guitar tablature shows fret numbers for the bass line, including 7, 8, 5, and 6.

2

13

IV III IV

*p*

*poco a poco cres.*

IV III IV

T  
A  
B

17

*ff*

*mp*

harm XII

T  
A  
B

22

*rit.*

T  
A  
B

### 13.1.4. Packington's Pound de Anónimo

11

## Gigue

Jan Antonin Losy  
1650-1721

(♩. = c.66)

© Copyright 1987 by Trinity College of Music

## Packington's Pound

Anon

(♩. = c.48)

### 3 5 Exercício nº de Técnica diária de Edson Lopes

Violão  
(Classical Guitar)

## Técnica Diária

Níveis: INTERMEDIÁRIO  
AVANÇADO  
(Level: Intermediary & Advanced)

Daily Technique

Arpejo  
(Arpeggio)

Edson Lopes  
2014

3 6 Estudo 20 op 35 no 22 de Fernando Sor

10 Allegretto.  
N.º 22

The musical score consists of ten staves of music. The first staff begins with the tempo marking 'Allegretto.' and the piece number 'N.º 22'. The music is written in G major (one sharp) and 3/4 time. The melody is primarily in the treble clef, with some chords in the bass clef. Fingerings are indicated by numbers 1-4. There are several ornaments (trills and mordents) throughout the piece. The piece concludes with a final chord in the bass clef.

7. Sor 2. 1.

3 7 Estudo X de Leo Brouwer

X 4.<sup>o</sup> parte

The image shows a page of musical notation for 'Estudo X de Leo Brouwer', specifically the 4th part. The score is written on a single staff in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of ten lines of music. The first line begins with the dynamic marking *f stacc.* and includes various fingerings and accents. The second line continues with similar rhythmic patterns. The third line starts with *mp* and features a sequence of notes with fingerings 0 1 2 3 4 1 2. The fourth line has *pp legato* and includes a fingering sequence (a m i) m i p. The fifth line begins with *p* and has a fingering sequence 0 1 3 2 4 0. The sixth line includes a *cresc.* marking and a fingering sequence 0 1 3 2 4 0 0. The seventh line continues with a similar pattern. The eighth line has a fingering sequence 0 1 2 3 4 1 2. The ninth line includes a fingering sequence 0 1 2 and ends with a double bar line and the number 1'06. The score is filled with complex rhythmic figures, including sixteenth and thirty-second notes, and rests.

### 3 8 Glissaccatura de William Baulch

GROUP A

## Glissaccatura

William Baulch

Moderato  $\text{♩} = 144$

mf

mf

$\frac{1}{2}CV$

f p f p mf

mf

f p f p mf

rit.  $\frac{1}{2}CV$

a tempo dolce

p

page 2

Copyright © 2003 William Baulch. Reprinted from *1st Repertoire for Guitar*.

3 9 Barcarolle op 5 n° de Napoleon Coste

2

# RÉCRÉATION DU GUITARISTE

NAP. COSTE.

Op: 51.

N° 1. (♩=112)  
BARCAROLLE

N° 2. (♩=116)  
MARCHE.

N. C. 51.

### 3 0 Vals Homage to Antonio Lauro de Vincent Lindsey-Clark

GROUP A

## Vals

Homage to Antonio Lauro

Vincent Lindsey-Clark

Moderato [♩ = 132]

mf

mf

f

mp

f

mf

mp

mf

dim.

mp

mf

dim.

mp

Copyright © 2003 Montague Music. Reprinted from *Simply Latin*.

page 3

3 Eleanor Rigby dos Beatles arrg John Hill

# Eleanor Rigby

Words and Music by John Lennon and Paul McCartney

Intro  
Moderately

The Intro section consists of four measures. The first measure starts with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The melody begins with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note B4. The guitar TAB below shows the fretting: 0-2-3-5 for the first measure, 3-2-0 for the second, 0-2-0-0-2-0 for the third, and 0-0-0-0-0-0 for the fourth.

Verse

The first line of the Verse contains four measures. The melody starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note B4. The guitar TAB shows fretting: 0-2-0-0-2 for the first measure, 0-2-0-3-2-0-2 for the second, 0-2-0-2-0-2 for the third, and 0-2-1-0-1-2 for the fourth.

The second line of the Verse contains four measures. The melody continues with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note B4. The guitar TAB shows fretting: 0-2-0-0-2 for the first measure, 0-2-0-4-2-0-2 for the second, 0-2-0-2-0-2 for the third, and 0-3-2-1-1-2 for the fourth.

Copyright © 1966 Sony/ATV Songs LLC

Copyright Renewed

This arrangement Copyright © 2007 Sony/ATV Songs LLC

All Rights Administered by Sony/ATV Music Publishing, 6 Music Square West, Nashville, TN 37203  
International Copyright Secured All Rights Reserved

**Chorus**

**To Coda** ⊕

**Interlude**

*2nd time, D.S. al Coda*

⊕ **Coda**

**3 2 Anexo B - Recursos Pedagógicos da Prática de Ensino  
Supervisionada Classe de Conjunto Orquestra de Guitarras**

**3 2 3 Peças de G F Handel arrg Andrew Forrest**

**G.F.Handel**  
(1685-1759)

# Three Pieces

Arranged for Guitar Orchestra  
by  
Andrew Forrest

*Musette (from the Masque Terpsichore)*

*Lentement (from the Water Music Suite in D)*

*Allegro (from the Water Music)*

*In the event of a public performance, please include  
the arranger's name on the programme*

<http://www.forrestguitaresembles.co.uk>

# 1. Musette

from the Masque "Terpsichore"

G. F. Handel (1685-1759)  
Arranged by Andrew Forrest

The musical score is arranged for four guitars, labeled Guitar 1 through Guitar 4. It is written in 3/4 time and begins with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The first system (measures 1-7) features a melodic line in the upper staves and a rhythmic accompaniment in the lower staves. A second system (measures 8-16) continues the piece, with a repeat sign at the end of measure 16. The third system (measures 17-18) is marked with a first ending bracket 'A' and includes dynamic markings of mezzo-forte (*mf*) and piano (*p*).

© Copyright Andrew Forrest 2008  
<http://www.forrestguitarembles.co.uk>

Handel - 3 Pieces

3

26

Musical score for measures 26-33. The score is written for four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The music features a melodic line in the first staff with a long slur over measures 26-33. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano). The third staff starts with *mf* (mezzo-forte) and has a crescendo leading to *f*. The fourth staff starts with *mf* and has a crescendo leading to *f*.

**B**  
34

Musical score for measures 34-41, marked with a box 'B'. The score is written for four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The music features a melodic line in the first staff. Dynamics include *p* (piano). The third staff starts with *p* and has a crescendo leading to *f*. The fourth staff starts with *p* and has a crescendo leading to *f*.

42

Musical score for measures 42-49. The score is written for four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The music features a melodic line in the first staff. Dynamics include *p* (piano). The third staff starts with *p* and has a crescendo leading to *f*. The fourth staff starts with *p* and has a crescendo leading to *f*.



Handel - 3 Pieces

**C**

19

25

**D.C. al Fine**

30

6

### 3. Allegro

(from the Water Music)

Handel - 3 Pieces

**Alla Hornpipe**

The musical score is written for four staves in 3/2 time, with a key signature of one sharp (F#). The piece is titled "3. Allegro" and is from "the Water Music" by George Frideric Handel. The tempo/style is "Alla Hornpipe".

The score is divided into three systems:

- System 1 (Measures 1-4):** All staves begin with a forte (*f*) dynamic. The first staff includes a trill (*tr*) over the first measure.
- System 2 (Measures 5-8):** The first staff continues with a forte (*f*) dynamic. The second and third staves have a mezzo-forte (*mf*) dynamic, while the fourth staff returns to forte (*f*).
- System 3 (Measures 9-12):** The first staff has a trill (*tr*) over the first measure. The second and third staves are marked "sul pont." (sul ponticello) with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fourth staff continues with a mezzo-forte (*mf*) dynamic.

Handel - 3 Pieces

**D**

15 *p* sul tasto *mf* nat.

19 *f* *p* sul tasto *f* nat.

23 *p* sul tasto *f* nat.

27 **E** sul pont.  
*mf*  
 sul pont.  
*mf*  
 sul tasto  
*mp*  
 sul tasto  
*mp*

31 nat.  
*mf*  
 nat.  
*mf*  
 nat.  
*mf*  
 nat.  
*mf*

35 *f*  
*f*  
*f*  
*f*  
 tr.  
 Fine

Handel - 3 Pieces

40

Musical score for measures 40-43. The system consists of four staves. The top staff is the treble clef with a key signature of one sharp (F#). It contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including slurs and ties. The second staff is the alto clef, the third is the tenor clef, and the fourth is the bass clef. The bass line features a steady eighth-note accompaniment.

44

Musical score for measures 44-46. The system consists of four staves. The top staff continues the melodic line with more complex rhythmic patterns and slurs. The second staff has a more active line with some grace notes. The third and fourth staves provide harmonic support with chords and a consistent bass line.

47

Musical score for measures 47-50. The system consists of four staves. A box containing the letter 'F' is positioned above the second staff at the beginning of measure 47. The top staff features a melodic line with trills (tr) in measures 48 and 50. The second staff has a line with grace notes and slurs. The third and fourth staves continue the harmonic accompaniment.

51

55

59

Handel - 3 Pieces

**G**

62

66

**D.C. al Fine**

70

3 2 2      Noches de Luna - Vidala Argentina arrg Andrew Forrest

# Noches de Luna

*(Moonlit nights)*  
*an enchanting vidala from Argentina*

Arranged for Guitar Quartet  
by Andrew Forrest

Tus ojos me están diciendo,  
'Ya tengo dueño'.  
Todo el verde del camino  
En mi alma se va muriendo.  
En la senda compañera de mi soledad  
Llevo en pedazos mis sueños,  
Perdidos en mi oscuridad.

Estribillo:  
Noches de luna, distancia y amor,  
Se han hecho vidalas pa' cantarte a vos;  
Te lleva mi canto, vas con mi dolor.

Aunque al paso mi caballo vaya subiendo,  
Como agüita de los cerros  
Desciende mi alma llorando.  
Entre las lindas quebradas me lleva tu amor  
Y una tormenta de penas,  
Errante me aleja de vos.

Estribillo

*In the event of a public performance, please include  
the arranger's name on the programme*

*<http://www.forrestguitarensembles.co.uk>*

# Noches de Luna

(a Vidala from Argentina)

Arranged for Guitar Ensemble  
by Andrew Forrest

Mesto, ♩ = 120

The musical score is arranged for four guitars (Guitar 1, 2, 3, and 4) in 3/4 time. The tempo is Mesto, with a quarter note equal to 120 beats per minute. The key signature is one sharp (F#).

**Measures 1-7:** Guitar 1 plays a melodic line starting with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. Guitar 2 provides a rhythmic accompaniment with quarter notes. Guitar 3 plays a steady bass line with chords. Guitar 4 plays a simple bass line with quarter notes. Dynamics include *mp* and *p*.

**Measures 8-14:** The music continues with melodic development in Guitar 1 and rhythmic accompaniment in the other guitars. Dynamics include *mf*, *cresc.*, and *p*.

**Measures 15-18:** The piece concludes with a *rit.* (ritardando) marking. Guitar 1 features a melodic line with a triplet of eighth notes. Dynamics include *f*, *dim.*, and *p*.

Noches de Luna

3

**A tempo**

20

*p. dolce*

*p. dolce*

*p. dolce*

nat.

*pp*

nat.

*mp*

nat.

*pp*

28

*mp*

*p*

*mf*

*mf*

36

pont.

*p*

pont.

*p*

pont.

*p*

4

44

nat.  
*mp*

nat.  
*mp*

Musical score for measures 44-51. The score is in 3/4 time and consists of four staves. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The first two staves contain melodic lines with natural breath marks and mezzo-piano (*mp*) dynamics. The third and fourth staves contain accompaniment.

52

*molto rall.* . . . . . *A tempo*

*mf*

*mf*

nat.  
*mp*

*mf*

*mp*

*mf*

Musical score for measures 52-58. The score is in 3/4 time and consists of four staves. The key signature has three sharps. Measure 52 is marked *molto rall.* and measure 53 is marked *A tempo*. The first two staves contain melodic lines with dynamics *mf* and accents. The third and fourth staves contain accompaniment with dynamics *mp* and *mf*. A natural breath mark is present in measure 53.

59

Musical score for measures 59-66. The score is in 3/4 time and consists of four staves. The key signature has three sharps. The first two staves contain melodic lines with dynamics *mf*. The third and fourth staves contain accompaniment with dynamics *mf*.

Noches de Luna

5

67 Estribillo

67 *f* *p*

74

74 *pp* *pp* *dim.* *pp* *dim.* *pp* *dim.*

80 G.P. *Meno mosso* *rall.* *ppp* *ppp* *ppp* *ppp*

80 *G.P.* *Meno mosso* *rall.* *ppp* *ppp* *ppp* *ppp*

3 2 3 Santa Claus is coming to town de H Gillespie arrg Pedro Barros

### Santa Claus is Coming to Town

J. F. Coots

H. Gillespie  
arr. Pedro Barros

**A** Allegro ♩ = 140 **B**

6

11 **C**

Pedro Barros © 2019

2

16

Gtr.1

Gtr.2

Gtr.3

Gtr.4

21

**D**

Gtr.1

Gtr.2

Gtr.3

Gtr.4

27

**E**

Gtr.1

Gtr.2

Gtr.3

Gtr.4

32

Gtr.1

Gtr.2

Gtr.3

Gtr.4

**F**

37

Gtr.1

Gtr.2

Gtr.3

Gtr.4

41

Gtr.1

Gtr.2

Gtr.3

Gtr.4

3 2 4      **Juegos Infantiles de Federico Moreno Torroba**

# JUEGOS INFANTILES VIII

Revisión y digitación:  
**Paulino GARCÍA BLANCO**

**F. MORENO TORROBA**

Para CUATRO GUITARRAS

*Allegro*  $\text{\textcircled{C}}$

*f*  $\text{\textcircled{II}}$

*f*

*f*

*f*

7  $\text{\textcircled{C}}$

*f*

*f*

*f*

Musical score system 14-19. It consists of four staves. The first staff is the vocal line, starting at measure 14. The second staff is the first piano part, starting at measure 17. The third and fourth staves are the second and third piano parts. Dynamics include *f*, *mf*, and *ff*. There are various fingering numbers and articulation marks throughout the system.

Musical score system 20-25. It consists of four staves. The first staff is the vocal line, starting at measure 20. The second staff is the first piano part, starting at measure 23. The third and fourth staves are the second and third piano parts. Dynamics include *f*, *ff*, and *p*. There are various fingering numbers and articulation marks throughout the system.

Musical score system 26-31. It consists of four staves. The first staff is the vocal line, starting at measure 26. The second staff is the first piano part, starting at measure 29. The third and fourth staves are the second and third piano parts. Dynamics include *mf*. There are various fingering numbers and articulation marks throughout the system.

31 *p* *mf*

35 *f* *mf*

40 *p*

38



Musical score system 1, measures 46-51. The system consists of four staves. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The music features complex rhythmic patterns with many sixteenth and thirty-second notes. Fingerings are indicated by numbers 1-4. A circled '2' appears above the first staff in measures 48 and 49. The word 'rit.' (ritardando) is written below the first, second, and third staves in measures 50 and 51. The dynamic 'p' (piano) is written below the first staff in measure 51.

Musical score system 2, measures 52-57. The system consists of four staves. The key signature is three sharps and the time signature is 4/4. The music continues with complex rhythmic patterns. A circled '2' is above the first staff in measure 52. The tempo marking 'a tempo' is written below the first, second, and third staves in measures 52, 53, and 54. The dynamic 'f' (forte) is written below the first staff in measures 52, 53, and 54. A 'C.II' marking is present above the first staff in measure 53. Fingerings are indicated by numbers 1-4.

Musical score system 3, measures 58-63. The system consists of four staves. The key signature is three sharps and the time signature is 4/4. The music continues with complex rhythmic patterns. A circled '2' is above the first staff in measure 58. Fingerings are indicated by numbers 1-4.



# 3 2 5 Amanecer de Federico Moreno Torroba

## AMANECER

### V

Revisión y digitación:  
Paulino GARCÍA BLANCO

F. MORENO TORROBA

Para CUATRO GUITARRAS

*Largo*

*Andante*

© Copyrights by F. Moreno Torroba (herederos)  
© Copyrights by Opera Tres, Ediciones Musicales S.L.  
Independencia 4, 28013 - MADRID - Tfn. 5426600/01 - Fax. 5426475  
Todos los derechos reservados para todo el mundo.

Opera tres

13

18

23

22

O percu tres

Musical score for guitar and piano, measures 28-39. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of three systems of staves. The first system (measures 28-32) features a guitar part with various fretting techniques (0, 1, 2, 3, 4) and a piano accompaniment with dynamic markings of *f*. The second system (measures 33-38) includes tempo markings of *rit.* and *tempo primo*, and dynamic markings of *p* and *mf*. The third system (measures 39-42) continues the piano accompaniment with dynamic markings of *p*. The score concludes with the instruction "Opera trs" and a treble clef symbol.

3 2 6 Camino del Molino de Federico Moreno Torroba

# CAMINO DEL MOLINO VII

Revisión y digitación:  
Paulino GARCÍA BLANCO

F. MORENO TORROBA

Para CUATRO GUITARRAS

© Copyrights by F. Moreno Torroba (herederos)  
© Copyrights by Opera Tres, Ediciones Musicales S.L.  
Independencia 4, 28013 - MADRID - Tfn. 5426600/01 - Fax. 5426475  
Todos los derechos reservados para todo el mundo.

Opera tres

Musical score system 1, measures 9-12. It features four staves: a vocal line with a circled '2' in measure 9, a piano accompaniment, a guitar line with a circled '2' in measure 9, and a bass line. Fingerings are indicated with numbers 1-4. A circled '2' is also present in measure 12.

Musical score system 2, measures 13-16. It features four staves: a vocal line with a circled '2' in measure 13, a piano accompaniment, a guitar line with a circled '2' in measure 13, and a bass line. Fingerings are indicated with numbers 1-4. A circled '2' is also present in measure 16.

Musical score system 3, measures 17-20. It features four staves: a vocal line with a circled '2' in measure 17, a piano accompaniment, a guitar line with a circled '2' in measure 17, and a bass line. Fingerings are indicated with numbers 1-4. A circled '2' is also present in measure 20. The system concludes with a forte (*f*) dynamic marking.



35 *p* *a tempo* *mf*

39

43

34 *Opus tris*

The image shows a musical score for guitar, consisting of three systems of four staves each. The first system starts at measure 35 and ends at measure 38. The second system starts at measure 39 and ends at measure 42. The third system starts at measure 43 and ends at measure 46. The score includes various musical notations such as treble clefs, time signatures, dynamics (p, mf), and tempo markings (a tempo). Fingerings are indicated by numbers 1-4. A circled '2' is above the first measure of the first system. A circled '2' is above the first measure of the second system. A circled '2' is above the first measure of the third system. The piece concludes with a double bar line and the instruction 'Opus tris' with a treble clef symbol.

47

51

55

*Tempo más tranquilo*



14

Handwritten musical score for guitar, measures 13-16. The score is written on three staves (treble, bass, and a lower treble staff). It includes notes, tablature, and various annotations. Measure 13 starts with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows indicating fingerings. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 14 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 15 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 16 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it.

Handwritten musical score for guitar, measures 17-20. The score is written on three staves (treble, bass, and a lower treble staff). It includes notes, tablature, and various annotations. Measure 17 starts with a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 18 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 19 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 20 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it.

Handwritten musical score for guitar, measures 21-24. The score is written on three staves (treble, bass, and a lower treble staff). It includes notes, tablature, and various annotations. Measure 21 starts with a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 22 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 23 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it. Measure 24 has a treble clef, a key signature of one sharp, and a 3/4 time signature. The first staff has notes with red arrows and a circled '3' with '0 3' above it. The second staff has notes with red arrows and a circled '3' with '4 1' below it. The third staff has notes with red arrows and a circled '3' with 'P' below it.

26774 H.L.

PUBLI-OFFSET Mercus 46090 C  
Février 1998 - Q

3 2 8 Pirates of Caribbean de Hans Zimmer

# Pirates of Caribbean

Quartet Ensemble

Hans Zimmer

4 3 1 3 1 I 3 0 1 - 1 3 1 I 3 1 0 1 3 1. 1 2

Dm Bb C

Dm Bb F C Dm Dm Gm

Am Dm Bb A A Bb A7

1. 2. 1. 2. 1. 2.

3 2 9 La siega de Federico Moreno Torroba

# LA SIEGA III

Revisión y digitación:  
Paulino GARCÍA BLANCO

F. MORENO TORROBA

Para CUATRO GUITARRAS

The image shows the first system of a musical score for four guitars. It consists of four staves. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The first staff begins with a dynamic marking of *mf*. The second and third staves begin with a dynamic marking of *p*. The fourth staff begins with a dynamic marking of *p*. The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and fingerings. There are also circled numbers 1, 2, 3, and 4, which likely refer to specific guitar techniques or fingerings. The system ends with a double bar line.

© Copyright by F. Moreno Torroba (Cherubini)



12

Musical score for measures 12-17. The score is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It features four staves: a vocal line and three guitar staves. The guitar staves include fret numbers and circled numbers indicating specific techniques or fingerings. Dynamics include *mf* and *p*. Measure 12 starts with a circled 2 above the first note. Measure 17 ends with a circled 3 above the last note.

18

Musical score for measures 18-22. The score continues in the same key signature and clef. It features four staves: a vocal line and three guitar staves. Dynamics include *p* and *mf*. Measure 18 starts with a circled 2 above the first note. Measure 22 ends with a circled 3 above the last note.

23

Musical score for measures 23-27. The score continues in the same key signature and clef. It features four staves: a vocal line and three guitar staves. Dynamics include *p*. Measure 23 starts with a circled 1 above the first note. Measure 27 ends with a circled 3 above the last note.

Opera trns

Musical score for measures 27-31. The score is written for four staves (treble and bass clefs). Measure 27 starts with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The music features a melodic line in the treble and a bass line in the bass. Dynamic markings include *f* (forte) in measures 28 and 29. Fingering numbers (1-4) are present above and below notes. A circled '3' is above the first note of measure 28. Measure 31 ends with a double bar line and a circled '3' below the bass line.

Musical score for measures 32-36. The score is written for four staves. Measure 32 starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The music features a melodic line in the treble and a bass line in the bass. Dynamic markings include *mf* (mezzo-forte) in measures 33, 34, and 35. Fingering numbers (1-4) are present above and below notes. A circled '3' is above the first note of measure 32. Measure 36 ends with a double bar line and a circled '3' below the bass line.

Musical score for measures 37-41. The score is written for four staves. Measure 37 starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The music features a melodic line in the treble and a bass line in the bass. Dynamic markings include *p rit.* (piano, ritardando) in measures 37, 38, and 39, *tempo* in measures 40 and 41, and *dim.* (diminuendo) in measures 38, 39, and 40. Fingering numbers (1-4) are present above and below notes. Measure 41 ends with a double bar line and a circled '3' below the bass line.

43

mf p p pp p pp

This system contains measures 43 through 48. It features a vocal line and three piano accompaniment staves. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The vocal line starts with a mezzo-forte (mf) dynamic and ends with a piano (p) dynamic. The piano accompaniment includes dynamics of piano (p) and pianissimo (pp).

49

mf C. IV

This system contains measures 49 through 54. The vocal line begins with a mezzo-forte (mf) dynamic. The system concludes with a section marked 'C. IV'. The piano accompaniment consists of chords and single notes.

55

p rit. morendo

This system contains measures 55 through 60. The vocal line starts with a piano (p) dynamic, followed by a ritardando (rit.) and a morendo marking. The piano accompaniment is mostly rests, with some chords in the final measures.

## 3 3 Anexo C - Recursos Pedagógicos do Projeto de Ensino Artístico

### 3 3 Autorização para os Encarregados de Educação

#### **Autorização para os Encarregados de Educação**

Assunto: Autorização para participação em investigação de Tese de Mestrado

Ex<sup>o</sup>. Sr. Encarregado de Educação,

Na sequência da nossa conversa nas instalações da Escola de Música dos Antigos Orfeonistas, venho por este meio formalizar o pedido de autorização para a realização de uma investigação para a minha Tese de Mestrado em Ensino da Música – Instrumento e Música de Conjunto, que estou a realizar como estudante de mestrado da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Esta investigação consta de um estudo comparativo entre obras musicais com recurso a uma forma de escrita chamada Tablatura e a escrita tradicional musical. O meu intuito é pedir a colaboração do seu educando em participar no referido estudo.

Esta colaboração será totalmente integrada no plano curricular a abordar nas aulas de Guitarra Clássica, sem qualquer alteração ao horário do seu educando ou custo extra. No final será realizada e gravada em áudio uma entrevista para que se possam retirar conclusões.

Todo o material recolhido será meramente usado para os propósitos deste estudo, preservando sempre o anonimato dos seus participantes.

Certo do seu melhor entendimento pelo exposto,  
Grato pela atenção dispensada,  
Com os melhores cumprimentos,

Diogo Passos

Coimbra, 13 de Setembro de 2021

3 3 2 Estudo nº op 60 de Fernando Sor - versão  
Partitura+Tablatura

Estudo nº1  
Op. 60

Fernando Sor

m i p m i p m i m i m i m p i m p  
 T 1 0 0 | 1 0 0 | 1 3 0 3 | 1 0 3 0 | 1 0 0  
 A  
 B

6 i m i m p i p i m m p i p m i m p i m  
 6 1 0 3 0 | 2 1 2 3 | 0 0 0 0 | 3 0 3 1 | 0 3 1  
 3

11 i p i m i m p p p i m p p i p p p i p p p a p  
 11 0 1 0 | 3 0 0 3 | 2 0 1 2 | 3 2 0 3 | 2 0 3 2 | 0 3 3

3 3 3 Exercício de introdução à tablatura nº

### O meu cão tem pulgas

The image displays a musical score for the exercise "O meu cão tem pulgas". It features a melody in treble clef with a 4/4 time signature. The lyrics are: "O meu cão tem pul - gas, Pul - gas tem o meu cão." Below the melody is a guitar tablature (TAB) consisting of six strings. The tablature shows six measures, each containing a '0' on every string, indicating that all strings are to be played open. Labels below the tablature identify the strings: "6ª corda solta", "5ª corda solta", "4ª corda solta", "3ª corda solta", "2ª corda solta", and "1ª corda solta".

### 3 3 4 Exercício de introdução à tablatura nº2

The first exercise is written in 3/4 time. The treble clef staff contains the following notes: quarter rest, quarter rest, eighth note G4, eighth note A4, quarter note B4, quarter note G4, eighth note F4, eighth note E4, quarter note D4, quarter note C4, quarter note B3, quarter note A3, eighth note G3, eighth note F3, quarter note E3. The guitar tablature below it shows the following fret numbers: 0 0, 2 0 1, 0 0 0, 2 0 3, 1 0 0, 3 0 1, 0 2, 1 1.

The second exercise is written in 3/4 time. The treble clef staff contains the following notes: quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note G4. The guitar tablature below it shows the following fret numbers: 0, 1, 3, 1.

3 3 5      Estudo nº 2 - à la Brouwer de Bradford Werner - versão  
Partitura+Tablatura

## Estudo 12 - "à la Brouwer"

Bradford Werner

The musical score is presented in four systems. Each system consists of a treble clef staff with notes and fingerings, and a guitar tablature staff with fret numbers and string indicators (T, A, B). The first system has measures 1-4 with fingerings like 0, 1, 0, 3, 2, 0, 2, 0, 4, 2, 0. The second system has measures 5-8 with fingerings like 0, 2, 0, 3, 2, 0, 0, 2, 3, 0, 3, 2. The third system has measures 9-12 with a 'rit.' marking and fingerings like 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1. The fourth system has measures 13-16 with fingerings like 0, 2, 0, 3, 2, 0, 0, 2, 0, 4, 2, 0.

©

2

Estudo 12 - "à la Brouwer"

The image shows a musical score for guitar, consisting of two systems of music. Each system has a treble clef staff and a guitar-specific staff below it. The first system covers measures 17 to 20. The second system covers measures 21 to 24. The guitar staff uses fret numbers (0, 2, 3) and includes fingering numbers (1, 2, 3) and a 'rit.' (ritardando) marking. The second system ends with a double bar line and a 'p' (piano) dynamic marking.

17

17

0 0 2 0 0 0 3 2 0 0 2 3 0 3 2

21

21

0 1 0 0 1 0 0 1 0 0

*rit.* *p*

3 3 6 Prelude BWV 999 de J S Bach - versão Partitura+Tablatura

# Prelude

Johann Sebastian Bach  
BWV 999

The image displays the first four systems of the Prelude BWV 999 by J.S. Bach. Each system consists of a musical staff in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 3/4 time signature. The music is a continuous sequence of eighth notes, often grouped in pairs. Below each musical staff is a corresponding guitar tablature line, labeled 'T' and 'B' at the beginning. The tablature uses numbers 0-7 to indicate fret positions on the strings. The systems are numbered 1, 4, 7, and 10 at the start of their respective musical staves. The tablature for the first system is: 0 7 6 5 6 7 6 7 7 7 3 7 | 0 7 6 5 6 7 6 7 7 7 3 7 | 0 7 8 6 8 7 7 7 5 7. The second system is: 0 7 8 6 8 7 8 7 7 5 7 | 0 6 5 3 5 5 6 3 2 2 | 0 6 5 3 5 6 6 3 2 2. The third system is: 0 2 3 1 3 2 3 2 2 0 2 | 2 3 1 3 3 2 2 0 2 | 2 3 1 3 3 2 2 0 2. The fourth system is: 0 2 3 1 3 2 2 3 0 2 | 4 3 1 3 4 3 4 0 4 | 4 3 1 3 3 4 1 0 2.

2

Prelude

13

13

4 1 0 1 1 4 1 4 4 4 2 3 0 2 1 0 1 2 1 2 2 2 2 5 5 5 5 5 5 2 1 1 1

16

16

5 6 5 6 6 4 0 0 4 3 4 3 3 4 4 4 4 4 3 4 3 3 4 4 4 4 4 3 4 3 4 2 2

1/2 CV

19

19

5 5 5 5 5 5 5 7 9 7 9 9 7 7 7 0 7 9 10 8 10 9 9 7 9 9 0 7 8 0 8 0

CIX

22

22

9 9 10 9 9 9 9 9 8 10 8 10 10 8 8 7 8 4 7 6 7 6 6 7 7 7 0 11 0 8 0 7 7 7

25

25

5 7 5 7 7 5 4 5 5 4 3 5 3 4 3 4 3 4 0 4 4 3 4 3 4 4 2 4 4 0 6 0 4 2 2

Prelude

3

28

31

i m a m i

34

CII

1/2 CVII

37

1/2 CV

40

1/2 CI

### 3 3 7 Exercício de introdução à tablatura nº3

## Tablature

Tablature (TAB) is another system of written music for guitar. TAB is a visual representation of the six strings on the guitar. The bottom line is the 6th string, the top line is the 1st string. The numbers indicate the frets (not the fingering).

The below example demonstrates the same notes on both the notation staff and the TAB.

The image shows a musical staff and a guitar tablature staff. The musical staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are E, E, D, B, F, D. The tablature staff has six lines representing the strings. The notes are represented by numbers: 0, 0, 0, 2, 3, 3. Arrows point from the notes in the tablature to the corresponding notes in the musical staff.

String	1st Note (E)	2nd Note (E)	3rd Note (D)	4th Note (B)	5th Note (F)	6th Note (D)
6th string	open					
5th string				2nd fret		
4th string			open		3rd fret	
3rd string						
2nd string						3rd fret
1st string	open					

### Please Note

Tablature has been in use for centuries going back to the Renaissance lute. Modern TAB often omits rhythm and other musical indications so it has some clear disadvantages. Most importantly, it does not allow you to communicate with non-guitarists. However, it can still be useful for direct guitar knowledge and popular music can often be found in TAB.

3 3 8 Exercício de introdução à tablatura nº4

Scarborough Fair (Fingerstyle)

Play the TAB as eighth notes (two notes for each beat).  
When playing fingerstyle, only use the left hand fingers needed for each chord.  
Let all notes sustain within each chord.

The score consists of four systems, each with a vocal line and a guitar tablature line. The guitar tablature is written in a 3/4 time signature and uses a pattern of eighth notes (two notes per beat). The lyrics are: "Are you go-ing to Scar - bor-ough Fair? p i m a m i p i m a m i p i m a m i (continue) Par - sley, sage, rose - ma - ry and thyme. Re - mem - ber me to the one who lives there,\_\_\_ She once was a true love of mine."

Chord progressions are indicated above the staff: Am, Em, Am, D, Am, Em, Am, G, Am, G, Em, Am.

© Bradford Werner 2017, Victoria, BC, Canada  
Free & Premium Sheet Music & Tab: wernerguitareditions.com  
Lessons, Pro Video, & Blog: thisclassicalguitar.com

### 3 3 9 Valse Venezolano nº2 de Antonio Lauro - versão Partitura+Tablatura

## Valse Venezolano No. 2

Antonio Lauro

**Allegro**

0 1 3 0 1 4 2 1 2 1 0 4 0 0 0 4 1 0 3 1 2 1 0 2 3

T  
A  
B

0 2 4 0 2 5 3 2 3 2 0 4 0 0 3 1 0 2 1 2 1 0 3 4

0 0 0 2 0 4

6 CII 2 2 CII CVII 2 4 2 4 0 0 3 2 4 0 0 3 4 1 2 3 2 3

6 5 4 3 4 3 2 6 2 8 7 10 8 7 9 8 0 2 0 4 5 0 3 2 3 2 0 4 0 0 0

2 2 7 7 9 9 8 10 2 0 4 0 2

12 1 2 1 0 3 1 0 3 0 1 3 0 CVII 4 1 2 3 2 3

12 3 1 0 2 1 2 1 0 3 1 0 3 0 2 4 0 7 8 10 7 9 11 12 6 7 8 7 8

0 2 0 2 0 2 7 7 0

1. 2. Harm 12

17 2 4 0 4 2 3 2 3

17 0 0 2 4 0 2 0 12 12 0 0 3 0 3 0 3 0 0

0 0 0 0 3 5 5 3 5 0 5 4 0 0

0 0 2 2 0 0 2 0 0 3

*p* *con gracia*

2 Valse Venezolano No. 2

Harm 12

22

22

28

33

1. Harm 12

2.

3 3 0 Etudo nº 2 - à la Brouwer de Bradford Werner- versão  
Partitura apenas

Etude No. 12 - à la Brouwer

This piece is influenced by the famous guitar composer Leo Brouwer (b.1939).  
Use *p* for all bass notes (stems going down) and *i, m* for the repeated accompaniment.  
You may want to begin by counting the eighth notes as: 1-2-3 1-2-3 1-2 as the beaming suggests.

© Bradford Werner 2017, Victoria, BC, Canada  
Free & Premium Sheet Music & Tab: wernerguitareditions.com  
Lessons, Pro Video, & Blog: thisisclassicalguitar.com

### 3 3 Escala de Mi cromática

## E Chromatic Scale

This E chromatic scale goes up to the highest note in first position.  
Say the note names out loud as you play.

The musical notation consists of five lines of a staff in treble clef, 4/4 time signature. The notes and fingerings are as follows:

- Line 1: 0 (6th string), 1 (5th string), 2 (4th string), 3 (3rd string), 4 (2nd string), 0 (1st string), 1 (2nd string), 2 (3rd string), 3 (4th string), 4 (5th string), 0 (6th string), 1 (5th string).
- Line 2: 2 (4th string), 3 (3rd string), 4 (2nd string), 0 (1st string), 1 (2nd string), 2 (3rd string), 3 (4th string), 0 (5th string), 1 (4th string), 2 (3rd string), 3 (2nd string), 4 (1st string).
- Line 3: 0 (5th string), 1 (4th string), 2 (3rd string), 3 (2nd string), 4 (1st string), 3 (2nd string), 2 (1st string), 1 (4th string), 0 (5th string), 4 (3rd string), 3 (2nd string), 2 (1st string).
- Line 4: 1 (4th string), 0 (5th string), 3 (2nd string), 2 (1st string), 1 (4th string), 0 (5th string), 4 (3rd string), 3 (2nd string), 2 (1st string), 1 (4th string), 0 (5th string), 4 (3rd string).
- Line 5: 3 (2nd string), 2 (1st string), 1 (4th string), 0 (5th string), 4 (3rd string), 3 (2nd string), 2 (1st string), 1 (4th string), 0 (5th string).

String numbers (6, 5, 4, 3, 2, 1) are indicated below the notes. Circled numbers (1-6) indicate fingerings for each note.

© Bradford Werner 2017, Victoria, BC, Canada  
Free & Premium Sheet Music & Tab: [wernerguitareditions.com](http://wernerguitareditions.com)  
Lessons, Pro Video, & Blog: [thisclassicalguitar.com](http://thisclassicalguitar.com)

### 3 3 2 Estudo nº op 60 de Fernando Sor - versão Partitura apenas

## Sor Study No. 1, Op. 60

Fernando Sor  
(1778-1839)

Although written in one voice, this study is more complex than it looks. There are many possible right hand fingerings for this piece. I've focused on using p, i, m for the purposes of this book.

m i p m i p m i m i m i m p

i m p i m i m p i p i m m i p

i p m i m p i m i p i m i m p p

p i m p p i p p p i p p p a m i p



### 3 3 4 Exercício nº 2 de Técnica Diária de Edson Lopes

**Violão (Classical Guitar)**  
**Técnica Diária (Daily Technique)**

7

The first part of the exercise consists of three staves of guitar tablature. Each staff begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The first staff contains two measures of music with fingerings (1) 1 2 4 1 2 4 1 2 and (1) 4 3 1 4 3 1, and a final measure with fingering (2) 3 2 1 3 2 1. The second staff contains two measures with fingerings (3) 3 2 1 3 2 1 and (3) 4 2 1 4 2 1, and a final measure with fingerings (4) 4 3 1 4 3 1. The third staff contains two measures with fingerings (5) 4 3 1 4 3 1 and (5) 3 2 1 3 2 1, and a final measure with fingerings (6) 4 2 1 4 2 1. Rhythmic markings (+) are placed below the notes to indicate the timing of each stroke.

**Ligado utilizando pestana - Mordente**  
*(Legato with the use of the capotasto - Mordente)*

The second part of the exercise consists of four staves of guitar tablature, each starting with a capo on the 12th fret (c12). The first staff contains four measures of music with fingerings (2) 3 4 3 1 and (2) 3 4 3 1. The second staff contains five measures with fingerings (3) 3 4 3 1, (4) 3 4 3 1, (3) 3 4 3 1, (3) 3 4 3 1, and (4) 3 4 3 1. The third staff contains four measures with fingerings (2) 3 4 3 1, (2) 3 4 3 1, (2) 3 4 3 1, and (2) 3 4 3 1. The fourth staff contains five measures with fingerings (2) 3 4 3 1, (3) 3 4 3 1, (3) 3 4 3 1, (3) 3 4 3 1, and (3) 3 4 3 1. Rhythmic markings (p.) are placed below the notes to indicate the timing of each stroke.

3 3 5 Prelude BWV 999 de J S Bach - versão Partitura apenas

81

## Prelude

elude Johann Sebastian Bach  
BWV 999

1/2 CV 1/2 CVII

Copyright © 1998 Music Sales Corporation (ASCAP)  
International Copyright Secured. All Rights Reserved.

CVII CIX CVIII

CV

CII

CII C2

1/2 CVII CV

1/2 CI

BI 1/2 CV

## 3 4 Anexo D - Audições

### 3 4 Audição de Natal



#### CLASSES LECCIONADAS

Bateria  
Canto  
Expressão Musical  
Formação Musical  
Guitarra Portuguesa  
Guitarra Clássica  
Guitarra Elétrica  
Harmonia  
Piano  
Violino  
Viola de Fado  
Voz de Fado

#### Classe de Professores

**André Duarte** (Piano)  
**Diogo Passos** (Guitarra Clássica/Viola de Fado e Piano)  
**Eduardo Almeida** (Canto)  
**Hugo Gamboias** (Guitarra Portuguesa)  
**Inês Graça** (Expressão Musical)  
**João Machado** (Bateria)  
**Pedro Miranda** (Guitarra Elétrica)  
**Sofia Martins** (Violino)  
**Susana China** (Canto)

#### AUDIÇÃO DE NATAL 2021

11 - 12 - 21



CÂMARA MUNICIPAL  
DE  
COIMBRA

CORO DOS ANTIGOS  
ORFEONISTAS  
DA UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA



#### Madalena Jacinto e Ricardo Loureiro

Fairy Tale (Bradford Werner)

#### Sofia Ladeira

Amazing Grace (John Newton)

#### Joana Lopes

Red Roses (Neil Mackay)

Somewhere in the memory (Banda Sonora de "Sazinho em Casa", John Williams)

#### Constança Figueiredo

Oh Susanna (Stephen Foster)

#### Bernardo Moreira

Parabéns (Mildred e Patricia Smith Hill)

#### Daniel Araújo

Hino à alegria (Ludwig van Beethoven)

#### Afonso Araújo

My Heart Will Go On (James Horner e Celine Dion)

#### Diogo Andrade

Leyenda (Isaac Albeniz)

#### José Pedro Ávila

The Cello Plays (Barbara Kirby-Mason)

#### Afonso Almeida

Minueto em Sol Menor, BWV 115 (J.S. Bach)

#### Madalena Fonseca

Para Sorrir eu Não Preciso de Nada (Júlio Resende)

#### Fernando Gil

Rolling in Rythm (Joe Morella)

#### Aluno C

Prelude, BWV 999 (J. S. Bach)

#### Aluno D

Vals Venezolano nº2 (Antonio Lauro)

#### Tiago Almeida

Sultans of Swing (Dire Straits)

#### Manuel Almeida

Variações sobre o Mondego (Gonçalo Paredes)

## 3 4 2 Audição de Páscoa



### CLASSES LECCIONADAS

Bateria  
Canto  
Expressão Musical  
Formação Musical  
Guitarra Portuguesa  
Guitarra Clássica  
Guitarra Elétrica  
Harmonia  
Piano  
Violino  
Viola de Fado  
Voz de Fado

### Classe de Professores

**André Duarte** (Piano)  
**Diogo Passos** (Guitarra Clássica/Viola de Fado e Piano)  
**Eduardo Almeida** (Canto)  
**Hugo Gamboias** (Guitarra Portuguesa)  
**Inês Graça** (Expressão Musical)  
**João Machado** (Bateria)  
**Pedro Miranda** (Guitarra Elétrica)  
**Sofia Martins** (Violino)  
**Susana China** (Canto)

### AUDIÇÃO DE PÁSCOA 2022

2 - 4 - 22



CÂMARA MUNICIPAL  
DE  
COIMBRA

CORO DOS ANTIGOS  
ORFEONISTAS  
DA UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA



#### **Bernardo Moreira**

Leyenda (Isaac Albeniz)

#### **Aurea Figueiredo**

Hino à alegria (Ludwig van Beethoven)

#### **Francisco Oliveira**

Oh Susanna (Stephen Foster)

#### **Aluna B**

A la Brouwer (Bradford Werner)

#### **Guilherme Santos**

Morning (Anton Diabelli)

#### **Daniel Araújo**

Minueto (James Hook)

Estudo 6 (Bradford Werner)

#### **José Pedro Ávila**

The March Past (Barbara Kirby-Mason)

#### **Aluno A**

Estudo nº 1, op.60 (Fernando Sor)

#### **Diogo Andrade**

Minueto (Johann Krieger)

Tutu Maramba (Trad. Brasileira)

#### **Filipe Pádua**

Estudo nº7, op. 60 (Matteo Carcassi)

En Noi de la Mare (Miguel Llobet)

#### **Matilde Martins**

This Love (Maroon 5)

#### **João Pedro Ávila**

Você partiu meu coração (Umberto Tavares / Jefferson Júnior / Matheus Santos)