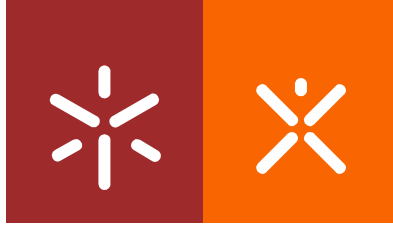




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nuno Rodrigo Pereira da Rocha Peixoto

**O uso de figuras de linguagem para ensinar
mecanismos na guitarra clássica**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nuno Rodrigo Pereira da Rocha Peixoto

O uso de figuras de linguagem para ensinar mecanismos na guitarra clássica

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Ricardo Barceló

julho de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico este trabalho primeiramente ao meu Pai,

Agradeço ao Doutor Ricardo Barceló, à Doutora Maria Helena Vieira, à minha mãe, à minha irmã, e à Joana, por todo o apoio e força que me deram para realizar este trabalho.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: O uso de figuras de linguagem para ensinar mecanismos fundamentais na guitarra clássica.

RESUMO

A elaboração deste relatório apresentou-se como etapa fundamental após a realização do estágio profissional, unidade curricular inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este documento teve como objetivo documentar pormenorizadamente a ação realizada durante o estágio, prevista e planeada no projeto de intervenção pedagógica supervisionada. Com objetivo de fundamentar e justificar a nossa intervenção, elaboramos um enquadramento teórico, abordando inicialmente as figuras de linguagem, em específico a metáfora e a comparação, procurando esclarecer qual o papel e funções do figurativismo na linguagem. Durante a intervenção focámo-nos essencialmente na comunicação verbal entre o professor e aluno, através do uso de figuras de linguagem, sendo esta a ferramenta para o ensino de mecanismos. As figuras de linguagem utilizadas foram coletadas através de questionários realizados a docentes de guitarra clássica do ensino vocacional de música de todo o país. Aplicámos estas para o ensino de mecanismos a alunos numa fase inicial da aprendizagem, ou num contexto corretivo, a alunos que já apresentavam bases técnicas mais aprofundadas. Verificámos que a utilização de figuras de linguagem como ferramenta para o ensino de mecanismo é particularmente eficaz com alunos de iniciação musical, ou nos primeiros anos de formação. Neste trabalho foi também realizado um questionário a um grupo de docentes com experiência no ensino de guitarra clássica, sobre a pertinência da utilização de figuras de linguagem durante as aulas. A maioria dos intervenientes revelou utilizar este recurso frequentemente, particularmente para o ensino da técnica.

Palavras-chave: ensino da guitarra clássica; figuras de linguagem; imaginação; metáfora; técnica instrumental;

Title: The use of speech figures to teach fundamental mechanisms in classical guitar

ABSTRACT

The making of this report was a fundamental task, after completing the professional internship of the master's degree in Music Teaching of the Education Institute of University of Minho. This document purpose was to describe in detail our action during the internship, planned previously in our project of intervention. To justify and elaborate on our intervention, we made a theoretical framework about speech figures, focusing specially on the metaphor, the comparison, and the analogy, searching to find the role and functions of figurativism in language. During the intervention we focused essentially on the verbal communication between the teacher and the student, using exclusively speech figures, as our tool to teach mechanisms in classical guitar. The speech figures used were collected from questionnaires we did to experienced teachers of classical guitar all over the country. We applied these figures to teach mechanisms in early stages of learning, or in a context of correcting difficulties and mistakes, to students that already had some kind technical background. We found that the use of speech figures to teach mechanisms in classical guitar is more efficient with young students that are in the beginning stages of learning, or in the first years of playing. In this work we also did questionnaires to experienced teachers about the utility of using speech figures to teach guitar. Most of them answered that they used this tool frequently, particularly to teach technique.

Keywords: classical guitar teaching; imagination; instrumental technique; metaphor; speech figures.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	2
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
3.1 Figuras de linguagem	3
3.1.1 Definições	3
3.1.2 Espécies de Figuras de linguagem	3
3.1.3 Figuras de palavra - Denotação e Conotação	4
3.1.4 Metáfora e comparação	5
3.1.5 Linguagem e imaginação – relações	6
3.1.6 Modelo de Richards – Tenor e Veículo	10
3.2 Imagética mental – experiência humana e música	11
3.2.1 Imagética mental na performance desportiva e musical	13
3.3 O uso de figuras de linguagem durante o ensino de música	17
3.3.1 Uso de figuras de linguagem – condicionantes	20
3.3.2 Figuras de linguagem no ensino de guitarra clássica	21
3.4 Análise final	24
4. OBSERVAÇÃO	26
5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	27
5.1 Objetivos e motivações	27
5.2 Plano de ação e recolha de dados	27
5.3 Caracterização dos alunos (Professor A e B)	28
5.3.1 – Aluno A1 (6ºano/2ºgrau)	28
5.3.2 – Aluno A2 (6ºano/2ºgrau)	28
5.3.3 – Aluno A3 (11ºano/7ºgrau)	29
5.3.4 – Aluno A4 (7ºano/3ºgrau)	29
5.3.5 – Aluna A5 (9ºano/5ºgrau)	29

5.3.6 – Aluno B1 (3ºano iniciação)	30
5.3.7 – Aluno B2 (4ºano iniciação)	30
5.3.8 – Aluno B3 (4ºano iniciação)	30
5.3.9 – Aluna B4 (4º ano iniciação)	31
5.4 – Registo e avaliação de aulas lecionadas.....	32
5.4.1 – Aluno A1, Aula nº1	32
5.4.2 – Aluno A2 Aula nº2	33
5.4.3 – Aluno B1 Aula nº6.....	34
5.4.4 – Aluno B3, nº81	35
5.5 Resultados	36
6. Investigação.....	37
6.1. Uso das figuras de linguagem para o ensino de guitarra.....	37
7. Conclusão	42
8. Referências Bibliográficas	45
9. Anexos.....	49
9.1 Anexo I – Tabela com expressões figurativas da mão esquerda	49
9.2 Anexo II - Tabela com expressões figurativas da mão direita	57
9.3 Anexo III - Tabela com intervenção e resultados	61
9.4 Anexo IV - Planificações de aula	74
9.5 Anexo V – Questionário.....	97
9.6 Anexo VI – Partituras	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Modelo de Richards i)	10
Gráfico Modelo de Richards ii)	10
Gráfico de resposta à questão 1 do questionário	37
Gráfico de resposta à questão 2 do questionário	38
Gráfico de resposta à questão 3 do questionário	39
Gráfico de resposta à questão 4 do questionário	39
Gráfico de resposta à questão 5 do questionário	39
Gráfico de resposta à questão 6 do questionário	40
Gráfico de resposta à questão 7 do questionário	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: intervenção e resultado Aluno A1.....	32
Tabela 2: intervenção e resultado Aluno A2.....	33
Tabela 3: intervenção e resultado Aluno B1.....	34
Tabela 4: intervenção e resultado Aluno B3.....	35
Tabela 5: intervenção e resultado Aluno A3.....	65
Tabela 6: intervenção e resultado Aluno A5.....	66
Tabela 7: intervenção e resultado Aluno B2.....	68
Tabela 8: intervenção e resultado Aluno B4.....	72
Tabela 9: expressões figurativas da mão esquerda	49
Tabela 10: expressões figurativas da mão direita.....	57
Tabela 11: planificação de aula nº 1	74
Tabela 12: planificação de aula nº 2	79
Tabela 13: planificação de aula nº 4	82
Tabela 14: planificação de aula nº 5	84
Tabela 15: planificação de aula nº 6	87
Tabela 16: planificação de aula nº 7	90
Tabela 17: planificação de aula nº 8	93
Tabela 18: planificação de aula nº 9	96

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagens com perguntas do questionário.....	97
Partituras	100

1. INTRODUÇÃO

Este documento é um relatório resultante de um projeto de intervenção pedagógica realizado no âmbito do estágio profissional, unidade curricular do mestrado em ensino de música do Instituto de Educação da Universidade do Minho, durante o ano letivo de 2018/2019.

A intervenção pedagógica centrou-se no grupo M11, do instrumento guitarra clássica, com base na temática proposta, a utilização de figuras de linguagem para o ensino de mecanismos fundamentais da guitarra clássica. Tendo como ponto central a comunicação de conhecimento do professor para o aluno, o nosso objetivo foi investigarmos se a utilização de figuras de linguagem para o ensino de mecanismos da guitarra clássica, como por exemplo comparações e analogias com movimentos de animais, poderá resultar numa aprendizagem mais eficiente e consolidada de determinados mecanismos fundamentais da técnica instrumental guitarrística. Esta intervenção realizou-se com 4 alunos do 1º ciclo, 4 alunos do 3º ciclo e 1 aluno do ensino secundário.

A guitarra, tal como todos os instrumentos musicais, engloba um conjunto de mecanismos fundamentais estandardizados que o executante deverá dominar. Nos conservatórios e escolas é pretendido pelos docentes ensinar ao aluno estes princípios fundamentais de execução. Alguns destes mecanismos são por exemplo, colocar os dedos de forma correta no instrumento, executar uma barra ou executar “ligados técnicos”. Este conjunto de mecanismos é ensinado aos alunos de uma forma progressiva e cronológica de acordo com o seu nível de ensino, de forma a munir os alunos com os recursos e competências mecânicas necessárias para lidar com diferentes tipos de situações técnico-musicais.

A temática escolhida, o uso de figuras de linguagem para ensinar mecanismos fundamentais na guitarra clássica, surgiu durante a observação realizada durante o estágio profissional. Verificámos que as estratégias que o docente recorria para ensinar mecanismos ao aluno eram a demonstração instrumental, a comunicação verbal, e também o posicionamento das mãos do aluno no instrumento, assistindo-o de forma física. O tipo de comunicação verbal que o docente utilizava para ensinar mecanismos era por vezes literal, com recurso a frases como “tens de colocar os dedos mais curvados”, “não estiques o dedo 4”, por outras vezes recorria a expressões de carácter figurativo comparativo e

metafórico, como por exemplo, “a mão esquerda é como se fosse a garra do gato”, “a mão direita como se estivesse a segurar uma bola de golfe”.

Com objetivo de investigarmos mais sobre a utilização da linguagem de carácter figurativo para o ensino de mecanismos da guitarra clássica, realizámos um questionário a um grupo de docentes de guitarra clássica com experiência de ensino, questionando-os se o uso comunicação verbal com recurso a figuras de linguagem é pertinente durante o processo de ensino. Verificámos resultados maioritários, 80% dos docentes mencionou utilizar este tipo de linguagem, e notámos adicionalmente que os exemplos utilizados pelos docentes são por vezes similares no que toca ao mecanismo a ser ensinado, as “garras do gato”, as “garras da águia”, o “gancho do pirata”.

Assim, tendo em conta estes resultados, surgiu interesse em investigar mais profundamente sobre de que forma a utilização deste tipo de expressões se relaciona com a aprendizagem de mecanismos, qual a resposta do aluno, que tipo de fenómenos psicológicos e emocionais poderão ocorrer, e se existem vantagens pedagógicas concretas em utilizá-las.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

O estágio profissional foi realizado numa instituição de ensino pública, com uma oferta educativa de regime integrado e supletivo para o ensino artístico especializado de música. Esta instituição encontra-se em atividade já desde 1961, sendo uma instituição prestigiada e com tradição. Em 1982 obtém um reconhecimento por parte do ministério como estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas, ministrando em regime integrado o ensino primário, preparatório e secundário.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1 Figuras de linguagem

3.1.1 Definições

Figuras de linguagem são uma forma ou processo de linguagem em que a palavra ou expressão se desvia do significado, da forma, da pronúncia ou da sintaxe regulares, para tornar a expressão do pensamento mais viva, mais enérgica, ou mais compreensível. (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*). Encontramos também a seguinte definição, “palavras ou frases usadas não com o seu significado literal, mas com um significado mais imaginativo, de forma a criar um efeito especial”¹ (*Dicionário Cambridge*)

Chamamos de figura de linguagem os recursos expressivos empregues para gerar efeitos nos discursos, ampliando a ideia que se pretende passar, e que não seria possível com o uso restrito e literal das palavras. Esses recursos podem dar o efeito de exagero, ausência, similaridade, lirismo ou estranheza, priorizando a alteração da construção das sentenças ou a semântica ou a sonoridade. (de <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/figura-de-linguagem.htm>)

3.1.2 Espécies de Figuras de linguagem

As figuras de linguagem classificam-se em três grupos: figuras de palavra ou semânticas, figuras de construção ou de sintaxe e figuras sonoras ou de harmonia.

As figuras de palavra consistem no uso de uma palavra num sentido não convencional, ou seja, num sentido conotativo. Este grupo é composto pela comparação, metáfora, catacrese, metonímia, antonomásia, sinestesia, antítese, eufemismo, gradação, hipérbole, prosopopeia, paradoxo, perífrase, apóstrofe e ironia.

As figuras de construção ou sintaxe são alterações na construção normal da frase, nomeadamente na concordância, na ordem e na construção da oração. Este grupo é composto pela elipse, zeugma, pleonismo, assíndeto, polissíndeto, anacoluto, hipérbato, hipálage, anáfora e silepse.

¹ Traduzido de (*of words and phrases*) used not with their basic meaning but with a more imaginative meaning, in order to create a special effect

As figuras sonoras ou de harmonia consistem na utilização de efeitos da linguagem para reproduzir os sons produzidos pelos seres. Este grupo é composto pela aliteração, assonância, paronomásia e onomatopeia. (Almeida, 2010)

Durante o estágio profissional, e após realizarmos questionários a docentes de guitarra com experiência extensa na área, verificamos que para ensinar mecanismos na guitarra clássica são usadas mais frequentemente as figuras de palavra.

3.1.3 Figuras de palavra - Denotação e Conotação

As figuras de palavra são utilizadas com intenção de causar um efeito distinto na interpretação do leitor ou interlocutor, fazendo com que ele possa entender aquilo que está sendo dito a partir de uma outra perspetiva, saindo, portanto, do significado mais direto e literal, o sentido denotativo.

Frequentemente conhecidas também por tropos, termo que surge na Grécia antiga derivado do verbo “*trepein*” que significa viragem, mudança, alteração, as figuras de palavra são utilizadas na literatura como recurso do escritor para um efeito artístico ou expressivo, em que existe a modulação de elementos, ou tema, numa só palavra, ou alterando o significado completo de uma determinada frase. (Childers, J. 1995)

Numa definição bastante sucinta e objetiva presente na obra literária “*Traité des tropes*”, o filósofo César Dumarsais diz-nos:

Tropos são figuras pelas quais fazemos uma palavra adquirir um significado, que não é precisamente o significado concreto de essa palavra.(...) Essas figuras são chamadas tropos do grego. São assim chamadas porque quando utilizamos uma palavra no sentido figurado, a “giramós”, por assim dizer, para fazer com que signifique algo que não significa literalmente (p.17).²

Conforme vimos anteriormente, as figuras de palavra consistem no uso de palavras ou expressões num sentido não convencional, ou seja, o uso do sentido conotativo. Na linguagem encontramos dois tipos de sentido, o sentido denotativo e o sentido conotativo. A denotação é o significado literal ou básico de uma palavra ou expressão, a conotação é o significado que uma palavra ou expressão adquire em

² Traduzido de: *Les tropes sont des figures par lesquelles on fait prendre à un mot une signification, qui n'est pas précisément la signification propre de ce mot Ces figures sont appelées tropes du grec. Elles sont ainsi appelées, parce que quand on prend un mot dans le sens figuré, on le tourne, pour ainsi dire, afin de lui faire signifier ce qu'il ne signifie point dans le sens propre.*

contacto com outras expressões no texto, e que é diferente do seu sentido literal. (*Dicionários Porto Editora*).

Almeida (2010) diz-nos que a denotação ocorre quando a palavra é empregue no seu significado original, referindo-se a uma realidade concreta ou imaginária. A conotação ocorre quando a palavra é utilizada no sentido figurativo, atribuindo às palavras significados diferentes do seu sentido original. Estes novos significados sugerem a ideia de uma forma alternativa, mais subjetiva. O exemplo de denotação na linguagem seria: “Perdi a chave desta gaveta”. Um exemplo de conotação seria: “Encontrei a chave deste problema”. A palavra “chave” assume um novo sentido, associada a um significado desbloqueador, a solução para o problema.

3.1.4 Metáfora e comparação

Etimologicamente, metáfora deriva da palavra grega “*metaphorá*” através da junção de dois elementos que a compõem – *meta* que significa “sobre” e *pherein* que se traduz em “transporte”. Metáfora surge enquanto sinónima de “transporte”, “mudança”, “transferência”, de forma mais específica, “transporte de sentido próprio em sentido figurado”, figura de estilo que possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos.

De facto, e tendo como base o significado etimológico do termo, o processo levado a cabo para a formação da metáfora implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia. Ao leitor é exigido no processo interpretativo uma rejeição prévia do sentido primeiro da palavra, para a apreensão de outro sentido sugerido pela mesma e clarificada pelo contexto na qual se insere. (*E-Dicionário de Termos Literários*)

A comparação diz respeito aos processos mentais utilizados na escolha e organização da matéria do discurso. Sendo a linguagem e o pensamento indivisíveis, este é concretizado envolvendo a formulação linguística. Nesses processos mentais procuram-se pensamentos auxiliares para a melhor expressão de um pensamento inicial. O seu objetivo pode ser prolongar uma descrição ou relacionar e contrastar realidades ou fenómenos, semelhantes ou diferentes, para melhor evocar um deles. A símile é a figura de linguagem que traduz o sentido comparativo, através da utilização de conectores do tipo: por exemplo,

como, tal, assim, qual, semelhante a. A finalidade do símile é a de embelezar, ampliar ou clarificar uma imagem através da comparação de, pelo menos, duas realidades diferentes que apresentam alguma semelhança. O aspeto ou qualidade semelhante, aquilo que têm em comum, é chamado de *tertium comparationis*³. (*E-Dicionário de Termos Literários*)

3.1.5 Linguagem e imaginação – relações

“Como e quando surge a linguagem?” é uma questão que ao longo da história levou a um grande esforço intelectual dos autores das ciências humanas, tais como a filosofia, a antropologia, a psicologia, a sociologia, entre outras, na tentativa de encontrar uma resposta. A linguagem foi a primeira tecnologia de comunicação inventada pelo ser humano, revolucionou a vida humana, a evolução biológica, e é ainda hoje em dia o principal meio de comunicação utilizado.

Nisbet. H, Rawson. C (2005) falam-nos sobre a possibilidade de existir uma origem figurativa no desenvolvimento da linguagem, recorrendo a obras de autores importantes do século dezoito.

Segundo a obra “*Scienza nuova*” de 1725, do filósofo italiano Giambattista Vico, os conceitos lógicos gerais de linguagem estavam muito além da capacidade intelectual do homem primitivo, presumindo então que estes comunicavam através de tropos. Warburton precisamente na mesma época publica uma obra detalhada sobre a origem dos hieróglifos na linguagem, argumentando que a escrita surgiu da tentativa de representar algo através de imagens simples.

Herder, um filósofo e escritor alemão na sua obra *Abhandlung über den Ursprung Sprache* argumenta que as primeiras palavras têm uma origem onomatopeica. Por exemplo a palavra “*lamb*” do inglês, que significa carneiro, assemelha-se ao som emitido por este. Este autor questionou-se também como os primitivos elaborariam palavras para objetos que não emitiam qualquer som, apenas perceptíveis pelo toque ou visão. Argumentou que estes procuravam analogias entre o som e os outros sentidos. Por exemplo, para um objeto com uma textura dura, procuravam um som duro, para uma cor viva, um som aberto.

³ *Tertium comparationis*, a “terceira parte de uma comparação” é a característica que duas coisas que estão a ser comparadas têm em comum. É o ponto de comparação relativo a um determinado aspeto ou qualidade que o autor identifica para interligar dois objetos ou dois sujeitos. Quando uma comparação é feita relativamente a uma ação, estado, qualidade, objeto, não é necessário que as duas coisas a serem comparadas sejam semelhantes ou idênticas. No entanto estas terão de possuir pelo menos uma determinada característica em comum. (traduzido de https://en.wikipedia.org/wiki/Tertium_comparationis)

Herder complementa a sua tese, mencionando que línguas como o árabe, o persa, e as línguas orientais têm mais conteúdo figurativo comparativamente às línguas ocidentais, devido às suas origens mais antigas. O autor completa, referindo que as origens da linguagem têm como ponto de partida um carácter figurativo, baseado na interpretação do ser humano do mundo à sua volta.

Estes autores dizem-nos então que o pressuposto em relação à origem da linguagem, defendido por estes autores do século dezoito, é que a linguagem transitou progressivamente ao longo da história para um sentido lógico e concreto, mas partiu de uma origem expressiva e poética, de carácter figurativo.

Esta perspetiva surge também na obra *Figurative Language: its origin and constitution* de Grindon, um investigador do séc. XIX ligado a diversas áreas de estudo, onde nos diz:

O homem é em todos os aspetos um ser progressivo. Ele recolhe as suas primeiras impressões dos objetos à sua volta, nomeia-os da melhor forma que pode, tentando imitar com o seu aparelho vocal os sons emitidos por estes, e pouco a pouco, à medida que as suas capacidades intelectuais e morais são empregues, elas encontram expressão nas metáforas que derivam dos órgãos sensoriais. Este é o princípio fundamental de qualquer linguagem; a imitação inicia, a metáfora continua e completa o nobre trabalho. O homem é instintivamente um imitador e analogista. (p. 23)⁴

Argumenta sobre a hipótese de uma origem cumulativa da linguagem, uma vez que as línguas indo-germânicas foram construídas através de palavras fundamentais, as quais ele chama de “*root words*”. Dando um exemplo, ele refere que a palavra “*witan*” de origem anglo-saxónica, transitou para a língua inglesa, e serviu de base para o surgimento de palavras como “*witty, wise, wisdom, wizard, witch, witling, witness (...)*”.

O autor completa o argumento dando o exemplo da língua grega e hebraica, que apesar da sua grande riqueza e diversidade, se construíram a partir de um número reduzido de palavras base. Por ordem de acontecimentos, o autor sugere então que o surgimento de palavras base, foi antecedido pelos fenómenos da natureza dizendo o seguinte:

Os animais disseram ao homem como nomeá-los através dos seus choros; se fosse um objeto inanimado como o mar, o vento, ou uma fonte que quisesse designar, ele teria como base o som produzido por este naquele momento; se fosse um objeto sem som, então ele o nomeava através de alguma semelhança com algum som vocal (pág. 32)⁵

⁴ Traduzido de: *Man is in every respect a progressive being. He gathers his first impressions from surrounding physical objects; he denominates them as well as he can, by imitating with his vocal organs the sounds which he hears them emit ; by - and - by, as his intellectual and moral faculties come into play, they find utterance in metaphors derived from the organs of sensation. This is the entire and very simple principle of language; imitation begins, metaphor continues and completes the noble work. Man is an imitator and an analogist by instinct.*

⁵ Traduzido de: *Animals told him what to call them in their cries : if it were an inanimate object, such as the sea, or the wind, or a fountain, that he wished to designate, then he would take the sound it produced at the time being; if it were an object always and altogether silent and mute, then he would name it by virtue of some resemblance to a vocal one.*

Esta perspectiva dos autores do séc. XVIII foi contestada por diversos autores, tais como Zahavi (1993); Maynard (1994); Goodhall (1986); Knight (1998). Eles argumentaram que os argumentos dos autores do século dezoito são demasiado focados no fator mecanicista, excluindo um grande número de fatores que possivelmente influenciaram a origem e evolução da linguagem.

No entanto, estes pressupostos nunca foram totalmente rejeitados, e são ainda vistos como pistas no que toca às possíveis relações entre imaginação e o desenvolvimento da linguagem.

Dor (2015) diz-nos que os autores mais recentes, que argumentam uma origem sociológica da linguagem, nomeadamente Watts e Dediu, advogam que esta surge numa fase anterior ao *Homo sapiens*, com as comunidades dos *Homo erectus* e *Homo heidelbergensis*, e que estas espécies anteriores foram as que nos colocaram no caminho da cooperação animal, da invenção e do advento de outras tecnologias.

A resposta proposta por estes autores foi que estas espécies substituíram a sua alta capacidade física que utilizavam para autodefesa e procura de alimentos, pela linguagem, permitindo construir uma visão do mundo mais baseada na antevisão de acontecimentos, através da imaginação.

Numa tentativa de explicar esta tese Dor diz-nos:

Outros animais provavelmente terão de usar a imaginação básica para planejar as suas ações, o humano pré-linguístico desenvolveu esta capacidade de forma mais ampla para lidar com as suas atividades complexas. A experiência imaginada combina a experiência em tempo real com memórias preexistentes (...). A linguagem, porém, requer algo radicalmente diferente: a construção de uma experiência imaginada unicamente baseada na capacidade criativa de montar fragmentos de memória experienciada, numa situação isolada da experiência real. (pág. 209, pp. 2)⁶

Tendo em conta os estudos apresentados, verificamos que existe uma forte probabilidade de as origens da linguagem estarem relacionadas proximamente com o desenvolvimento da imaginação, e naturalmente com o desenvolvimento físico e intelectual do ser humano.

A definição de imaginação segundo Petrovski (1985), “é a capacidade de criar novas imagens sensoriais ou racionais na consciência humana sobre a base de transformar as impressões recebidas da realidade” (p.321). Semelhantemente Rubinstein (1978) afirma que “a imaginação significa uma separação da experiência passada, uma reforma do dado e, sobre esta base, a produção de novas imagens, que ao mesmo tempo são produto da atividade criadora do homem e exemplo dela” (p. 361).

⁶ Traduzido de: *Other animals probably have to use basic imagination for the planning of action, and pre-linguistic humans developed the capacity further for their complex activities. The imagined experience combines real-time experience with materials from memory(...). Language, however, requires something radically different: the construction of an imagined experience on the sole basis of the creative assembly of pieces of experiential memory—in isolation from real-time experience.*

A linguística cognitiva, corrente que surge na segunda metade do século XX, nega o carácter autónomo da linguagem, assumindo que esta surge de uma conceptualização da realidade em interação com outros mecanismos mentais, as experiências sociais, culturais e físicos. Contrariamente à tradição da retórica clássica desde Aristóteles, que propõe a metáfora como um elemento exclusivo da linguagem, na Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff & Johnson (1980), a metáfora pertence previamente ao domínio do pensamento, e só depois à linguagem, revelando-se um mecanismo importante na compreensão e explicação da cognição humana. Além disso, e porque se trata de uma questão de pensamento, esta integra não só a linguagem poética, mas também a linguagem quotidiana e de várias áreas do conhecimento.

Gibbs (1994) menciona a metáfora como mecanismo conceptual e cognitivo que permite explicar uma coisa em termos de outra, partindo da nossa experiência corporal para categorizar entidades e eventos mais abstratos. Ele diz-nos:

“A forma como normalmente falamos, a maneira como escritores criativos escrevem, não é ilimitada. Estas limitações que temos a falar ou a escrever não são impostas pelos limites da linguagem, mas pela forma como pensamos sobre as nossas experiências. Por exemplo, não falamos sobre ter raiva usando o exemplo de podar as plantas ou comprar maçãs, mas usando expressões como parecer uma chaminé a fumar, ficar a ferver, explodir, pois conceptualizamos metaforicamente as nossas experiências prévias com raiva. Desta forma a metáfora não só nos ajuda a ver as coisas de novas formas. A metáfora está presente em grande parte da nossa vida, e ajuda a construir a forma como pensamos e falamos sobre o nosso dia a dia” (p.9)⁷

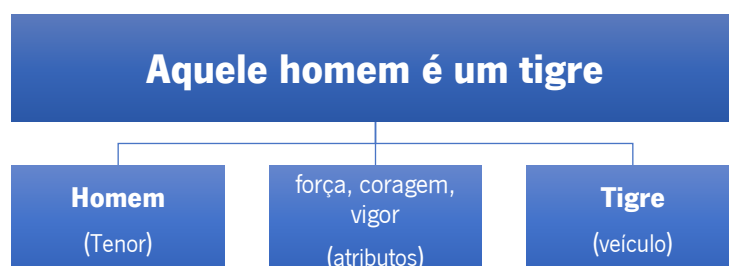
Paul Ricoeur (1982) fala sobre metáfora com um elemento interativo, dizendo que esta é “a expressão completa que aproxima a natureza e constrói o complexo novo”. O valor da metáfora para Ricoeur é combinar de um modo novo um sujeito lógico e um predicado, criando um novo significado. A validade quando a metáfora quebra a resistência da categorização anterior, em que a imaginação tem o papel de compreender o diferente na similaridade, e a proximidade na distância. A imaginação é então a aptidão para decodificar a semelhança presente na metáfora.

⁷ Traduzido de: *The way we ordinarily speak, the way creative writers compose, is not unlimited. Yet the constraints on how we speak and write are not imposed by the limits of language, but by the ways we actually think of our ordinary experiences. We do not, for example, speak about getting angry in terms of mowing lawns or buying apples but in terms such as blowing stacks, getting hot under the collar, exploding, and so on, because we metaphorically conceptualize or anger experiences. In this way the metaphor does not just only help us see things in new ways. Metaphor constitutes much of our experience and helps constrain the way we think and speak of our ordinary lives.*

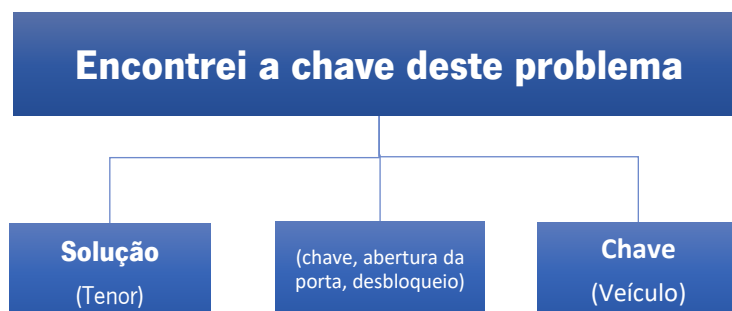
3.1.6 Modelo de Richards – Tenor e Veículo

Similarmente à proposta de Ricoeur, o retórico inglês Ivor Armstrong Richards na sua obra *“The Philosophy of Rhetoric”*, introduz um modelo para a análise de metáforas. A metáfora é composta por dois elementos: o “tenor” ou “tema”, e o “veículo”. O tenor pode estar presente ou subjacente, e o veículo é a palavra ou expressão que se relaciona com este, criando o significado da metáfora. (Richards. I, 1937)

Dando um exemplo:



Um exemplo com o tenor subjacente:



Este modelo apresenta utilidade para analisarmos as metáforas e comparações coletadas nos questionários realizados. Iremos utilizá-lo no sentido clarificar o mecanismo que pretendemos ensinar com uma determinada metáfora ou comparação.

3.2 Imagética mental – experiência humana e música

A imagética mental é uma técnica em que se usa todos os sentidos para criar ou recriar uma experiência na mente. Numa perspectiva mais técnica, a imagética refere-se a uma “representação interna que dá origem uma experiência perceptiva na ausência de estímulos sensoriais” (Wraga & Kosslyn, 2002). Eysenck (2012) diz-nos que a imagética mental é a representação na mente da pessoa, do mundo físico á sua volta. Richardson (1969) diz-nos que a imagética mental tenta emular experiências sensoriais ou percecionadas, em que o indivíduo as invoca conscientemente, diferindo do *daydreaming*⁸. Vines, (1988) categoriza a imagética mental em cinco tipos sensoriais, a olfativa, a tátil, a visual, a auditiva e a gustativa.

Na obra “*The Musical Workshop*” Frederick Dorian diz-nos que é possível encontrar exemplos da existência de autores que defendem a relação da imagética mental com a música já desde a Grécia antiga. Relacionar a música com as experiências humanas, nomeadamente os sentidos e as emoções, foi uma das preocupações dos filósofos durante esta época. Aristóteles diz-nos que “a música fornece imagens que imitam o sentimento e o caráter moral”.

Na tradição da composição musical, desde o final do séc. XVIII, particularmente com o surgimento do movimento romântico, os compositores demonstram utilizar a imagética mental como um recurso para a criação das suas obras. Surgem alguns exemplos, Beethoven (1770-1827) em 1824 escreve:

“Onde vou buscar as minhas ideias? Isso não posso afirmar com certeza. Elas surgem sem serem chamadas, direta ou indiretamente. Eu poderia apanhá-las com as minhas mãos, na liberdade da natureza, andando no silêncio da noite ou na madrugada, transformando-as em sons que explodem, sopram, antes das notas estarem perante a minha vista” (Dorian F., 1947, pp. 8)⁹

Wagner (1813-1883) na sua autobiografia descreve como o Prelúdio para a ópera “O Ouro do Reno” surge:

“Entrei num estado de sonolência, em qual me senti como se estivesse afundando numa água agitada. O som agitado formou no meu cérebro um pensamento musical, o acorde de Mib Maior, que continuamente ecoou de formas partidas; estes acordes partidos assemelhavam-se a passagens melódicas de movimento rápido, mantendo a tríade pura de Mib Maior. Acordei em terror, sentindo como se as ondas estivessem a romper por cima da minha

⁸ Citação original “*Mental imagery is any experience that mimics sensory or perceptual experiences, whereby the individual is consciously aware of his/her imagery experience; thus, it differs from daydreams.*”

⁹ Traduzido de: *Where do I get my ideas? This I cannot say with certainty. They arise without being called, directly or indirectly. I could catch them with my hands, in the freedom of nature, walking in the silence of the night or the dawn, transforming them into sounds that explode, blow, before the notes are in my sight*”

cabeça. Reconheci neste momento que a abertura orquestral para o Ouro do Reno tinha me sido revelado” (Wagner (1880), como citado em Dorian F. pp. 55)¹⁰

Outros compositores como Berlioz, Chopin, Bruckner e Cesar Franck relatam episódios semelhantes, também descrevendo o surgimento de imagética mental com música nos seus sonhos. Este fenómeno mental relatado por grandes compositores não se trata de algo transcendental, inacessível para maior parte da população humana. Talvez apenas estes tivessem uma capacidade mais desenvolvida do que o comum. Zatorre (2005) diz-nos:

Maior parte das pessoas intuitivamente compreendem o que significa “ouvir uma canção na mente”. Provas convergentes indicam que as áreas cerebrais relativas à audição podem ser ativadas mesmo sem a existência de som e isto corresponde ao fenómeno de imaginar música.¹¹

O autor diz-nos que a imagética não é algo exclusivamente visual. Compositores como Beethoven ou Smetana, que ficaram surdos durante a sua vida, foram capazes de compor música brilhante, talvez pelo facto de conseguirem criar imagens musicais interiormente. Zatorre cita vários estudos que analisaram a atividade cerebral (Schürmann et al., 2002. Halpern and Zatorre, 1999, Kraemer et al. 2005), e refere que todos estes estudos convergem numa descoberta em comum: de que existe atividade cerebral na área auditiva do cérebro mesmo sem a existência de som.

Numa definição mais global, Gabrielsson (1996) refere que a música é um meio de comunicação em que o ouvinte geralmente procura significados, respondendo de forma emocional às qualidades expressivas daquilo que ouve. O processo de comunicação consiste de um cumulativo de elementos, desde a inspiração do compositor, ao resultado escrito da música, passando depois à interpretação do *performer*. O autor refere ainda que emoções do intérprete, ou imagens mentais podem inspirar este, mas só existe um efeito na música se ele as conseguir traduzir em propriedades acústicas concretas.

Juslin (1997) realizou uma experiência com três guitarristas profissionais, solicitando que executassem um determinado excerto musical, tentando comunicar quatro tipos diferentes de emoções, raiva, felicidade, tristeza ou medo. Foi pedido que os ouvintes avaliassem quantitativamente a performance musical da melodia em cinco parâmetros diferentes: felicidade, tristeza, raiva, medo e expressividade. A

¹⁰ Traduzido de: *I went into a state of drowsiness, in which I felt like I was sinking into churning water. The agitated sound formed in my brain a musical thought, the Eb Major chord, which continually echoed in broken shapes; these broken chords resembled fast-moving melodic passages, keeping the Eb Major triad pure. I woke up in terror, feeling like the waves were breaking over my head. I recognized at this point that the orchestral opening for the Rhine Gold had been revealed to me*

¹¹ Traduzido de: *Most people intuitively understand what it means to “hear a tune in your head.” Converging evidence now indicates that auditory cortical areas can be recruited even in the absence of sound and that this corresponds to the phenomenological experience of imagining music.*

expressão emocional das performances teve um efeito considerável na avaliação realizada pelos ouvintes, tendo estes conseguido discriminar facilmente a emoção pretendida pelo executante.

Senju e Ohgushi (1987), referem que quando existe instrução baseada em termos como “brilhante”, “sofisticado”, “onírico”, verifica-se uma correspondência quase nula entre as intenções do intérprete, e interpretação do ouvinte. Este estudo foi realizado com um violinista, tendo sido solicitado que este executasse o primeiro minuto do concerto de violino de Mendelssohn, tentando dar 10 tipos diferentes de nuances: fraco, poderoso, brilhante, triste, sofisticado, belo, idílico, simples, profundo ou elegante. Os resultados demonstraram poucas relações entre o que o executante pretendia transmitir, e o que o ouvinte relatou. Nesta experiência realizada por estes autores demonstrou-se pouca correspondência entre a intenção da execução.

A imagética mental é utilizada na música de diversas formas. Por um lado, vemos que alguns compositores recorrem por vezes à imaginação para compor as suas obras, falam sobre mundos fantasiosos e melodias que ouvem nos sonhos. Compositores como Beethoven e Smetana já na fase da sua vida em que se encontravam completamente surdos, continuaram a compor obras musicais sublimes, o que vai de encontro às descobertas recentes, no que toca a atividade cerebral na zona de processamento auditivo do cérebro, mesmo em situações de ausência de som.

Por outro lado, os performers procuram também muitas vezes significados extramusicais, no sentido de melhor expressarem a conteúdo das obras, e tentam traduzir estes em fenómenos acústicos. O ouvinte por sua vez quando ouve música, procura alienar-se do mundo, e encontra significados na música que ouve, estando estes por vezes em sintonia com os significados que o executante pretende expressar, e outras vezes completamente desconetados das intenções deste.

3.2.1 Imagética mental na performance desportiva e musical

A relação entre imagens mentais e a performance foi estudada de forma extensa na psicologia do desporto e a psicologia clínica. Procurando algumas definições sobre imagética mental na psicologia do desporto, esta é vista como um método envolvendo o ensaio de uma tarefa, na ausência de movimento observável (Corbin, 1972; Richardson, 1967). Os autores referem que a imagética mental é um processo em que se usa todos os sentidos para criar ou recriar uma experiência na mente. Numa perspetiva mais técnica, a imagética refere-se a uma “representação interna que dá origem uma experiência percetiva na ausência de estímulos sensoriais” (Wraga & Kosslyn, 2002).

Na área da psicologia clínica encontramos definições semelhantes. As imagens mentais são definidas como "a invenção mental ou recriação de uma experiência que em pelo menos em alguns aspetos se assemelha à experiência de realmente perceber um objeto ou um evento, seja em conjunto com, ou na ausência de estimulação sensorial direta" (Finke, 1989). A partir destas perspetivas, estas imagens mentais referem-se a imaginar e recriar mentalmente uma performance bem-sucedida da tarefa antes que ela seja realizada.

Hall (1990) realizou um estudo sobre o uso da imagética por atletas de seis desportos diferentes. Verificou-se que a imagética mental era utilizada pela grande maioria dos sujeitos, e que a função principal era motivacional. Grande parte dos sujeitos relatou utilizar imagética mental mais durante a competição, do que no treino, e segundo o autor, isto sugere que os atletas consideram que este recurso é uma boa técnica para melhorar a performance, mais do que uma ferramenta de aprendizagem. Os participantes referiram que a imagética os ajudava a manter o foco, aumentar a confiança e controlar as emoções. O nível de exigência com que os sujeitos executavam o seu desporto determinou também de certa forma o uso de imagética. Os atletas que competiam num nível mais alto, relataram utilizar a imagética em todas as situações, no treino, na competição e antes de um evento importante.

Fish, Hall & Cumming (2004) realizaram um estudo sobre o uso de imagética mental por bailarinos profissionais de ballet antes e durante a performance. O objetivo do estudo foi examinar as razões para o uso de imagética mental por bailarinos profissionais antes da performance. A relação entre o uso de imagens, e os níveis de autoconfiança e ansiedade que os bailarinos podem experienciar pouco antes de atuar também foi investigada. Verificou-se que os bailarinos, semelhantemente à forma como a imagética mental é usada por sujeitos noutras áreas, como por exemplo no desporto, usam a imagética mental para auxiliar as funções cognitivas, e como recurso motivacional. Eles relataram usar imagética mental para ensaiar sequências de dança, para ensaiar habilidades de dança específicas, para manter a confiança em situações difíceis, e para regular a excitação e ansiedade.

O tipo de imagética mental, e a forma como o sujeito a utiliza foi também estudada por Lee (1990). Numa tarefa de resistência muscular, verificou-se que a imagem mental sobre a tarefa em si, era mais eficaz em aumentar a qualidade da performance do que uma imagética mental irrelevante, não relacionada com a tarefa. Em resumo, este estudo sugere que o conteúdo específico do imaginário mental é crucial para determinar seu efeito na performance.

Jack Nicklaus, um famoso jogador de golfe norte-americano diz-nos:

“Nunca acertei numa bola, nem mesmo a praticar, sem primeiro ter uma imagem bastante nítida e focada dela na minha mente. É como se fosse um filme a cores. Primeiro vejo para onde quero que ela vá, branca e linda, lá ao fundo na relva brilhante e verde. Depois o cenário muda rapidamente e vejo a bola a ir para lá, a sua trajetória e forma, até mesmo a forma com a terra. Acontece uma espécie de “fade-out”, e o próximo cenário mostra a mim próprio a dar a tacada com o movimento certo para tornar os dois primeiros cenários realidade. Estes “filmes caseiros” são um elemento chave para a minha concentração.” (1974, p.7)¹²

A imagética mental é uma ferramenta utilizada por vezes por performers do desporto e também da dança, com objetivo de melhorar a sua performance, na procura pelo aumento da concentração, da confiança e do controlo emocional. O conteúdo da imagética mental demonstrou também ser um elemento determinante, e verificou-se quando este está ligado à atividade a realizar-se, mais efeitos são demonstrados.

Na área da performance musical no último quartel do séc. XX foram publicados estudos no sentido de estudar como a imagética mental é utilizada no âmbito da performance musical.

Trusheim (1987) investigou um grupo de 26 instrumentistas de sopro que eram membros de cinco orquestras prestigiadas dos Estados Unidos da América. Através de entrevistas, questionou estes músicos sobre a utilização de imagética durante o estudo, os ensaios e a performance. Estes relataram utilizar frequentemente imagética de carácter metafórico e artístico e que também a usavam como estratégia para adequar a sua execução de forma a corresponder a um determinado tipo de interpretação preferida, como por exemplo nas interpretações de diferentes maestros. Estes músicos assumiram também utilizar a prática mental, quando não era possível praticar com o instrumento, por exemplo numa viagem de comboio. Foi também relatado um papel motivacional da imagética. Os músicos relataram utilizar esta para atingir objetivos, aumentar a confiança, e controlar os aspetos emocionais e mentais inerentes à performance.

Carter (1993) investigou o uso de imagética mental com um grupo de 11 cantores eruditos profissionais. A maior parte dos cantores relatou a importância de adquirir um conjunto de imagens ao longo da vida, iniciando desde a infância. Estes relataram ter aprendido o uso da imagética com os seus professores, quando estavam a desenvolver a sua técnica vocal e controlo da respiração, dicção e performance expressiva. Relataram utilizar maioritariamente imagética cinestésica, seguida de imagética auditiva e em último a imagética visual. Relativamente a aspetos relacionados com o repertório do canto

¹² Traduzido de: “I never hit a shot, not even in practice, without having a very sharp in-focus picture of it in my head. It's like a color movie. First I see the ball where I want it to finish, nice and white, sitting up high on bright green grass. Then the scene quickly changes and I see the ball going there; its path, trajectory and shape, even its behavior on landing. Then there is sort of a fade out, and the next scene shows me making the kind of swing that will turn the images into reality on landing. Finally, I see myself making the kind of swing that will turn the first two images into reality. These “home movies” are a key to my concentration.

erudito, os cantores disseram que a imagética também os ajudou a desenvolver as personagens e a melhorar a sua comunicação com o público. Tal como no estudo de Trusheim (1987), os sujeitos relataram usar a prática mental em situações que não era possível cantar.

Segundo estes estudos, *performers* na área da música podem ensaiar e praticar mentalmente, imaginando e recordando as ações ou sensações associadas à prática física. A prática mental, associada às imagens mentais, é uma ferramenta que é utilizada pelos músicos, demonstrando resultados, trazendo vantagens quer na parte da execução, quer na parte da motivação e concentração.

Estudos práticos no âmbito da ciência cognitiva revelaram ainda que a imagética mental provoca efeitos mnemónicos, representando um papel importante na memória. Foi demonstrado em estudos repetidos, que os sujeitos que recebem instruções explícitas e usam imagética mental para as processar, demonstram memorizar mais eficazmente conteúdos verbais, do que aqueles que não usam (Pavio, 1986, Egan 1992, Barsalou 1999, Prinz, 2002). (Pinker 1999) menciona que “as nossas experiências do mundo estão representadas na nossa mente como imagens mentais. Estas imagens mentais memorizadas podem ser associadas e comparadas umas com outras, podendo dar origem a imagens novas”.

3.3 O uso de figuras de linguagem durante o ensino de música

Num texto chinês de instrução sobre a dedilhação no “*guqin*” (instrumento da família das cítaras) do séc. III a.C, encontramos a seguinte descrição:

Os dedos do executante evocam o movimento das ondas. Levemente eles flutuam por cima das cordas, com ataques elegantes e precisos. (Citado em Goormaghtigh, 1990, pp.30)¹³

No tratado indiano do séc. XIII, “*Sangita Ratnakara*”, é utilizada a expressão de tratar as notas como se elas fossem “uma luz que ilumina os objetos já existentes na escuridão”. (Sarngadeva, 1978).

Nestes métodos orientais antigos verificamos a existência da linguagem figurativa para descrever determinados aspetos mecânicos ou interpretativos da execução instrumental. O uso desta linguagem, tal como anteriormente referimos, é um recurso utilizado por um orador ou escritor, com o objetivo de ampliar o significado ou completar a falta de termos adequados numa determinada frase, tendo também como característica atribuir uma maior expressividade ao discurso, ou ao texto.

Ao longo da história do ensino de música, desde que este se começou a formalizar nos conservatórios e instituições de ensino por todo mundo, o uso de figuras de linguagem, frequentemente as metáforas e comparações, é uma tentativa de os professores fazerem com que o aluno fique mais ciente do conteúdo emocional das obras musicais, ou até fazer com que estes sintam determinadas emoções enquanto executam estas. (Woody. R, 2002, pp. 214).

A utilização deste tipo de linguagem é também bastante comum em masterclasses. Leon Fleisher, grande maestro e pianista, numa masterclass dada no Carnegie Hall em 2004, aconselha um determinado estudante a tocar “como um gato, mas com as garras retraídas”, e a outro “a vestir a linha de baixo com linho, não lã” (Ross, 2004).

Barten (1998) no seu artigo fala sobre metáforas motoro-afetivas, dizendo-nos que os professores de música utilizam metáforas como uma tentativa para moldar vários elementos em simultâneo, entre eles aspetos técnicos da música, a atitude do aluno e a performance. O autor divide as metáforas em diferentes tipos: aquelas que se referem ao tipo de movimento como por exemplo “estás numa descida”, “as notas saltam”, “como se fosse uma explosão”, aquelas relativas à velocidade do movimento, “ganhar velocidade gradual”, “acelerando como se quisesse chegar ao final”, “tens de chegar à linha de

¹³ Traduzido de : *Les doigts du joueur évoquent le mouvement des vagues. Ils flottent légèrement sur les cordes, avec des attaques élégantes et précises.*

chegada”; metáforas cinestésicas como “ritmo de ferro”, “toca isso mais musculado”, “tem demasiado peso”; metáforas que se referem à atitude do aluno em relação à música, como por exemplo “sê mais pomposo aqui”, “como se fosse um rei”, “tens de ser inocente aqui”.

Barten refere que os professores criam também metáforas relativas a tanto a ações humanas como não humanas, recorrendo a exemplos de animais, máquinas e de fenómenos da natureza. O professor recorre a estes diferentes tipos de ações com objetivo de adequar as metáforas às características do aluno, com crianças por exemplo, são mais adequados os exemplos de animais.

Sousa (2010) procurou estudar as ferramentas utilizadas no ensino do canto, particularmente o uso de metáforas como recurso didático. O objetivo foi verificar se professores de canto de diferentes géneros musicais utilizam expressões metafóricas como ferramenta didática para trabalhar a ressonância vocal, se existe correspondência fisiológica pretendida para cada metáfora empregada, e os motivos para utilização de tal linguagem.

Os resultados apontaram que a maioria dos professores utiliza metáforas como ferramenta didática, por acreditar que elas estimulam a propriocepção e a musicalidade, e que a instrução por meio de linguagem fisiológica é muito complexa. Os dados recolhidos evidenciam que as imagens são usadas por estes professores como uma ferramenta para comunicar ao aluno conceitos pouco concretos, para cumprir objetivos relacionados com o canto, e para estimular a aquisição de sensações propriocetivas. A maior parte deles utilizou imagens porque considera que explicações objetivas do ponto de vista fisiológico são de difícil compreensão para o aluno, e as instruções musculares geralmente são pouco claras.

Sousa menciona que os resultados indicam que, ao não distinguir os objetivos 327 musculares dos objetivos musicais e propriocetivos das imagens, o professor de canto pode não estar plenamente consciente dos ajustes fisiológicos envolvidos em seu trabalho. Ao mesmo tempo, os depoimentos evidenciam que separar o processo fisiológico de produção da voz do processo subjetivo da criação artística pode não ser o caminho mais produtivo para o desenvolvimento da voz cantada. O cruzamento entre os dados desta pesquisa e a literatura pertinente ao tema mostra que é provável que as imagens estabeleçam uma conexão entre o universo técnico do canto e a imaginação criativa e a capacidade artística do cantor.

Laukka (2004) procurou estudar a relação entre a expressividade e a instrução musical, questionando professores de música de diferentes conservatórios. Laukka realizou um questionário sobre como a expressividade é ensinada aos estudantes de música. Os professores foram convidados a

classificar diferentes métodos para ensinar expressividade ("metáforas", "modelagem auditiva", "emoção") de acordo com a sua eficácia.

No geral, houve uma preferência pela instrução verbal através do uso de metáforas em relação à instrução baseada em modelos. No entanto, os professores no geral acharam também de grande importância que o próprio professor seja proficiente em tocar expressivamente, para poder ensinar habilidades expressivas. Foi também solicitado aos professores que relatassem por que preferiam o método escolhido. Os defensores do uso da metáfora frequentemente mencionaram que a modelagem auditiva pode levar a uma mera imitação. Estes argumentaram que se a imitação é o método primário, o aluno não está realmente aprendendo a expressar, dizendo o aluno tem de aprender a contar a sua própria história.

Os proponentes da modelagem auditiva, por outro lado, enfatizaram que o professor possui uma maior habilidade e conhecimento de estilo, da qual os alunos podem beneficiar. Eles também minimizaram o risco de imitação levando a desempenhos estereotipados, dizendo que aprender através da imitação é o meio mais eficaz independentemente do gênero, e isso não significa que o aluno é moldado, ao contrário, encontrará o seu próprio caminho mais rápido.

Os resultados estão de acordo com os dados de Woody (2000): que a maioria dos professores prefere ensinar expressividade usando métodos verbais. Carter (1993) sobre como os professores de canto utilizam a linguagem figurativa para ajudar os seus alunos diz-nos:

A imagética usada por professores de canto divide-se em cinco situações diferentes de ensino: primeiro para transcender ou substituir explicações verbais relativas a ritmo, linha, afinação, controlo respiratório e som; segundo para corrigir uma técnica defeituosa ou inadequada; terceiro para melhorar uma boa técnica; quarto, a imagética foi capaz de conectar sensações cinestésicas exteriores e movimentos, com sensações internas e mais obscuras do mecanismo vocal; finalmente a imagética ajudou o cantor a identificar-se com o texto e o material musical, trazendo mais frescura e espírito aquando da sua interpretação de peças do repertório de canto (Carter, 1993, p.182)¹⁴

¹⁴ Traduzido de: *"Imagery used by teachers was employed in five specific teaching situations: first, to transcend or circumvent verbal explanations with regard to rhythm, line, matching pitch, breath control, and tone quality. Second, imagery was used to address defective or inadequate technique. Third, imagery was employed to enhance good technique. Fourth, imagery was capable of connecting exterior kinesthetic sensations and movements to less understood interior sensations of the vocal mechanism. And last, imagery helped the singer to identify more closely with textual and musical material, thereby bringing new freshness and spirit to expressive interpretation of vocal literature."*

3.3.1 Uso de figuras de linguagem no ensino – condicionantes

O uso de figuras de linguagem no ensino apresenta condicionantes que determinam a sua eficácia e aplicabilidade. Como vimos anteriormente, existe a necessidade de adaptar este recurso, tendo em conta as características psicológicas do sujeito.

Schippers fala-nos sobre os fatores que influenciam a eficácia do uso das figuras de linguagem no processo de ensino. Menciona o fator do condicionamento cultural, dando o exemplo que se dissermos ao aluno “toca esta escala como se fosse um soldado inglês a marchar”, é necessário que este tenha uma memória preexistente desta ação.

O autor fala também sobre o grau de complexidade das expressões utilizadas. Para ele, a expressão eficaz é aquela que aumenta a compreensão de um determinado aspeto musical no aluno, evitando o *cliché*, mas também evitando algo demasiado obscuro ou de difícil compreensão. Esta deve provocar dissonância cognitiva no aluno, mas é resolvida e clarificada conectando com outras referências mais abrangentes e universais. Este conceito está de acordo com as filosofias da educação e os conceitos que ganharam terreno durante a segunda metade do séc. XX, nomeadamente Piaget com o seu conceito de “acomodação”, forçando a mente a desenvolver ou mudar ideias existentes, e também o conceito de intuição de Bruner (2006). Schippers completa, referindo que existe ainda muita margem para a investigação sobre a utilização de expressões conducentes á imagética mental. Excluindo aquelas que têm uma proposta exclusivamente técnica, as figuras de linguagem apresentam significados pouco concretos, que mostram ao aluno o caminho para algo, mas não conseguem produzir uma resposta concreta, levando muitas vezes a instrução para uma exploração estética, onde não existem verdades fixas.

(Woody, 2002) procurou comparar três modos diferentes de instrução: instrução verbal focada em elementos acústicos, instrução baseada em metáforas e elementos extramusicais e instrução não verbal, baseada em imitação. Os resultados do estudo apresentam uma preferência pela instrução baseada em metáforas, registando mais eficácia na utilização de expressões extramusicais, particularmente nas expressões relacionadas com movimento. No entanto, Woody refere que este tipo de instrução pode ser problemático com alguns tipos de estudantes, tendo em conta as suas características individuais e culturais. As vivências, disposição emocional e criatividade, podem afetar profundamente os resultados duma instrução musical baseada amplamente no uso de metáforas.

3.3.2 Figuras de linguagem no ensino de guitarra clássica

Numa entrevista no *The Washington Post* Andres Segovia, uma das figuras mais importantes da guitarra no século XX, dá-nos um exemplo particularmente imagético do instrumento, que o caracteriza de uma forma bastante rica. Ele diz-nos que a guitarra “é como se estivéssemos a ver uma orquestra sinfónica de binóculos, mas a partir da lente externa”¹⁵, querendo transmitir a ideia de que a guitarra é uma orquestra em miniatura. Nesta expressão, Segovia tenta comunicar várias características do instrumento, tais como a sua intensidade sonora reduzida, mas também a sua riqueza de timbres. Fernando Sor no seu método para guitarra, no capítulo sobre a “qualidade do som” menciona também possibilidades mecânicas para imitar determinados instrumentos com a guitarra. Ele diz-nos:

“Como o oboé tem um som completamente nasal, não só ataco a corda o mais próximo possível do cavalete, como curvo os dedos e tento usar um pouco da unha que tenho para atacar as cordas(...) para imitar a harpa, construo o acorde de forma que haja distância entre as vozes, e ataco as cordas na metade da distância entre a ponte e o pente” (p.36-38)¹⁶

Encontramos por vezes em métodos exemplos como “como se estivesses a abraçar a guitarra”¹⁷, “colocar os dedos da mão esquerda num formato tipo ponte”¹⁸, “manter o formato dos dedos como um martelo”¹⁹, (Käppel 2012), mas após a nossa investigação, verifica-se que estas expressões não estão documentadas, nem foram realizados testes sobre a existência de algum tipo de vantagem em utilizá-las. As expressões com imagética mental não constam regularmente em estudos, métodos, ou materiais didáticos sistematizados.

No livro *The Art of Classical Guitar Playing*, Charles Duncan relata “uma vez um grande barítono a observar um guitarrista a tocar, disse que a mão esquerda parecia ser a mão da técnica, e a mão direita a mão da expressão.”²⁰ (p. 13). A mão direita na guitarra, tal como a mão esquerda também apresenta um conjunto de orientações gerais. No entanto é uma mão que necessita de um grande controlo motor para a produção do som, com todas as suas variantes possíveis de timbre, intensidade e nuances.

Segundo as nossas observações durante o estágio, e após consultarmos a opinião dos professores, muitas vezes durante a aula de guitarra parece ser difícil encontrar a expressão certa para comunicar

¹⁵ Traduzido de “*a small orchestra – an orchestra seen through the wrong end of a pair of binoculars*”

¹⁶ Traduzido de “*como el oboe tiene una sonoridad completamente nasal, no sólo ataco la cuerda lo más cerca posible del puente, sino que además curvo los dedos y empleo lo poco de uña que tengo para atacar las cuerdas (...) para imitar el arpa, construyo el acorde de manera que abarque una gran distancia entre el traste doce y el puente.*”

¹⁷ Traduzido de “*Like hugging the guitar*”

¹⁸ Traduzido de “*Put the fingers in a bridge-like shape*”

¹⁹ Traduzido de “*Maintain the finger shape hammer like*”

²⁰ Traduzido de “*A fine baritone once observed that in guitar playing, the left hand appeared to be the hand of technique and the right hand, the hand of expression*”

conhecimentos aos alunos, por exemplo, para colocar mão com o formato correto ou para determinar a quantidade certa de força na corda para a intensidade de som necessária e o timbre correto. Por exemplo, para explicar ao aluno a posição correta da mão esquerda é necessário dizer-lhe que tem de colocar os dedos junto aos trastes, que tem de ter um pulso reto, que tem de dobrar as três falanges do dedo, que tem de colocar o polegar atrás, no meio do braço da guitarra, entre outras orientações gerais, que são repetidas ao longo das aulas, muitas vezes sem parecerem demonstrar efeitos ou mudanças em alguns alunos.

Segundo os estudos apresentados nos tópicos anteriores, a linguagem produtora de imagética mental poderá apresentar vantagens na motivação e na aprendizagem dos alunos, desde que as expressões e os exemplos sejam utilizados com cautela, adequando estes à tipologia do aluno, e situações específicas.

Realizamos um questionário eletrónico sobre o uso de figuras de linguagem durante o ensino de guitarra clássica. Obtivemos 31 respostas de docentes de todo país, a residir em Braga, Porto, Évora, Faro, Santa Maria da Feira, Alcobaca. A grande maioria (80%) dos docentes de guitarra clássica mencionou usar figuras de linguagem durante a aula de guitarra clássica. Questionamos os professores se estes usavam as figuras de linguagem para o ensino da técnica, ou para o ensino da expressividade, e a maioria (80.6%) mencionou os dois. 54% dos professores relataram que a linguagem figurativa desempenha um papel forte na motivação do aluno, 41% um papel mediano. 77% dos professores relataram que as figuras de linguagem demonstram vantagens na memorização de conceitos por parte do aluno. Sobre a aplicabilidade das figuras de linguagem tendo em conta o perfil do aluno, 74% relataram que estas podem ser utilizadas com todos os alunos, mas 87% disse que estas devem ser personalizadas tendo em conta o aluno. Sobre a faixa etária, 41% disse que era mais adequado usar as figuras de linguagem com alunos de iniciação, 19% com alunos do 1º ao 5º grau, 13% com alunos do 6º ao 8º grau, e 10% no ensino superior. 16% não teve opinião.

De forma a sistematizar e coletar algumas figuras de linguagem mais frequentes, solicitamos aos docentes que referissem quais aquelas que utilizavam, e qual a sua aplicação. As expressões mais frequentes foram relacionadas com os animais. O “gato” é um exemplo particularmente frequente, os professores mencionaram usar este para explicar mudanças de posição da mão esquerda, dizendo ao aluno “tens que movimentar a mão, como se fosse um gato a saltar para uma mesa”, ou para explicar a posição da mão esquerda, “tens que colocar a mão como se fossem as garras do gato”. Um animal mencionado por alguns dos professores foi o polvo, eles opinaram que era um exemplo interessante para

explicar a independência necessária dos dedos da mão esquerda. Similarmente outros professores mencionaram a independência dos dedos da mão esquerda, mas o animal era a aranha. O exemplo utilizado por um dos professores foi “tens de conseguir colocar o dedo 1 sem mexer o dedo 3, imagina a mão como se fosse uma aranha”.

Houve também exemplos relacionados com objetos. Na grande maioria os professores relataram dar o exemplo do “martelo”, para explicar os ligados da mão esquerda, usando as seguintes expressões, “tens de martelar nota com o dedo”, “imagina como se o teu dedo fosse um martelo”.

Outro objeto referenciado pela maioria dos professores foi a concha, utilizado para explicar a posição da mão direita, relatando as seguintes expressões “tens de pôr a mão em conchinha”, “Imagina a tua mão como se fosse uma concha. Um dos professores mencionou a régua, para explicar a barra aos alunos, dizendo “tens de colocar o dedo reto como se fosse uma régua”.

Um exemplo que surgiu com vários professores para relatar os movimentos da mão direita foi o das “molas”, ou “arco e flecha”. Segundos os relatos dos professores, estes tentam colocar o aluno de forma indireta a respeitar o princípio básico de tensão-relaxamento que deve ocorrer nos movimentos da mão direita. Ainda outro exemplo relativo à técnica, foi o uso de exemplos esféricos para explicar a posição da mão direita. Várias expressões com diferentes objetos foram mencionadas, como por exemplo, “imagina como se tivesses uma bola de golfe na mão”, “imagina como se tivesses uma tangerina na mão”.

Questionamos os professores em relação ao tipo de figuras de linguagem que utilizam para determinadas expressões musicais. No caso de *accelerando* ou *ritardando*, os professores mencionaram na sua maioria objetos com movimento associado, como o carro ou a bicicleta. As expressões mencionadas foram “imagina como se fosse um carro a acelerar”, ou “imagina a bicicleta a abrandar”. No caso das expressões relativas à dinâmica, mencionaram exemplos em particular para o *piano*. Um dos exemplos comuns a alguns dos professores foi relativo a tocar para uma terceira pessoa, sendo um dos exemplos “tens de tocar como se não quisesses acordar o bebé”.

Os professores mencionaram ainda adicionalmente expressões relacionadas com o som, particularmente o timbre e os ruídos. Os exemplos de animais surgiram mais uma vez na maioria para apontar o uso de sons demasiado abertos, por exemplo uma das expressões sendo “esse som parece um pato a grasnar”. Para apontar ruídos, surgiram frequentemente expressões relacionadas com os insetos, sendo algumas delas “parece que está aí uma abelha a zumbir”, ou “tens aí algum grilo escondido na mão”.

Este questionário, juntamente com questões colocadas em encontros com docentes com uma carreira significativa em Portugal, foram peças fundamentais para a nossa investigação, pois permitiram criar uma base para o processo de intervenção, em que testamos as figuras de linguagem coletadas. Estas foram organizadas em duas tabelas, uma relativa à mão direita, outra à mão esquerda, e foram organizadas tendo em conta os mecanismos a ensinar ao aluno. Alguns destes são a pulsação dos dedos da mão direita, a barra, os ligados técnicos e a colocação do polegar da mão esquerda.

3.4 Análise final

O ensino da técnica de guitarra clássica envolve a aprendizagem de determinados mecanismos estandardizados, de forma cronológica e progressiva, de acordo com o nível de ensino dos alunos. O professor utiliza a modelação, a instrução, a imitação, exercícios, um leque variado de estratégias, de forma a ensinar estes mecanismos ao aluno, procurando criar uma regularidade, memorização e domínio destes mecanismos. A interiorização e capacidade de aplicação são objetivos que todos os professores procuram, de forma a propiciar a autonomia do aluno a longo prazo. Estes recursos pedagógicos são também dependentes das características do aluno, a sua capacidade de memorização, e também a motivação.

De acordo com os estudos apresentados, verificamos que alguns professores de música utilizam as figuras de linguagem como recurso para explicar conteúdos fisiológicos e interpretativos. Isto deve-se frequentemente à dificuldade em traduzir na linguagem concreta determinados movimentos técnico-musicais, determinados efeitos musicais como por exemplo dinâmicas, modulações métricas, e, recorrendo às metáforas, às comparações e analogias, pretende-se que o aluno consiga relacionar e entender mais rapidamente o conhecimento que o professor pretende transmitir. Existem principalmente na área do ensino de canto dados empíricos que comprovam a eficácia do uso de figuras de linguagem.

A denotação na linguagem está ancorada no uso da imaginação, da capacidade de criar e recriar mentalmente determinadas imagens e sensações, sendo um processo em que se usa todos os sentidos para criar ou recriar uma experiência na mente, uma “representação interna que dá origem uma experiência perceptiva na ausência de estímulos sensoriais” (Wraga & Kosslyn, 2002). No âmbito da aprendizagem instrumental, Eduardo Fernandez (2000) diz-nos que cada mecanismo é pessoal e diz

respeito ao autoconhecimento de cada um. Não deverá consistir em seguir instruções sobre o resultado, ou copiar os movimentos do professor, mas sim desenvolver uma percepção mental cinestésica.

O facto de o desenvolvimento da linguagem estar de certa forma relacionado com o mundo e a experiência humana é um tópico interessante, no sentido em que parte da capacidade imaginativa do ser humano criar relações entre as coisas, e a partir daí desenvolver conhecimento.

Com base nesta capacidade natural, podemos tentar ensinar ao aluno determinados mecanismos tanto da mão direita como da mão esquerda procurando um ensino mais abrangente e humano, fazendo-o pensar, relacionar determinados movimentos das suas mãos com movimentos de animais ou objetos, ou até movimentos que o aluno já utiliza no seu dia-a-dia.

O uso deste recurso poderá inclusive aumentar a motivação e foco do aluno, também a retenção e memorização dos conhecimentos. No entanto, o tipo de exemplos e metáforas utilizadas devem ser personalizadas de acordo com cada aluno, pois a compreensão destas está relacionada com o condicionamento cultural e as características inerentes de cada um. A expressão eficaz é aquela que aumenta a compreensão de um determinado aspeto musical no aluno, evitando o cliché, mas também evitando algo demasiado obscuro ou de difícil compreensão. Esta deve provocar dissonância cognitiva no aluno, mas é resolvida e clarificada conectando com outras referências mais abrangentes e universais. Piaget fala sobre a “acomodação”, forçando a mente a desenvolver ou mudar ideias existentes.

Este tipo de instrução pode ser problemático e ineficaz com alguns tipos de estudantes, tendo em conta as suas características individuais e culturais. As vivências, disposição emocional e criatividade, podem afetar os resultados duma instrução musical baseada amplamente no uso de metáforas. Existem possíveis vantagens e desvantagens na utilização de figuras de linguagem para o ensino. Conforme a bibliografia e análise teórica anterior propusemo-nos a testar e analisar os resultados do uso deste recurso para o ensino de mecanismos na guitarra clássica.

4. OBSERVAÇÃO

A nossa observação da prática pedagógica iniciou em Novembro, até ao final do ano letivo. Tivemos como objetivo inicial observar as estratégias e metodologias de ensino utilizadas, a análise do plano curricular, e posteriormente recolhemos dados sobre o perfil de cada aluno, no sentido de planearmos e concebermos a intervenção pedagógica, com base no uso de figuras de linguagem para trabalhar especificamente mecanismos na guitarra clássica.

5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

5.1 Objetivos e motivações

A intervenção pedagógica deste projeto foi realizada com alunos de instrumento do grupo M11. A nossa intenção foi complementar as metodologias para o ensino da técnica de guitarra clássica, procurando estudar de que forma a utilização de figuras de linguagem para o ensino de mecanismos na guitarra clássica poderá influenciar a aprendizagem.

Assim procuramos responder às seguintes questões:

- O uso de figuras de linguagem pode ajudar o aluno a compreender mais facilmente determinados mecanismos da guitarra clássica?
- Que tipo de figuras de linguagem, no que toca ao objeto, ação, movimento mencionado demonstram mais resultado?
- Existe aumento da motivação aquando do uso de figuras de linguagem?
- Existem vantagens ao nível da concentração, da memorização e consolidação dos mecanismos?

5.2 Plano de ação e recolha de dados

Com base na nossa investigação teórica sobre as figuras de linguagem e também nos questionários realizados, seguindo o “Modelo de Richards” (1937), propusemo-nos a organizar previamente as expressões que utilizamos na nossa intervenção pedagógica. As tabelas são fornecidas em anexo.

(Anexo I e II)

Procuramos testar as expressões aplicando estas tendo em conta as problemáticas técnicas da mão direita mão esquerda de cada aluno. Não explicámos deliberadamente o que iríamos fazer de forma a condicionar o menos possível a resposta do aluno. Dividimos a aula em três secções: uma secção de apresentação em que o aluno se preparou, afinando o instrumento e colocando o material necessário para a aula, em que explicámos a experiência a realizar, a secção fundamental onde utilizámos as expressões com linguagem figurativa aplicando às peças e materiais de cada aluno, e uma secção final

em que questionámos os alunos sobre a sua opinião sobre a experiência realizada. As expressões com linguagem figurativa que utilizamos durante a aula foram escolhidas com base no mecanismo a explicar ao aluno. Procuramos aplicar e testar a expressão com linguagem figurativa adequada ao contexto, e de seguida registamos a reação do aluno.

5.3 Caracterização dos alunos (Professor A e B)

5.3.1 – Aluno A1 (6ºano/2ºgrau)

O aluno A1 tinha 11 anos, e era do sexo masculino. O aluno frequentava o 6ºano de escolaridade, e o 2º grau de Guitarra Clássica. O aluno tocava com uma guitarra de tamanho normal, com a utilização de um transpositor para melhor acomodar o tamanho das mãos, dada a sua estatura pequena. O aluno demonstrava uma postura reservada e tímida durante a aula, com poucas intervenções, respeitando as ordens do professor. Demonstrava ser um aluno atento, com hábitos de estudo regulares, com bastante consistência ao longo das aulas. O aluno demonstrava um bom domínio técnico, com bastante limpeza na execução, mas dado o tamanho das suas mãos parecia existir uma dificuldade acrescida em executar determinadas passagens. O aluno demonstrava potencial para um bom desenvolvimento no futuro, no entanto este aluno demonstrava alguma dificuldade em seguir conselhos de interpretação por parte do professor, tendo dificuldade em compreender aspetos expressivos da música.

5.3.2 – Aluno A2 (6ºano/2ºgrau)

O aluno A2 tinha 10 anos, e era do sexo masculino. Este frequentava o 6º ano de escolaridade, e o 2º grau de Guitarra Clássica. O aluno tocava com uma guitarra de tamanho normal, sem utilização do transpositor. Era um aluno com uma estatura mais esguia, com membros mais longos e finos. Demonstrava ser extrovertido e animado durante a aula, apresentava traços de impulsividade, na forma como se movimentava, e executava as peças. Demonstrava ser atento no geral, com alguns momentos de distração, particularmente mais na fase mais final da aula. Era um aluno com hábitos de estudo regulares, mas demonstrava algumas dificuldades na leitura, o que se traduzia em dificuldades na resolução de problemas durante a aula. Tecnicamente demonstrava ter algum descontrolo e instabilidade nas mãos ao executar, dado a alguns problemas técnicos a resolver.

5.3.3 – Aluno A3 (11ºano/7ºgrau)

O aluno A3 tinha 16 anos, e era do sexo masculino. Frequentava o 11º ano de escolaridade, e o 7º grau de Guitarra Clássica. O aluno tocava com instrumento de qualidade, uma guitarra de concerto Sérgio Abreu. Era um aluno confiante e dedicado, com objetivo de seguir carreira na área, frequentava concursos e masterclasses regularmente, demonstrava um nível avançado de domínio em todos os aspetos. Durante a aula executava as peças de início ao fim, sem problemas em alterar digitações ou ideias musicais. Demonstrava também ser um aluno alegre e bem-disposto, interpretando a música com prazer, tendo sempre curiosidade pelas ideias dadas pelo professor. O aluno reunia todas as características para seguir para o ensino superior, sem qualquer dificuldade.

5.3.4 – Aluno A4 (7ºano/3ºgrau)

O aluno A4 tinha 12 anos, e era do sexo masculino. Frequentava o 7º ano de escolaridade, e o 3º grau de Guitarra Clássica. Este tocava com uma guitarra de tamanho regular, sem utilização de transpositor. Este tinha uma estatura mais musculada relativamente aos colegas da mesma idade, com mãos fortes e dedos grossos. Demonstrava ser um aluno alegre, mas tímido, pouco dedicado, demonstrando uma postura de estranheza e dúvida durante a aula. As suas intervenções eram por vezes desadequadas para a aula, existindo um desleixo das atitudes por parte do aluno. Demonstrava ser um aluno que não estudava, com dificuldades quer na leitura, quer na técnica. A mão esquerda demonstrava problemas em adaptar a postura correta. Outro aspeto importante fora o facto de repetir os mesmos erros já apontados de aula para aula. O professor advertia constantemente, entrando inclusive em contacto com os pais acerca da situação em que o aluno se encontrava. O aluno tinha sido já aluno de outros professores de guitarra do conservatório.

5.3.5 – Aluna A5 (9ºano/5ºgrau)

A aluna A5 tinha 14 anos, e era do sexo feminino. Frequentava o 9º ano de escolaridade, e o 5º grau de Guitarra Clássica. Tocava com uma guitarra de tamanho regular, sem transpositor, tinha uma estatura pequena, com dedos curtos e mãos pouco flexíveis. A guitarra parecia por vezes ser grande demais para a aluna. Demonstrava ser uma aluna tímida, estudiosa, que necessitava de um esforço acrescido para atingir os seus objetivos. Tinha um bom domínio técnico e uma boa leitura, mas demonstrava algum receio em executar as peças com a energia e força necessária, tendo um som pequeno e pouco definido. O professor tentava estimular a aluna a ser mais arrojada e interventiva durante a aula. Uma das

dificuldades mais frequentes da aluna era em sentir um ritmo interior, demonstrando constantemente instabilidade na pulsação das peças. Tinha uma execução bastante limpa, com poucos ruídos secundários.

5.3.6 – Aluno B1 (3ºano iniciação)

O aluno B1 tinha 8 anos, e era do sexo masculino. Frequentava simultaneamente o 3ºano de escolaridade, e 3ºano de iniciação em guitarra. O aluno tocava com um instrumento de tamanho regular, com a utilização de um transpositor, dada a sua estatura pequena. Demonstrava ser um aluno pouco estudioso, distraído durante a aula, com traços fortes de impulsividade. Executava as peças com muitos erros, demonstrando querer tocar as peças sem as estudar. O aluno demonstrava ser um aluno com potencial, que com alguma organização e dedicação poderia atingir resultados muito melhores.

5.3.7 – Aluno B2 (4ºano iniciação)

O aluno B2 tinha 9 anos, e era do sexo masculino. Frequentava o 4º ano de escolaridade, e o 4º ano de iniciação de guitarra. Tocava com um instrumento de $\frac{3}{4}$, sem transpositor. Demonstrava ser um aluno estudioso, com boas capacidades, durante a aula demonstrava um comportamento calmo e pouco interventivo. Por vezes parecia ser um aluno um pouco despreocupado, independente, com uma atitude de desvalorização em relação aos conselhos do professor. Tecnicamente demonstrava ter um bom domínio técnico para a idade, mas o aluno desvalorizava os erros que cometia. Tinha também uma tendência para querer executar as peças a uma velocidade superior à pretendida pelo professor. Este aluno demonstrava potencial para um bom percurso, dadas as suas características físicas e intelectuais.

5.3.8 – Aluno B3 (4ºano iniciação)

O aluno B3 tinha 9 anos, e era do sexo masculino. Frequentava simultaneamente o 4º ano de escolaridade, e o 4º ano de iniciação de guitarra, partilhando a aula com a Luísa. Tocava com um instrumento de tamanho regular, com a utilização do transpositor. Demonstrava ser um aluno algo irrequieto e caótico na sua movimentação ao chegar e sair da sala de aula, pousando o seu material descuidadamente, e em locais pouco adequados na sala. Durante a sua parte da aula, demonstrava concentração, mas parecia existir alguma timidez ou relutância, recusando-se por vezes a responder a questões colocadas pelo professor. Durante a parte da aula que o aluno observava a colega, demonstrava

um comportamento irrequieto, realizando por uma vez inclusive intervenções pouco adequadas, como desafinar a guitarra do professor. Demonstrava ser um aluno com potencial, mas com um comportamento e atitude a corrigir.

5.3.9 – Aluna B4 (4º ano iniciação)

A aluna B4 tinha 9 anos, e era do sexo feminino. Frequentava o 4º ano de escolaridade, e o 4º ano de iniciação de guitarra, partilhando a aula com um colega. Tocava com um instrumento de tamanho regular, adequado á sua estatura. Demonstrava ser uma aluna estudiosa, com bastantes capacidades, demonstrando entusiasmo durante a aula, tendo uma postura calma e atenta, respeitando as ordens do professor. Tinha algumas dificuldades na mão esquerda quando executava determinadas passagens que exigiam mais força, por exemplo barras, algo que deverá ser resolvido com o crescimento natural das mãos. Na leitura não demonstrava qualquer dificuldade, e relativamente aos colegas, era a aluna que tinha mais peças memorizadas. Durante a sua fase de observação durante a aula, demonstrava um comportamento calmo e atento. Esta aluna demonstra potencial para um percurso na área.

5.4 – Registo e avaliação de aulas lecionadas

De forma a condensar a informação, selecionamos apenas um número reduzido de aulas para analisar mais aprofundadamente. De seguida apresentamos a planificação, a ação e os resultados. O registo das restantes aulas lecionadas são fornecidas em anexo (**Anexo III**)

5.4.1 – Aluno A1, Aula nº1

Problema Técnico	Expressão figurativa	Resposta do aluno
Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava pouca velocidade de ataque na pulsação dos dedos indicador e médio da mão direita.	Imagina como a corda fosse um arame muito quente, o dedo tem que passar rápido.	O aluno respondeu executando a escala com um andamento mais rápido. Demonstrou mais velocidade de ataque, obtendo um som mais limpo no geral.
Quando executava a peça “ <i>Vals</i> ” de Ferrer, do compasso 17 ao 27, o aluno demonstrava destacar pouco uma melodia na voz do baixo, que era executada com o polegar da mão direita	Imagina como estivesse a carregar no comando da “ <i>Playstation</i> ”.	O aluno respondeu tocando a melodia do polegar com mais intensidade, resultando em mais volume na voz do baixo. Mecanicamente o polegar da mão direita pareceu demonstrar um movimento mais amplo.
Quando executava a peça “ <i>Maria Luiza</i> ” de Sageras, no compasso 15, o aluno demonstrou alguma dificuldade em executar uma barra na mão esquerda.	Imagina o dedo como se fosse uma régua. Imagina o dedo como se fosse uma prancha de skate/surf.	O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão.
Quando executava a peça “ <i>Maria Luiza</i> ” de Sageras, do compasso 2 para o 3, o aluno demonstrava dificuldade em realizar uma mudança de posição na mão esquerda.	Imagina como se fosse o salto do gato para cima duma mesa.	O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão.

Descrição e comentário sobre a aula

O aluno A1 demonstrou uma postura recetiva e disponível na fase inicial da aula, com algum declínio de concentração progressivo até ao final da aula. Quando utilizadas as expressões com linguagem figurativa, no geral, o aluno respondeu e compreendeu o conteúdo a comunicar, alterando mecanismos em ambas as mãos. No entanto, talvez devido ao facto de o aluno estar a estudar as peças há alguns meses, pareceu por vezes existir dificuldades da nossa parte em encontrar problemas mais graves, que levassem a um efeito maior aquando do uso das expressões com linguagem figurativa, e o aluno também demonstrou executar as peças de uma forma já automatizada, o que dificulta mudanças na postura e execução. No final da aula quando questionado sobre o que achou da experiência, o aluno relatou que

foi interessante, e que a expressão que ajudou mais foi aquela relativa ao ataque do polegar, a da “Playstation”.

5.4.2 – Aluno A2 Aula nº2

Problema Técnico	Expressão figurativa	Resposta do aluno
Quando executava a escala de Dó Maior e Mi Maior, o aluno demonstrava uma postura da mão direita com os dedos ligeiramente esticados.	Imagina como se estivesse a pegar numa bola de golfe.	O aluno respondeu modificando a postura da mão direita para uma postura mais esférica.
Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava pouca velocidade de ataque na pulsação dos dedos indicador e médio da mão direita.	Imagina como a corda fosse um arame muito quente, o dedo tem que passar rápido.	O aluno respondeu executando a escala com um andamento mais rápido, e com uma articulação mais “ <i>stacatto</i> ”.
Quando executava a peça “ <i>Andantino op.241, no. 20</i> ” de Carulli, o aluno demonstrava uma postura pouco adequada dos dedos da mão direita, com aberturas entre eles.	Imagina como se os dois/três dedos estivessem colados com supercola uns aos outros.	O aluno respondeu modificando a postura da mão direita, fechando os espaços entre os dedos da mão direita
Quando executava a peça “ <i>Andantino op.241, no. 20</i> ” de Carulli, o aluno demonstrava pouca velocidade de ataque ao executar acordes presentes ao longo da peça	Imagina como se estivesse a apanhar uma mosca.	O aluno respondeu modificando a pulsação dos acordes, no entanto executou com uma articulação diferente, menos ligada.
Quando executava a peça “ <i>Andantino op.241, no. 20</i> ” de Carulli, o aluno demonstrava destacar pouco a voz do baixo, que era executada com o polegar da mão direita.	Imagina como estivesse a carregar no comando da “Playstation”, ou televisão.	O aluno respondeu tocando a voz do polegar com mais intensidade, resultando em mais volume. Mecanicamente o polegar da mão direita pareceu demonstrar um movimento mais amplo.

Descrição e comentário sobre a aula

O aluno A2 demonstrou uma postura recetiva e disponível ao longo de toda a aula. A experiência realizada pareceu criar entusiasmo e motivação no aluno, que demonstrou interesse no aspeto imaginativo das expressões utilizadas, respondendo de forma mental dizendo a sua opinião e visão da expressão em particular, e também respondendo mecanicamente. Em algumas situações, como por exemplo quando solicitado ao aluno para imaginar que a corda fosse um arame quente, e para imaginar como se estivesse a apanhar uma mosca, o aluno executou com um andamento mais rápido e “*stacatto*”. Nos outros exemplos, o aluno respondeu da forma que era esperado, alterando com sucesso os seus mecanismos e posturas. No final da aula quando questionado sobre o que achou da experiência,

o aluno relatou que foi divertida, e que a expressão que ajudou mais foi aquela relativa à postura da mão direita, a da bola de golfe.

5.4.3 – Aluno B1 Aula nº6

Problema Técnico	Expressão figurativa	Resposta do aluno
Quando executava a peça “ <i>Poum Padam</i> ” de T. Thiesserand, o aluno demonstrava dificuldade na mudança de posição da mão esquerda	Imagina como se a mão fosse uma bala.	O aluno respondeu modificando a sua execução, mas demonstrou dificuldades e inconsistência na execução.
Quando executava a peça “ <i>Poum Padam</i> ” de T. Thiesserand, o aluno demonstrava uma postura da mão direita com os dedos esticados.	Imagina como se estivesses a pegar numa bola de golfe.	O aluno respondeu modificando a postura da mão direita.
Quando executava a peça “ <i>Poum Padam</i> ” de T. Thiesserand, o aluno demonstrava uma postura da mão esquerda com os dedos esticados, o que provocava a omissão de determinadas notas da peça.	O dedo deve dobrar como o gancho do cabide.	O aluno respondeu modificando a postura da mão esquerda, exemplificando como era o gancho do cabide com a mão esquerda.

Descrição e comentário sobre a aula

O aluno demonstrou interesse quando apresentámos experiência a realizar e manteve-se concentrado durante toda a aula. As expressões utilizadas demonstraram efeitos mecânicos no aluno, embora aluno tivesse algumas dificuldades de coordenação e precisão. Quando usadas as expressões com linguagem figurativa, o aluno exemplificava com as suas mãos o formato dos objetos, como por exemplo o gancho do cabide, o que sugere o recurso a imagética mental. No final da aula quando questionado sobre o que achou da experiência, o aluno relatou que foi divertida, e que as expressões que ajudaram mais foram aquelas relativas à postura das mãos, a do gancho do cabide e a da bola de golfe.

5.4.4 – Aluno B3, nº8

Problema Técnico	Expressão figurativa	Resposta do aluno
Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava uma postura com os dedos ligeiramente esticados na mão esquerda.	Os dedos da mão esquerda são como as garras da águia	O aluno respondeu modificando a postura da mão esquerda.
Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava inconsistência ao realizar a mudança de posição na mão esquerda.	Imagina como se fosse o salto do gato para cima numa mesa. Imita o movimento de um robot.	O aluno respondeu realizando a mudança de posição com mais velocidade e precisão.
Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava uma postura pouco adequada na mão direita.	Imagina como se estivesse numa bola de golfe.	O aluno respondeu modificando a postura da mão direita.
Quando executava a peça “ <i>Moonlight</i> ” de S. Rak, o aluno demonstrava uma postura pouco adequada dos dedos, com aberturas entre eles.	Imagina como se os dois/três dedos estivessem colados com supercola uns aos outros.	O aluno respondeu modificando a postura e ataque da mão direita, resultando numa execução mais fluída e precisa.
Quando executava a peça “ <i>Moonlight</i> ” de S. Rak, o aluno destacava pouco a melodia.	Imagina como se estivesse a travar na bicicleta.	O aluno respondeu modificando o ataque da mão direita, mas exagerou no ataque da melodia.
Quando executava a peça “Canção Triste” de E. Lopes, o aluno demonstrava destacar pouco a voz do baixo, que era executada com o polegar da mão direita.	Imagina como estivesse a carregar no comando da “ <i>Playstation</i> ”.	O aluno respondeu modificando o ataque do polegar da mão direita, mas executou também com mais volume as outras vozes.

Descrição e comentário sobre a aula

O aluno B3 demonstrou bastante interesse e motivação quando apresentámos a experiência a realizar. Reagiu com entusiasmo às expressões com linguagem figurativa, alterando mecanismos de ambas as mãos com sucesso, memorizando de forma imediata. Quando questionado sobre o que achou da experiência, o aluno relatou que as expressões com linguagem figurativa são divertidas, e aquelas que ajudaram mais foram as relativas à postura das mãos, a da garra da águia e a da bola de golfe.

5.5 Resultados

Verificamos na nossa intervenção que a eficácia da utilização de figuras de linguagem para o ensino de mecanismos da guitarra clássica depende claramente das características de cada aluno, similarmente aos dados obtidos no enquadramento teórico e no questionário realizado. A capacidade de imaginação varia de um aluno para aluno, uns respondendo de forma imediata, e outros demonstrando mais dificuldade em traduzir e relacionar os elementos. As expressões utilizadas geraram mais interesse nos alunos mais novos. Os alunos de iniciação com que tivemos a oportunidade de testar as figuras de linguagem coletadas demonstraram alterar mais prontamente os seus mecanismos e melhoraram a sua execução. O conteúdo das figuras de linguagem utilizadas suscitou o interesse e motivação dos alunos mais novos. Observámos que os alunos responderam com entusiasmo aos exemplos que utilizávamos para explicar determinados mecanismos, e mesmo que por vezes o resultado não fosse totalmente eficaz, naquilo que era a nossa expectativa da resposta do aluno tendo em conta o aspeto técnico a transmitir, verificámos quase sempre que surgia interesse e um aumento de motivação do aluno quando utilizávamos exemplos como a bicicleta, a “*Playstation*” ou a garra da águia. Sentimos que conteúdo de cada expressão, tendo em conta o objeto, o animal ou o movimento mencionado, gerou diferentes reações de aluno para aluno, e que o uso destas expressões deve ser, como vimos no enquadramento teórico, personalizado e modelado de acordo com cada aluno.

Foi bastante significativo para nós o facto de alguns alunos bastante novos conseguirem prontamente exemplificar posturas e modificar mecanismos das mãos, de acordo com os exemplos dados. Esta capacidade imediata de emular movimentos e posturas pareceu-nos significativa no sentido que revela que o aluno relaciona um elemento novo que está a aprender naquele momento, com um elemento já aprendido, podendo ser segurar uma bola, ou travar numa bicicleta.

Aquilo que consideramos no final da nossa intervenção foi que as figuras de linguagem podem ser uma ferramenta interessante de ensino principalmente para os alunos iniciantes, não só pelas vantagens a nível de desenvolvimento mecânico e técnico do aluno, mas também pelo fator humano e emocional associado, levando a uma maior motivação e interesse pela guitarra por parte dos alunos mais novos. O tempo reduzido da nossa intervenção não permitiu testar as figuras de linguagem a longo prazo, gostaríamos no futuro de o fazer de forma mais extensiva, com o intuito de obter mais dados no que toca à retenção de conhecimentos e à memorização.

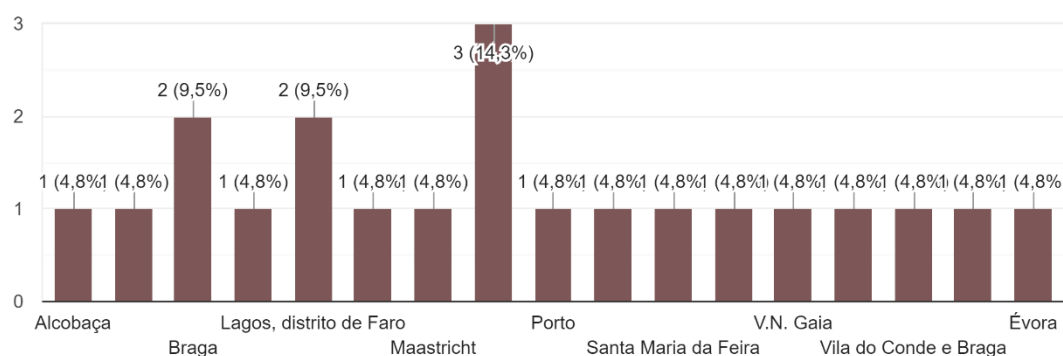
6. Investigação

Neste projeto propusemo-nos a investigar sobre o uso de figuras de linguagem para o ensino de guitarra clássica, procurando responder às seguintes perguntas:

- As figuras de linguagem são usadas para o ensino de guitarra clássica?
- Que tipo de domínios podem ser ensinados com as figuras de linguagem?
- O uso de figuras de linguagem pode ter um impacto positivo na aprendizagem do aluno, nomeadamente na retenção de conhecimentos, na memorização e também na motivação?

Com base na investigação teórica, elaboramos um questionário online com 9 questões, com o título “A linguagem figurativa na aula de Guitarra Clássica”, em que participaram 31 intervenientes.

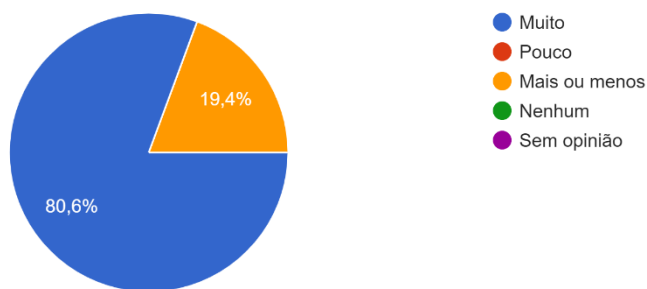
Verificam-se participações de docentes a nível nacional e também uma participação em Maastricht na Holanda.



6.1. Uso das figuras de linguagem para o ensino de guitarra

Q1. Acha que o uso de linguagem/expressões figurativas durante a aula de guitarra é pertinente?

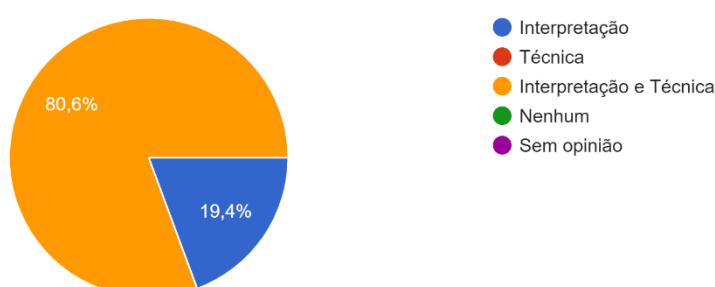
Gráfico de resposta à questão 1



Numa escala de nenhum a muito a maioria dos inquiridos (80,6%) revela ser muito pertinente o uso de linguagem figurativa durante a aula de guitarra. Quase 20% dos participantes respondeu que é mais ou menos.

Q2. Na sua opinião, em que tipo de domínios a linguagem figurativa pode ser aplicada?

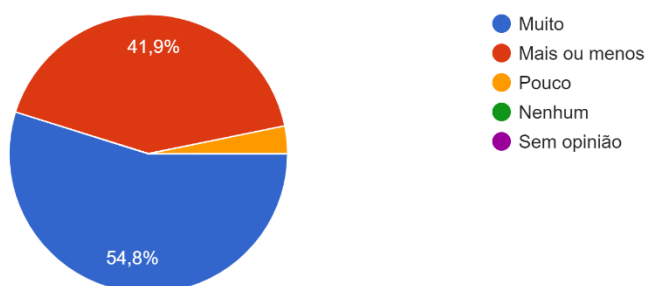
Gráfico de resposta à questão 2



As respostas a esta questão revelam que a grande maioria dos inquiridos (80,6%) aplicam a utilização de figuras de linguagem para ensinar aspetos tanto técnicos como interpretativos. Parte dos inquiridos (19,4%) prefere utilizar a linguagem figurativa para trabalhar a interpretação. Estas respostas correspondem aos estudos apresentados no enquadramento teórico, em que o propósito da utilização deste tipo de linguagem varia de professor para professor. Alguns consideram que o ensino da técnica pode ser realizado através do uso das figuras de linguagem, outros preferem utilizá-la para ensinar e trabalhar a expressividade e a interpretação.

Q3. Acha que a linguagem figurativa tem algum efeito na motivação do aluno?

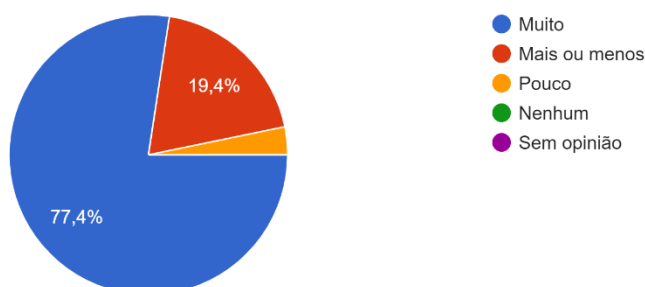
Gráfico de resposta à questão 3



Nesta questão verificamos uma divisão nas respostas. Pouco mais de metade dos inquiridos (54,8%) considera que o uso de figuras de linguagem tem efeito na motivação do aluno, outra metade (41,9%) considera mais ou menos. Estes resultados poderão estar relacionados com o uso de determinadas expressões que envolvam conteúdos que possam causar distração no aluno.

Q4. Acha que a linguagem figurativa apresenta vantagens na memorização de conceitos por parte do aluno?

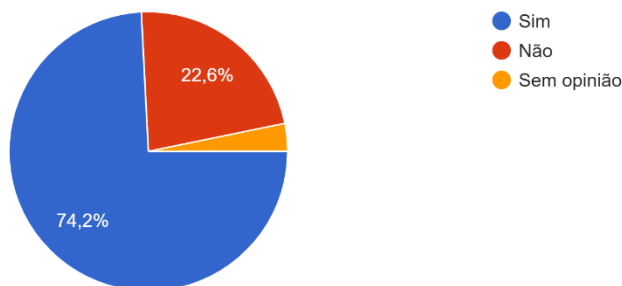
Gráfico de resposta à questão 4



Grande parte dos inquiridos (77,4%) mencionou que uso de linguagem figurativa para ensinar mecanismos apresenta muitas vantagens na memorização de conceitos.

Q5. Acha que a linguagem figurativa pode ser utilizada com todos os alunos, tendo em conta o perfil psicológico/físico?

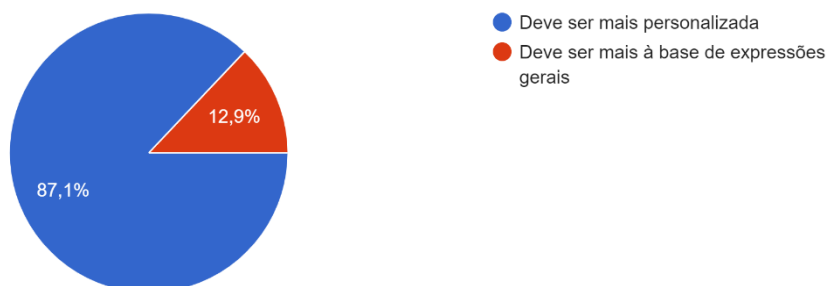
Gráfico de resposta à questão 5



As respostas a esta questão revelam 74,2% dos inquiridos considera que linguagem figurativa pode ser utilizada com todos os alunos. Tal como a informação que obtivemos na investigação teórica, estes dados relacionam-se talvez com as características de cada aluno, estas serem um fator determinante para a eficácia aquando do uso de figuras de linguagem. O condicionamento cultural, a criatividade e a imaginação são fatores que variam largamente de aluno para aluno.

Q6. Acha que a linguagem figurativa deve ser personalizada de acordo com o aluno, ou existem expressões gerais e frequentes para todos?

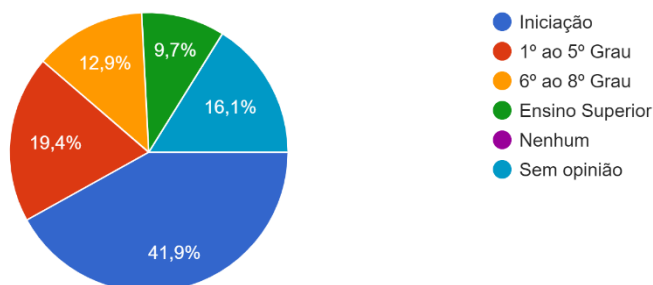
Gráfico de resposta à questão 6



Nesta questão verificámos que 87,1% dos inquiridos considera que o tipo de expressões utilizadas deve ser personalizado de acordo com cada aluno. Tal como vimos na questão anterior o uso da linguagem figurativa está dependente das características de cada aluno. Logo esta deve adaptada caso a caso. O condicionamento cultural é particularmente importante, dando o exemplo que se dissemos ao aluno “toca esta escala como se fosse um soldado inglês a marchar”, é necessário que este tenha uma memória preexistente desta ação.

Q7. Na sua opinião, em que faixa etária é mais adequado usar a linguagem figurativa?

Gráfico de resposta à questão 7



As respostas a esta questão revelam que os inquiridos usam as figuras de linguagem durante o ensino em todas as faixas etárias. No entanto verificamos um declínio crescente à medida que os alunos são mais velhos, com um peso maior na iniciação e decrescendo até ao ensino superior.

O uso mais frequente durante a iniciação está de acordo com o que verificámos na nossa intervenção, em que sentimos que uso de figuras de linguagem para ensinar tem um resultado mais concreto com crianças nas primeiras fases de aprendizagem.

Foi ainda colocada uma última questão solicitando aos inquiridos que dessem exemplos de expressões utilizadas e as razões pelas quais as usam.

Os exemplos relacionados com movimento foram recorrentes, tal como “o caminhar com os dedos da mão direita”, o “uso do polegar da mão direita tocar como um remo”, “apanhar uma mosca com a mão direita” entre outros. Alguns docentes mencionaram que utilizam um número muito variado de expressões, que dependem do contacto, do momento e necessidade de cada aluno.

7. Conclusão

A temática do nosso projeto de intervenção, “O uso de figuras de linguagem para ensinar mecanismos fundamentais na guitarra clássica” foi pensada e escolhida após a nossa observação durante o estágio da comunicação entre o professor e aluno, e os métodos utilizados para transmitir conhecimentos.

Verificámos que durante a aula de guitarra os professores comunicavam com o aluno de variadas formas, usando gestos, a comunicação verbal, a exemplificação instrumental, com objetivo de transmitir ao aluno determinados conhecimentos. A observação suscitou o nosso interesse em estudar e investigar sobre quais seriam as ferramentas de comunicação para ensinar o aluno mais englobantes, que por um lado propiciassem independência e uma compreensão mais profunda dos conteúdos, compreendendo a parte intelectual, a memorização, o raciocínio, mas que por outro lado também favorecessem a motivação, o interesse, e criassem relações entre a música e o fator humano. Por vezes, os professores de guitarra utilizavam também figuras de linguagem como comparações e metáforas para explicar determinados aspetos técnico-musicais ao aluno, utilizando exemplos do dia-a-dia, desde atividades, como andar de bicicleta, ou mencionando objetos. Estas eram utilizadas com um carácter comparativo, como uma tentativa de criar relações entre um determinado aspeto técnico-musical, e outros mecanismos ou posturas mundanas, previamente experienciadas pelo aluno.

A observação da utilização destes exemplos como ferramenta de ensino gerou um interesse particular da nossa parte. Realizámos uma investigação sobre as figuras de linguagem, em que estudamos as origens do figurativismo na linguagem, e focando-nos nas figuras de linguagem de carácter comparativo, abordamos as características da metáfora, a comparação e a analogia.

Verificámos que a utilização este tipo de linguagem leva o recetor a ter de recorrer às suas memórias e experiências para completar o sentido de uma determinada frase, por exemplo se dissermos “Este homem é como uma tartaruga”, o recetor muito provavelmente imaginará o movimento lento da tartaruga. Este processo mental levou-nos a estudar sobre um tópico relacionado com a linguagem figurativa, a imagética mental. Ao fazê-lo verificámos que na área da performance e do ensino geral que as imagens mentais são vantajosas em melhorar aspetos cognitivos e aumentar a motivação.

Embora tenhamos tido facilidade em encontrar estudos que comprovassem as vantagens da utilização de imagética mental nestas áreas, uma das dificuldades que sentimos, que resultou numa

lacuna na nossa investigação, foi a existência de poucos estudos sobre a imagética mental e o uso de figuras de linguagem no ensino de música. Os estudos que encontramos que comprovam as vantagens do uso das figuras de linguagem como ferramenta de ensino foram principalmente da área do canto, no entanto, autores como Barten, Woody e Lindstrom verificaram que este tipo de linguagem é vantajoso, no sentido em que promove uma compreensão mais profunda dos conhecimentos por parte do aluno.

Na área do ensino de guitarra clássica não conseguimos encontrar nenhum estudo significativo sobre o uso de figuras de linguagem como ferramenta de ensino, o que nos levou a realizar questionários e entrevistas com docentes com muitos anos de experiência profissional. A grande maioria assumiu utilizar as figuras de linguagem durante o ensino, na maior parte das vezes de forma personalizada para o aluno, mas após a análise dos dados obtidos na nossa investigação em que solicitamos exemplos utilizados pelos docentes, verificámos a existência de vários exemplos que se repetem, como por exemplo o da bola dentro da mão. Estes estavam na maioria dos casos relacionados com mecanismos técnicos.

Assim, após sugestão do orientador, propusemo-nos a organizar as figuras de linguagem mais comuns em duas tabelas, uma relacionada com mecanismos técnicos da mão direita, outra relacionada com mecanismos técnicos da mão esquerda. A elaboração destas tabelas teve como objetivo o teste das figuras de linguagem coletadas durante a fase de intervenção.

Na fase de intervenção a metodologia utilizada foi baseada em dois momentos sequenciais: a observação do problema técnico do aluno e a aplicação da figura de linguagem anteriormente coletada na tabela associada a esta problemática.

A fase de intervenção deste trabalho foi particularmente gratificante para nós. Verificámos após análise dos dados obtidos que as figuras de linguagem coletadas provocaram melhores resultados em alunos de iniciação, e na nossa interpretação, isto deveu-se provavelmente a dois fatores. Por um lado, achamos que o carácter simplista das expressões coletadas gerou pouco interesse nos alunos mais velhos, por outro, o facto dos alunos mais novos estarem ainda numa fase de desenvolvimento da técnica básica levou a uma maior disponibilidade e predisposição para alterar mecanismos.

Os alunos de iniciação com que tivemos a oportunidade de testar as figuras de linguagem coletadas demonstraram alterar os seus mecanismos e melhorar a sua execução. As figuras de linguagem utilizadas pareceram também suscitar o interesse e motivação destes alunos mais novos. Observámos que os alunos responderam com entusiasmo aos exemplos que utilizávamos para explicar determinados mecanismos, e mesmo que por vezes o resultado não fosse totalmente eficaz, naquilo que era a nossa

expectativa da resposta do aluno tendo em conta o aspeto técnico a transmitir, verificámos quase sempre que surgia interesse do aluno quando utilizávamos exemplos do dia-a-dia, como a bicicleta, a *Playstation* ou a garra da água.

Concluimos que as figuras de linguagem podem ser uma ferramenta interessante de ensino para os alunos iniciantes, não só pelas vantagens a nível de desenvolvimento mecânico e técnico do aluno, mas também pelo fator humano e emocional associado, levando a uma maior motivação e interesse pela guitarra por parte dos alunos mais novos.

8. Referências Bibliográficas

- Andres Segovia. The Washington Post; obtido em 24 de Julho de 2021 de <https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/1980/03/02/andres-segovia/df4b8cef-6e39-42c8-9dc2-ab1a5f48ac6e/>
- Almeida, N (2010). Gramática completa para concursos e vestibulares 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 173, pp. 472-484
- Barten, S. S. (1998). Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32(2), 89-97.
- Brouwer, L. (1985). *Estudios Sencillos, Estudio IV, XI*. Cuba: Editora Musical de Cuba
- Carcassi, M. (2015). *Minueto, Andantino. Guitar Exam Pieces Grade 3 2016-2019*. England: Trinity College London
- Carter, M. R. (1993). *Mental imagery in the science and art of singing: An inquiry into imagery use by a select group of professional singers*. Ed.D. Dissertation, Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick, United States.
- Carulli, F (1825). *Andantino op. 241, no .20. École de Guitare*. Launer. Paris
- Comparação e Símile. E-Dicionário de Termos Literários, obtido em 12 de Dezembro de 2020, de <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/simile/>
- Conotação. Dicionários Porto Editora, obtido em 1 de Setembro de 2020, de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/conota%C3%A7%C3%A3o>
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (2018). História do Conservatório. Consultado em 30 de novembro, 2018 <http://www.conservatoriodebraga.pt/?id=20>
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (2014). Projeto Educativo. Consultado em 30 de novembro, 2018 http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto%20Educativo%202014_2018.pdf
- Corbin, C. B. (1972). *Mental practice*. In Morgan, W. P. (Ed.) *Ergogenic Aids and Muscular Performance*, Academic Press, New York.
- Domeniconi, C. (2004). *The Rose in the Garden*. Royal Conservatory Guitar Series. Frederick Harris Music Co. London
- Denotação e conotação. obtido em 27 de agosto de 2020 de <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/denotacao-e-conotacao/14631>
- Denotação. Dicionários Porto Editora, obtido em 1 de Setembro de 2020, de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/denota%C3%A7%C3%A3o>
- Dor, D. (2015). *The instruction of imagination: language as a social communication technology*. Oxford University Press
- Dorian F. (1947). *The Musical Workshop*. London. Secker and Warburg.
- Duncan, C. (1995). *The art of classical guitar playing*. Alfred Music.

- Dumarsais, D. (1818). *Les Tropes de Dumarsais*, avec un commentaire raisonné par M. Fontanier. Bibliothèque National de France. Paris
- Dyens, R. (1985). *Tango en Skaï France*: Editions Henry Lemoine
- Eysenck, M. W. (2012). *Fundamentals of cognition*, 2nd ed. New York, NY: Psychology Press.
- Fernández, E. (2000). *Técnica, mecanismo e aprendizagem. Uma investigação sobre chegar a ser guitarrista*. Ediciones ART – Montevideo
- Ferrer, J. (2016). “Vals” Ejercicio no. 9, 12 Ejercicios. Merich Copyleft
- Figuras de linguagem. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, Obtido em 19 de agosto de 2020, de <https://dicionario.priberam.org/figuras>.
- Figuras de linguagem. Obtido em 19 de agosto de 2020, de <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/figura-de-linguagem.htm>
- Figurative. obtido em 27 de agosto de 2020 de <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/figurative>
- Finke, R. A. (1989). *Principles of Mental Imagery*. MIT Press. Cambridge, Massachusetts
- Fish, L., Hall, C., & Cumming, J. (2004). Investigating the Use of Imagery by Elite Ballet Dancers. *Avante*, 10(3).
- Fortea, D. (1975). *Estudio no. 23. Método de Guitarra*. Biblioteca Fortea. Espanha
- Gabrielsson, A. & Juslin, P.N. (1996) Emotional expression in music performance: between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 2, pp. 68–91.
- Gibbs, R (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Giuliani, M. (2015). *Allegro. Guitar Exam Pieces Grade 3 2016-2019*. England: Trinity College London
- Goormaghtigh, G. (1990). *L'Art du Q'in - deux textes d'esthetique musicales chinoise*. Brussels: Institut Belge des Hautes Etudes Chinoises.
- Grindon, L (1879). *Figurative Language, its origin and constitution*. Library of the University of Toronto.
- Hall, C. R., Rodgers, W. M., & Barr, K. A. (1990). The use of imagery by athletes in selected sports. *The Sport Psychologist*, 4(1), 1-10.
- Juslin, P. (1997). Emotional Communication in Music Performance: A Functionalist Perspective and Some Data. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), 383-418.
- Käppel, H. (2016). *The Bible of Classical Guitar Technique*. Berlin: Verlag Neue Musik.
- Lakoff, G (1980). *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6(1), 45-56.
- Lee, C. (1990). Psyching up for a muscular endurance task: Effects of image content on performance and mood state. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 12, 66-73.
- Lopes, E (2000). *Canção Triste*. Creative Commons Attribution Non-commercial 3.0

- Mertz, J.K (2012). *Romanza*. Guitar Schüle. Germany: Schott Music
- Metáfora. E-Dicionário de Termos Literários, obtido em 12 de dezembro de 2020, de <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metafora/>
- Montreuil. G. (1984). *Miami*. Divertissements pour guitare, vol. 1, no 12. Lés Editions Doberman-Yppan. Canada
- Nicklaus, J. (1974). *Golf My Way*. New York: Simon & Schuster.
- Nisbet. H, Rawson. C (2005). *The Cambridge History of Literary Criticism*. England. Cambridge University Press. 335-348
- Petrovski. A (1985). Moscovo. La imaginación. In: *Psicología General: manual didáctico para los institutos de pedagogía*.
- Rak. S (2000). *Moonlight*. Royal Conservatory Guitar Series. Frederick Harris Music Co. London
- Richards. I (1937). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford University Press. New York
- Richardson, A. (1967). Mental practice: A review and discussion. *Research Quarterly*, 38, 95-107.
- Ricoeur, P. (1982). *Imagination et métaphore*. Psychologie médicale.
- Ross, A. (2004). *The Sonata Seminar*. The New Yorker. Sarngadeva.
- Ross. S (1985). The effectiveness of mental training practice on improving performance of college trombonists. *Journal of Research in Music Education*, 33, 221 – 30.
- Rubinstein. S (1978). La imaginación. In: *Principios de psicología general*. México, Editorial Grijalbo, 1978.
- Sagreras, J. (1995). *Maria Luiza, Mazurca, Nostalgia*. 3 piezas fáciles, Op.19, Columbus, OH: Guitar Heritage
- Sagreras, J. (1995). *Lección 61, Guitar Method*. Columbus, OH: Guitar Heritage
- Sarngadeva. (1978). *Sangita Ratnakara*. (Trans. R.K. Shringy). Varanasi: Motilal Banarsidass.
- Schippers, H. (2006). 'As if a little bird is sitting on your finger...': metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International journal of music education*, 24(3), 209-217.
- Senju, M., & Ohgushi, K. (1987). How are the player's ideas conveyed to the audience?. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 4(4), 311-323.
- Sor. F. (1820). *Método para guitarra*. tradução de R. Barceló e E. Baranzano. Edições Labirinto. Portugal
- Sousa, J. M. D., & Ferreira, L. P. (2010). O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 317-328.
- Thiessserand, T (2004). *Poum Padam. Je Deviens Guitariste*. Editions Henry Lemoine. Paris
- Trusheim, W. H. (1987). *Mental imagery and musical performance: An inquiry into imagery use by eminent orchestral brass players in the United States*. Doctoral dissertation, Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.
- Vines S. W. (1988). The therapeutics of guided imagery. *Holistic Nursing Practice*, 2, pp. 34-44.
- Woody, R. H. (2002). Emotion, imagery, and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, 4(2), 213-224.

Wraga, M., & Kosslyn, S. (2002). Imagery. *Encyclopedia of Cognitive Science* (Vol.2). London: Nature Group.

9. Anexos

9.1 Anexo I – Tabela com expressões figurativas da mão esquerda

Colocação do polegar da mão esquerda			
Figura de linguagem	Intenção	Razão técnica	Aplicabilidade
Tem medo do público.	Despertar no aluno a consciência do polegar, como um elemento individual da mão; Personifica-lo como uma figura, uma personagem, que não gosta de ser vista, é tímida, gosta de estar escondida.	De forma a permitir uma postura correta, e mobilidade adequada dos restantes dedos da mão esquerda, o polegar deve estar apoiado na parte traseira do braço da guitarra em frente à terceira ou quarta corda.	Durante a construção da postura básica, primeiras aulas do aluno;
O polegar pai vigia os filhos escondido, que são os outros dedos. Se os filhos veem o pai param de brincar.	Fomentar no aluno a consciência do polegar, como um elemento individual da mão; Fomentar no aluno uma postura de “vigilante” da relação entre o polegar e os restantes dedos; Personifica o dedo polegar como uma figura, uma personagem determinante no comportamento dos outros dedos, quando este é “visto” por os outros dedos, o aluno para de tocar;		Quando um aluno demonstrar uma postura/colocação pouco adequada do polegar da mão esquerda

Colocação dos dedos 1,2,3 e 4 da mão esquerda			
Figura de linguagem	Intenção	Razão técnica	Aplicabilidade
Os dedos da mão esquerda são como as garras da águia.	Criar uma imagem mental da garra da águia e consequentemente fazer com que aluno emule o formato da garra da águia com a sua mão esquerda Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em animais, na águia em concreto	De forma que seja possível aplicar pressão, e direcionar a força de forma eficaz, com objetivo de obter as notas com o menor esforço possível, os dedos da mão esquerda devem estar fletidos, Quando são executados acordes, é também necessário que os dedos estejam ainda mais curvados, especialmente em situações que estes tenham de pressionar em cordas adjacentes, de forma que não exista omissão accidental de determinadas notas.	Durante a construção da postura básica, nas primeiras aulas do aluno. Quando um aluno apresenta uma colocação pouco correta dos dedos da mão esquerda. Quando um aluno produzir um som trastejado devido falta de pressão dos dedos da mão esquerda. No caso de um aluno que apaga as notas ao executar determinados acordes, por exemplo o acorde de Dó Maior.
O dedo deve dobrar como se fosse um arco.	Criar uma imagem mental de um arco e consequentemente fazer com que o aluno emule a curvatura deste, dobrando as falanges proximais e distais dos dedos da mão esquerda.		
O dedo deve dobrar como o gancho do pirata.	Criar uma imagem mental do gancho do pirata e consequentemente fazer com que aluno emule o formato do gancho do pirata com a sua mão esquerda Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em histórias com piratas.		

O dedo deve dobrar como o gancho do cabide.	Criar uma imagem mental do gancho do cabide e conseqüentemente fazer com que aluno emule o formato do gancho do cabide com a sua mão esquerda		

Mudança de Posição ou Salto			
Figura de linguagem	Intenção	Razão técnica	Aplicabilidade
Imagina o girar do pescoço de um esquilo.	Criar uma imagem mental do movimento da cabeça do esquilo, de forma a propiciar a ideia de um movimento rápido ou repentino. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em animais, no esquilo em concreto.	De forma a obter uma mudança de posição livre de ruídos, e com o máximo legato possível, o movimento da mão esquerda deve ser rápido, e com o mínimo de atrito nas cordas.	No momento em que a mudança de posição está a ser ensinada. Quando o aluno demonstra dificuldades e falha ao realizar a mudança de posição.
Imagina como se fosse o salto do gato para cima numa mesa.	Criar uma imagem mental do salto do gato, de forma a propiciar a ideia de um movimento rápido ou repentino. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em animais, no gato em concreto.	Com um movimento executado de forma correta, existe uma relação com uma melhor precisão rítmica.	
Imita o movimento de um robot.	Criar uma imagem mental do movimento imediato do robot, de forma a propiciar a ideia de um movimento rápido ou repentino. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em robots		

Imagina como se estivesses a pregar um susto a um colega.	Criar uma imagem mental da ação de “pregar” um susto de forma, de forma a propiciar a ideia de um movimento rápido ou repentino dos braços. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em partidas, ou demonstre um carácter algo imaturo.		
Imagina como se a mão fosse uma bala.	Criar uma imagem mental da velocidade de uma bala, de forma a propiciar a ideia de um movimento rápido ou repentino dos braços. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em determinados videojogos, ou pistolas.		

Barra			
Figura de linguagem	Intenção	Razão técnica	Aplicabilidade
Imagina o dedo como se fosse uma régua.	Criar uma imagem mental de uma régua, e consequentemente fazer com que o aluno emule a o forma reto desta, evitando dobrar a falange do dedo da mão esquerda, esticando o dedo.	Durante a execução da barra, de forma a obter um som claro e limpo livre de ruídos, o dedo da mão esquerda deve estar reto, ou em determinados casos, dependendo do formato do dedo, com alguma curvatura interna.	No momento em que a barra está a ser ensinada. Quando o aluno demonstra dificuldades em executar a barra de forma correta.
Imagina o dedo como se fosse uma prancha de skate/surf	Criar uma imagem mental de uma prancha de surf/ skate, consequentemente fazer com que o aluno emule a o formato quase reto desta, e até promover uma ligeira curvatura interna do dedo da mão esquerda Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em skates ou surf.		

Ligados técnicos ascendentes e descendentes			
Figura de linguagem	Intenção	Razão técnica	Aplicabilidade
Imagina como se dedo fosse um martelo a pregar um prego.	Criar uma imagem mental do movimento de um martelo a pregar um prego, de forma a fomentar a ideia de um movimento rápido e de embate forte do dedo na corda.	De forma a realizar os ligados ascendentes da forma correta, é necessário que o dedo da mão esquerda tenha um movimento rápido, e consequentemente um forte embate na corda. De forma a realizar os ligados descendentes da forma correta, é necessário que o dedo da mão esquerda “agarre” a corda, e a largue de forma rápida e repentina, provocando o som de uma outra nota nessa mesma corda.	No momento em que os ligados ascendentes ou descendentes estão a ser ensinados. Quando o aluno demonstra dificuldades em executar os ligados ascendentes ou descendentes.
Como se o dedo evitasse ser apanhado por uma armadilha para ratos.	Fomentar uma reação mecânica do movimento de um dedo a fugir de ficar preso numa armadilha, de forma a fomentar a ideia de um movimento de recolha rápida do dedo.		
Como se o dedo estivesse a remover um autocolante de um caderno	Fomentar uma reação mecânica do movimento de um dedo a remover o autocolante de um caderno, de forma a fomentar a ideia de um movimento de apoio em algo, e a ação de alavanca.		

Portamentos (Efeito)			
Figura de linguagem	Intenção	Razão técnica	Aplicabilidade
Imagina como se o dedo fosse um patinador artístico a deslizar no gelo.	Criar uma imagem mental do movimento de um patinador artístico, e consequentemente fazer com que o aluno tente emular este, com o dedo da mão esquerda. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em patinagem artística, ou até a dança.	De forma a realizar os portamentos de forma correta, é necessário que o dedo da mão esquerda deslize sobre a corda, provocando um som ascendente, desde uma nota base, até à nota de chegada.	No momento em que os portamentos estão a ser ensinados. Quando um aluno demonstra dificuldades em executar os portamentos.
Imagina como se corda fosse um carril do comboio para o dedo.	Criar uma imagem mental do carril do comboio, do encaixe da roda do comboio neste, e consequentemente fazer com que o aluno tente emular esta relação, com o dedo da mão esquerda.		

9.2 Anexo II - Tabela com expressões figurativas da mão direita

Colocação dos dedos p, i, m, a da mão direita			
Figura de linguagem	Intenção	Razão técnica	Aplicabilidade
Imagina como se estivesses a pegar numa tangerina ou bola de golfe.	Criar uma imagem mental da mão a agarrar um objeto esférico de pequena dimensão, e consequentemente fazer com que aluno emule fisicamente este formato da mão.	De forma a permitir uma postura correta, e pulsação adequada dos dedos da mão direita, a mão deve ter um formato arredondado, de forma que o movimento base dos dedos se realize, na maior parte dos casos, exclusivamente a partir das junções da falange proximal, e da falange média dos dedos da mão direita.	Durante a construção da postura básica da mão direita, primeiras aulas do aluno.
Imagina a mão como se fosse no guiador da bicicleta.	Criar uma imagem mental da mão a agarrar o guiador de uma bicicleta, e consequentemente fazer com que aluno emule fisicamente este formato da mão. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em andar de bicicleta.		Quando um aluno demonstrar uma postura/colocação pouco adequada na mão direita.

Pulsação para a execução dos acordes em bloco			
Figura de linguagem	Intenção	Razão técnica	Aplicabilidade
Imagina como se os dois/três dedos estivessem colados com supercola uns aos outros.	Criar uma imagem mental dos três dedos colados uns nos outros, e consequentemente fazer com que aluno emule fisicamente este posicionamento dos dedos.	De forma a obter uma pulsação correta aquando da execução de acordes, no caso de um acorde em bloco, os dedos da mão direita devem estar fixos uns com os outros, de forma que quando o acorde é executado, um só movimento seja realizado.	Durante o ensino do movimento para a pulsação de acordes Quando um aluno demonstrar dificuldades na execução de acordes em bloco.
Imagina como se estivesse a apanhar uma mosca.	Criar uma imagem mental da mão a apanhar uma mosca, e consequentemente fazer com que aluno emule fisicamente esta ação da mão. Fomentar uma reação mecânica do movimento da mão a fechar rapidamente.		

Pulsação dos dedos i, m, a			
Figura de linguagem	Intenção	Razão Técnica	Aplicabilidade
Imagina como se estivesses a travar na bicicleta.	Criar uma imagem mental do movimento dos dedos a travar na bicicleta, e consequentemente fazer com que o aluno emule fisicamente este movimento da mão. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em andar de bicicleta.	De acordo com os princípios gerais da pulsação dos dedos da mão direita, o movimento base dos dedos i-m-a deve ser realizado, na maior parte dos casos, exclusivamente a partir das junções da falange proximal, e da falange média dos dedos da mão direita. De forma a evitar ruídos, e elementos sonoros secundários, a velocidade de ataque, ou seja, a velocidade com que o dedo pulsa a corda, deve ser ajustada de forma que o dedo tenha um tempo de contacto mínimo com a corda.	Durante o ensino do movimento para a pulsação dos dedos i-m-a Quando um aluno demonstrar dificuldades na execução da pulsação com os dedos i-m-a
Imagina como a corda fosse um arame muito quente, o dedo tem que passar rápido.	Criar uma imagem mental da corda como um arame muito quente, de forma que o aluno passe o dedo de forma rápida e com pouco atrito na corda.		

Pulsção do polegar da mão direita			
Figura de linguagem	Intenção	Razão Técnica	Aplicabilidade
Imagina como se o polegar fosse o caranguejo/lagosta, ao tocar a tenaz fecha.	Criar uma imagem mental da tenaz da lagosta, e consequentemente fazer com que o aluno emule fisicamente o movimento desta a fechar. Fomentar uma resposta emocional motivadora no aluno, podendo surgir caso o aluno demonstre interesse em animais.	De acordo com os princípios gerais da pulsção dos dedos da mão direita, o movimento base do polegar deve ser realizado, na maior parte dos casos, exclusivamente a partir das junções da falange proximal, e da falange média dos dedos da mão direita.	Durante o ensino do movimento para a pulsção do polegar da mão direita. Quando um aluno demonstrar dificuldades na execução da pulsção do polegar da mão direita.

9.3 Anexo III - Tabela com intervenção e resultados

Aluno A1 - Aula nº 1

Aluno A1					
Problema Técnico	Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava pouca velocidade de ataque na pulsação dos dedos indicador e médio da mão direita.	Expressão figurativa utilizada	Imagina como a corda fosse um arame muito quente, o dedo tem que passar rápido.	Resposta do aluno	O aluno respondeu executando a escala com um andamento mais rápido. Demonstrou mais velocidade de ataque, obtendo um som mais limpo no geral.
	Quando executava a peça “ <i>Vals</i> ” de Ferrer, do compasso 17 ao 27, o aluno demonstrava destacar pouco uma melodia na voz do baixo, que era executada com o polegar da mão direita		Imagina como estivesse a carregar no comando da “ <i>Playstation</i> ”.		O aluno respondeu tocando a melodia do polegar com mais intensidade, resultando em mais volume na voz do baixo. Mecanicamente o polegar da mão direita pareceu demonstrar um movimento mais amplo.
	Quando executava a peça “ <i>Maria Luiza</i> ” de Sagreras, no compasso 15, o aluno demonstrou alguma dificuldade em executar uma barra na mão esquerda.		Imagina o dedo como se fosse uma régua. Imagina o dedo como se fosse uma prancha de skate/surf.		O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão. Esta foi repetida, com uma explicação breve. Isto deveu-se talvez pelo facto de o aluno ter a peça já dominada num nível que dificulta mudanças. A barra é um mecanismo exigente fisicamente para alunos em fase de crescimento.

	Quando executava a peça “ <i>Maria Luiza</i> ” de Sagrares, do compasso 2 para o 3, o aluno demonstrava dificuldade em realizar uma mudança de posição na mão esquerda.		Imagina como se fosse o salto do gato para cima duma mesa.		O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão. A razão porque esta não demonstrou efeitos deve-se talvez pelo aluno ter esta peça já muito estudada.
Obs: O aluno A1 demonstrou uma postura recetiva e disponível na fase inicial da aula, com algum declínio de concentração progressivo até ao final da aula. Quando utilizadas as expressões com linguagem figurativa, no geral, o aluno respondeu e compreendeu o conteúdo a comunicar, alterando mecanismos em ambas as mãos. No entanto, talvez devido ao facto de o aluno estar a estudar as peças há alguns meses, como podemos verificar nos registos de observação, pareceu por vezes existir dificuldades da nossa parte em encontrar problemas mais graves, que levassem a um efeito maior aquando do uso das expressões com linguagem figurativa, e o aluno também demonstrou executar as peças de uma forma já automatizada, o que dificulta mudanças na postura e execução. No final da aula quando questionado sobre o que achou da experiência, o aluno relatou que foi interessante, e que a expressão que ajudou mais foi aquela relativa ao ataque do polegar, a da “<i>Playstation</i>”.					

Aluno A2 - Aula nº 2

Aluno A2					
Problema Técnico	Quando executava a escala de Dó Maior e Mi Maior, o aluno demonstrava uma postura da mão direita com os dedos ligeiramente esticados.	Expressão figurativa	Imagina como se estivesses a pegar numa bola de golfe.	Resposta do aluno	O aluno respondeu modificando a postura da mão direita para uma postura mais esférica.
	Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava pouca velocidade de ataque na pulsação dos dedos indicador e médio da mão direita.		Imagina como a corda fosse um arame muito quente, o dedo tem que passar rápido.		O aluno respondeu executando a escala com um andamento mais rápido, e com uma articulação mais <i>“stacatto”</i> .
	Quando executava a peça <i>“Andantino op.241, no. 20”</i> de Carulli, o aluno demonstrava uma postura pouco adequada dos dedos da mão direita, com aberturas entre eles.		Imagina como se os dois/três dedos estivessem colados com supercola uns aos outros.		O aluno respondeu modificando a postura da mão direita, fechando os espaços entre os dedos da mão direita
	Quando executava a peça <i>“Andantino op.241, no. 20”</i> de Carulli, o aluno demonstrava pouca velocidade de		Imagina como se estivesses a apanhar uma mosca.		O aluno respondeu modificando a pulsação dos acordes, no entanto

	ataque ao executar acordes presentes ao longo da peça				executou com uma articulação diferente, menos ligada.
	Quando executava a peça <i>“Andantino op.241, no. 20”</i> de Carulli, o aluno demonstrava destacar pouco a voz do baixo, que era executada com o polegar da mão direita.		Imagina como estivesses a carregar no comando da <i>“Playstation”</i> , ou televisão.		O aluno respondeu tocando a voz do polegar com mais intensidade, resultando em mais volume. Mecanicamente o polegar da mão direita pareceu demonstrar um movimento mais amplo.
Obs: O aluno A2 demonstrou uma postura recetiva e disponível ao longo de toda a aula. A experiência realizada pareceu criar entusiasmo e motivação no aluno, que demonstrou interesse no aspeto imaginativo das expressões utilizadas, respondendo de forma mental dizendo a sua opinião e visão da expressão em particular, e também respondendo mecanicamente. Em algumas situações, como por exemplo quando solicitado ao aluno para imaginar que a corda fosse um arame quente, e para imaginar como se estivesses a apanhar uma mosca, o aluno executou com um andamento mais rápido e <i>“stacatto”</i>. Nos outros exemplos, o aluno respondeu da forma que era esperado, alterando com sucesso os seus mecanismos e posturas. No final da aula quando questionado sobre o que achou da experiência, o aluno relatou que foi divertida, e que a expressão que ajudou mais foi aquela relativa à postura da mão direita, a da bola de golfe.					

Aluno A3 - Aula nº 3

Aluno A4					
Problema Técnico	Quando executava a escala de Mi Maior e Mi menor, o aluno demonstrava uma postura da mão direita com os dedos esticados.	Expressão figurativa	Imagina como se estivesses a pegar numa bola de golfe. Imagina a mão como se fosse no guiador da bicicleta.	Resposta do aluno	O aluno respondeu modificando a postura da mão direita.
	Quando executava o “Estudo 23” de Fortea, o aluno demonstrava pouca velocidade de ataque na pulsação dos dedos indicador e médio da mão direita.		Imagina como a corda fosse um arame muito quente, o dedo tem que passar rápido.		O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão.
Obs: O aluno A4 demonstrou uma postura recetiva quando apresentámos a experiência, mas durante a aula demonstrou pouca concentração. Demonstrou ter as peças pouco estudadas, durante a aula foi necessário esperar por vezes que o aluno olhasse para a partitura para corrigir e ler determinadas passagens, o que levou a uma dificuldade em encontrar momentos apropriados para realizar testes com este aluno, através do uso de expressões com linguagem figurativa. No final da aula quando questionado sobre o que achou da experiência, o aluno relatou que foi divertida, não se quis manifestar sobre qualquer expressão em particular.					

Aluno A5 - Aula nº 4

Aluna A5					
Problema Técnico	Quando executava a escala de Sol Maior e Sol menor, a aluna demonstrava uma postura da mão direita com os dedos ligeiramente esticados.	Expressão figurativa	Imagina como se estivesses a pegar numa bola de golfe. Imagina a mão como se fosse no guiador da bicicleta.	Resposta do aluno	O aluno respondeu modificando a postura da mão direita.
	Quando executava a escala de Sol Maior e Sol menor, a aluna demonstrava pouca velocidade de ataque na pulsação dos dedos indicador e médio da mão direita.		Imagina como a corda fosse um arame muito quente, o dedo tem que passar rápido.		O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão. Após uma explicação mais pormenorizada sobre o problema, a aluna modificou o ataque da mão direita.
Obs: A aluna A5 demonstrou pouco interesse e energia quando apresentámos a experiência a realizar. Durante a aula executou as peças de forma automática, com pouca a nenhuma resposta às expressões utilizadas, pareceu estar cansada e desmotivada. Isto talvez se deva ao horário da aula ser às 17h40. Após várias tentativas sem sucesso, tentámos sensibilizar a aluna, explicando de forma pormenorizada a experiência com as expressões com linguagem figurativa, mas a aluna não demonstrou diferença no seu comportamento. No final da aula quando questionada sobre o que achou da experiência, a aluna relatou que foi interessante, e a expressão figurativa que ajudou mais foi aquela relativa à postura da mão direita, a da bola de golfe.					

Aluno B1 - Aula nº 5

Aluno B1					
Problema Técnico	Quando executava a peça “ <i>Poum Padam</i> ” de T. Thiesserand, o aluno demonstrava dificuldade na mudança de posição da mão esquerda	Expressão figurativa	Imagina como se a mão fosse uma bala.	Resposta do aluno	O aluno respondeu modificando a sua execução, mas demonstrou dificuldades e inconsistência na execução.
	Quando executava a peça “ <i>Poum Padam</i> ” de T. Thiesserand, o aluno demonstrava uma postura da mão direita com os dedos esticados.		Imagina como se estivesse a pegar numa bola de golfe.		O aluno respondeu modificando a postura da mão direita.
	Quando executava a peça “ <i>Poum Padam</i> ” de T. Thiesserand, o aluno demonstrava uma postura da mão esquerda com os dedos esticados, o que provocava a omissão de determinadas notas da peça.		O dedo deve dobrar como o gancho do cabide.		O aluno respondeu modificando a postura da mão esquerda, exemplificando como era o gancho do cabide com a mão esquerda.
Obs: O aluno demonstrou interesse quando apresentámos experiência a realizar e manteve-se concentrado durante toda a aula. As expressões utilizadas demonstraram efeitos mecânicos no aluno, embora aluno tivesse algumas dificuldades de coordenação e precisão. Quando usadas as expressões com linguagem figurativa, o aluno exemplificava com as suas mãos o formato dos objetos, como por exemplo o gancho do cabide, o que sugere o recurso a imagens					

mentais. No final da aula quando questionado sobre o que achou da experiência, o aluno relatou que foi divertida, e que as expressões que ajudaram mais foram aquelas relativas à postura das mãos, a do gancho do cabide e a da bola de golfe.

Aluno B2 - Aula nº 6

Aluno B2					
Problema Técnico	Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava uma postura da mão esquerda com os dedos esticados.	Expressão figurativa	O dedo deve dobrar como se fosse um arco.	Resposta do aluno	O aluno respondeu modificando a postura da mão esquerda.
	Quando executava a peça “ <i>Romanza</i> ” de Mertz, o aluno demonstrava dificuldade em executar os acordes, e demonstrava uma postura pouco adequada na mão direita.		Imagina como se os dois/três dedos estivessem colados com supercola uns aos outros. Imagina como se estivesse a apanhar uma mosca.		O aluno respondeu modificando o ataque da mão direita ao executar os acordes. Consequentemente, devido à modificação do ataque, demonstrou dificuldade em executar a peça de forma fluída.

	Quando executava a peça “ <i>Romanza</i> ” de Mertz, o aluno demonstrava dificuldade em realizar uma mudança de posição na mão esquerda.		Imagina como se fosse o salto do gato para cima duma mesa.		O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão, mas após insistência modificou a sua execução, resultando numa mudança de posição mais eficaz.
	Quando executava a peça “ <i>Allegro</i> ” de Giuliani, o aluno demonstrava não destacar uma melodia na voz do baixo, que era executada com o polegar da mão direita.		Imagina como estivesse a carregar no comando da “ <i>Playstation</i> ”.		O aluno modificou o ataque do polegar, mas também demonstrou modificar o ataque dos outros dedos da mão direita.
Obs: O aluno B2 demonstrou uma reação neutra quando apresentámos a experiência a realizar. Demonstrou uma postura reservada durante a aula, surgindo interesse quando utilizadas as expressões com linguagem figurativa. Respondeu às expressões alterando mecanismos das mãos, o que por vezes dificultou a execução de peças já estava habituado a tocar de forma fluída. Este aluno respondia por vezes de forma exagerada, como por exemplo quando foi solicitado para imaginar como estivesse a carregar no comando da “<i>Playstation</i>”, realizando movimentos com demasiada amplitude na mão direita. Quando questionado sobre o que achou da experiência o aluno disse que foi interessante, e que as expressões que ajudaram mais foram aquelas relativas ao ataque do polegar, a da “<i>Playstation</i>”, e a da postura da mão direita para acordes, dos dedos colados com supercola.					

Aluno B3 - Aula nº 7

Aluno B3					
Problema Técnico	Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava uma postura com os dedos ligeiramente esticados na mão esquerda.	Expressão figurativa	Os dedos da mão esquerda são como as garras da águia	Resposta do aluno	O aluno respondeu modificando a postura da mão esquerda.
	Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava inconsistência ao realizar a mudança de posição na mão esquerda.		Imagina como se fosse o salto do gato para cima numa mesa. Imita o movimento de um robot.		O aluno respondeu realizando a mudança de posição com mais velocidade e precisão.
	Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava uma postura pouco adequada na mão direita.		Imagina como se estivesse numa bola de golfe.		O aluno respondeu modificando a postura da mão direita.
	Quando executava a peça <i>"Moonlight"</i> de S. Rak, o aluno demonstrava uma postura pouco adequada dos dedos, com aberturas entre eles.		Imagina como se os dois/três dedos estivessem colados com supercola uns aos outros.		O aluno respondeu modificando a postura e ataque da mão direita, resultando numa execução mais fluida e precisa.

	Quando executava a peça <i>“Moonlight”</i> de S. Rak, o aluno destacava pouco a melodia.		Imagina como se estivesses a travar na bicicleta.		O aluno respondeu modificando o ataque da mão direita, mas exagerou no ataque da melodia.
	Quando executava a peça <i>“Canção Triste”</i> de E. Lopes, o aluno demonstrava destacar pouco a voz do baixo, que era executada com o polegar da mão direita.		Imagina como estivesses a carregar no comando da <i>“Playstation”</i> .		O aluno respondeu modificando o ataque do polegar da mão direita, mas executou também com mais volume as outras vozes.
Obs: O aluno B3 demonstrou bastante interesse e motivação quando apresentámos a experiência a realizar. Reagiu com entusiasmo às expressões com linguagem figurativa, alterando mecanismos de ambas as mãos com sucesso, memorizando de forma imediata. Quando questionado sobre o que achou da experiência, o aluno relatou que as expressões com linguagem figurativa são divertidas, e aquelas que ajudaram mais foram as relativas à postura das mãos, a da garra da águia e a da bola de golfe.					

Aluno B4 - Aula nº 8

Aluna B4					
Problema Técnico	Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava uma postura com os dedos ligeiramente esticados na mão direita.	Expressão figurativa	Imagina como se estivesses a pegar numa tangerina ou bola de golfe.	Resposta do aluno	O aluno respondeu modificando a postura da mão direita.
	Quando executava a escala de Dó Maior, o aluno demonstrava alguma inconsistência ao realizar a mudança de posição na mão esquerda.		Imagina como se estivesses a pregar um susto a um colega.		O aluno respondeu realizando a mudança de posição com mais velocidade, e com bastante precisão.
	Quando executava a peça “ <i>Romanza</i> ” de Mertz, o aluno demonstrava dificuldade em executar os acordes.		Imagina como se estivesses a apanhar uma mosca.		A aluna demonstrou uma resposta significativa a esta expressão, melhorando o ataque dos acordes.
	Quando executava a peça “ <i>Romanza</i> ” de Mertz, o aluno demonstrava dificuldade em destacar uma melodia no polegar.		Imagina como estivesses a carregar no comando da “ <i>Playstation</i> ”		O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão. Isto deveu-se talvez pelo facto de o aluno ter a peça

					já dominada num nível que dificulta mudanças.
	Quando executava a peça “ <i>Allegro</i> ” de M. Carcassi, a aluna tinha um ataque pouco consistente no arpejo realizado pela mão direita.		Imagina como se estivesses a travar na bicicleta.		O aluno não demonstrou uma resposta significativa à expressão. Executou com menos volume a peça após a expressão utilizada.
Obs: A aluna demonstrou interesse e receptividade quando apresentámos a experiência. Semelhantemente ao aluno A1, demonstrou algum declínio de concentração progressivo até ao final da aula. A aluna alterou alguns mecanismos e posturas quando utilizadas expressões com linguagem figurativa, mas por vezes não surgia qualquer alteração, talvez devido ao facto de estar a estudar as peças há alguns meses e as ter automatizadas. Quando questionada sobre o que achou da experiência, a aluna relatou que as expressões com linguagem figurativa são interessantes, e aquelas que ajudaram mais foram as relativas à postura das mãos, a da garra da águia e a da bola de golfe, e as relativas à execução de acordes, a de apanhar a mosca.					

9.4 Anexo IV - Planificações de aula

Plano de Aula nº 1					
Local: Conservatório de Braga			Data: 18/03/19		Turma ou alunos: Aluno A1
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Através de figuras de linguagem, tentar que o aluno aprenda ou modifique movimentos técnicos específicos da mão esquerda ou mão direita, relacionando-os com aspetos musicais.				
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escalas de Lá menor e Mi Maior, “ Vals” de Ferrer, “The Rose in the Garden”, C. Domeniconi, “Maria Luiza Mazurca” de J. Sagreras				Duração: 50’	Hora: 13h30-14h20
Função Didática: Aprendizagem, Reaprendizagem e Consolidação					
Objetivo da aula: Melhorar aspetos técnicos dos exercícios e peças, uniformizar a execução, fomentar a memorização.					
Sumário: Escalas de Lá menor e Mi Maior, aplicação de figuras de linguagem para o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda. “ Vals” de J. Ferrer, “The Rose in the Garden”, C. Domeniconi, “Maria Luiza Mazurca” de J. Sagreras, aplicação de figuras de linguagem para a modificação ou ensino de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda.					
Fase da Aula	Conteúdo	Competências	Metodologias	Critérios de Êxito	Min 50’
Apresentação	Montagem de materiais, partituras, lápis e borracha.	Desenvolver a habilidade de afinar adequadamente a guitarra, utilizando o afinador eletrónico.	Comunicação oral verbal. Utilização de afinador eletrónico.	Afinar a guitarra corretamente. Compreender a experiência a realizar durante a aula, com as figuras de linguagem.	5’

	Afinação do instrumento. Explicação da experiência a realizar, com as figuras de linguagem				
Inicial	Escalas de Lá menor e Mi Maior, com extensão de duas oitavas	Desenvolver postura correta, para a mão direita e mão esquerda. Desenvolver colocação correta dos dedos da mão esquerda e mão direita. Desenvolver, uma pulsação correta dos dedos da mão direita, com velocidade de ataque.	Comunicação oral verbal, utilização de figuras de linguagem coletadas previamente, relacionadas com aspetos técnicos da mão direita e mão esquerda.	Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Executar corretamente as escalas de Lá menor e Mi Maior com consistência técnica, rítmica e tímbrica.	10'
Fundamental	“Vals” de J. Ferrer “The Rose in the Garden”, C. Domeniconi	Distinguir uma voz melódica de uma voz de acompanhamento. Conhecer e respeitar a simbologia musical. Relacionar aspetos técnicos previamente trabalhados, com aspetos musicais, por		Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada expressão figurativa por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos.	30'

	<i>“Maria Luiza Mazurca”</i> de J. Sagraeras	exemplo destacar uma determinada melodia, através de uma determinada pulsação. Memorizar recursos técnicos, para resolver questões musicais.		Nas peças a trabalhar, compreender a escrita musical, distinguir vozes, e respeitar a simbologia. Nas peças a trabalhar, compreender relações entre aspetos técnicos, e os aspetos musicais.	
Final e Avaliação	Questionário relacionado com o uso de figuras de linguagem	Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver a autoavaliação.	Comunicação oral verbal. Questionário.	Responder adequadamente às questões apresentadas, oralmente e no questionário.	5’
Plano de Aula nº 2					
Local: Conservatório de Braga		Data: 18/03/19		Turma ou alunos: Aluno A2	
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Através de figuras de linguagem, tentar que o aluno aprenda ou modifique movimentos técnicos específicos da mão esquerda ou mão direita, relacionando-os com aspetos musicais.				
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escalas de Mi Maior e Dó Maior, “ <i>Nostalgia</i> ” de J. Sagraeras, “ <i>Andantino op. 241, no. 20</i> ”, de F. Carulli				Duração: 50’	Hora: 14h30-15h20

Função Didática: Aprendizagem, Reaprendizagem e Consolidação					
Objetivo da aula: Melhorar aspetos técnicos dos exercícios e peças, uniformizar a execução, fomentar a memorização.					
Sumário: Escalas de Mi Maior e Dó Maior, aplicação de figuras de linguagem para o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda. “ <i>Nostalgia</i> ” de J. Sagreras, “ <i>Andantino</i> ”, de F. Carulli, aplicação de expressões figurativas para a modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda.					
Fase da Aula	Conteúdo	Competências	Metodologias	CrITÉrios de Êxito	Min 50’
Apresentação	Montagem de materiais, partituras, lápis e borracha. Afinação do instrumento. Explicação da experiência a realizar, com as figuras de linguagem.	Desenvolver a habilidade de afinar adequadamente a guitarra, utilizando o afinador eletrónico.	Comunicação oral verbal. Utilização de afinador eletrónico.	Afinar a guitarra corretamente. Compreender a experiência a realizar durante a aula, com as figuras de linguagem.	5’

Inicial	Escalas de Dó Maior e Mi Maior, com extensão de duas oitavas	Desenvolver postura correta, para a mão direita e mão esquerda. Desenvolver colocação correta dos dedos da mão esquerda e mão direita. Desenvolver, uma pulsação correta dos dedos da mão direita, com velocidade de ataque.	Comunicação oral verbal, utilização de figuras de linguagem coletadas previamente, relacionadas com aspetos técnicos da mão direita e mão esquerda.	Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Executar as escalas de Dó Maior e Mi Maior corretamente, com consistência técnica, rítmica e tímbrica.	10'
Fundamental	“<i>Nostalgia</i>” de J. Sagreras “<i>Andantino</i>”, F. Carulli	Distinguir uma voz melódica de uma voz de acompanhamento. Conhecer e respeitar a simbologia musical. Relacionar aspetos técnicos previamente trabalhados, com aspetos musicais, por exemplo destacar uma determinada melodia, através de uma determinada pulsação. Memorizar recursos técnicos, para resolver questões musicais.		Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figuras de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Nas peças a trabalhar, compreender a escrita musical, distinguir vozes, e respeitar a simbologia. Nas peças a trabalhar, compreender relações entre	30'

				aspectos técnicos, e os aspectos musicais.	
Final e Avaliação	Questionário relacionado com o uso de figuras de linguagem.	Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver a autoavaliação.	Comunicação oral Questionário.	Responder adequadamente às questões apresentadas, oralmente e no questionário.	5'

Plano de Aula nº 4					
Local: Conservatório de Braga			Data: 29/04/19		Turma ou alunos: Aluno A4
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Através de figuras de linguagem, tentar que o aluno aprenda ou modifique movimentos técnicos específicos da mão esquerda ou mão direita, relacionando-os com aspetos musicais.				
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escalas de Mi Maior e Mi menor, “Miami” de G. Montreuil, “Estudo No. 23”, de D. Fortea.				Duração: 50’	Hora: 16h40-17h30
Função Didática: Aprendizagem, Reaprendizagem e Consolidação					
Objetivo da aula: Melhorar aspetos técnicos dos exercícios e peças, uniformizar a execução, fomentar a memorização.					
Sumário: Escalas de Mi Maior e Mi menor, aplicação de figuras de linguagem para a o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda. “Miami” de G. Montreuil, “Estudo No. 23”, aplicação de figuras de linguagem para o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda.					

Fase da Aula	Conteúdo	Competências	Metodologias	Crterios de Êxito	Min 50'
Apresentação	Montagem de materiais, partituras, lápis e borracha. Afinação do instrumento. Explicação da experiência a realizar, com as figuras de linguagem.	Desenvolver a habilidade de afinar adequadamente a guitarra, utilizando o afinador eletrônico.	Comunicação oral verbal. Utilização de afinador eletrônico.	Afinar a guitarra corretamente. Compreender a experiência a realizar durante a aula, com as figuras de linguagem.	5'
Inicial	Escalas de Mi Maior e Mi menor, com extensão de duas oitavas	Desenvolver postura correta, para a mão direita e mão esquerda. Desenvolver colocação correta dos dedos da mão esquerda e mão direita. Desenvolver, uma pulsação correta dos dedos da mão direita, com velocidade de ataque.	Comunicação oral verbal, utilização de figuras de linguagem coletadas previamente, relacionadas com aspetos técnicos da mão direita e mão esquerda.	Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Executar as escalas de Mi Maior e Mi menor corretamente, com consistência técnica, rítmica e tímbrica.	10'

Fundamental	<i>"Miami"</i> de G. Montreuil <i>"Estudo No. 23"</i>, de D. Fortea	Distinguir uma voz melódica de uma voz de acompanhamento. Conhecer e respeitar a simbologia musical. Relacionar aspetos técnicos previamente trabalhados, com aspetos musicais, por exemplo destacar uma determinada melodia, através de uma determinada pulsação. Memorizar recursos técnicos, para resolver questões musicais.		Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Nas peças a trabalhar, compreender a escrita musical, distinguir vozes, e respeitar a simbologia. Nas peças a trabalhar, compreender relações entre aspetos técnicos, e os aspetos musicais.	30'
Final e Avaliação	Questionário relacionado com o uso de figuras de linguagem	Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver a autoavaliação.	Comunicação oral verbal. Questionário.	Responder adequadamente às questões apresentadas, oralmente e no questionário.	5'

--	--	--	--	--	--

Plano de Aula nº 5					
Local: Conservatório de Braga		Data: 29/04/19		Turma ou alunos: Aluno A5	
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Através de figuras de linguagem, tentar que o aluno aprenda ou modifique movimentos técnicos específicos da mão esquerda ou mão direita, relacionando-os com aspetos musicais.				
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escalas de Sol Maior e Sol menor, “Estudo 23” de M. Carcassi, “Prologue”, de J. L. Balthazar.				Duração: 50’	Hora: 16h40-17h30
Função Didática: Aprendizagem, Reaprendizagem e Consolidação					
Objetivo da aula: Melhorar aspetos técnicos dos exercícios e peças, uniformizar a execução, fomentar a memorização.					
Sumário: Escalas de Sol Maior e Sol menor, aplicação de figuras de linguagem para o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda. “Prologue” e “Le Lac aux Sirenes”, de J. L. Balthazar, aplicação de figuras de linguagem para a modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda.					
Fase da Aula	Conteúdo	Competências	Metodologias	Critérios de Êxito	Min 50’
Apresentação	Montagem de materiais, partituras, lápis e borracha.	Desenvolver a habilidade de afinar adequadamente a guitarra, utilizando o afinador eletrónico.	Comunicação oral verbal. Utilização de afinador eletrónico.	Afinar a guitarra corretamente. Compreender a experiência a realizar durante a aula, com as figuras de linguagem	5’

	Afinação do instrumento. Explicação da experiência a realizar, com as figuras de linguagem.				
Inicial	Escalas de Sol Maior e Sol menor, com extensão de duas oitavas	Desenvolver postura correta, para a mão direita e mão esquerda. Desenvolver colocação correta dos dedos da mão esquerda e mão direita. Desenvolver, uma pulsação correta dos dedos da mão direita, com velocidade de ataque.	Comunicação oral verbal, utilização de figuras de linguagem coletadas previamente, relacionadas com aspetos técnicos da mão direita e mão esquerda.	Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Executar as escalas de Sol Maior e Sol menor corretamente, com consistência técnica, rítmica e tímbrica.	10'
Fundamental	<i>“Prologue”</i>, de J. L. Balthazar <i>“Le Lác aux sirénes”</i>, de J. L. Balthazar	Distinguir uma voz melódica de uma voz de acompanhamento. Conhecer e respeitar a simbologia musical. Relacionar aspetos técnicos previamente trabalhados, com aspetos musicais, por		Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos.	30'

		exemplo destacar uma determinada melodia, através de uma determinada pulsação. Memorizar recursos técnicos, para resolver questões musicais.		Nas peças a trabalhar, compreender a escrita musical, distinguir vozes, e respeitar a simbologia. Nas peças a trabalhar, compreender relações entre aspetos técnicos, e os aspetos musicais.	
Final e Avaliação	Questionário relacionado com o uso de figuras de linguagem	Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver a autoavaliação.	Comunicação oral verbal. Questionário.	Responder adequadamente às questões apresentadas, oralmente e no questionário.	5'

Plano de Aula nº 6					
Local: Conservatório de Braga		Data: 07/05/19		Turma ou alunos: Aluno B1	
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Através de figuras de linguagem, tentar que o aluno aprenda ou modifique movimentos técnicos específicos da mão esquerda ou mão direita, relacionando-os com aspetos musicais.				
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escala de Dó Maior, “ <i>Poum Padam</i> ” de T. Thiesserand				Duração: 50’	Hora: 10h30-11h00
Função Didática: Aprendizagem, Reaprendizagem e Consolidação					
Objetivo da aula: Melhorar aspetos técnicos dos exercícios e peças, uniformizar a execução, fomentar a memorização.					
Sumário: Escalas de Dó Maior, aplicação de figuras de linguagem para o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda. “ <i>Poum Padam</i> ” de T. Thiesserand, aplicação de figuras de linguagem para a modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda.					
Fase da Aula	Conteúdo	Competências	Metodologias	Critérios de Êxito	Min 50’
Apresentação	Montagem de materiais, partituras, lápis e borracha. Afinação do instrumento.	Desenvolver a habilidade de afinar adequadamente a guitarra, utilizando o afinador eletrónico.	Comunicação oral verbal. Utilização de afinador eletrónico.	Afinar a guitarra corretamente. Compreender a experiência a realizar durante a aula, com as figuras de linguagem.	5’

	Explicação da experiência a realizar, com as figuras de linguagem.				
Inicial	Escala de Dó Maior, com uma oitava	Desenvolver postura correta, para a mão direita e mão esquerda. Desenvolver colocação correta dos dedos da mão esquerda e mão direita. Desenvolver, uma pulsação correta dos dedos da mão direita, com velocidade de ataque.	Comunicação oral verbal, utilização de figuras de linguagem coletadas previamente, relacionadas com aspetos técnicos da mão direita e mão esquerda.	Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Executar a escala de Dó Maior corretamente, com consistência técnica, rítmica e tímbrica.	5'
Fundamental	" <i>Poum Padam</i> " de T. Thiesseraud,	Distinguir uma voz melódica de uma voz de acompanhamento. Conhecer e respeitar a simbologia musical. Relacionar aspetos técnicos previamente trabalhados, com aspetos musicais, por exemplo destacar uma determinada melodia, através de uma determinada pulsação.		Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Nas peças a trabalhar, compreender a escrita musical,	15'

		Memorizar recursos técnicos, para resolver questões musicais.		distinguir vozes, e respeitar a simbologia. Nas peças a trabalhar, compreender relações entre aspetos técnicos, e os aspetos musicais.	
Final e Avaliação	Questionário relacionado com o uso de figuras de linguagem	Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver a autoavaliação.	Comunicação oral verbal. Questionário.	Responder adequadamente às questões apresentadas, oralmente e no questionário.	5'

Plano de Aula nº 7					
Local: Conservatório de Braga		Data: 19/03/19		Turma ou alunos: Aluno B2	
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Através de figuras de linguagem, tentar que o aluno aprenda ou modifique movimentos técnicos específicos da mão esquerda ou mão direita, relacionando-os com aspetos musicais.				
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escala de Dó Maior, “Romanza” de J.K. Mertz, “Allegro”, de M. Giuliani.				Duração: 50’	Hora: 14h30-15h00
Função Didática: Aprendizagem, Reaprendizagem e Consolidação					
Objetivo da aula: Melhorar aspetos técnicos dos exercícios e peças, uniformizar a execução, fomentar a memorização.					
Sumário: Escala de Dó Maior, aplicação de figuras de linguagem para o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda. “Romanza” de J.K. Mertz, “Allegro”, de M. Carcassi, aplicação de figuras de linguagem para a modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda.					
Fase da Aula	Conteúdo	Competências	Metodologias	Critérios de Êxito	Min 50’
Apresentação	Montagem de materiais, partituras, lápis e borracha. Afinação do instrumento.	Desenvolver a habilidade de afinar adequadamente a guitarra, utilizando o afinador eletrónico.	Comunicação oral verbal. Utilização de afinador eletrónico.	Afinar a guitarra corretamente. Compreender a experiência a realizar durante a aula, com as figuras de linguagem.	5’

	Explicação da experiência a realizar, com as expressões figurativas.				
Inicial	Escala de Dó Maior com extensão de uma oitava.	Desenvolver postura correta, para a mão direita e mão esquerda. Desenvolver colocação correta dos dedos da mão esquerda e mão direita. Desenvolver, uma pulsação correta dos dedos da mão direita, com velocidade de ataque.	Comunicação oral verbal, utilização de expressões figurativas coletadas previamente, relacionadas com aspetos técnicos da mão direita e mão esquerda.	Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Executar a escala de Dó Maior corretamente, com consistência técnica, rítmica e tímbrica.	5'
Fundamental	“<i>Romanza</i>” de J.K. Mertz “<i>Allegro</i>”, de M. Carcassi.	Distinguir uma voz melódica de uma voz de acompanhamento. Conhecer e respeitar a simbologia musical. Relacionar aspetos técnicos previamente trabalhados, com aspetos musicais, por exemplo destacar uma determinada melodia, através de uma determinada pulsação.		Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Nas peças a trabalhar, compreender a escrita musical,	15'

		Memorizar recursos técnicos, para resolver questões musicais.		distinguir vozes, e respeitar a simbologia. Nas peças a trabalhar, compreender relações entre aspetos técnicos, e os aspetos musicais.	
Final e Avaliação	Questionário relacionado com o uso de figuras de linguagem	Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver a autoavaliação.	Comunicação oral verbal. Questionário.	Responder adequadamente às questões apresentadas, oralmente e no questionário.	5'

Plano de Aula nº 8					
Local: Conservatório de Braga		Data: 28/05/19		Turma ou alunos: Aluno B3	
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Através de figuras de linguagem, tentar que o aluno aprenda ou modifique movimentos técnicos específicos da mão esquerda ou mão direita, relacionando-os com aspetos musicais.				
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escala de Dó Maior, “Moonlight” de S. Rak, “Canção Triste”, de E. Lopes.				Duração: 50’	Hora: 17h30-18h00
Função Didática: Aprendizagem, Reaprendizagem e Consolidação					
Objetivo da aula: Melhorar aspetos técnicos dos exercícios e peças, uniformizar a execução, fomentar a memorização.					
Sumário: Escala de Dó Maior, aplicação de figuras de linguagem para o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda. “Moonlight” de S. Rak, “Canção Triste”, de E. Lopes, aplicação de figuras de linguagem para a modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda.					
Fase da Aula	Conteúdo	Competências	Metodologias	Critérios de Êxito	Min 50’
Apresentação	Montagem de materiais, partituras, lápis e borracha. Afinação do instrumento.	Desenvolver a habilidade de afinar adequadamente a guitarra, utilizando o afinador eletrónico.	Comunicação oral verbal. Utilização de afinador eletrónico.	Afinar a guitarra corretamente. Compreender a experiência a realizar durante a aula, com as figuras de linguagem.	5’

	Explicação da experiência a realizar, com as figuras de linguagem.				
Inicial	Escala de Dó Maior, com extensão de uma oitava.	Desenvolver postura correta, para a mão direita e mão esquerda. Desenvolver colocação correta dos dedos da mão esquerda e mão direita. Desenvolver, uma pulsação correta dos dedos da mão direita, com velocidade de ataque.	Comunicação oral verbal, utilização de figuras de linguagem coletadas previamente, relacionadas com aspetos técnicos da mão direita e mão esquerda.	Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Executar a escala de Dó Maior corretamente, com consistência técnica, rítmica e tímbrica.	5'
Fundamental	"Moonlight" de S. Rak, "Canção Triste", de E. Lopes.	Distinguir uma voz melódica de uma voz de acompanhamento. Conhecer e respeitar a simbologia musical. Relacionar aspetos técnicos previamente trabalhados, com aspetos musicais, por exemplo destacar uma determinada melodia, através de uma determinada pulsação.		Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Nas peças a trabalhar, compreender a escrita musical,	15'

		Memorizar recursos técnicos, para resolver questões musicais.		distinguir vozes, e respeitar a simbologia. Nas peças a trabalhar, compreender relações entre aspetos técnicos, e os aspetos musicais.	
Final e Avaliação	Questionário relacionado com o uso de figuras de linguagem	Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver a autoavaliação.	Comunicação oral verbal. Questionário.	Responder adequadamente às questões apresentadas, oralmente e no questionário.	5'

Plano de Aula nº 9					
Local: Conservatório de Braga		Data: 28/05/19		Turma ou alunos: Aluno B4	
Aula nº: 1	Conceitos fundamentais a desenvolver: Através de figuras de linguagem, tentar que o aluno aprenda ou modifique movimentos técnicos específicos da mão esquerda ou mão direita, relacionando-os com aspetos musicais.				
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escala de Dó Maior, “Romanza” de J.K. Mertz, “Allegro”, de M. Giuliani, “Barcaruola” de J. Anderson				Duração: 50’	Hora: 18h00-18h30
Função Didática: Aprendizagem, Reaprendizagem e Consolidação					
Objetivo da aula: Melhorar aspetos técnicos dos exercícios e peças, uniformizar a execução, fomentar a memorização.					
Sumário: Escala de Dó Maior, aplicação de figuras de linguagem para o ensino ou modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda. Escala de Dó Maior, “Romanza” de J.K. Mertz, “Allegro”, de M. Giuliani, “Barcaruola” de J. Anderson, aplicação de figuras de linguagem para a modificação de determinados movimentos da mão direita e mão esquerda.					
Fase da Aula	Conteúdo	Competências	Metodologias	Critérios de Êxito	Min 50’
Apresentação	Montagem de materiais, partituras, lápis e borracha. Afinação do instrumento.	Desenvolver a habilidade de afinar adequadamente a guitarra, utilizando o afinador eletrónico.	Comunicação oral verbal. Utilização de afinador eletrónico.	Afinar a guitarra corretamente. Compreender a experiência a realizar durante a aula, com as figuras de linguagem.	5’

	Explicação da experiência a realizar, com as figuras de linguagem.				
Inicial	Escala de Dó Maior, com extensão de uma oitava.	Desenvolver postura correta, para a mão direita e mão esquerda. Desenvolver colocação correta dos dedos da mão esquerda e mão direita. Desenvolver, uma pulsação correta dos dedos da mão direita, com velocidade de ataque.	Comunicação oral verbal, utilização de figuras de linguagem coletadas previamente, relacionadas com aspetos técnicos da mão direita e mão esquerda.	Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Executar a escala de Dó Maior corretamente, com consistência técnica, rítmica e tímbrica.	5'
Fundamental	Escala de Dó Maior, “<i>Romanza</i>” de J.K. Mertz, “<i>Allegro</i>”, de M. Giuliani, “<i>Barcaruola</i>” de J. Anderson	Distinguir uma voz melódica de uma voz de acompanhamento. Conhecer e respeitar a simbologia musical. Relacionar aspetos técnicos previamente trabalhados, com aspetos musicais, por exemplo destacar uma determinada melodia, através de uma determinada pulsação.		Responder mecanicamente e posturalmente, após a utilização de uma determinada figura de linguagem por parte do docente. Demonstrar prontidão e vontade em modificar aspetos técnicos. Nas peças a trabalhar, compreender a escrita musical,	15'

		Memorizar recursos técnicos, para resolver questões musicais.		distinguir vozes, e respeitar a simbologia. Nas peças a trabalhar, compreender relações entre aspetos técnicos, e os aspetos musicais.	
Final e Avaliação	Questionário relacionado com o uso de figuras de linguagem	Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver a autoavaliação.	Comunicação oral verbal. Questionário.	Responder adequadamente às questões apresentadas, oralmente e no questionário.	5'

9.5 Anexo V – Questionário

A linguagem figurativa na aula de Guitarra Clássica

Este questionário tem como objectivo obter a opinião dos docentes de Guitarra Clássica em Portugal, sobre o uso de linguagem figurativa na comunicação com o aluno.

Acha que o uso de linguagem/expressões figurativas durante a aula de guitarra é pertinente? *

- ☐ Muito
- ☐ Pouco
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Nenhum
- ☐ Sem opinião

...

Na sua opinião, em que tipo de domínios a linguagem figurativa pode ser aplicada? *

- ☐ Interpretação
- ☐ Técnica
- ☐ Interpretação e Técnica
- ☐ Nenhum
- ☐ Sem opinião

...

Acha que a linguagem figurativa tem algum efeito na motivação do aluno? *

- ☐ Muito
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Pouco
- ☐ Nenhum
- ☐ Sem opinião

...

Acha que a linguagem figurativa apresenta vantagens na memorização de conceitos por parte do aluno? *

- ☐ Muito
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Pouco
- ☐ Nenhum
- ☐ Sem opinião

...

Acha que a linguagem figurativa pode ser utilizada com todos os alunos, tendo em conta o perfil psicológico/físico? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sem opinião

...

Acha que a linguagem figurativa deve ser personalizada de acordo com o aluno, ou existem expressões gerais e frequentes para todos? *

- ☐ Deve ser mais personalizada
- ☐ Deve ser mais à base de expressões gerais

...

Na sua opinião, em que faixa etária é mais adequado usar a linguagem figurativa? *

- ☐ Iniciação
- ☐ 1º ao 5º Grau
- ☐ 6º ao 8º Grau
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Nenhum
- ☐ Sem opinião

...

Caso use regularmente a linguagem figurativa, cite por favor algumas das expressões usadas, e a/s razão/ões pelas quais as usa. Se puder, deixe também uma opinião sobre o tema.

Texto de resposta longa

Finalmente, peço por favor que refira a cidade em qual desenvolve a sua actividade profissional.
Muito obrigado pelo tempo despendido para responder a este questionário!

Texto de resposta curta

9.6 Anexo VI – Partituras

18

19. Maria Luisa: Mazurka

JULIO SAGRERAS

Tempo de Mazurka

D. C. of Fine

Minuet

op. 21 no. 12

Matteo Carcassi
(1792-1853)

$\text{♩} = 106-126$

Copyright © 2009 Trinity College London

35

41

47

53

59

65

71

77

83

89

95

101

107

113

119

125

131

137

143

149

155

161

167

173

179

185

191

197

203

209

215

221

227

233

239

245

251

257

263

269

275

281

287

293

299

305

311

317

323

329

335

341

347

353

359

365

371

377

383

389

395

401

407

413

419

425

431

437

443

449

455

461

467

473

479

485

491

497

503

509

515

521

527

533

539

545

551

557

563

569

575

581

587

593

599

605

611

617

623

629

635

641

647

653

659

665

671

677

683

689

695

701

707

713

719

725

731

737

743

749

755

761

767

773

779

785

791

797

803

809

815

821

827

833

839

845

851

857

863

869

875

881

887

893

899

905

911

917

923

929

935

941

947

953

959

965

971

977

983

989

995

1001

1007

1013

1019

1025

1031

1037

1043

1049

1055

1061

1067

1073

1079

1085

1091

1097

1103

1109

1115

1121

1127

1133

1139

1145

1151

1157

1163

1169

1175

1181

1187

1193

1199

1205

1211

1217

1223

1229

1235

1241

1247

1253

1259

1265

1271

1277

1283

1289

1295

1301

1307

1313

1319

1325

1331

1337

1343

1349

1355

1361

1367

1373

1379

1385

1391

1397

1403

1409

1415

1421

1427

1433

1439

1445

1451

1457

1463

1469

1475

1481

1487

1493

1499

1505

1511

1517

1523

1529

1535

1541

1547

1553

1559

1565

1571

1577

1583

1589

1595

1601

1607

1613

1619

1625

1631

1637

1643

1649

1655

1661

1667

1673

1679

1685

1691

1697

1703

1709

1715

1721

1727

1733

1739

1745

1751

1757

1763

1769

1775

1781

1787

1793

1799

1805

1811

1817

1823

1829

1835

1841

1847

1853

1859

1865

1871

1877

1883

1889

1895

1901

1907

1913

1919

1925

1931

1937

1943

1949

1955

1961

1967

1973

1979

1985

1991

1997

2003

2009

2015

2021

2027

2033

2039

2045

2051

2057

2063

2069

2075

2081

2087

2093

2099

2105

2111

2117

2123

2129

2135

2141

2147

2153

2159

2165

2171

2177

2183

2189

2195

2201

2207

2213

2219

2225

2231

2237

2243

2249

2255

2261

2267

2273

2279

2285

2291

2297

2303

2309

2315

2321

2327

2333

2339

2345

2351

2357

2363

2369

2375

2381

2387

2393

2399

2405

2411

2417

2423

2429

2435

2441

2447

2453

2459

2465

2471

2477

2483

2489

2495

2501

2507

2513

2519

2525

2531

2537

2543

2549

2555

2561

2567

2573

2579

2585

2591

2597

2603

2609

2615

2621

2627

2633

2639

2645

2651

2657

2663

2669

2675

2681

2687

2693

2699

2705

2711

2717

2723

2729

2735

2741

2747

2753

2759

2765

2771

2777

2783

2789

2795

2801

2807

2813

2819

2825

2831

2837

2843

2849

2855

2861

2867

2873

2879

2885

2891

2897

2903

2909

2915

2921

2927

2933

2939

2945

2951

2957

2963

2969

2975

2981

2987

2993

2999

3005

3011

3017

3023

3029

3035

3041

3047

3053

3059

3065

3071

3077

3083

3089

3095

3101

3107

3113

3119

3125

3131

3137

3143

3149

3155

3161

3167

3173

3179

3185

3191

3197

3203

3209

3215

3221

3227

3233

3239

3245

3251

3257

3263

3269

3275

3281

3287

3293

3299

3305

3311

3317

3323

3329

3335

3341

3347

3353

3359

3365

3371

3377

3383

3389

3395

3401

3407

3413

3419

3425

3431

3437

3443

3449

3455

3461

3467

3473

3479

3485

3491

3497

3503

3509

3515

3521

3527

3533

3539

3545

3551

3557

3563

3569

3575

3581

3587

3593

3599

3605

3611

3617

3623

3629

3635

3641

3647

3653

3659

3665

3671

3677

3683

3689

3695

3701

3707

3713

3719

3725

3731

3737

3743

3749

3755

3761

3767

3773

3779

3785

3791

3797

3803

3809

3815

3821

3827

3833

3839

3845

3851

3857

3863

3869

3875

3881

3887

3893

3899

3905

3911

3917

3923

3929

3935

3941

3947

3953

3959

3965

3971

3977

3983

3989

3995

4001

4007

4013

4019

4025

4031

4037

4043

4049

4055

4061

4067

4073

4079

4085

4091

4097

4103

4109

4115

4121

4127

4133

4139

4145

4151

4157

4163

4169

4175

4181

4187

4193

4199

4205

4211

4217

4223

4229

4235

4241

4247

4253

4259

4265

4271

4277

4283

4289

4295

4301

4307

4313

4319

4325

4331

4337

4343

4349

4355

4361

4367

4373

4379

4385

4391

4397

4403

4409

4415

4421

4427

4433

4439

4445

4451

4457

4463

4469

4475

4481

4487

4493

4499

4505

4511

4517

4523

4529

4535

4541

4547

4553

4559

4565

4571

4577

4583

4589

4595

4601

4607

4613

4619

4625

4631

4637

4643

4649

4655

4661

4667

4673

4679

4685

4691

4697

4703

4709

4715

4721

4727

4733

4739

4745

4751

4757

4763

4769

4775

4781

4787

4793

4799

4805

4811

4817

4823

4829

4835

4841

4847

4853

4859

4865

4871

4877

4883

4889

4895

4901

4907

4913

4919

4925

4931

4937

4943

4949

4955

4961

4967

4973

4979

4985

4991

4997

5003

5009

5015

5021

5027

5033

5039

5045

5051

5057

5063

5069

5075

5081

5087

5093

5099

5105

5111

5117

5123

5129

5135

5141

5147

5153

5159

5165

5171

5177

5183

5189

5195

5201

5207

5213

5219

5225

5231

5237

5243

5249

5255

5261

5267

5273

5279

5285

5291

5297

5303

5309

5315

5321

5327

5333

5339

5345

5351

5357

5363

5369

5375

5381

5387

5393

5399

5405

5411

5417

5423

5429

5435

5441

5447

5453

5459

5465

5471

5477

5483

5489

5495

5501

5507

5513

5519

5525

5531

5537

5543

5549

5555

5561

5567

5573

5579

5585

5591

5597

5603

5609

5615

5621

5627

5633

5639

5645

5651

5657

5663

5669

5675

5681

5687

5693

5699

5705

5711

5717

5723

5729

5735

5741

5747

5753

5759

5765

5771

5777

5783

5789

5795

5801

5807

5813

5819

5825

5831

5837

5843

5849

5855

5861

5867

5873

5879

5885

5891

5897

5903

5909

5915

5921

5927

5933

5939

5945

5951

5957

5963

5969

5975

5981

5987

5993

5999

6005

6011

6017

6023

6029

6035

6041

6047

6053

6059

6065

6071

6077

6083

6089

6095

6101

6107

6113

6119

6125

6131

6137

6143

6149

6155

6161

6167

6173

6179

6185

6191

6197

6203

6209

6215

6221

6227

6233

6239

6245

6251

6257

6263

6269

6275

6281

6287

6293

6299

6305

6311

6317

6323

6329

6335

6341

6347

6353

6359

6365

6371

6377

6383

6389

6395

6401

6407

6413

6419

6425

6431

6437

6443

6449

6455

6461

6467

6473

6479

6485

6491

6497

6503

6509

6515

6521

6527

6533

6539

6545

6551

6557

6563

6569

6575

6581

6587

6593

6599

6605

6611

6617

6623

6629

6635

6641

6647

6653

6659

6665

6671

6677

6683

6689

6695

6701

6707

6713

6719

6725

6731

6737

6743

6749

6755

6761

6767

6773

6779

6785

6791

6797

6803

6809

6815

6821

6827

6833

6839

6845

6851

6857

6863

6869

6875

6881

6887

6893

6899

6905

6911

6917

6923

6929

6935

6941

6947

6953

6959

6965

6971

6977

6983

6989

6995

7001

7007

7013

7019

7025

7031

7037

7043

7049

7055

7061

7067

7073

7079

7085

7091

7097

7103

7109

7115

7121

7127

7133

7139

7145

7151

7157

7163

7169

7175

7181

7187

7193

7199

7205

7211

7217

7223

7229

7235

7241

7247

7253

7259

7265

Romanze

Johann Kaspar Mertz
(1806-1856)

Adagio

aus / from: J. K. Mertz, Schule für die Gitarre / Guitar Method
© 2012 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

Andantino

Op. 241, No. 20

Ferdinando CARULLI
1770-1841
ed. M.A. Cmar

Guitar

Nostalgia

(Petite Melodie)

D. C. desde el 8 hasta el Fin

9

Liberamente ♩ = 104–116

Source: *Divertissements pour guitare*, vol. 1, no. 12
© Copyright 1984 Les Éditions Deboer-Verrean, Saint-Nicolas, Québec, Canada. Reprinted by permission. 0007-0842/2

José Ferrer
(1835-1916)

à Frédéric MERCADE

Dy 0001

Roland DYENS

Un rien canaille (♩ = 60)
(8^e alla)

Un rien canaille (8e staff)

Mélodie claire

Appui (comme un fin d'ail)

glacé la même position en soulevant le doigt 1

fluide

[illegible]

6. Poum padam

Thierry Tisserand

Pour cette pièce, l'indication au début signifie qu'il faut jouer les croches de façon inégale, ce qui permet de simplifier l'écriture, et de faciliter la lecture. Ce procédé est employé pour l'écriture du jazz et des musiques qui s'en inspirent.



Le trait signifie qu'il faut faire glisser le doigt d'une case à l'autre, le pouce accompagne le mouvement, cela s'appelle "démarcher".

Il est possible, pour s'amuser, de faire swinguer certaines pièces de ce recueil :
N° 2. Ensoleillé - N° 5. Pom, pom pom pom - N° 10. Ballade - N° 11. Ballade.

Lección 61

Julio Salvador Sagreras

Copyright © 2016 Daniel F. Savarese

Moonlight

Stepán Rak
(1945 -)

The Rose in the Garden

Carlo Domeniconi
(1947 -)

Source: Hange & A. de St-Exupéry. Musique pour le petit prince.
© Copyright 1987 Guitareno Studio Musikverlag, Berlin. Reprinted by permission.

©1987 Hange & A.

Nível: BÁSICO

Canção Triste

Edson Lopes
Respetimão, 15 de Agosto de 2000

Andante cantabile $\text{♩} = 82$

mf ma espressivo
p 2ª vez

mf *p* *p* *p*

p a tempo cresc.

f a tempo

dim. *rit.* *p*

© 2000 Edson Lopes - Edição do manuscrito
Fone: (0xx15) 251.20311 E-mail: edson@asozta.com.br
Software: Finale

Autorização e identificação

Professor Supervisor

(Prof. Doutor Ricardo Barceló)

Discente

(Nuno Rodrigo Pereira da Rocha Peixoto)