



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Miguel David Semedo

Utilização do metrónomo para a Expressão Musical na Guitarra Clássica



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Miguel David Semedo

Utilização do metrónomo para a Expressão Musical na Guitarra Clássica

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob 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

Termina mais uma etapa da minha formação académica, para iniciar uma nova fase no contexto profissional. Foi um percurso árduo, sobretudo devido ao contexto pandémico atual, mas, ainda assim, muito gratificante, pois fui superando todas as adversidades com esforço e dedicação e quero agradecer a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram neste percurso:

Quero começar por agradecer ao professor Ricardo Barceló, orientador do Estágio Profissional, por todo o apoio, incentivo e mesmo acompanhamento ao longo destes anos, desde os tempos de Licenciatura, pela sua ajuda no desenvolvimento deste tema e por me incentivar a percorrer o mundo da música;

Aos meus pais, por estarem sempre do meu lado, por nunca deixarem de acreditar em mim e por todo o apoio que me deram para continuar a seguir em frente;

À minha irmã, por todo o apoio que me foi dando, abdicando do seu tempo para se disponibilizar a me ajudar, com os seus conhecimentos na área do Design e da Comunicação, Sem ela não teria conseguido chegar onde cheguei;

Ao professor Aires Pinheiro, orientador cooperante no Conservatório Bomfim, pela disponibilidade em ceder o seu espaço para eu poder realizar o meu projeto, abdicando, por vezes, do seu tempo para me permitir a minha investigação, confiando-me os seus alunos, e pela ajuda prestada ao longo do período de estágio, o que facilitou imenso a realização do meu projeto;

Ao professor Roberto García, professor de guitarra do Conservatório Bomfim, pela disponibilidade em poder assistir às suas aulas e pela ajuda que me foi dando, através das suas opiniões e conselhos, bem como pela paciência em esclarecer as minhas dúvidas no decorrer da minha intervenção pedagógica;

Ao professor Romeu Ornelas, ex-professor no Conservatório onde iniciei os meus estudos, por se disponibilizar em me ajudar na procura de informação sobre o meu tema;

Aos meus amigos e colegas que estiveram sempre ao meu lado, apoiando e animando-me ao longo deste processo, o que me motivou a continuar nos momentos mais difíceis.

Sem a ajuda de todos não teria conseguido atingir os meus objetivos. Muito obrigado pelo vosso apoio e por me permitirem chegar até aqui.

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.

Utilização do metrônomo para a Expressão Musical na Guitarra Clássica

Resumo

O presente relatório de estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de *Estágio Profissional*, do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho, desenvolve-se em torno da utilização do metrônomo e da sua influência na expressividade musical nos alunos de guitarra clássica, intitulado-se *Utilização do metrônomo para a Expressão Musical na Guitarra Clássica*.

O metrônomo sempre foi um aparelho bastante utilizado no estudo diário de um músico, de forma a melhorar o seu ritmo, regularizar o andamento da sua interpretação e trabalhar aspetos mais técnicos, mas desconhece-se a sua utilização no âmbito da expressão musical. Neste sentido, este projeto tem por objetivo explorar as funcionalidades do metrônomo e desenvolver as capacidades de expressão dos alunos, tirando proveito dessas funcionalidades durante a sua aprendizagem.

Este Projeto de Intervenção Pedagógica segue a metodologia de Investigação-Ação, baseando-se num ciclo de quatro fases essenciais: planificação, ação, observação e reflexão, com o objetivo de aproximar mais a relação entre alunos e professores, focando-se nas necessidades dos alunos.

Como forma de recolher resultados, foram realizados exercícios que abordavam uma componente presente na expressividade musical, utilizando o metrônomo para averiguar se realmente é possível utilizar este dispositivo para aprender esses elementos expressivos. Para além disso, foram realizados dois questionários, aplicados aos alunos, um antes da intervenção, como forma de observar o seu conhecimento em relação a este tema, e outro após a intervenção, para analisar o conhecimento adquirido e utilizando as suas opiniões como forma de observar o sucesso ou insucesso desta experiência.

Com este Projeto de Intervenção Pedagógica verificou-se que o recurso ao metrônomo é capaz de auxiliar um músico em certos contextos presentes na expressividade musical, sendo que nem todos os elementos expressivos da música são capazes de ser trabalhados através deste dispositivo. No entanto, foi possível confirmar que o metrônomo não é um aparelho anti expressivo, pois depende da forma como o utilizamos. Conseguimos tirar proveito dele, mesmo para a aprendizagem de conceitos expressivos, demonstrando uma influência positiva na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Palavras-Chave: Metrônomo; Expressão Musical; Guitarra; Investigação-Ação

Use of the metronome for Musical Expression in Classical Guitar

Abstract

The present internship report, carried out within the scope of the Curricular Unit *Professional Internship*, of the Master's degree in Music Teaching at the University of Minho, is developed around the use of the metronome and its influence on musical expressiveness in classical guitar students, entitled *Use of the metronome for Musical Expression in Classical Guitar*.

The metronome has always been a device widely used in the daily study of a musician, in order to improve his rhythm, regulate the tempo of his interpretation and work on more technical aspects, but its use in the context of musical expression is unknown. In this sense, this project aims to explore the features of the metronome and develop students' expression skills, taking advantage of these features during their learning.

This Project of Educational Intervention follows the Research-Action methodology, based on a cycle of four essential phases: planning, action, observation and reflection, and aiming to bring the relationship between students and teachers closer together, focusing on the necessities from the students.

As a way to collect results, exercises were carried out that addressed a component present in musical expressiveness, using the metronome to find out if it is really possible to use this device to learn these expressive elements. In addition, two questionnaires were applied to the students, one before the intervention, as a way to observe their knowledge in relation to this topic, and another after the intervention, to analyze the knowledge acquired and using their opinions as a way of observe the success or failure of this experience.

With this Pedagogical Intervention Project it was found that the use of the metronome is able to help a musician in certain contexts present in musical expressiveness, being that not all expressive elements of music are able to be worked through this device. However, it was possible to confirm that the metronome is not an anti-expressive device, as it depends on the way we use it. We are able to take advantage of it, even for the learning of expressive concepts, demonstrating a positive influence on students' learning and development.

Keywords: Metronome; Musical Expression; Guitar; Research-Action

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
Agradecimentos	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	3
1. Metrónomo	3
1.1 - Designação e Criação	3
1.2 - História e resposta ao seu desenvolvimento	6
1.3 - Influência do metrónomo	13
2. Expressividade Musical	22
2.1 - Expressividade contida na estrutura musical	22
2.2 - Transmissão de emoções no ouvinte.....	27
2.3 - Expressividade na guitarra clássica	31
Capítulo II - Metodologia de Ensino	40
3 - Metodologia de Investigação-Ação	40
3.1 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	46
Capítulo III - Intervenção – Prática Pedagógica.....	51
4 – Contextualização da escola	51
4.1 – Conservatório Bomfim	51
4.2 – Caracterização dos alunos intervenientes.....	52
5 – Exercícios realizados para a aprendizagem de elementos expressivos	55
Capítulo IV - Resultados	61
6 – Análise dos dados	61
6.1 – Exercício de <i>Rallentando</i>	61
6.2 – Exercício de <i>legato</i>	64
6.3 – Exercício de <i>rubato</i>	66
6.4 – Exercício de <i>Staccato</i>	70
6.5 – Exercício de <i>Appoggiatura</i>	73
6.6 – Exercício de <i>glissando</i>	76
6.7 – Exercício de <i>portamento</i>	78
7 - Reflexões Finais.....	82

Referências Bibliográficas.....	83
Lista de anexos	87
Anexo 1: Questionário pré-intervenção.....	87
Anexo 2: Respostas ao questionário pré-intervenção.....	88
Anexo 3: Questionário pós-intervenção	90
Anexo 4: Respostas ao questionário pós-intervenção	92
Anexo 5: Exercícios com o metrônomo	93
Anexo 6: Declaração de autorização de identificação da escola	100

Introdução

O metrónomo, nas suas fases iniciais, sempre foi alvo de críticas, considerado um dispositivo anti musical, pela sua rigidez a nível do ritmo, pois muitos consideraram que impede os músicos de mexerem com o andamento. Esta ideia surge da convicção de que estes aparelhos automáticos representam o oposto da humanidade e, mesmo nos dias de hoje, ainda se pode existir esta controvérsia. No entanto, com o passar do tempo, este aparelho foi-se tornando cada vez mais presente nos nossos hábitos de estudo, pelas suas potencialidades na regulação do andamento, permitindo, assim, mais eficácia na nossa execução e maior precisão.

Neste sentido, o metrónomo foi-se afastando cada vez mais desta ideia de que a sua utilização era prejudicial e anti musical. Contudo, a sua relação com a expressividade musical ainda não foi uma componente explorada. Entendemos como expressão musical todos os fatores presentes na música que permitam transmitir emoções a partir da nossa interpretação, como por exemplo mudanças de andamento, dinâmicas, articulações, timbres, entre outros. É a presença destas componentes e a forma como usufruímos delas que trazemos expressividade para a nossa performance musical.

Na guitarra clássica podemos encontrar diferentes recursos musicais que permitem trazer movimento e variedade à nossa interpretação musical, nomeadamente *glissandos*, *portamentos*, ligados de mão esquerda, entre outros recursos, que por vezes acabam por ficar em segundo plano e, se não forem devidamente trabalhados, no ato performativo podem acabar por não ser perceptíveis para o público como desejávamos.

A utilização do metrónomo deixou de ser considerada prejudicial para a nossa expressividade, mas o relacionamento destas duas entidades nunca foi uma componente explorada até ao momento, pelo menos tendo em conta a investigação que foi feita, ainda que seja possível encontrar algum estudo, numa outra língua, que me seja desconhecido. É nesta linha de pensamento que se desenvolveu todo este Projeto de Investigação Pedagógica, na procura de estratégias e realização de exercícios que permitam usufruir das diferentes funcionalidades do metrónomo para ensinar aos alunos de guitarra clássica diferentes componentes presentes na expressividade musical. Foram abordados recursos expressivos considerados possíveis de trabalhar com este dispositivo, sendo que certos elementos acabariam por ser ineficazes.

Este Projeto divide-se em quatro capítulos. O primeiro faz uma abordagem teórica sobre estas duas componentes: o metrónomo e a expressão musical, interligando as duas na medida do possível; o segundo aborda a metodologia de Investigação- Ação, que foi utilizada como base para este projeto; o terceiro capítulo fala sobre a instituição na qual decorreu a minha investigação, faz uma breve contextualização dos alunos intervenientes, assim como os exercícios realizados; e, por fim, o quarto capítulo apresenta os resultados obtidos e as considerações finais, assim como a evolução deste projeto e as aprendizagens realizadas na sequência dos dados obtidos.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

De forma a compreender este tema, é importante contextualizar os tópicos abordados. Assim, nos próximos tópicos, irei explicar o que é o metrónomo e como é visto o seu uso no contexto expressivo, o que é a expressão musical, como se aplica e de que forma é que ambos estão relacionados.

1. Metrónomo

1.1 - Designação e Criação

O metrónomo tradicional é um aparelho que consiste num pêndulo que oscila com a ajuda de um mecanismo de relógio, como “uma espécie de tiquetaque que sinaliza a frequência das oscilações e com a ajuda de um peso deslizante é possível controlar o número de oscilações por minuto”.¹ (Restrepo, 2001, p. 2)

Foi criado no séc. XIX, no período da Era Industrial, pelo mecânico inovador Johann Nepomuk Maelzel, bastante conhecido, também, pelas suas invenções, instrumentos que podem tocar por si mesmos, como o “*automaton trumpet*” e o “*panharmonicon*”, uma orquestra mecânica (Bonus, 2014, p. 5). Estas invenções foram construídas com o intuito de criar máquinas que conseguissem produzir música, ou seja, formas de produzir música sem a necessidade de um músico a tocar um instrumento.

O seu contributo marca o século a Revolução Industrial, não pela simples criação do metrónomo, “mas a ampla introdução de uma nova e incomum cultura mecânica para uma civilização em rápida industrialização”.² (Bonus, 2010, p. 112)

Apesar de Maelzel ser conhecido atualmente como o inventor do metrónomo, há fontes que revelam que durante o século XIX a sua fama adveio das exposições e vendas de autómatas. Alexander Evan Bonus afirma na sua dissertação que periódicos americanos de interesse geral ajudaram a criar e difundir a sua fama como inventor engenhoso durante a sua vida, no entanto, informações sobre o metrónomo e sobre a sua origem eram desconhecidas, confirmando-se que o aparelho era um recurso pouco utilizado na América do Norte, mas amplamente utilizado no

¹ Una especie de tic-tac señala la frecuencia de las oscilaciones y con la ayuda de un peso deslizante es posible controlar el número de oscilaciones por minuto.

² (...) but the broad introduction of a new and unusual mechanical culture to a rapidly industrializing civilization.

restante continente. De acordo com outras leituras feitas da sua biografia, foi possível comprovar que “o metrônomo era a máquina menos reconhecida de Maelzel”.³ (Bonus, 2010, p. 127)

O metrônomo do período de Maelzel consiste em duas massas presas a uma haste, encontrando-se a mais pesada fixa na extremidade inferior, enquanto a massa mais leve se encontra fixa na parte superior, movendo-se, livremente, ao longo da haste de modo a alterar a frequência da oscilação, em conformidade com as intenções do usuário, configurando o tempo desejado de acordo com a escala determinada pelo metrônomo. Para além disso, há ainda a considerar uma roda de escape que é adicionada por uma mola ao sistema, de modo a criar uma força de impulso que auxilia a haste a oscilar e que também produz tiquetaques audíveis. Todo este mecanismo está contido numa caixa em formato de pirâmide que suporta a escala numérica e amplifica o som do metrônomo. (Martin-Castro e Ucar, 2020, s.p.)

Atualmente, temos presentes diversos modelos de metrônimos, alguns dos quais, tal como Martin-Castro e Ucar confirmam, ainda “preservam essencialmente o mesmo design do metrônomo de Maelzel”⁴ (2020, s.p.), mas já são utilizados, numa grande escala, metrônimos eletrónicos, que utilizam a mesma escala aplicada no metrônomo de Maelzel, com batidas por minuto, também conhecidos por BPM, e ainda outros em formato digital que apresentam diferentes funcionalidades como “configurações variadas de compassos, figuras rítmicas, variações graduais de velocidade, etc” (Mello, 2014, p. 56). Esta escala representa exatamente o que o nome indica, o número de batidas que se ouve num minuto, quer isto dizer que, sessenta batidas irão dar-nos uma batida por segundo, já que um minuto contém sessenta segundos.

Maelzel aplicou esta forma de contagem, porque a introdução de qualquer tecnologia na prática diária, para o uso comum, nunca é um processo instantâneo, já que a sua utilização e aceitação pela sociedade, constitui um processo demorado que requer familiarização e habituação. Por esta razão, “o metrônomo de pêndulo simples feito em casa, equipado com a escala de batidas por minuto de Maelzel, parecia uma solução mais conveniente e barata para educadores do início do século XIX e para os seus alunos”,⁵ por ser um formato mais familiar na época em que foi criado. (Bonus, 2010, p. 95)

Presentemente, com a proliferação e aceitação das novas tecnologias, o metrônomo mecânico é o que está em vigor, com o sistema de contagem que era aplicado nos modelos iniciais

³ According to this early biography, the metronome was Maelzel's least recognized machine.

⁴ Contemporary mechanical metronomes preserve essentially the same design as Maelzel's metronome.

⁵ (...) the homemade simplependulum “metronome,” fitted with Maelzel's beats-per-minute scale, seemed to be a more convenient and inexpensive solution for early-nineteenth-century educators and theirs students.

e que também apresenta a possibilidade de marcar o tempo através de sinais de luz, a partir de um led. Esta opção e inovação permite “modificar o circuito para que ao invés de áudio, o circuito apenas acenda e apague um LED”. (Nova Eletrônica, 2021, s.p.)

A sua utilização básica consiste em programá-lo para um batimento por compasso, de forma a regularizar o tempo de uma música, garantindo uma maior consistência, a nível métrico e rítmico, na performance de um músico. No entanto, a forma como este aparelho é aplicado no estudo de cada indivíduo pode variar, dependendo do propósito do músico, daquilo que planeou praticar ou melhorar.

Nuno Cruz (2017, p.24) apresenta uma escala com recursos mais aprofundados, que os músicos costumam aplicar no seu estudo com o metrônomo, para um processo mais avançado, como por exemplo:

- Subdivisão ao menor valor da nota encontrada na passagem;
- Alternância, iniciando nas diferentes partes da pulsação básica subdividida;
- Duplicação da subdivisão dentro do tempo do compasso;
- Caso o aparelho o permita, desativação do acento da pulsação;
- Se possível, locomoção rítmica na sala de estudo, sincronizada com a pulsação;
- Articulação das subdivisões das notas sustentadas;
- Contagem em voz alta;
- Oposição de duínas e tercinas;
- Divisão pela metade da pulsação;
- Ênfase dos diferentes tempos do compasso.

Estas são algumas das estratégias que podem ser aplicadas no estudo com metrônomo, para uma melhor regularização do tempo e corrigir dificuldades técnicas, para além do seu uso comum, comprovando as várias possibilidades que o metrônomo tem para oferecer.

Para além disto, o metrônomo permite, aos compositores, indicar o tempo desejado numa partitura, através de um meio mais preciso. Tal como Marcelo Mello nos confirma:

Basta escrever no início da partitura a correspondência entre a figura de tempo e o número de pulsações: por exemplo, semínima = 120. Assim sabemos que é preciso tocar 120

semínimas por minuto, e todos demais valores de tempo serão resultantes desta marca.

(Mello, 2014, p. 56)

Antigamente estas marcações eram indicadas de maneira diferente, através das “iniciais MM (que significam “Metrônomo de Maelzel”)”. (Mello, 2014, p. 56)

1.2 - História e resposta ao seu desenvolvimento

A criação do metrônomo veio dar resposta às necessidades de uma métrica mais regulada das interpretações, para uma melhor definição do tempo da música, tal como Alexander Bonus refere no seu artigo, “a máquina de Maelzel é lançada como um salvador mecânico que eliminou os caprichos do tempo para sempre”⁶ (2014, p. 2). Beethoven, como grande compositor do período de Maelzel e também como amigo bastante próximo do inventor, foi um dos pioneiros a implementar o tempo metronómico nas suas partituras. Sabe-se ainda que o nosso maestro chegou a compor a *Sinfonia da Batalha* “para animar Maelzel na construção dos aparelhos auditivos que este lhe tinha prometido”⁷ (Restrepo, 2001, p. 2). Assim como outros compositores deste período, Beethoven atribuía uma importância significativa ao tempo de uma peça, por isso, com o surgimento do metrônomo, este “imediatamente o abraçou, tanto ao ponto de adicionar marcas de tempo às suas oito sinfonias já publicadas”.⁸ (Martin-Castro e Ucar, 2020, s.p.)

As noções de métrica, ritmo e pulsação já existiam muito antes do aparecimento de tecnologias metronómicas e de mecanismos de relógio com precisão, caso contrário nenhum músico teria compreensão sobre como definir o andamento antes da criação do metrônomo de Maelzel.

A própria noção do compasso e das figuras rítmicas já são indicações de tempo que sofreram inúmeras alterações até ao período de Maelzel e, tal como Dário Restrepo refere no seu artigo, já existiam certas indicações na partitura que os compositores colocavam como forma de

⁶ (...) Maelzel's clockwork machine is cast as a mechanical savior that stamped out the vagaries of tempo forever.

⁷ Beethoven compuso esta obra para animar en Mälzel la construcción de unas ayudas auditivas que éste le había prometido.

⁸ Beethoven immediately embraced it, so much as to add *tempo* marks to his already published eight symphonies.

indicar o tempo que desejavam, relativamente ao andamento da peça, “por exemplo, indo do mais lento para o mais rápido: *largo* (muito lento), *adagio* (lento; em italiano, confortável), *andante* (na velocidade de um andador), *moderado* (em velocidade moderada), *allegro* (ritmo rápido; originalmente, feliz) e *presto* (muito rápido)”.⁹ (2001, p.1)

Cada um destes aparelhos tem a sua forma de contar o tempo e esse valor foi mudando ao longo do tempo devido a fatores socioculturais e históricos.

Os nossos dispositivos são indicadores de tempo mais precisos e constantes, mas isso não significa que seja considerada uma contagem melhor do tempo, mas uma contagem diferente e mais exata, tal como Alexander Bonus diz no seguinte exemplo, “o relógio digital não é uma representação mais verdadeira da hora do dia do que o relógio de sol”¹⁰ (2014, p. 3). Apesar de ser uma batida mais modernizada, nem sempre é desejável em todos os contextos históricos, aplicando-se também no tipo de repertório. Se consideramos o metrônomo o melhor método de marcar o tempo, é porque assim o necessitamos nas circunstâncias atuais, por passarmos por uma aculturação que envolve as tecnologias, uma “virada metronómica”,¹¹ como Bonus costuma dizer, que ajuda a cumprir os requisitos pedagógicos, estéticos e culturais modernos. Não podemos conceber a ideia de que este tempo preciso seria adequado em todos os contextos históricos, tal como “nós não conseguiríamos controlar o tempo musical hoje em dia com um simples pêndulo”.¹² (Bonus, 2014, p. 4)

Atualmente, estes aparelhos são vistos como “prismas com os quais músicos, educadores e teóricos expressam os objetivos da musicalidade nos seus próprios tempos”¹³ (Bonus, 2014, pp. 1-2), mas no período de Maelzel (século XIX), as opiniões sobre a presença das tecnologias na música e, em particular, em relação a este mecanismo nem sempre foram tão favoráveis. Mesmo as suas criações eram vistas como antiartísticas e sem expressão musical, “...artistas sem vida, sem inspiração ou mesmo maçantes”¹⁴ (Bonus, 2014, pp. 5-6). Este pensamento provinha das primeiras reações da sociedade em relação à artificialidade. Mesmo as criações dos primeiros relógios artificiais obtiveram diversas críticas por revelarem um tempo artificial, oposto aos métodos naturais. “A sociedade reconhecia claramente que a artificialidade dos relógios e de

⁹ (...) por ejemplo yendo de lo más lento a lo más rápido: *largo* (muy lento), *adagio* (lento; en italiano, cómodo), *andante* (a la velocidad del caminante), *moderato* (a velocidad moderada), *allegro* (tempo rápido; originalmente, alegre) y *presto* (muy rápido).

¹⁰ The digital clock is not a truer depiction of the time of day than the sundial.

¹¹ *metronomic turn*

¹² It would be hard to run twentieth-century musical time on a simple pendulum.

¹³ They act as prisms with which musicians, educators, and theorists express the aims of musicality in their own times.

¹⁴ (...) as living beings, they became standard tropes to explain lifeless, uninspired, or dull performers.

outros autômatos eram os opostos binários da humanidade e que os comportamentos desses dispositivos eram antitéticos à ação inata, interna e natural”¹⁵ (Bonus, 2010, pp. 113-114). Por esta razão, o metrônomo não foi aceite inicialmente por vários músicos do seu tempo, referindo até que aqueles que utilizassem este mecanismo perderiam toda a noção de musicalidade e tornar-se-iam “escravos deste pequeno relógio musical”¹⁶ (Rachmaninoff, citado por Bonus, 2014, p. 7). Do mesmo modo, em relação aos compositores que aplicavam indicações de tempo mediante o mecanismo de Maelzel nas suas partituras, não eram vistos com o devido crédito, pelo que essas indicações específicas de tempo eram ignoradas. Gerog Solti confirma-o, ao referir a opinião de outros músicos acerca das indicações de tempo da 8ª Sinfonia de Beethoven:

Durante muito tempo (...) e mesmo como um estudante na década de 1920, as marcações metronómicas de Beethoven eram consideradas erradas; a "imprecisão" seria explicada pela funcionalidade inapropriada do metrônomo primitivo de Maelzel. Acho cada vez mais que se tratava de um conto de fadas e que as marcações metronómicas de Beethoven fornecem uma boa aproximação do tempo que ele pretendia.¹⁷ (citado por Restrepo, 2001, p. 6)

Também Beethoven, segundo o que Bonus refere em relação a Schindler, Marx e outros compositores do período de Maelzel, declarou “Nenhum metrônomo! Aqueles que têm um sentimento correto não precisam disso, e aqueles que não têm, não serão ajudados por isso”¹⁸ (2010, p. 117).

Somente a partir do séc. XX é que surge uma viragem neste pensamento, apesar de ainda existir quem concorde com o pensamento musical do séc. XIX, tal como Martin-Castro e Ucar confirmam no seu artigo:

¹⁵ Society clearly acknowledged that the artificiality of clocks and other automata were the binary opposites of humanity, and that the behaviors of these devices were antithetical to innate, internal, and natural action.

¹⁶ (...) slaves to this little musical clock.

¹⁷ Durante mucho tiempo, sin embargo, y aún cuando era estudiante en los años veinte, las marcas metronómicas de Beethoven eran consideradas erróneas; se decía que la “inexactitud” era explicada por el funcionamiento inapropiado del primitivo metrônomo de Mälzel. Pienso cada vez más que esto era un cuento de hadas y que las marcas metronómicas de Beethoven proporcionan una buena aproximación a los tempi que el se proponía.

¹⁸ ‘No metronome at all! Those who have a right feeling do not need it, and those who have not, will not be helped by it.’

Na década de 1980, as performances historicamente informadas (...), definidas pela sua intenção de executar música de acordo com a era musical em que foram concebidas, culpavam o Romantismo e a escola de regência de Wagner por retardar as apresentações musicais de Beethoven. Outros questionaram a autenticidade e validade subjetiva das marcas, argumentando que elas não transmitem as intenções de Beethoven, ou procurando nas suas fontes documentais possíveis erros de cópia.¹⁹ (2020, s.p.)

É por volta dos anos 1890 e 1920 que surge uma mudança de paradigma que vê o metrônomo como uma virtude, que veio beneficiar o comportamento pessoal, trazendo eficácia e regularidade. Por meio de influência científica, foi uma época em que se comparava o progresso mecânico com a vida social e uma onda de educadores surgem convencendo de que “uma educação cientificamente informada e mecanicamente assistida também era essencial para o músico da era moderna”.²⁰ (Bonus, 2014, p. 9)

Surgem então pesquisadores que procuraram o tempo perfeito, como Bolton e Wundt. Para Bolton “o mais importante e fundamental princípio unificador da música é o tempo, sem o qual não pode haver música”²¹ (1915, citado por Bonus, 2010, p.284). Em busca de um aparelho que consiga definir um tempo perfeito, cria um aparelho telefônico mais preciso que o metrônomo de Maelzel, que transportava cliques de um relógio diretamente para o ouvido humano. Não obstante, Wundt, fundador da “ciência moderna da psicologia experimental na Universidade de Leipzig”²² (Bonus, 2010, p. 209), que era considerado como o pai da área de Bolton, também exigia um metrônomo mais preciso e constante. Este, por sua vez, pega no metrônomo de Maelzel e adiciona uma bateria e um indicador mais alto. “Utilizando este relógio de última geração, Wundt

¹⁹ In the 1980s, the Historically Informed performances (or HIP movement), defined by their intent to perform music in the manner of the musical era in which it was conceived, blamed Romanticism and Wagner’s conducting school for slowing down Beethoven’s music performances. Others have challenged the authenticity and subjective validity of the marks, arguing they do not convey Beethoven’s intentions, or looking into their documentary sources for possible copy mistakes.

²⁰ (...) a scientifically informed, mechanically assisted education was essential for the modern-age musician as well.

²¹ the most important and fundamental unifying principles underlying music is the time, without which there can be no music.

²² Wilhelm Max Wundt (1832-1920) founded the modern science of experimental psychology at the University of Leipzig around 1875.

considerou o ritmo e, por extensão, o tempo musical, inerentemente mecanicista e altamente automático”²³ (Bonus, 2014, p. 10).

Foi Wundt e os seus seguidores que vieram reformular os valores básicos do tempo musical e é Carl Emir Seashore, músico e um dos seguidores da filosofia Wundtiana, através das suas escrituras, como “*The Sense of Rhythm as a Musical Talent*”, que vem afirmar que os músicos deveriam ter acesso aos aparelhos metronómicos para testar a sua precisão rítmica e do tempo. O professor de Seashore, EW Scripture, comovido pelos estudos feitos por Seashore e por Wundt, foi um dos primeiros músicos a aplicar o uso metronómico na música e que incentivou muitos outros a fazer o mesmo na América. Novas atitudes científicas sobre o ritmo e o andamento começaram a inserir-se na pedagogia musical e novos crenes sobre a utilização favorável deste aparelho começaram a surgir, como ML Karr, EM Bowman, AB Marx, Leo Brower, entre outros. A tendência era clara, a execução mecânica não era mais incompatível com as práticas de execução, tornando-se o primeiro princípio da própria musicalidade, tendo já exercícios com tempos metronómicos inseridos em muitas pedagogias, entre elas como exemplo “o método Suzuki e Eurythmics de Jacques Dalcroze”.²⁴ (Bonus, 2014, pp. 11-13)

Surge então, a partir do século XX, uma viragem de pensamento, em que as indicações metronómicas passaram de simples guias de pulsação para reguladores absolutos do tempo. O metrónomo passou a fazer parte essencial do estudo de um músico, começando a surgir partituras com indicações de tempo de acordo com os metrónomos do nosso inventor. A afixação dos valores metronómicos “a composições anteriores à tecnologia de Maelzel tornou-se uma prática padrão para estudiosos modernos que buscam soluções de tempo precisas para uma variedade de composições musicais barrocas”.²⁵ (Bonus, 2014, p. 13)

Ritmo e métrica tornaram-se unidades matemático-musicais discretas, totalmente medíveis por metrónomos, criando uma onda de compositores e maestros que ansiavam por uma melhor precisão do tempo musical, uma Era puramente formalista.

Curt Sachs foi um dos pioneiros a aplicar esse novo pensamento, proclamando no seu livro *Rhythm and Tempo*: “A nossa é uma notação de contagem matemática na qual a semínima é a nossa unidade motora” do tempo musical”²⁶ (1953, citado por Bonus, 2014, p. 14).

²³ Using his state-of-the-art tempo clock, Wundt considered rhythm, and by extension musical time, inherently mechanistic and highly automatic.

²⁴ including the Suzuki Method and Jaques-Dalcroze’s Eurhythmics

²⁵ Affixing anachronistic MM numbers to compositions predating Maelzel’s technology became standard practices for modern scholars seeking precise tempo solutions to a range of Baroque music compositions

²⁶ “Ours is a mathematically counting notation” in which “the quarter note is our motor unit” of musical time.

Muitos indicam que o melhor compositor a aplicar esta viragem de conceção foi Igor Stravinsky, “quem mais remodelou proeminentemente a musicalidade moderna e o tempo musical, aparentemente trazendo um mundo maelzeliano centenário à plena fruição”²⁷ (Bonus, 2010, p. 481). Fascinado pelas possibilidades metronómicas na atividade musical, o próprio Stravinsky acreditava que o tempo musical era algo objetivo, um processo científico, fora do controlo individual. Tal como Alexander Bonus indica, Stravinsky explica, na sua coleção de leituras publicadas, a ciência do tempo musical como:

As leis que regulam o movimento dos sons exigem a presença de um valor mensurável e constante: a *métrica*, elemento puramente material, por meio do qual se realiza o ritmo, elemento puramente formal. Por outras palavras, a métrica responde à questão de em quantas partes iguais a unidade musical a que chamamos de compasso deve ser dividida, e o ritmo esclarece como essas partes iguais serão agrupadas dentro de um determinado compasso.²⁸ (Stravinsky, 1956, citado por Bonus, 2010, p. 485)

Começaram também a aparecer interpretações de músicas de períodos antigos, como Barroco e Clássico sobre estas medidas. Apesar de haver alguns que pensavam que os músicos modernistas soavam estranhamente mecanicistas, comparados a artistas da geração anterior, a execução a partir de uma fonte metronómica constante tornou-se a imagem de uma performance musical boa e correta para muitos estudiosos e profissionais da era moderna.

Hoje em dia, o metrónomo é utilizado e recomendado no estudo diário de um músico. Tal como Dumais indica, “ainda que a trabalho com metrónomo não recolha o agrado de todos os músicos, este acessório está na base da perfeição rítmica e da pulsação”, vindo a ser até indicadas algumas estratégias para o seu uso no estudo diário. (citado por Cruz, 2017, p. 24)

Cada vez se desenvolvem mais metrónomos automáticos, cada vez mais precisos, e o pensamento de que estas máquinas “são frequentemente empregues com a suposição de que o

²⁷ (...) who most prominently refashioned modern musicality and musical time, seemingly bringing a century-old Maelzelian world to full fruition.

²⁸ The laws that regulate the movement of sounds require the presence of a measureable and constant value: meter, a purely material element, through which rhythm, a purely formal element is realized. In other words, meter answers the question of how many equal parts the musical unit which we call a measure is to be divided into, and rhythm answers the question of how these equal parts will be grouped within a given measure.

tempo musical - apesar dos diferentes contextos históricos, estéticos e culturais - pode ser definido por meio de uma tecnologia monolítica moderna”.²⁹ (Bonus, 2014, p. 17)

Apesar do uso do metrônomo ter sido aceite na atividade musical, sendo visto como uma componente aceite e predominante do treino musical para garantir um tempo bem definido de uma música, o seu carácter anti expressivo ainda é uma visão recorrente. A ideia de que o seu seguimento é absoluto nem sempre está de acordo com o espírito musical de uma peça. Neste sentido, a expressividade musical deve ser uma componente a explorar para compreensão deste paradoxo entre o metrônomo e a expressão musical. Como afirma Menuetz:

A objeção, por vezes ouvida, de que o uso do metrônomo tende a mecanizar o instrumentista, não é fundamentada em factos. Na verdade, os estudantes que tocam de forma mais artística são os mais fiéis à sua utilização durante a aprendizagem das peças. (citado por Cruz, 2017, p. 24)

Tanto na teoria como na prática, os tempos metronómicos de hoje refletem o ritmo para alguns e a tirania musical para outros. Tocar com um metrônomo, o que era impensável e indesejável para muitos músicos bem-conceituados do período do séc. XIX, tornou-se uma componente aceite e predominante de treinamento musical. A presença do ritmo metronómico na música moderna é claramente visível, mas o pensamento do seu seguimento absoluto nem está sempre de acordo com o espírito musical dentro de uma peça dependendo do contexto histórico. Existem inúmeras alternativas de andamento musical e um músico contemporâneo deve reconhecer esse fator, mas o seguimento de uma batida regulada e precisa é sempre necessário para manter um tempo bem definido numa música.

O uso do metrônomo está centrado no auxílio ao estudo de um músico para um melhor entendimento do controlo motor na execução musical e trabalhar a velocidade, no entanto, apesar da minha vasta pesquisa, desconheço até ao momento estudos que relacionem este aparelho com a melhoria da expressividade. Por isso, este trabalho irá centrar-se em procurar e criar estratégias

²⁹ (...) tempo machines are often employed with an assumption that musical time—despite differing historical, aesthetic, and cultural contexts—can be defined through one modern, monolithic technology.

que possam tirar proveito das várias funcionalidades do metrônomo e aplicá-las na aprendizagem de diferentes conceitos musicais expressivos.

1.3 - Influência do metrônomo

Tal como foi mencionado, este aparelho foi programado, essencialmente, para ser utilizado no estudo diário de um músico de forma a melhorar a métrica e o seu controlo rítmico e todo este processo é realizado por padrões repetitivos, passando por uma rotina que vai habituando o intérprete ao andamento consoante o tempo.

Alexander Bonus relata no seu estudo “*The Metronomic Performance Practice: A History of Rhythm, Metronomes, and the Mechanization of Musicality*” uma citação de Titchener sobre este processo de habituação:

[A habituação é] uma tendência, tomando forma no decorrer de uma série de observações [experimentos] semelhantes, de experimentar e descrever percepções de carácter semelhante.” Os processos da consciência habituada são escassos, uniformemente indistintos e definitivamente dirigidos por determinação; a semelhança genérica de sua descrição deve-se, portanto, mais à falta de clareza do que à semelhança qualitativa. As tendências habituais podem ser classificadas, em ordem de persistência e de influência sobre a consciência, em cinco títulos: mais fracas são aquelas que dependem apenas do carácter recente de ocorrência; em seguida, estão aquelas que resultam de situações de grande insistência; mais fortes são aquelas que surgem das atividades profissionais ou outras atividades rotineiras da vida adulta e, portanto, referem-se tanto ao carácter recente quanto à repetição; mais fortes, novamente, são aquelas originadas no treinamento

durante a infância e, portanto, relacionadas com a insistência e a repetição.³⁰ (idem, 1896, in Bonus, 2010, p. 335)

Segundo esta definição, o nosso psicológico habitua-se por meios de treino repetitivos e incessantes e por esta razão “processos de aprendizagem baseados em atos repetitivos” são “mais propensos a habituar crianças impressionáveis e a melhorar profissionais”.³¹ (Bonus, 2010, p. 335)

Não obstante, ao longo do tempo foram realizados estudos com este aparelho para observar a sua influência no meio musical, comprovando ser prejudicial ou prestativo.

Patricia Arthur, Sieu Khuu e Diana Blom (2016) realizaram um estudo em músicos experientes e músicos pouco experientes, observando o movimento dos olhos e os seus padrões conforme estes tocam diferentes excertos com e sem metrónomo, com o objetivo de descobrir se a inserção de uma métrica regular e colocar uma velocidade além dos níveis acomodáveis do intérprete influenciam a sua performance e o seu foco. Para esta investigação colocaram o metrónomo a 120 BPM (batidas por minuto) e foi observado que nos músicos pouco experientes ao colocar o aparelho metronómico estes foram forçados a tocar quase ao dobro da velocidade a que estes estavam a tocar previamente, o que resultou em diversas dificuldades nas suas execuções, enquanto que os músicos experientes já estavam a tocar numa velocidade bastante próxima aos valores do metrónomo, o que resultou num simples ajuste por parte dos executantes, sem revelar dificuldades. O grande problema que foi encontrado neste estudo, foi o facto de estes forçarem os músicos a tocarem numa velocidade a que não estavam habituados e por isso surgiram muitas dificuldades em relação aos músicos com pouca experiência, o que resultou em padrões de movimentação dos olhos, divergentes dos músicos experientes. Foi com este pensamento que os autores chegaram à seguinte conclusão:

³⁰ “[Habituation is] a tendency, taking shape in the course of a series of similar observations [experiments], to experience and describe perceptions of similar character.” The processes of the habituated consciousness are meager, uniformly indistinct, and definitely directed by determination; the generic likeness of their description is, therefore, due rather to lack of clearness than to qualitative resemblance. The habitual tendencies may be classified, in order of persistence and of influence on consciousness, under five headings: weakest are those that depend solely upon recency of occurrence; next are those due to situations of great insistence; stronger are those arising from the professional or other routine activities of adult life, and therefore referable both to recency and to repetition; stronger, again, are those originating in training during childhood, and therefore referable to insistence and repetition.

³¹ (...) learning processes based in repetitive acts were (...) most likely to habituate impressionable children and working professionals.

A velocidade na qual a execução de uma peça é mais rápida, enquanto mantém a precisão do desempenho, é medida. Sabendo que essa taxa provavelmente está dentro do *buffer* de desempenho conservador de 10-20%, o metrônomo é então ajustado 5% acima desta velocidade inicial e a peça praticada até que a fluência seja alcançada. Incrementos adicionais de 5% são feitos até que o nível desejado de velocidade seja atingido - garantindo a precisão de desempenho antes de prosseguir para uma velocidade mais rápida.³² (Arthur et al. 2016, p. 79)

Um processo mais regular, repetindo o excerto aumentando progressivamente as batidas consoante os músicos vão-se habituando à velocidade até alcançar o limite desejado, é com este sistema que um músico consegue beneficiar-se da utilização do metrônomo.

Noutro aspeto, Alexander Bonus encontrou estudos que revelaram o som do metrônomo como um fator que pode gerar distração. É mencionado no seu artigo que Sir John Lubbock realizou uma experiência com este aparelho para tentar treinar o seu cão. Foi citado na revista *Popular Science Monthly* que este “tentou treinar o seu cão a não comer a fatia de pão até contar até sete, mas quando ele utilizou o metrônomo o cão mostrou estar perdido”³³ (Delboeuf, 1886, in Bonus, 2010, pp. 336-337). O que se nota é que o cão revelou estar confuso ou distraído com o som provocado pelo metrônomo mecânico.

Frank Angell e Henry Harwood, no seu artigo *Experiments on Discrimination of Clangs for Different Intervals of Time*, resumiram os diferentes efeitos observados em diversas investigações laboratoriais, após observar um experimento de Wolfe:

³² The speed at which the playing of a piece is fastest, while maintaining accuracy of performance, is measured. Knowing that this rate is likely to be within the conservative 10-20% performance buffer, the metronome is then set 5% above this initial speed and the piece practiced until fluency is achieved. Further 5% increments are made until the desired level of speed is attained – ensuring accuracy of performance before proceeding to a faster speed.

³³ “tried to train his dog not to take a piece of bread till he had counted seven; but when he used a metronome the dog showed that he was lost.”

Nesse sentido, é curioso observar que as batidas do metrônomo têm sido utilizadas ora como meio de distração, ora sem serem notadas, ora até com o efeito de fixar a atenção nos estímulos regulares. Ilustra a complexidade do problema da distração que o mesmo tipo de estímulo deve vir a produzir fixação ou distração de acordo com a atitude do reagente.³⁴ (Angell e Harwood, 1899, pp.71-72)

Bonus ainda refere que “o som do metrônomo tinha a possibilidade muito real de distrair a mente, o que poderia, conseqüentemente, afetar as reações musculares e emoções do sujeito de laboratório durante qualquer experimento de performance”,³⁵ não obstante, apesar do caso do cão de Lubbock não ter resultado, ainda surgiram pesquisas, como o caso de Urban e Angell, que foram muito melhor “sucedidos em treinar sujeitos humanos para reagir ao estímulo do metrônomo, sua ferramenta de laboratório proeminente para habituação, estimulação ou distração”³⁶ (Bonus, 2010, p. 338). É ainda de notar que com o virar do século, pesquisas adicionais de psicologia certificaram que o metrônomo poderia habituar a mente humana, à parte dos seus efeitos de distração, através de uma exposição repetitiva com o metrônomo, notando o exemplo do Laboratório Psicológico de Yale, onde foi realizada a seguinte experiência:

Outra experiência consistiu em deixar cair uma bola de *pith* leve na mão de uma pessoa, colocada de forma a que ela não pudesse ver o que estava sendo feito. Cada queda da bola foi cronometrada para corresponder ao som regularmente emitido por um metrônomo. Depois de um tempo, a bola não foi mais lançada, mas o sujeito desta

³⁴ In this connection it is curious to observe that metronome beats have been used sometimes as a means of distraction, sometimes without being noticed, and sometimes with even the effect of fixing the attention on the regular stimuli.

³⁵ The sound of the metronome had the very real possibility of distracting the mind, which could subsequently affect the laboratory subject's muscular reactions and emotions during any given experiment-performance.

³⁶ far more successful at training human subjects to react to the stimulus of the metronome, their preeminent laboratory tool for habituation, stimulation, or distraction.

experiência continuou a sentir, ou imaginar que sentia, o toque da bola a cada som do metrónomo.³⁷ (in Bonus, 2010, p. 340)

Este estudo revelou então que através de uma ação repetitiva, o som do metrónomo começou a ficar enraizado na mente dos sujeitos com o passar do tempo, comprovando que apesar dos efeitos distrativos que o metrónomo origina, podem ser utilizados como forma de habituar o nosso cérebro a nos acostumar a certos estímulos.

Ao utilizar este instrumento, devemos ter em conta as possibilidades que este nos pode fornecer, para além das desvantagens que o metrónomo pode providenciar.

Observando todas estas investigações, podemos chegar à conclusão de que o metrónomo tanto apresenta as suas vantagens, como os seus constrangimentos.

Bradford Werner, instrumentista especializado em guitarra clássica e editor musical da Columbia Musical, Canada, responsável pelas edições online *This is Classical Guitar*, e também profissional experiente na vertente do ensino do instrumento, fez uma publicação sobre a prática com o metrónomo, sobre os seus prós e contras, assim como a partilha de algumas dicas relativamente à sua utilização. Werner costuma indicar aos seus alunos o seguinte:

O metrónomo é uma ferramenta para identificação. Se não consegues tocar a tua música com um metrónomo, podes ter um problema de andamento ou ritmo. Se podes tocar com o metrónomo, então tu precisas de saber quando desligá-lo e pensar mais sobre a música.³⁸ (Werner, 2014, s.p.)

Na opinião deste autor, o metrónomo ajuda-nos bastante a controlar, de forma mais clara e evidente, a estrutura rítmica, da qual podemos quebrar certas partes para praticar secções

³⁷ Another experiment consisted in dropping a light pith ball on the hand of a person so placed that he could not see what was done. Each fall of the ball was timed to correspond with the sound regularly emitted by a metronome. After a while the ball was no longer dropped, but the subject of the experiment continued to feel, or imagine that he felt, the touch of the ball at every sound from the metronome.

³⁸ The metronome is a tool for identification. If you can't play your music with a metronome you might have a tempo or rhythm problem. If you can play with the metronome then you need to know when to turn it off and think more about the music.

específicas e também utilizá-lo para identificar certos problemas e saber quando desligá-lo. Neste aspeto ele indica-nos as seguintes vantagens (Werner, 2014, s.p.):

- Ritmo – é um dispositivo extremamente útil para manter o ritmo sob controlo, especialmente em músicas “onde a unidade rítmica geral e a estrutura podem não ser muito claras ou compreendidas ainda”;³⁹
- Tempo – permite trabalhar em diferentes velocidades, dependendo do que se quer melhorar. Normalmente mais aplicado quando as peças estiverem minimamente preparadas;
- Professor Rítmico – quando praticamos com o metrónomo, nós estamos a “treinar a nossa memória muscular para tocar “no tempo certo” e a nossa mente para conectar a música a um pulso constante”.⁴⁰ É um aparelho que nos coloca sempre a tempo, sem deixar escapar nada, cabe a nós respeitar ou não as suas indicações;
- Ficar acordado – o metrónomo ajuda-nos a ficar focados, com as batidas contínuas, automaticamente obriga-nos a acompanhá-lo, tal como foi observado nos estudos anteriores. Como tem um som bastante distrativo, essa distração leva-nos a manter-nos concentrados no nosso estudo diário.

Noutro aspeto, também podemos observar as seguintes desvantagens (idem, 2014, s.p.):

- Falta de musicalidade – nem todos os géneros musicais requerem uma batida exata, como no caso da música romântica, que acaba por ser muito mais flexível, utilizando técnica de *rubato* e foge ao rigor rítmico que é garantido pelo metrónomo;
- Experiência auditiva distrativa – tal como foi destacado previamente, o metrónomo acaba por ser uma presença que cria uma certa distração. Nomeadamente, Werner realça que, “costumo notar, quando utilizo o metrônomo, que tenho estado tocado forte o tempo todo”.⁴¹ Neste aspeto, o metrónomo acaba por ser uma distração para tudo exceto a nível rítmico;

³⁹ (...) where the overall rhythmic unity and framework might not be very clear or understood yet.

⁴⁰ When practicing with a metronome you are training your muscle memory to play “in-time” and your mind to connect the music to a steady pulse.

⁴¹ I often find when using the metronome that I've been playing forte (loud/forcefully) the whole time.

- Falta de confiança sem o metrônomo – praticando constantemente com o metrônomo pode criar certos vícios e podemos ficar demasiado dependentes deste aparelho durante o nosso estudo. No momento de uma performance, não iremos ter o metrônomo para nos auxiliar e por isso devemos “praticar as nossas músicas da maneira exata como faríamos em palco, a fim de desenvolver essas habilidades por conta própria”.⁴²

Resumidamente, este dispositivo permite-nos obter uma ideia muito mais clara do ritmo e do tempo de uma obra musical, paralelamente, representa um guia do qual nós podemos tirar proveito no nosso estudo diário, dependendo da forma como usufruímos dele. Por vezes, acaba por se afastar de todas as outras características presentes na música, nomeadamente, na componente mais expressiva, porque se centra muito mais a nível rítmico e acaba por afastar o nosso foco destes pormenores além do tempo e do ritmo. O uso em exagero deste dispositivo poder criar uma certa dependência, criando maus hábitos.

A sua natureza tipicamente abstrata pode ter criado certos resultados indesejados em experiências anteriores, mas é com o hábito regular da utilização deste aparelho que nos é permitido superar essas adversidades, tal como Bonus refere no seu artigo, ao habituarmos-nos ao recurso a este instrumento, os nossos pensamentos, sentimentos e ações vão alterando à medida que nos expomos a um processo repetitivo mediante o uso deste dispositivo. Neste sentido, “na mente de certos sujeitos continuamente treinados na monotonia mecânica, uma distração artificial transformasse num "sentimento natural" avassalador”.⁴³ (idem, 2010, p. 346)

O benefício que este aparelho nos pode trazer depende bastante da forma como o utilizamos, pois como foi revelado no estudo de Patricia Arthur, se não estivermos acostumados ao metrônomo, muito dificilmente obtemos resultados através dele, como colocar o dobro da velocidade a que estamos habituados. Neste tópico, Bradford Werner demonstra algumas estratégias às quais podemos recorrer no nosso estudo, que apesar de ser aplicado na guitarra também pode ser utilizado noutros instrumentos (2014, s.p.):

- Estudo lento – começar numa velocidade mais confortável, de forma a corrigir certas secções e praticar tecnicamente outras passagens onde revelamos

⁴² (...) you need to practice your music in the exact way that you would on stage in order to build those skills on your own.

⁴³ In the minds of certain subjects continually trained in mechanical monotony, an artificial distraction transformed into an overwhelmingly “natural feeling.”

dificuldades. Uma estratégia bastante utilizada, de maneira geral entre os músicos;

- Aplicação diária – neste caso, todos os dias aplicar no seu estudo o uso do metrónomo para treinar pormenores técnicos e o rigor rítmico, para além de praticar a expressividade e aspetos musicais;
- Divisão rítmica – no contexto de pequenas ou grandes divisões, o metrónomo acaba por ser um instrumento bastante útil. Ao observar o seguinte exemplo do autor, “Num compasso de 4/4 pode-se beneficiar da prática com colcheia para rigidez rítmica ou nas mínimas para uma sensação simples e de maior pulsação”.⁴⁴ Dependendo do que queremos praticar, podemos dividir o tempo com as nossas necessidades;
- Prática técnica – o treino da técnica nem sempre requer requisitos musicais, por isso o metrónomo obtém mais liberdade e acaba por ser o melhor local onde o podemos colocar.

Utilizar o metrónomo com moderação é o segredo para um efeito positivo no nosso estudo com o aparelho, utilizá-lo como um guia e não como parte da nossa musicalidade. Outro aspeto do metrónomo que nos pode beneficiar é o aumento do tempo, neste caso dos BPM, de forma regular, pois não só nos ajuda a adaptar a um andamento mais rápido, como nos ajuda mentalmente a observar progresso durante o nosso estudo, o que contribui para nossa confiança e motivação de forma bastante positiva.

Apesar dos diversos estudos feitos com este mecanismo para estudar a sua natureza e averiguar se a sua utilização acaba por ser benéfica ou prejudicial, o carácter anti musical do metrónomo continua a ser alvo de críticas e o pensamento de que este dispositivo se afasta da expressividade musical continua em vigor. Contudo, apesar deste aparelho não conseguir envolver certos aspetos musicais, a sua natureza anti expressiva pode ser questionável, pois este pode ser utilizado para treinar certos elementos que estão presentes na expressividade musical, como podemos observar no estudo de António Oliveira Lopes (2019, p.18), aquando da criação de estratégias para trabalhar a velocidade na guitarra clássica, este mencionou “fazer uso do metrónomo, trabalhar técnicas como trémulo, rasgueados e ligados”. Apesar de ser um treino mais virado para a técnica da execução destes conceitos, trémulos e ligados são elementos que

⁴⁴ A 4/4 time work might benefit from practice on the eighth-note for rhythmic tightness or on half-notes for a simple and larger feeling of pulse.

podem ser observados numa obra musical de forma a torná-la mais expressiva e a forma como executamos tecnicamente esses elementos é o que faz deles mais ou menos emotivos.

Concluindo, o metrónomo revela ser um instrumento bastante útil na nossa aprendizagem, mantendo-nos bem regularizados e com um tempo bem definido na nossa execução musical. Apesar dos constrangimentos que este dispositivo nos pode apresentar, a sua relevância depende da forma como o abordamos no nosso estudo. Apesar do fator distrativo que dele pode advir, com prejuízo de outras vertentes que a música tem para oferecer, a sua utilização acaba por melhorar certos elementos que estão presentes na música de forma a torná-la mais expressiva. É com este pensamento que venho explorar as potencialidades e fragilidades do metrónomo, procurando a resposta para a minha questão inicial: o metrónomo pode ou não ser utilizado para a aprendizagem da expressividade musical na guitarra clássica?

2. Expressividade Musical

A expressão musical baseia-se na forma como transmitimos e comunicamos os sentimentos, emoções e ideias contidas numa obra musical. Por outras palavras, é a forma como usufruímos do uso de dinâmicas, fraseados, tempo e articulações para realçar as ideias musicais.

De acordo com o que podemos ler nas Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 63), “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir”.

No entanto, a própria definição de música em si apela para a ideia de expressividade, como é vista por vários autores. Hohmann e Weikart (1997), citado por Ana Maia (2018, p. 8), definem a música como “uma linguagem organizada pelo ritmo, a melodia e a harmonia, que desperta no seu ouvinte uma resposta emocional, tem um carácter universal e expressa a vida humana sensível e criadora”. Ockelford, por sua vez, vê a música como “a capacidade de expressão pessoal através do som, que tem por objetivo comunicar (excluindo a fala e outra linguagem formal), juntamente com outros sons organizados” (2000, citado por Maia, 2018, p. 8).

Por sua vez, como define a própria autora, “a expressão, em música, é o conjunto de todas as características de uma composição musical que podem variar de acordo com a interpretação” (Maia, 2018, p. 8). Deste modo, foi feito um estudo sobre a forma como comunicamos a estrutura e as emoções de uma obra musical.

2.1 - Expressividade contida na estrutura musical

Friberg e Battel fizeram uma pesquisa sobre a forma como músicos profissionais tocam para transmitir de forma expressiva uma estrutura musical.

Na performance musical, um músico consegue moldar o carácter emocional de uma peça através da forma como este comunica a estrutura musical. Estes autores realçam o facto de que

“variações de tempo e de dinâmica têm um papel essencial na performance musical”.⁴⁵ (2002, p. 199)

Tal como Diana Serre refere no seu relatório (2014, p. 11), “o andamento de uma peça musical, assim como a duração das suas notas e das suas pausas é uma indicação precisa e é apresentada ao leitor da partitura logo no seu início”, mas de acordo com a interpretação de cada indivíduo, o tempo musical de uma peça pode mudar substancialmente de músico para músico, dependendo das intenções que cada um tem. Por exemplo, é muito comum haver tendência para uma variação mais expressiva num tempo mais lento.

No período romântico era bastante comum começar a peça bastante lento, acelerar a meio para criar impacto e finalizar no andamento inicial como técnica de fraseado, de modo a conferir a maior expressividade possível e a dinâmica tende a seguir os mesmos movimentos, começando piano, crescer a meio e finalizar suavemente.

No período barroco, o tipo de fraseado era muito mais métrico e regular que no período romântico. Foi feita, até, uma comparação entre o *Ritardando* e um atleta a parar de correr e foi comprovado que ambos desaceleram aproximadamente no mesmo registo, ambos vão parando com um tempo regularizado de acordo com a velocidade em que estavam anteriormente, sugerindo uma possível associação do andamento musical ao andamento físico. (Friberg e Battel, 2002, pp. 202-205)

Uma característica da expressividade musical que representa esta mudança constante do tempo da peça é a agógica musical.

A palavra agógica vem do termo guia, condutor, do substantivo masculino grego e é utilizado pela primeira vez, no contexto musical, na Alemanha, que representa “a articulação dos sons, a alteração do andamento” (Maia, 2013, p. 20). Tal como Lucas Maia refere:

Na língua escrita, os acentos são sinais indicativos da ênfase ou da tonicidade que deve ser dada a certas sílabas. Assim também, na música, acentos são marcações que informam a alteração que deve ser executada sobre notas em uma frase musical. (...) Os acentos agógicos são aqueles que alteram não a intensidade ou a altura de uma nota, mas a sua duração. (2014, p. 20)

⁴⁵ Variations in timing and dynamics play an essential role in music performance.

Para além destas técnicas musicais, é de realçar outros conceitos que estão presentes numa estrutura musical que permitem gerar expressividade, como momentos de tensão. Muitos autores consideram o contraste entre tensão e repouso como um interesse musical, associa-se tensão a uma expectativa, como um tom ou um acorde inesperado que cria tensão. Uma definição bastante comum para estes momentos de tensão, tal como é definido por Sundberg, Friberg e Frydén, é a representação de uma “carga harmónica”⁴⁶ de um acorde, que resulta na “soma ponderada da distância entre os tons do acorde e a tónica predominante no ciclo das quintas”⁴⁷ (1991, citado por Friberg e Battel, 2002, pp. 206-207). Este género de cenários permite que o tempo de um determinado local reduza e a intensidade do som e aumente em zonas de grande tensão harmónica. Segundo estas teorias, a forma mais comum de comunicar níveis de tensão recai na ênfase de notas ou de áreas relacionadas com grandes tensões e estes níveis costumam ser encontrados mais perto do centro de uma peça musical, onde os acordes começam a afastar-se da tonalidade inicial.

Padrões métricos regulares constituem uma componente da estrutura musical que confere expressividade musical. Quando a música é ritmicamente regular costuma-se exibir padrões consistentes de dinâmica e de tempo conforme essas unidades de tempo aparecem, como Friberg e Battel referem na seguinte situação, “se a primeira batida em cada compasso for acentuada, um padrão dinâmico é formado e repetido em cada compasso”⁴⁸ (2002, p. 208). Um exemplo bastante comum, aplicado neste cenário, que nos é proporcionado pelos autores (2002, p. 208), são “padrões em compasso composto”⁴⁹, muito comum em Beethoven e Chopin, onde se atrasa o segundo tempo e toca-se o terceiro tempo mais cedo, criando padrões de curto-longo-curto, ou por exemplo “padrões de duas notas”⁵⁰ onde aplicam uma nota longa para uma curta, muito típico em colcheias sucessivas, uma técnica muito recorrente no jazz, como o “swing”, em que dois instrumentistas tocam relativamente fora de tempo as mesmas notas, como forma de improviso. (Prögler, 1995, p. 21)

Tipos de articulação e de acentuação, também são uma componente essencial no fraseado musical. “Assim como na leitura de um poema temos versos que obedecem à métrica e

⁴⁶ *harmonic charge*

⁴⁷ (...) weighted sum (root most important) of the distance between the tones of the chord and the prevailing tonic on the circle of fifths.

⁴⁸ (...) if the first beat in each measure is accentuated, a dynamic pattern is formed that is repeated in each measure.

⁴⁹ *Patterns in Triple Meter*

⁵⁰ *Two-note Patterns*

se dividem de acordo com a pontuação, na música devemos unir as melodias em pequenos grupos que formam uma ideia musical completa” (Mello, 2014, p. 58). Muitas vezes conseguimos encontrar numa partitura marcas que foram indicadas pelo compositor de forma a dar-nos uma noção mais precisa sobre o tipo de fraseado que ele deseja. Estas marcas são conhecidas como marcas de articulação e de acentuação. Tal como Marcelo Mello (2014, pp. 58-60) nos demonstra, vários são os tipos de articulação que podemos aplicar numa frase musical para induzir outro nível de expressão mediante uma interpretação, como por exemplo:

- *Legato*, que são “notas ligadas entre si de forma a produzirem um único som”, como várias palavras numa única frase;

- *Staccato*, que significa literalmente “destacado”, representa uma nota que se destaca das restantes por um breve silêncio, o que na prática pode ser traduzido por “uma diminuição no tempo da nota, como se esta estivesse representada com uma figura de tempo menor, acrescida de pausa”;

- *Sforzando*, ou também conhecido por marcado ou acentuado, que é um símbolo de diminuição que se coloca em cima da nota, para aumentar subitamente a intensidade com que essa nota deve ser tocada;

- *Tenuto*, que representa uma nota levemente mais sustentada, apresentada por uma linha em cima da nota como num formato de um (T). Como facto curioso, “a combinação de um tenuto com um staccato produz um “portato”, ou portamento, em que cada nota é tocada pelo tempo normal, como o marcato, mas levemente ligada às notas vizinhas”;

- *Fermata*, ou como costumamos dizer, *suspensão*, um género de acentuação que permite ao executante suspender a nota até onde desejar. “Na prática pode aumentar ou reduzir a duração da nota, mas é mais frequente o uso para a prolongar”;

- *Vibrato*, geralmente muito aplicada em instrumentos de corda, em que a nota é executada com “ligeiras variações de intensidade ou de altura durante a sua execução”;

- *Glissando*, um género de ligação entre duas notas que representa “uma variação contínua de altura entre os dois extremos”. Noutras palavras, é a passagem de uma nota para outra, incluindo as notas que se encontram no intervalo entre ambas. A técnica aplicada neste tipo de articulação difere de instrumento para instrumento;

- *Pizzicato*, uma técnica muito semelhante ao *staccato*, muito mais aplicada em instrumentos de arco, do que noutros instrumentos, pois a nota é tocada com os dedos em vez

do arco. No caso da guitarra clássica, “o efeito de pizzicato é simulado abafando as cordas com o lado da mão direita”;

- *Harmónico*, que é representado por um pequeno círculo em cima das notas, é “tocado em um instrumento de corda pela divisão suave da corda em frações da série harmônica”. No caso da guitarra clássica, é tocado com os dedos da mão esquerda levemente em cima do respetivo traste que o produz, tanto em cordas soltas como pisadas.

Ainda pode ser acrescentado o *pizzicato à Bartók*, que é mais orientado para instrumentos de arco, mas que também pode ser aplicado em instrumentos de corda no geral, onde “indica que a corda é muito esticada longe do corpo do instrumento e solta para provocar um estalo” (Mello, 2014, p. 60). Estas acentuações podem estar presentes na partitura ou não, sendo que, neste último caso, são representadas como acentuações interpretativas, que a própria peça pede que seja acentuada. (Friberg e Battel, 2002, p. 210)

Noutra perspetiva, também podemos observar variações interpretativas, a nível de tempo e de dinâmica, ao passar do papel para a performance. Sundberg (1993) como está citado por Friberg (2018, p. 9), identificou dois princípios subjacentes em relação à forma de comunicar uma estrutura musical, “diferenciação de categorias e agrupamentos”.⁵¹

No que toca a diferenciação de categorias, o autor fala em duas categorias, a duração e de altura. Tal como Friberg indica, “a perceção categórica é melhorada aumentando a diferença entre as categorias, como esticar as frequências de tons de escala ou tocar notas curtas ainda mais curtas (por exemplo, contraste de duração, alta intensidade)”.⁵² (Friberg e Battel, 2002, p. 212)

Quando se fala em agrupamentos, referimo-nos a agrupamento de notas em frases, unidades métricas ou áreas harmónicas. Por exemplo, frases costumam ser interpretadas com um diminuendo no final, isto para aumentar a eficiência da comunicação musical ao introduzir redundância. A estrutura e o carácter não podem ser considerados independentes um do outro, pois podemos caracterizar o carácter em termos de como a estrutura é comunicada.

Relativamente à área pedagógica, uma vez explicados os conceitos teóricos referidos anteriormente, os vários princípios performativos podem ser praticados separadamente.

Pegando no exemplo da tensão, “o aluno ou o professor terá que analisar os padrões de tensão e relaxamento numa peça e pensar como é que essas tensões podem ser comunicadas

⁵¹ (...) differentiation of categories and grouping

⁵² Categorical perception is improved by increasing the difference between categories, such as stretching the frequencies of scale tones or playing short notes even shorter (e.g., duration contrast, high loud).

apropriadamente ou expressas numa performance de determinado instrumento”⁵³ (Friberg e Battel, 2002, pp. 213-214) e assim explorar a melhor forma de comunicar com expressividade o que está estruturado na partitura.

Tal como Maria Machado indica, o principal foco no qual os pedagogos musicais se centram, é garantir que os alunos desenvolvam competências como audição, interpretação e criatividade, para garantir uma melhor compreensão destes aspetos musicais, nomeadamente, “capacidade de ouvir uma obra musical e reconhecer as suas características, as suas partes, a sua forma, o seu estilo, as suas influências; capacidade de interpretar, vocal ou instrumentalmente, géneros musicais da sua preferência, de tocar ou cantar em grupo; e capacidade de inventar melodias, ou canções, e de improvisar em grupo” (Machado, 2012, p. 15).

Conhecer os princípios sobre a comunicação de uma estrutura musical é possivelmente mais importante nos primeiros estágios da aprendizagem instrumental. Uma vez aprendidos estes princípios, tanto em teoria como na prática, irá tornar-se mais fácil para o desenvolvimento da voz individual do aluno e da própria personalidade enquanto artista. (Friberg e Battel, 2002, p. 212)

2.2 - Transmissão de emoções no ouvinte

Noutra perspetiva, temos a forma como comunicamos as emoções contidas numa obra musical. Do mesmo modo que saber comunicar a estrutura de uma obra musical é crucial para uma boa expressão musical, conseguir despertar emoções nos ouvintes também é um fator importante para os intérpretes. Estes, por sua vez, para comunicarem diferentes emoções, “simultaneamente manipulam uma variedade de parâmetros musicais”.⁵⁴ (Juslin e Persson, 2002, p. 219)

A própria música apresenta um conjunto de características que traz benefícios ao desenvolvimento do ser humano, conforme é indicado por Veríssimo:

⁵³ (...) a student or teacher might first make an analysis of tension–relaxation patterns in a piece and think about different ways in which tension could be appropriately communicated or expressed in a particular performance on a given instrument.

⁵⁴ (...) performers simultaneously manipulate a range of musical parameters.

A música tem um papel primordial na formação de crianças e na aquisição de competências e aprendizagens, pois a música é capaz de transmitir inúmeros sentimentos, como por exemplo: alegria, melancolia, violência, calma entre outros. São experiências que a vida possui e que constituem um fator muito importante na formação do carácter do indivíduo. (Veríssimo, 2012, p. 11)

Nesta perspetiva, a própria música induz em nós sentimentos expressos pela sua simples existência, mas será que essas emoções estão realmente presentes na música?

“A expressividade emocional da música é um problema filosófico, uma vez que os expressores paradigmáticos das emoções são os agentes psicológicos, que têm emoções a expressar”⁵⁵ (Kania, 2017, s.p.). Segundo este pensamento, é intrigante pensar como é que uma obra musical consegue exprimir emoções, por esta razão filósofos separam os termos expressão e expressividade. “Expressão é algo que as pessoas fazem, ou seja, a manifestação externa de seus estados emocionais. Expressividade é algo que as obras de arte e possivelmente outras coisas possuem”⁵⁶ (idem, 2017, s.p.), ou seja, as emoções são os seres humanos que reconhecem, pelo que cabe ao músico apoderar-se das características expressivas que uma obra de arte contém e transformá-las em emoções a despertar no ouvinte.

De todos os atributos que uma performance musical consegue exibir, os que estão ligados à exibição de emoções contidas numa peça mostram ser os mais elusivos.

Desde a antiguidade que se associam certas características musicais a emoções específicas e muitos músicos profissionais consideram a expressividade o aspeto ou um dos aspetos mais importantes numa performance musical. No entanto, no ensino instrumental não se costuma dar tanta atenção a esses pormenores, dando mais ênfase a aspetos técnicos do que emocionais. (Juslin e Persson, 2002, pp.220-221)

Juslin (2002, p. 221) utiliza o termo comunicação emocional, que representa uma situação “quando o intérprete pretende comunicar uma emoção no ouvinte”.⁵⁷ Esta teoria assenta na ideia de que uma comunicação efetiva pressupõe que as intenções expressivas do intérprete

⁵⁵ Music's emotional expressiveness is a philosophical problem since the paradigm expressers of emotions are psychological agents, who have emotions to express.

⁵⁶ Expression is something persons do, namely, the outward manifestation of their emotional states. Expressiveness is something artworks, and possibly other things, possess.

⁵⁷ (...) the performer intends to communicate an emotion to the listener.

sejam percebidas pelo ouvinte, ou seja, o intérprete deve saber transmitir as suas ideias de modo a serem reconhecidas pelo ouvinte. “Para que um ouvinte responda apropriadamente à música, ele deve discernir a emoção expressa nela”.⁵⁸ (Kania, 2017, s.p.)

Num estudo feito por Kotlyar e Morozov (1976), citado por Juslin e Persson (2002, p. 222), de modo a comprovar se comunicar emoções realmente é possível, estes pediram a dez cantoras de ópera para cantarem diferentes partes de peças de modo a comunicar várias emoções como alegria, raiva, perdão e medo, tendo perguntado aos ouvintes se conseguiram identificar os sentimentos expressos pelas intérpretes e aqueles, por sua vez, comprovaram que esta experiência foi um grande sucesso.

É nesta perspectiva que Juslin se foca numa pesquisa de estratégias que possam ser aplicadas na música para transmitir emoções e apresenta uma tabela onde aplica as que considera serem as cinco principais: “felicidade, tristeza, raiva, ternura e medo”⁵⁹, nas quais aplica diferentes estratégias que os músicos podem adotar no ato interpretativo para representar cada emoção. Por exemplo, a felicidade pode ser associada a tempo rápido, articulação em *staccato*, timbre mais brilhante, menos variedade de tempo e mais variedade de articulação, ou, no caso da tristeza, mais uso de *legato*, tempo e uso de vibrato mais lento, pouca intensidade, entre outros (Juslin e Persson, 2002, pp. 223-224).

Acaba por ser intuitivo que, em termos gerais, a expressividade de uma música reside na forma como o uso destas interpretações muda a direção emocional de uma performance.

Estas são algumas das estratégias que podemos aplicar através da música de forma a suscitar diferentes emoções nos ouvintes, no entanto, será que podemos considerar que essas emoções são realmente sentidas?

Segundo Andrew Kania (2017, s.p.), as emoções que os ouvintes sentem não devem ser consideradas emoções plenamente desenvolvidas, nomeadamente, as “nossas respostas emocionais à música carecem de muitos dos comportamentos característicos da emoção supostamente sentida”.⁶⁰

Alguns filósofos como Davies (1994), Levinson (1982), Radford (1989) e Walton (1990) partilham este pensamento, considerando as nossas respostas à música como “versões mais fracas de emoções comuns” ou “que compartilham alguns aspetos das emoções comuns, como

⁵⁸ (...) in order for a listener to respond appropriately to the music, she must discern the emotion expressed therein.

⁵⁹ *Happiness, Sadness, Anger, Tenderness, Fear*

⁶⁰ (...) our emotional responses to music lack many of the behaviors characteristic of the supposedly felt emotion.

seus estados afetivos característicos” ou até mesmo “quase emoções, isto é, os componentes afetivos de emoções plenamente desenvolvidas que nós *imaginamos* ser plenamente desenvolvido”.⁶¹ (citado por Kania, 2017, s.p.)

A forma como os músicos comunicam a estrutura de uma peça resulta da interpretação individual e, a partir dessa interpretação, transmitem as emoções contidas na obra ao público, através da sua performance.

Kuehn menciona no seu artigo, “costuma se notar certa confusão quando se passa para o entendimento do que designam os termos interpretação e performance” (2012, p. 7).

Por interpretação entende-se como a leitura de um conjunto de imagens ou sinais gráficos de uma composição, transformando-os em ideias sonoras, “interpretando-os”, ou seja, “interpretar está intimamente ligado à *compreensão* prévia da obra pelo músico-intérprete” (Kuehn, 2012, p. 10), enquanto que performance representa o momento em que o músico transmite essa interpretação para um público, ligado “à experiência viva... à gestualidade e a aspetos corporais do músico-intérprete com relação ao modo e aos meios da sua apresentação com o instrumento” (idem, 2012, p. 16). Neste sentido, a expressividade surge da interpretação que o músico cria a partir da estrutura musical, transmitindo as emoções que nela se inserem para um público-alvo através da sua performance.

No mundo da pedagogia musical, a perícia na performance musical é vista através da qualidade técnica e expressiva de um músico, contudo apenas os aspetos técnicos são considerados capacidades que se possam aprender. A expressividade é entendida como uma qualidade que não se pode ensinar. Esta razão pode ter vindo da ideia de que a expressão é subjetiva e passiva, não tendo nada a ver com compreensão, sendo preferível nem tocar no assunto, o que justifica muitos intérpretes não conseguirem ensinar expressividade, por nunca terem sido treinados para tal.

Tal como Juslin e Persson nos indicam, como meta “para qualquer estratégia de ensino com o objetivo de desenvolver capacidades expressivas, deve-se relacionar a subjetividade do mundo do intérprete (a emoção, a imaginação) com as capacidades objetivas (o extramusical,

⁶¹ Some take our responses instead to be weaker versions of ordinary emoticons, others take them to share some aspects of ordinary emotions, such as their characteristic affective states, but to lack others, such as a specific intentional object. A third option is that we respond to expressive music with “quasi-emotions”, that is, the affective components of fully-fledged emotions that we *imagine* to be fully-fledged.

tipos de interpretação)”⁶² (2002, p. 227). A expressão de emoções pode ser difícil de descrever e até ser uma reflexão da sensibilidade do próprio intérprete, mas não é impossível de adquirir através de treino, apesar do intérprete, inicialmente, ter de usar interpretações de maneira consciente para transmitir emoções, “consoante o tempo as associações entre as interpretações e as emoções serão internalizadas pelo intérprete e não terão de recorrer a um controle consciente”,⁶³ tornando-se quase automático. (Juslin e Persson, 2002, p. 228)

Em suma, este trabalho pretende utilizar as várias funcionalidades do metrónomo e inseri-las na aprendizagem destes conceitos que permitem gerar expressividade na atividade interpretativa de um músico.

2.3 - Expressividade na guitarra clássica

Feita a leitura atenta de toda a informação recolhida até ao presente, posso concluir que o conteúdo expressivo derivado da nossa interpretação enquanto músicos vem de um conjunto de recursos que são adicionados à própria música, de forma a torná-la mais emotiva, podendo estes recursos serem encontrados na partitura ou não. Intuitivamente, podemos tirar proveito desses meios e aplicá-los numa obra musical para criar a nossa própria interpretação e imprimir movimento, criatividade e variedade no ato performativo. De modo a esclarecer melhor esta ideia, Mauricio Alves Loureiro realça na sua investigação (2006, p. 27):

As intenções expressivas do intérprete são conduzidas tanto por intermédio da variação de parâmetros distintos quanto a partir da interação de um conjunto deles - para enfatizar uma frase ou uma nota, o músico pode aumentar a intensidade, ou alongar a duração,

⁶² (...) an important goal of any teaching strategy aimed at developing expressive skills should be to relate the subjective world of the performer (e.g., imagery, metaphor, emotion) to objective features of performance (e.g., articulation).

⁶³ (...) soon the associations among cues and emotions become internalized by the performer and no longer require conscious control.

ou utilizar uma articulação específica, ou modificar o timbre, ou manipular uma combinação destes parâmetros.

Na guitarra clássica, a maioria destes parâmetros são encarados como recursos técnicos, que nos permitem trazer mais expressividade para a obra musical, uma espécie de ornamentos para deixar uma casa mais bonita. No entanto, quando se fala em técnica na guitarra, muitas vezes tem-se uma ideia um pouco vaga do seu significado, separando a componente expressiva deste termo. Ricardo Barceló no seu livro *La Digitación Guitarrística* indica que:

Para mim, uma definição possível para esta palavra é: a soma de procedimentos que permite conseguir o funcionamento mecânico adequado às exigências expressivas das obras musicais; e outra como sinónimo de recurso técnico o procedimento particular.⁶⁴
(1995, p. 8)

Sara Almeida, ainda nos providencia com a seguinte citação, “A manifestação artística nasce da união entre a técnica, pertencente à razão e a arte, domínio da alma” (2009, p. 1). É quando nós tocamos sabendo que solucionámos todos os problemas, equilibrando os nossos movimentos, compreendendo a maneira como os nossos músculos reagem em momentos de tensão e de repouso, assim como reconhecendo todo o processo que foi levado ao cabo, que obtemos toda a liberdade para uma execução que soe tal como nós desejamos. De forma a tirar o maior proveito da nossa expressividade, devemos saber como o fazer.

Atualmente podemos observar com muito mais regularidade as próprias intenções dos compositores. Com efeito, é no começo do século XX que podemos assistir a um “incremento de indicações relativas ao tempo, dinâmica, agógica, modo de ataque, ritmos e métrica, procurando dessa forma controlar ao máximo todos os fatores suscetíveis de interpretação, conduzindo a obra musical, a um produto quase acabado” (Almeida, 2009, p.14). Muitas vezes, os próprios

⁶⁴ Para mí, una definición posible de este vocablo es: suma de procedimientos que permite conseguir el funcionamiento mecánico adecuado a las exigencias expresivas de las obras musicales; y otra como sinónimo de recurso técnico o procedimiento particular.

compositores colocam estas indicações para nós termos uma ideia base de como é que a peça deve soar e são esses recursos que tornam a obra mais movível, elegante neste caso, são os recursos que nos providenciam e nos dão a conhecer que nos permite ser expressivos no ato musical. “É importante desde o começo estudar obras de diversos autores de diferentes épocas, já que cada um deles escreve de maneira diferente, o que nos obriga a dominar mais variedade de recursos técnicos”.⁶⁵ (Barceló, 1995, p. 7)

No caso da guitarra clássica, existem até mesmo recursos que conferem um fator de diferenciação a este instrumento em relação aos restantes, como é o caso da articulação.

Tan Hakan Özaslan, na sua análise da expressividade na guitarra clássica, fala sobre o termo articulação expressiva, que consiste “na maneira com que o intérprete aplica a sua técnica para enriquecer os sons e as notas, como vibrato, glissando ou legato”⁶⁶ (2013, p. 4).

A forma como tocamos nas cordas, a força que aplicamos, a zona onde tocamos, dá a este instrumento uma variedade de possibilidades, uma virtude que outros não conseguem. Para além dos que foram mencionados, ainda podemos encontrar outra variedade como *tremolo*, uma técnica que cria “um efeito de prolongamento da nota e o seu consequente domínio dinâmico” através “do rápido movimento de “vaivém” dos dedos” ou *rasgueado*, um movimento realizado pelos dedos da mão direita pelas cordas todas, podendo se realizar com um efeito de ““vaivém” ou só numa direção” ou mesmo *harmónicos* que na guitarra podemos distinguir em duas vertentes, “harmónicos naturais, que se produzem sobre cordas soltas” e “harmónicos artificiais que se produzem a partir de uma corda pisada pelo dedo” e entre outros (Almeida, 2009, pp. 16-22).

Jody Fisher, na sua investigação sobre técnicas expressivas na guitarra clássica, descreveu estes recursos em duas categorias: física e interpretativa, sendo a física ainda subdividida em outras duas categorias, técnicas para a mão direita e para a mão esquerda. A partir dos resultados obtidos de análises de performances de grandes guitarristas, como Julian Bream e Andrés Segovia, apresentou as seguintes técnicas (2012, p. 16-17):

Mão direita:

⁶⁵ Es importante desde los comienzos estudiar obras de diversos autores de diferentes épocas, ya que cada uno de ellos escribe de diferente manera, lo que nos obliga a dominar más variedad de recursos técnicos (...)

⁶⁶ (...) an expressive articulation is the manner in which the performer applies her technique to enrich the sounds or notes such as, vibrato, glissando or legato.

- *Apoiando/Tirando* – um recurso bastante utilizado no início da aprendizagem deste instrumento que descreve a forma como o dedo deixa a corda depois de tocá-la, “*Apoiando* termina com o dedo relaxando na corda seguinte, enquanto *tirando* continua livre de contacto no instrumento”⁶⁷, a primeira representando um som mais forte e cheia e a segunda mais leve e ligeiro;
- Forma da unha – “uma unha perfeitamente redonda tem menos potencial de volume, mas mais potencial para variação de timbre”⁶⁸, um recurso questionável, pois atualmente já se sabe que a forma das unhas permite-nos projetar uma sonoridade muito melhor, dependendo do formato dos dedos de cada músico;
- Ângulo do dedo – o ângulo com que passamos o dedo na corda também varia a qualidade do som, por exemplo “usando mais unha resulta num som mais fino, claro (não necessariamente forte), e usando mais carne dá um timbre mais suave”;⁶⁹
- Ponto de contacto – mesmo a zona da guitarra onde tocamos provoca outro tipo de sonoridade (sul tasto/sul ponticello), neste sentido, “quanto mais perto a mão direita tocar do cavalete, mais grave é o timbre”,⁷⁰ criando um som mais metalizado, e um som muito mais suave “pode ser adquirido em cima do braço”⁷¹;
- Articulação da mão direita – mais virado para certos efeitos que conseguimos criar a partir da mão direita, como *legato*, *staccato* ou *pizzicato*, como foi mencionado previamente;
- O peso na corda – também pode alterar o volume do som produzido;
- Dedilhados – como qualquer outro instrumento de cordas, a dedilhação que utilizamos para tocar, também altera o caráter de uma certa passagem, nomeadamente “repetir um único dedo criará um som independente” ou por exemplo “usar *p p p p* em vez de *imim* ampliará uma escala mais grave”.⁷²

⁶⁷ (...) *apoyando* ends with the finger resting on the next string, whereas a *tirando* stroke remains free of contact on the instrument.

⁶⁸ A nail shape which is perfectly round has less potential for volume, but more potential for variations of timbre.

⁶⁹ Using more nail will result in a thinner, clearer sound (not necessarily louder), and using more flesh gives a mellower timbre.

⁷⁰ The closer that the right hand plucks to the bridge, the bassier the timbre.

⁷¹ (...) can be achieved over the fingerboard.

⁷² Repeating a single finger will create a detached-like sound, (...) using *p p p p* as opposed to *imim* will broaden a bass scale.

Mão esquerda:

- Dedilhados – neste caso, referencia-se o timbre que é possível variar a partir de diferentes cordas, pois existe um certo contraste quando tocamos por exemplo um Mi na segunda corda, diferente do que seria na primeira e o mesmo se sucede na terceira em relação à segunda e por aí adiante;
- *Glissandi* – um efeito expressivo que já foi mencionado anteriormente, que é efetuado através da mão esquerda;
- Arrastes – neste sentido, o autor faz referência por exemplo ao efeito de *portamento*, muito útil para criar o efeito de *legato* em certas ocasiões como “ajudar a digitação da mão direita quando envolve o cruzamento de múltiplas cordas”⁷³ por exemplo;
- *Vibrato* – Fisher neste caso menciona dois géneros, “vibrato de braço (pode usar também o pulso, mas resulta no mesmo som) e vibrato de dedos”,⁷⁴ ambos variam a nível de velocidade e de intensidade;
- Articulação – recursos técnicos que podem ser bastante úteis “se a mão direita estiver ocupada”,⁷⁵ como por exemplo *ligados* de mão esquerda.

Interpretativos, outras formas de expressão como vozes, dinâmicas e agógica:

- Vozes – neste instrumento, a independência de vozes é um fator bastante complicado, especialmente em repertório renascentista e barroco, como exemplo “o fato de cordas soltas irem naturalmente projetar por cima de cordas pisadas na propagação de um acorde”;⁷⁶
- *Efeito Campanella* – um efeito que permite as cordas ressoarem livremente entre si, muito semelhante ao efeito de pedal no piano, “pode criar alguns efeitos harmónicos interessantes”;⁷⁷
- Tempo – neste caso, selecionar o tempo de uma peça, também é um efeito expressivo. Fisher refere que “por vezes, escolher um tempo rápido irá inibir o

⁷³ (...) helping right hand fingerings where multiple string crossings are involved.

⁷⁴ (...) arm vibrato (can also use wrist, but same sound results) and finger vibrato.

⁷⁵ (...) if the right hand is otherwise occupied.

⁷⁶ (...) the fact that open strings will naturally project over stopped strings in the spread of a chord.

⁷⁷ (...) can create some interesting harmonic effects.

número de técnicas físicas possíveis e, na verdade, diminuirá o drama do trabalho”;⁷⁸

- *Dinâmicas* – no caso da guitarra, “há sempre a compulsão de “projetar”⁷⁹ e limitamo-nos muito mais aos recursos dinâmicos para ter mais presença no ato performativo;
- *Agógicas* – um número de efeitos que podem ser adquiridos ajustando o tempo e a flexibilidade da pulsação, efeitos que já foram mencionados previamente, como *rubato*, *rallentando*, *accelerando*, entre outros. “Hesitando ou alongando, a batida cria uma sensação de tensão e liberação”.⁸⁰

Estes são um conjunto de efeitos que se encontram ao nosso dispor de forma a criar movimento e diversidade na nossa qualidade musical. “Seria simplista sugerir que apenas uma técnica é utilizada de cada vez. Claramente a performance musical é muito mais interessante e complexa do que isso. Estas técnicas são muito mais efetivas quando utilizadas simultaneamente: quando combinadas (especialmente quando as técnicas musicais são usadas para enfatizar as técnicas físicas) estas são acentuadas”⁸¹ (Fisher, 2012, p. 17). Todas estas indicações que nos foram legadas por gerações são componentes que nos permitem trazer beleza à música. “As ferramentas que temos para fazer a música comunicar emocionalmente são os dispositivos musicais e as habilidades que temos disponíveis”.⁸² (Mathews, 2016, s.p.)

Noutro sentido, o próprio período em que a obra foi criada está englobado na própria expressividade. Ao longo do tempo, não só nas obras para guitarra clássica, como para os outros instrumentos, a música foi evoluindo e estes recursos foram se desenvolvendo, logo nem todos estes parâmetros que conhecemos hoje eram aplicados previamente à sua criação e, por essa razão, tocar a obra como soava na altura da sua criação acaba por ser outra variante da expressividade. É neste sentido que Barceló cita “cada época, cada estilo, têm a sua forma de expressão que lhes caracteriza e as suas obras musicais apresentam diferentes exigências

⁷⁸ Sometimes, choosing a faster tempo will inhibit the number of physical techniques possible, and actually lessen the drama of the work.

⁷⁹ On a guitar, there is always the compulsion to “project”.

⁸⁰ Hesitating, or stretching, the beat creates a sense of tension and release.

⁸¹ It would be simplistic to suggest that only one technique is used at a time. Clearly musical performance is far more interesting and complex than that. These techniques are more effective when used concurrently: when combined (especially when the musical techniques are used to highlight the physical techniques) they are accentuated.

⁸² The tools that we have to make music communicate emotionally are the musical devices and skills we have available.

técnicas”⁸³ (1995, p. 7). Por exemplo, existem certas técnicas que aplicamos na música do século XX que raramente ou mesmo nunca aplicaríamos na música do século XVIII.

Sara Almeida, no seu estudo sobre a caracterização técnica, estilística e estética na guitarra clássica demonstra como as correntes estéticas influenciam os compositores nas suas obras, como por exemplo:

O Nacionalismo surge como consequência do Romantismo que fez despertar os sentimentos nacionalistas que se caracteriza pela valorização da própria nação, procurando, de diversas formas, expressar na música os sentimentos de seu povo e não só, através da música folclórica e dos seus elementos (2009, p. 58).

Compositores exemplares deste género de influência são Villa-Lobos que demonstrou influências folclóricas nas suas obras musicais, como a *Suite Populaire Brésilienne*, ou Leo Brower com as influências de danças e canções tipicamente cubanas na sua obra *Elogio de La Danza* (idem, 2009, p. 60). Conhecer a própria cultura e a história por de trás de uma obra musical, ajuda-nos a compreender melhor as intenções escritas pelo compositor e é algo que está intrinsecamente conectado com a expressão de uma peça.

A nossa interpretação tem sido influenciada por estes paradigmas atuais que associamos à performance, não só a nível de recursos que nos apresentam nas diferentes obras musicais, como também os diferentes métodos, tratados e manuais publicados para este instrumento por exemplo.

Alfonso Aguirre Dergal indica no seu artigo “sem dúvida este corpo literário favoreceu a transmissão de modelos de técnica e de interpretação”⁸⁴ (2017, p. 49), e consoante as diferentes gerações e a evolução do próprio ensino deste instrumento, tem sido possível “observar correntes nas novas gerações de guitarristas com abordagens técnicas e performativas que se diferenciam

⁸³ Cada época, cada estilo, tienen su forma de expresión que les caracteriza y sus obras musicales presentan diferentes exigências técnicas.

⁸⁴ Sin duda este cuerpo literario ha favorecido la transmisión de modelos de técnica e interpretación (...)

das escolas tradicionais”, nomeadamente, “estes tendem a favorecer movimentos ondulantes integrados em gestos mais amplos, portadores de intenção expressiva”⁸⁵ (idem, 2017, p. 54). Neste sentido, a própria técnica guitarrística, que tem sido alvo de diferentes modificações, também ela é um protótipo que representa expressividade no ato performativo. Tal como Sara Almeida refere, “A guitarra, à semelhança de todos os instrumentos musicais, deve as suas mais importantes transformações à evolução da linguagem musical” tendo “alargado sensivelmente os seus campos de liberdade (altura, intensidade, timbre) ...aumentando a sua extensão, ...como resultado de uma corrente estilística e uma estética musical cada vez mais exigentes” (2009, p. 107)

“Na tentativa de melhor transmitir e concretizar a sua ideia musical, o compositor foi ao longo dos séculos, usando uma notação gráfica cada vez mais complexa, exata e rígida, condicionando a liberdade expressiva do intérprete ao gosto e intenção musical do compositor” (idem, 2009, p. 40), no entanto, apesar de podermos observar diferentes indicações ao longo de uma obra de arte de acordo com as intenções do compositor “esta é a exceção e não a regra e, no final, pode realmente atrapalhar a experiência geral de aprendizagem porque tudo é tão microgerenciado”⁸⁶ (Powis, 2017, s.p.).

Mesmo dentro de uma obra musical que já tem tudo escrito, nós mesmos podemos adicionar ainda mais à nossa interpretação, ou mesmo numa partitura sem indicações, aplicar todos estes conhecimentos que nos foram transmitidos ao longo dos anos e criar a nossa própria interpretação, como por exemplo técnicas a nível tímbrico ou de articulação. Estes são pormenores que raramente irão surgir numa partitura, pois nunca se viu um compositor sugerir tocar com *apoiando* ou *tirando*. Cabe a cada um decidir o que soa melhor no momento e assim aplicar a sua própria expressividade.

Atualmente, observamos uma grande evolução na técnica guitarrística, tal como Jody Fisher indica “no clima atual de performance musical profissional, há uma ênfase contínua no brilhantismo da técnica, talvez às custas das características mais emocionantes da música”⁸⁷

⁸⁵ (...) observar corrientes en las nuevas generaciones de guitarristas con enfoques técnicos y performativos que se distinguen de las escuelas tradicionales. (...) Estos tienden a favorecer movimientos ondulares integrados en gestos más amplios, portadores de intención expresiva (...)

⁸⁶ (...) this is the exception rather than the rule and in the end it can actually hinder the overall learning experience because everything is so micro-managed.

⁸⁷ In today's climate of professional music performance, there is a continuing emphasis on brilliance of technique, perhaps at the expense of the more soulful characteristics of music.

(2012, p. 38). É neste contexto que me foco para a realização deste projeto. Irei aplicar estas técnicas ou algumas, na medida do possível, na aprendizagem deste instrumento, incentivando o aperfeiçoamento da técnica e o alargamento do conhecimento destes recursos que se encontram ao nosso dispor. Centrarei a minha ação-investigação na utilização do metrônomo na aprendizagem da guitarra, de forma a descobrir se este aparelho considerado anti musical pode ou não contribuir para a melhoria da expressividade no nosso ato performativo.

Capítulo II - Metodologia de Ensino

Como este projeto tem como objetivo investigar as possibilidades que o metrônomo pode oferecer na aprendizagem musical, relativamente à expressividade musical, devemos esclarecer a metodologia que foi aplicada.

Ao realizar uma investigação, a metodologia utilizada deve ir sempre ao encontro das necessidades e dos interesses dos intervenientes, neste caso dos alunos e do próprio professor, que são o público-alvo deste trabalho.

Recorri a uma breve aproximação à metodologia de Investigação-Ação para este projeto. Uma vez que se desenrolou num curto espaço tempo (cerca de cinco/seis meses), e foi prejudicado pela pandemia que estamos a viver, não foi possível cumpri-la integralmente. O contexto atual forçou as aulas a um regime à distância, online, que condicionou, em certa forma, muitas das funcionalidades que este projeto iria beneficiar em condições normais, num sistema presencial. No entanto, procurei corresponder às necessidades do projeto, assim como às minhas expectativas, enquanto professor estagiário, para a obtenção de bons e precisos resultados.

3 - Metodologia de Investigação-Ação

No contexto educativo, surge sempre um ambiente propício a incertezas, anseios, constrangimentos, como é normal na ação humana, o que gera esta necessidade de procura de soluções que possam garantir melhorias e é aqui que entra o papel da Investigação-Ação.

Tal como é descrito no documento “Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas”:

Num momento em que tanto se fala da importância do estabelecimento de uma cultura de colaboração entre professores como estratégia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida por um lado, e, por outro, como fator chave para o sucesso das reformas educativas, em particular as que implicam a utilização das tecnologias de informação e comunicação, esperamos que este revisitar da Investigação-Ação constitua

um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas. (Coutinho, et al., 2009, p. 356)

A origem desta metodologia de investigação acaba por ser um mistério, tal como Tripp nos indica, é pouco “provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem este método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (in Fonseca, 2021, p. 17), mas a sua funcionalidade mostra grades efeitos no que toca à educação e nos elementos que nela se encontram, professores e alunos.

Não obstante, tal como Daniela Dinis da Costa nos indica, um dos pioneiros desta metodologia foi o psicólogo alemão Kurt Lewin, que na década de 1960 na área da Sociologia:

rapidamente ganhou terreno a ideia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumindo as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos. Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a investigação-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. (2015, p.6)

Inúmeras são as respostas com diversas propostas para a definição deste conceito. São bastantes os nomes que giram em volta desta metodologia de investigação, mas todas as opiniões acabam por ser, de grosso modo, convergentes. Latorre, nos seus estudos sobre esta metodologia, refere vários autores, como por exemplo John Elliott (1993), que define a Investigação-Ação como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”⁸⁸ (in Latorre, 2003, p. 24). Não obstante, Serre, na sua investigação, afirma a opinião de Elliott, reforçando que “esta definição recai sobre a necessidade de melhoria de uma determinada situação e a importância de saber mais sobre ela, investigar” (2014, p. 16). É com Elliott que nos deparamos com a ideia de que “a investigação em educação deve ultrapassar a

⁸⁸ (...) un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

visão simples, da indagação dos processos de aprender e ensinar, para se constituir como uma realização ética associada ao bem educacional”. (Mesquita-Pires, 2010, p.70)

Com Kemmis, por sua vez, “a Investigação-ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”⁸⁹ (in, Latorre, 2003, p. 24). No entanto, este autor e McTaggart, proferem que:

A investigação-ação é uma forma de indagação coletiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar. (Máximo-Esteves, 2008, in, Serre, 2014, p. 16)

Fonseca, segundo esta definição de Kemmis, confirma que “trata-se de I.A. quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que esta prática é desenvolvida através da Ação pelos membros dos grupos de intervenção, em pequena escala, no funcionamento do mundo real” (2021, p.18), I.A. sendo uma abreviação de Investigação-Ação.

Lomax (1990), define investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”⁹⁰ (in Latorre, 2003, p.24) ou seja, para resolução de problemas ou preocupações das entidades envolvidas.

Segundo Noffke e Someck (2010), “a investigação-ação revela-se como uma metodologia que procura superar o habitual dualismo, teoria e prática, que separa os investigadores de investigados, a investigação da ação” (Mesquita-Pires, 2010, p.70). Esta teoria vem por sua vez responder às críticas que foram tantas vezes formuladas pelos seguidores da investigação-ação, tal como é indicado por Serre “a de que a teoria e a prática pertencem a mundos com poucos cruzamentos referenciais”. (2014, p. 16)

⁸⁹ (...) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica.

⁹⁰ (...) una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora.

Rapoport (1970) afirma que “a investigação-ação pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético aceitável” (Máximo-Esteves, 2008, in Serre, 2014, p.16).

Bartolomé (1986) define esta metodologia como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”.⁹¹ Esta definição de Bartolomé apresenta-nos por sua vez os três elementos essenciais constituinte no “triângulo de Lewin”, investigação, ação e formação, que se interligam entre si representando todo o processo reflexivo dentro desta metodologia. (in Latorre, 2003, p. 24)

Neste sentido, mediante todas estas definições de diferentes autores, apesar da metodologia ser definida de maneira diferente, podemos afirmar que todas acabam por corroborar a mesma opinião, de que a Investigação-Ação é uma metodologia de investigação que se situa numa problemática, dentro de um determinado ambiente social, com o objetivo de resolver ou melhorar a prática a ser investigada através do processo de intervenção. Passo ainda a mencionar uma definição de James McKernan (1998), que explica a metodologia de Investigação-Ação como sendo:

(...) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-ação.

⁹¹ (...) es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica.

Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (Máximo-Esteves, 2008, in Serre, 2014 pp. 16-17)

Os principais benefícios da metodologia de I.A. centram-se sobretudo na compreensão e na melhoria da situação onde tem lugar a prática. Tal como nos é ilustrado por Coutinho et al., ainda podemos considerar que a I.A. tem como objetivos “compreender, melhorar e reformar práticas” e ainda uma “intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção”. (Ebbutt, 1985; Cohen & Manion, 1994, in Coutinho et al. 2009, p. 363)

No que toca às características desta metodologia, Coutinho et al. (2009), Latorre (2003) e Costa (2015), apesar de nos seus estudos explicarem da maneira diferente, acabam por ir ao encontro das definições de uns e de outros. Podemos então destacar as seguintes:

- Participativa e colaborativa, ou seja, realiza-se em grupo com todos os intervenientes e todos são coexecutores dentro da pesquisa. Deve ser um processo de aprendizagem para todos os participantes e o próprio investigador deixa de ser um agente externo que investiga as pessoas, torna-se um participante dentro da própria intervenção;
- Prática e interpretativa, induz a teorizar sobre a prática, a descrever essa realidade, intervindo ao mesmo tempo nessa realidade, pondo à prova as práticas, as suas ideias e suposições;
- Crítica, no sentido em que passa por um processo político que implica mudanças durante o processo, realizam-se análises das situações e procura-se melhorar as práticas do seu trabalho;
- Situacional, procura diagnosticar um problema em específico numa situação particular com o fim de atingir uma “relevância prática dos resultados” (Costa, 2015, p. 8)
- Autoavaliativa, porque as modificações introduzidas na prática são continuamente avaliadas, trazendo benefícios para o próprio processo, numa perspetiva de adaptação e de produção de novos conhecimentos;
- Cíclica, apresenta o carácter cíclico. Num final de um ciclo, após implementadas e avaliadas as modificações, os resultados obtidos são usados para aprimorar como introdução para o ciclo seguinte.

Temos, então, aqui presente, após uma descrição geral das características da metodologia de Investigação-Ação, o processo em que esta metodologia se desenvolve, um processo cíclico.

Nas palavras de Lessart-Hébert, “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente”. (1994, in Fonseca 2012, p. 20)

Diana Serre, nos seus estudos sobre a agógica musical no Jardim de Infância e na creche, aplicou esta metodologia da investigação ação referindo que a “investigação-ação passa essencialmente por quatro fases que se traduzem num ciclo: planificar, implementar, observar e refletir” (2014, p. 17). Apesar de noutros exemplos, como Latorre (2003), Coutinho et al. (2009) e Costa (2015) apresentarem exatamente esta estrutura nos seus estudos, ainda podemos observar outros exemplares, como no artigo de Fonseca (2012, p. 21), que nos ilustra um ciclo de 6 fases, planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação, no entanto, não foge muito à estrutura típica que nos é ilustrada pelos nosso autores, pois a fase de avaliação acaba por integrar-se na fase de reflexão e a própria reformulação acaba por se enquadrar na fase de planificação para o ciclo seguinte.

Tal como Latorre nos indica, este processo foi idealizado inicialmente por Lewin e mais tarde desenvolvido por outros autores, como Kolb, Carr, Kemmis, entre outros, e resulta num “vaivém – espiral dialética – entre a ação e a reflexão, de maneira que ambos os momentos fiquem integrados e se complementam”.⁹² (2003, p. 32)

É neste processo que fui guiando a minha prática ao longo do período de estágio, planificando as atividades consoante as capacidades e essencialmente as necessidades dos alunos, implementando essas atividades durante o processo de intervenção, observando os resultados e refletindo sobre os mesmos de forma a adaptar, reformular e assim sucessivamente, sempre com vista à melhoria e qualidade das aprendizagens.

⁹² (...) «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan.

Com base no processo em que esta metodologia se desenrola, tal como Coutinho et al. nos indicam, devemos ter em conta:

Operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas, mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema.

(2009, p. 366)

As fases de Ação e de Observação foram aquelas que considerei mais relevantes dentro deste ciclo de investigação, pois foi no momento de agir que me foi permitido realizar exercícios com vista à exploração de vertentes dentro da expressividade musical, tirando proveito das várias funcionalidades do metrónomo, assim como no ato de observar, que me permitiu uma visão mais concreta dos diferentes níveis, descendo do patamar de investigador para me juntar ao próprio processo de investigação.

Esta metodologia permitiu-me encontrar resultados de forma bastante eficaz, de maneira a obter efeitos maioritariamente positivos, assim como a diminuir a distância entre o professor e o aluno, contribuindo para que ambos pudessem participar em todas as atividades propostas.

3.1 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No seguimento desta definição da metodologia de investigação-ação, que foi empregue durante a minha intervenção, passo agora a enunciar as estratégias e métodos utilizados como forma de aquisição dos resultados obtidos.

De forma a realizar uma investigação segundo esta metodologia, ou como qualquer outro género de investigação, qualquer que seja o processo de investigação, devemos sempre pensar em formas de recolher a informação que a intervenção nos proporciona. Segundo Latorre (2003), Clara Coutinho, tanto no seu artigo (2014, p. 15), como no artigo em colaboração com Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 373), refere que:

No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim a fase da reflexão.

Ainda, segundo palavras de Latorre, este processo de recolha de dados consiste numa etapa muito importante no que toca à fase de observação dentro do ciclo da metodologia de Investigação-Ação. Neste processo, “o investigador precisa recolher informação sobre a intervenção ou ação para ver que consequências ou efeitos terá na sua prática educativa”.⁹³ (2003, p. 53)

De Bruyne et al., citado por Fonseca (2012, p. 24), indica três modos de recolha de dados, associados a este género de metodologia de investigação:

1. O inquérito, que assume duas formas: a oral (entrevista) e a escrita (questionário);
2. A observação que assume duas formas: direta, sistemática (observador exterior) e participante (observador conhecido ou oculto);
3. Análise documental – a partir de fontes privadas ou oficiais (relatórios, arquivos, estatísticas).

⁹³ El investigador precisa recoger información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa.

Latorre (2003), citado por Coutinho et al. (2009, p. 373), apresenta uma ideia semelhante sobre as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente dividindo em três categorias, nomeadamente:

- Técnicas baseadas na observação – centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo, como foi ilustrado na observação do exemplo anterior;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação, como o caso dos inquéritos;
- Análise de documentos- entrada na perspetiva do investigador e implica leitura e pesquisa de documentos escritos que resultam numa boa fonte de informação, como foi retratado na análise documental.

Explicadas as áreas em que se dividem os diferentes tipos de instrumentos e técnicas de recolha de dados, passo agora a ilustrar alguns exemplos: Instrumentos – testes, escalas, questionários, provas objetivas e observação sistemática; Estratégias – entrevista, observação participante ou análise documental; meios audiovisuais – vídeo, fotografia, gravação áudio ou dispositivos. (Latorre, 2003, p. 54)

Cada uma destas técnicas é abordada de forma diferente e, conseqüentemente, apresenta resultados também eles divergentes de umas para outras.

As técnicas baseadas na observação correspondem a um método mais interativo, pois implicam a presença do observador durante os acontecimentos que estão a decorrer durante a intervenção. Podem ser utilizadas diferentes formas de recolha de dados através da observação, como notas, em que “as observações devem ser passadas ao papel imediatamente após o acontecimento ocorrer”, pedir a um colega “que observe e registe as interações na aula” ou fazer um registo de áudio ou vídeo da aula, “observando e cotando, posteriormente, os comportamentos específicos a partir das gravações”. (Costa, 2015, p. 20)

A vantagem das observações é a sua abertura, pois “ao não estarem estruturadas tornam-se flexíveis permitindo ao investigador abrir-se ao imprevisto e inesperado, ele vê as coisas tal como

se apresentam diante de si, de uma forma direta e imediata, sem mediações ou preparações prévias”. (Fonseca, 2012, p. 25)

Técnicas baseadas na conservação são adotadas quando o professor deseja obter informação sobre as opiniões, atitudes ou conhecimentos prévios dos intervenientes. Dentro deste campo podemos observar instrumentos como questionários, que consiste “num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permitem obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma”, entrevistas, que “permitem recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, não diretamente observados, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos” do ponto de vista do entrevistado e dando a possibilidade de interpretar os seus significados, ou grupos de discussão, que consiste num método de investigação, muito utilizado “para colmatar os espaços vazios deixados pela entrevista individual, na medida em que propiciam uma maior interatividade ao fornecerem comparações de experiências e de pontos de vista dos entrevistados”. (Fonseca, 2012, pp. 25-26)

Estas técnicas permitem recolher informações provenientes diretamente dos próprios intervenientes, de forma a obter resultados mais a fim de dignos, sem criar especulações e de forma a obter uma segunda opinião sobre os acontecimentos decorridos durante a intervenção.

Por fim, a análise de documentos depende bastante do objetivo do investigador, contudo pode garantir grande importância no sentido de que constituem uma boa fonte de informação. Podem ser recolhidos diferentes géneros de documentação a nível oficial, nomeadamente: “arquivos e estatísticas, artigos de jornais e revistas, registos de organismos públicos, legislação, horários, atas de reuniões, planificações, registos de avaliação, ofícios, manuais, fichas de trabalho, enunciados de exames, etc.”. (Fonseca, 2012, p. 26)

Neste campo, a documentação não tem de ir de acordo com as intenções do próprio investigador. É um método bastante utilizado na metodologia de Investigação-Ação, “principalmente pela importância que os investigadores dão ao método biográfico narrativo e às histórias de vida”. (idem, 2012, p. 26)

Neste sentido, as técnicas de recolha de dados que foram abordadas durante o período de intervenção, foram baseadas nas técnicas de observação e de conservação. Foram realizados

exercícios ao longo do processo que envolvem elementos expressivos dentro de uma estrutura musical, aplicando o metrônomo como instrumento de apoio para a aprendizagem desses elementos. Elaborei dois questionários que foram aplicados aos alunos, previamente e após a intervenção. O primeiro questionário centrou-se essencialmente na recolha de conhecimentos prévios dos alunos dentro deste tema - expressividade musical e utilização do metrônomo, assim como sobre as suas expectativas sobre a junção destes dois elementos (ver em anexo 1) e o segundo questionário já é colocado após toda a intervenção, como forma de confrontar com os dados obtidos, recolhendo a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas (ver em anexo 3).

A Investigação-Ação é uma das metodologias que favorece a melhoria das práticas educativas, pois coloca todos os elementos envolvidos na investigação, aproximando-os e colocando-os no mesmo patamar, fomentando e estimulando o diálogo. Paralelamente, desenvolve todo um ambiente de colaboração e de partilha entre os participantes na prática educativa - professor e aluno, levando-nos a concluir que a metodologia de Investigação-Ação, “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação”. (Coutinho et al., 2009, p. 376)

Capítulo III - Intervenção – Prática Pedagógica

Após esclarecer o tema em estudo, assim como a metodologia que foi aplicada para a investigação do mesmo, irá ser agora abordado o contexto onde foi realizada esta intervenção. Segue uma breve descrição sobre o Conservatório, o público-alvo desta prática de investigação - alunos intervenientes, assim como a operacionalização desta intervenção através de atividades que foram realizadas ao longo desta investigação, de forma a explorar a utilização do metrônomo num contexto concreto, na área da expressividade musical.

4 – Contextualização da escola

4.1 – Conservatório Bomfim

O Conservatório Bomfim foi criado no ano 1933, com a ajuda da comunidade e parcerias como a Câmara Municipal de Braga, a Universidade do Minho e o Instituto Português de Museus. Em 2002 passou a ser um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo especializado em Música, sendo consagrada a sua autonomia pedagógica em 2013, com a publicação no Diário da República. Tem, desde 2008, um protocolo com a Câmara Municipal de Braga, que permitiu a construção de um novo edifício desenhado pelo arquiteto Eduardo Souta de Moura, atualmente situado no Mercado Cultural do Carandá.

Surgindo a partir da Fundação Bomfim, Instituição Particular de Solidariedade Social, vocacionada para os domínios da ação social, educação e cultura, o Conservatório Bomfim desenvolve um projeto educativo que visa o acesso à cultura, comunicação e expressão musical, orientado para a formação especializada de excelência a nível vocacional e profissional. Atualmente, possui mais de 1000 alunos, em Braga e Lisboa, ministra formação especializada de elevado nível técnico, artístico e cultural nos diversos cursos e tem como principal objetivo: “identificar, estimular e desenvolver as capacidades musicais das crianças, através de um ensino musical de grande exigência técnica e artística, adequado do ponto de vista pedagógico, utilizando metodologias adequadas à faixa etária a que se destina”. (Conservatório Bomfim, 2018, p. 3)

Este Conservatório tem os próprios livros de Formação Musical, algo que falta na maioria dos conservatórios do país e as aulas são orientadas pelos próprios professores de instrumento. Oferece cursos de Iniciação, Básicos e Secundários oficiais de Música para alunos que respondem a uma formação artística especializada, vocacional e profissionalizante, onde estão presentes princípios fundamentais como precocidade, sequencialidade, precisão, individualidade e talento. Contém, também, Cursos Livres, com a mesma formação artística especializada, garantindo uma formação completa, com aulas para alunos, preferencialmente, entre os 6 e os 18 anos.

4.2 – Caraterização dos alunos intervenientes

Este projeto foi realizado com a participação de nove alunos da classe de guitarra do meu professor cooperante, Aires Pinheiro. De forma a garantir a integridade em relação à identidade dos intervenientes, salvaguardando o anonimato dos alunos envolvidos neste projeto, estes irão ser identificados por letras (A, B, C, D, E, F, G, H e I). Segue-se, então, a caraterização destes alunos a partir de dados recolhidos em contexto educativo, ao longo desta Investigação.

- A aluna A encontra-se no 5º grau de guitarra clássica. Dotada de excelentes capacidades cognitivas, revela bastante facilidade na aquisição e aplicação de conhecimentos, contudo nem sempre manifesta rigor no seu estudo. Uma das suas fragilidades é a consistência, pois ainda que demonstre um estudo consistente em algumas peças, nomeadamente nas escalas, nem sempre demonstra uma boa projeção sonora ou posicionamento das suas mãos, o que acaba por dificultar a sua execução em diversas ocasiões. Conhece o metrónomo e a sua utilidade, mas não o costuma utilizar no seu estudo diário;

- O aluno B encontra-se no 7º grau e apresenta bastante facilidade em tocar guitarra. Lê repertório novo com bastante facilidade, muito raramente apresenta dificuldades técnicas e demonstra bastante dedicação e bons hábitos de estudo. O único constrangimento reside na sua procura constante por mais agilidade, o que, por vezes, o leva a negligenciar pequenos pormenores técnicos que necessitam ser aperfeiçoados, ou mesmo prestar pouca atenção a aspetos a nível expressivo, ainda que demonstre ser também bastante musical. Relativamente à sua experiência com o metrónomo, o aluno está bastante

familiarizado com o aparelho e tem o hábito de o usar nas suas sessões de estudo para se ambientar ao andamento de determinadas peças;

- O aluno C é outro estudante que se encontra no 5º grau. É um aluno bastante inteligente e revela um conhecimento musical também bastante apurado. No entanto, apresenta diversas dificuldades técnicas. Não demonstra hábitos de estudo regulares o que compromete a expressividade durante a sua execução musical. Para além disso, o aluno também revela dificuldades ao nível da motricidade dos dedos, problema que tem vindo a melhorar com o seu estudo, mas que ainda persiste. Tal como a aluna A, sabe o que é um metrónomo e possui este aparelho, mas não o utiliza no seu estudo diário;

- O aluno D também é um aluno do 5º grau em guitarra clássica. À semelhança dos seus colegas do mesmo nível de ensino, demonstra bastantes capacidades a nível de execução, especialmente a nível sonoro, pois consegue tirar um som bastante bom da guitarra. É um aluno aplicado, que apresenta algum conhecimento musical nomeadamente ao nível de aspetos técnicos. A sua maior dificuldade reside na capacidade de concentração, nem sempre aplica o que o professor indica e demora algum tempo a pôr em prática os conhecimentos que aprende na aula, mas consegue sempre aplicar os conceitos que foram aprendidos, demonstrando que compreende o que lhe é dito. Quanto ao metrónomo, o aluno já conhece o aparelho e já chegou a aplicar em casa, mas não tem o hábito de o utilizar no seu estudo diário;

- O aluno E é o último aluno que está no 5º grau, a estudar guitarra clássica. De entre os alunos que estão neste projeto, é o mais aplicado entre os seus colegas do mesmo nível. Para além de ser bastante empenhado na guitarra clássica, também é um excelente aluno nas outras disciplinas, tirando nota máxima sempre ou com frequência. Demonstra um excelente conhecimento a nível musical, assim como uma grande facilidade a nível de execução musical. A sua maior fragilidade encontra-se no controlo sonoro, uma vez que revela tendência para baixar o pulso e nem sempre consegue tirar o melhor som da guitarra, por vezes até chega a repetir dedos inconscientemente, mas mostra imenso empenho em querer superar essa fragilidade. Este aluno não só já tem conhecimento sobre o que é o metrónomo, como também costuma utilizar frequentemente durante o seu estudo diário, por isso já está bastante familiarizado com o aparelho;

- O aluno F é um aluno do 4º grau. Apesar deste aluno já ter quatro anos de experiência, ainda apresenta diversas dificuldades. Nota-se que é bastante inteligente, que compreende os conceitos que são ensinados, comprovando, muitas vezes, executar logo à primeira o que o professor lhe pede, mas revela pouca dedicação, uma vez que nem sempre coloca em prática os ensinamentos do professor. Não toca com empenho e brio, querendo simplesmente passar à frente, em vez de corrigir os erros que apresenta. O mesmo acaba por suceder no estudo, o que demonstra praticar muito pouco. No que toca ao aparelho metronómico, o aluno sabe o que é e já chegou a aplicar no seu estudo, mas não é hábito utilizá-lo nos momentos em que estuda;

- O aluno G encontra-se no seu primeiro ano de guitarra clássica, 1º grau. É um aluno que aprende bastante rápido os conceitos que lhe são dados, tem bastante facilidade a nível de aprendizagem e consegue ler uma pauta, se estiver com atenção. Ainda revela bastantes problemas a nível de leitura de ritmos e necessita melhorar o posicionamento das suas mãos, pois ganhou o vício constante de baixar o pulso da sua mão direita, o que acaba por dificultar a sua performance. Como se encontra no seu primeiro ano, o aluno nunca tinha experimentado tocar com metrónomo, mas tem conhecimento sobre esse aparelho, pois o professor já lhe chegou a pedir para começar a utilizar no seu estudo;

- O aluno H é outro aluno que está no 4º grau em guitarra clássica. Ao contrário do seu colega do mesmo grau, este aluno tem um talento inato, tem bastante facilidade a tocar este instrumento, mas, por vezes, esse talento leva a uma despreocupação em estudar. Como o próprio aluno reconhece que tem bastante facilidade, acaba por não estudar tanto como devia e isso compromete o seu desempenho. Não aplica os ensinamentos do professor como dedilhações e outros pormenores que o aluno deve ter em atenção. Sabe o que é um metrónomo e já o utilizou para estudar, mas não tem o hábito de o utilizar para praticar o instrumento;

- Por fim, o aluno I, que já se encontra no 8º grau. Este apresenta uma grande bagagem de conhecimento musical e é um aluno que revela muito empenho. É um excelente aluno em todas as áreas e chega a tirar nota máxima à maioria das disciplinas do seu curso e o mesmo acontece em música. Tem grande facilidade a nível de leitura e o repertório que apresenta é equivalente ao repertório de licenciatura. Revela ótimos hábitos de estudo e

costuma utilizar o metrónomo para estudar guitarra com alguma regularidade, demonstrando já bastante experiência com o aparelho.

No decorrer da minha intervenção com estes alunos, não só tive acesso a muito mais informação ao obter vários resultados, como também pude observar diferentes reações dentro do mesmo nível de ensino. Apesar de haver vários alunos dentro do mesmo grau, cada um apresenta características particulares, comprovando que mesmo estando no mesmo processo de ensino-aprendizagem, as facilidades e as fragilidades de cada um acabam por posicioná-los em diferentes níveis de desenvolvimento e, assim, podemos obter diferentes resultados e mais precisos.

Apesar de cada um destes intervenientes demonstrar experiências diferentes sobre a utilização do metrónomo, todos revelaram concordar com a sua aplicação, reconhecendo que é um aparelho útil na aprendizagem da expressividade musical. Contudo, ao justificar esse motivo, as respostas foram muito mais centradas sobre a sua utilização para perceber e controlar melhor o andamento ou o ritmo de uma obra musical e não tanto sobre a aquisição de conhecimentos ou para a aprendizagem de conceitos expressivos. É neste contexto que passo a enunciar as diferentes atividades que foram realizadas ao longo da minha investigação, utilizando o metrónomo para a compreensão ou melhoria de elementos musicais para a produção de expressividade.

5 – Exercícios realizados para a aprendizagem de elementos expressivos

De forma a descobrir se o metrónomo pode ser utilizado na expressividade musical, foram realizadas atividades centradas em elementos presentes na música que são utilizados para transmitir essa expressividade. Todos os exercícios tinham como foco um elemento expressivo, utilizando alguma funcionalidade presente no metrónomo para a compreensão desse mesmo elemento. Não foram utilizados elementos expressivos como o caso da dinâmica ou timbres, pois esses conceitos estão essencialmente focados na qualidade do som e na forma como um guitarrista toca no instrumento, o que se afasta bastante das funcionalidades que o metrónomo pode conceder. Como este instrumento é um aparelho destinado para o ajuste do tempo e do andamento de um músico, elementos que só se focam no som, o metrónomo em si não conseguiria ajudar os alunos a compreender melhor ou mesmo a conhecer estes componentes.

Neste sentido, os exercícios que foram realizados na guitarra clássica para a investigação deste tema abordaram os seguintes conceitos:

- **Rallentando:** o *rallentando*, como é conhecido entre os músicos, é um efeito musical procedente da língua italiana. Pode ser descrito como “uma diretiva para executar uma certa passagem de uma composição com uma desaceleração gradual do tempo”, ou seja, um efeito que vai progressivamente atrasando o tempo de uma determinada secção de uma obra musical (OnMusic Dictionary, 2016, s.p.). O exercício seria realizado a partir de uma passagem numa obra do repertório dos alunos (ver o anexo 5), pois já estão familiarizados com a leitura, e o metrónomo seria utilizado como um instrumento de apoio. Os batimentos serviriam como pontos de referência para o aluno saber quando tocar as notas no momento em que inicia o *rallentando*, isto é, seria demonstrado, primeiramente, como realizar este efeito musical e, com o metrónomo a marcar o tempo, dar a entender ao aluno como cada nota fica mais afastada da anterior, neste sentido, gradualmente mais lenta, permitindo ao aluno ajustar-se ao andamento original da música, de forma a não exagerar demasiado, nem ficar pouco claro. Para além disso, para ajudar a compreender melhor como se deve executar este elemento, irão ser utilizados exemplos visuais, como foi demonstrado previamente num estudo feito por Friberg e Sundberg sobre o *ritardando*, “um atleta a parar de correr” (Fridberg e Battel, 2002, p. 204);

- **Legato:** termo italiano que representa o significado de ligado, um efeito que faz soar duas notas “unidas. Característica da música para que não haja uma pausa perceptível entre as notas” (Kennedy et al., 2013, s.p.). Tal como foi referido, é o efeito de dar continuidade ao som, sem provocar paragens entre notas e no caso da guitarra, o ligado pode ser simplesmente evocado ao manter os dedos da mão esquerda numa nota, sem levantar esse dedo até soar a nota seguinte, mas para este exercício o tipo de ligado pretendido é um ligado realizado somente com a mão esquerda. Quando duas notas se encontram na mesma corda, o guitarrista pode simplesmente tocar essa corda uma vez, na primeira nota, e a seguinte é realizada com outro dedo na mão esquerda, ao pisar o traste que representa a nota seguinte, como um efeito de martelo, e é neste tipo de *legato* que está centrado o próximo exercício. Como nem todos os alunos têm repertório com este efeito musical, foi criado um exercício específico, de leitura bastante fácil para os alunos (ver o anexo 5), cujo objetivo consiste em utilizar o metrónomo não só para marcar o tempo de modo a que os alunos não fujam à duração original das notas, como também para os orientar de modo a indicar quando é que estes devem executar esse efeito de “martelar” o respetivo traste para criar o efeito de ligado, focando-se essencialmente em manter a intensidade do som de

ambas as notas equivalentes, pois ao executar este género de ligados, é muito comum a nota ligada soar mais baixa que a nota tocada. Neste sentido, o metrónomo funciona aqui como um guia, para ajudar os alunos a focarem-se essencialmente em realizar o *legato* com clareza, sem se preocuparem com o tempo, começando lentamente e irem aumentando a velocidade;

- ***Rubato***: outro elemento proveniente do italiano, que pode ser descrito como “Uma característica da performance musical em que o tempo estrito é por um tempo desconsiderado - o que é "roubado" de alguma nota ou notas sendo "devolvidas" mais tarde” (Kennedy et al., 2013, s.p.). É um efeito muito utilizado para tornar uma interpretação muito mais expressiva, criando a sensação de liberdade e espontaneidade, quando executada genuinamente. O exercício realizado em volta deste elemento da agógica musical, volta a ser aplicado numa obra musical do repertório dos alunos, pois este efeito pode ser realizado em diversos cenários. O metrónomo marca aqui o tempo em que o aluno inicia o *rubato* e o primeiro tempo da passagem seguinte, quando termina o *rubato*, com o propósito de trabalhar este efeito de roubar o tempo numa parte e devolver noutra de modo a equilibrar o andamento da música, e a não soar desfasado, não exagerar no tempo que é roubado ou adicionado durante a performance musical. De forma a facilitar o processo, é demonstrado aos alunos como podem realizar o *rubato*, com o acompanhamento do metrónomo, tocando uma secção da peça que eles estão a executar, (ver o anexo 5), aplicando uma vez sem *rubato* e uma segunda vez com, e então os alunos recriam esse efeito, tocando com o metrónomo a marcar esses extremos;

- ***Staccato***: após ter sido ensinado o termo de *legato*, passei então a ensinar o efeito oposto, conhecido como *staccato*, termo italiano que significa “destacado”, no sentido de separado ou desconectado. Resulta de um “método de tocar uma nota (representado por um ponto sobre a nota) de forma com que ela seja encurtada - e, portanto, "destacada" de seu sucessor - sendo sustentada por menos do que seu valor total” (Kennedy et al., 2013, s.p.), ou seja, é um efeito musical que encurta a duração original de uma nota musical. Para explicar este termo expressivo, foi necessário elaborar um exercício como aconteceu com o *legato*, pois a maior parte dos alunos não apresentavam obras com este efeito musical e o mesmo irá suceder daqui para a frente, com os próximos efeitos expressivos. De forma a explorar este contraste que é do *staccato* com o *legato*, o exercício foi realizado não só com notas *staccati* (termo italiano no plural), como também foram inseridas algumas notas com *legati*, de forma a observar se os alunos conseguem articular entre estes dois efeitos opostos. Simultaneamente, relembram o que já aprenderam com o exercício anterior (ver o anexo 5). O metrónomo resulta muito bem para demonstrar como funciona este

elemento expressivo, pois as marcações do próprio metrônomo, resultam num efeito bastante semelhante ao *staccato*, já que são batidas muito curtas e, assim, os alunos podem limitar-se a recriar esse efeito sonoro consoante a pulsação deste aparelho;

- *Appoggiatura*: termo italiano aplicado na música original da palavra *appoggiare* (inclinar), representado por um ornamento musical “de longa ou curta duração que temporariamente se desloca e, subseqüentemente, resolve para a nota principal, geralmente por um movimento gradual” (Britannica, 2017, s.p.). Este pequeno ornamento, durante o renascimento e inícios do período barroco, era dividido em dois géneros, uma curta com uma duração bastante reduzida ao valor original da figura que representa, mais tarde conhecida como *acciaccatura* (ornamento representado por um corte em cima da figura musical), e uma longa, que seria representada pela metade do valor original da nota representada pela *appoggiatura*, com o propósito de criar um efeito dissonante, que resolve para a consoante. No entanto, este ornamento acabou por sofrer uma alteração com o tempo, nomeadamente, “a típica *appoggiatura* na música dos séculos 17 e 18 ocorria na batida, e não antes dela” e no período romântico, mais propriamente “no século 19, as notas ornamentadas, incluindo a *appoggiatura*, eram cada vez mais executadas antes da batida”, pois é neste tempo que se começou a dar maior importância à melodia principal, tendo estes efeitos ornamentais passado para segundo plano (idem, 2017, s.p.). É com este pensamento que se desenvolveu o exercício seguinte, utilizando o metrônomo como apoio para os alunos aprenderem a aplicar as duas vertentes, *appoggiatura* a tempo como no período barroco e a contratempo como foi inserido no período romântico. Desta forma, os alunos irão passar a saber como executar este ornamento, dependendo do período em que foi criada a obra musical onde este se encontra, e também como forma de familiarizar o público com a época em que a peça foi criada. Para que todos os alunos tivessem acesso a este elemento expressivo, foi criado um exercício próprio para todos os alunos praticarem e explorarem o ornamento (ver anexo 5);

- *Glissando*: Boyden e Stowell (2001, in Sousa, 2016, p. 41) definem este termo como “a instrução para executar uma passagem com um movimento rápido e deslizante de uma nota para outra”, referindo ainda que o termo resulta “da junção entre a palavra francesa “glisser” (que significa “deslizar”) e um sufixo italiano (“ndo”)”. No caso da guitarra, este efeito resulta no deslizar do dedo da mão esquerda pelo braço do instrumento de uma nota para outra, passando por todas as notas restantes existentes entre o seu intervalo. De forma a ensinar este conceito através do metrônomo, foram criados exercícios com *glissandi*, cujo objetivo seria utilizar as batidas como pontos de referência para os alunos saberem quando iniciar e onde terminar o

glissando (ver anexo 5). Observei que, durante a intervenção, alguns alunos mostravam bastante tendência em iniciar o glissando mais em cima da nota final, o que é bastante comum, pois a guitarra não é um instrumento capaz de sustentar o som por bastante tempo. Por essa razão, pensei ensinar este efeito musical de duas formas: uma mais gradual, passando por todas as notas do intervalo numa velocidade mais consistente, começando logo no momento em que é tocada a primeira nota do *glissando*, e outra mais rápida, como os alunos aplicavam durante as aulas, começando o *glissando* mais perto da nota de chegada - uma interpretação mais centrada nas duas notas principais, sendo o efeito musical mais como um ornamento para enfatizar essa passagem de uma nota para a outra. Para além disso, também foi trabalhada a velocidade, de modo a não fugir ao tempo original do intervalo, começando lentamente e ir aumentando consoante os alunos se vão familiarizando com o exercício;

- **Portamento:** após explicar o conceito de *glissando*, passei então por descrever outro efeito semelhante, o *portamento*. Este termo italiano pode ser traduzido como “transportar”, neste caso, “o transporte do som de nota para nota suavemente e sem qualquer interrupção, portanto, muito legato e momentaneamente soando os tons entre quaisquer duas notas indicadas pela notação” (Kennedy et al., 2013, s.p.). Na guitarra, esta técnica acaba por se assemelhar bastante à técnica de *glissando*, diferenciando-se na forma como passa de uma nota para outra, pois o propósito do *glissando* reside em destacar as notas que existem entre o intervalo, enquanto o *portamento* foca-se mais na continuidade do som, como se fosse um *legato*, mas transportando um dedo de uma nota para outra. Podemos até referenciar este efeito musical como um *glissando* que não passa por todas as notas, sendo só um efeito de passagem. Neste sentido, o exercício que foi realizado a pensar neste tópico, seguiu a mesma ideia concebida no caso do *staccato*, repagando no que foi aprendido com os *glissandi*, e aplicando neste novo exercício, observando se os alunos conseguem diferenciar os dois elementos, tocando uma vez um, outra vez outro e até intercalar os dois (ver anexo 5). Deste modo, o exercício é realizado de acordo com a atividade anterior, utilizando a batida do metrónomo como ponto de referência, demonstrando aos alunos como podem efetuar o *portamento* ligeiramente em cima da pulsação seguinte, de forma a soar o mais contínuo possível, começando num andamento mais confortável e ir aumentando conforme vão realizando o exercício.

Apesar de ter sido realizada uma atividade para ensinar o *rallentando*, não foi aplicado o efeito de *accelerando*, devido a algumas dificuldades que foram observadas no exercício com o

metrónomo ao ensinar o efeito de *ralentar*, que irá ser melhor esclarecido no capítulo seguinte, onde poderemos observar os resultados obtidos através destas atividades.

A realização destes exercícios foi pensada nas várias opções que o metrónomo nos tem para oferecer, como forma de explorar a sua funcionalidade na aprendizagem da expressão musical, já que não foi possível encontrar, até ao momento, documentos que tivessem investigado a junção destas duas vertentes, e descobrir se realmente este aparelho de Maelzel pode ser utilizado para aprender ou mesmo melhorar a nossa expressividade na música.

Capítulo IV - Resultados

Clarificados os diferentes recursos que foram abordados para a realização desta investigação, passo então a ilustrar os resultados obtidos durante o processo de intervenção, tendo em conta o que observei durante a realização dos exercícios propostos, considerando a perspetiva de cada um e complementando com as suas respostas dadas no questionário que apliquei. Foi-me permitido, assim, obter um *feedback* mais consistente, não só através dos resultados obtidos, como também por meio das opiniões dos intervenientes (ver os anexos 2 e 4).

6 – Análise dos dados

6.1 – Exercício de *Rallentando*

Como foi referido no tópico anterior sobre os exercícios realizados para esta investigação, o primeiro exercício abordado foi o uso de *rallentando* com o metrónomo como instrumento de apoio, onde os alunos utilizaram as pulsações como pontos de referência para irem diminuindo a velocidade consoante iniciavam este efeito nos excertos.

Foi demonstrado aos alunos como estes realizam um *rallentando*, primeiramente sem metrónomo, para estes ouvirem como soa, e, posteriormente, com o aparelho, demonstrando como cada nota soa mais lenta que a anterior, como cada nota soava depois de cada batida, soando o mais natural possível. Para além disso, foi utilizado um exemplo visual para os alunos compreenderem melhor este conceito: estalando os dedos, recriei a imagem de um atleta a parar de correr. Recriando esse efeito, visualizaram melhor o *rallentando*.

- A aluna A já tinha conhecimentos prévios sobre este recurso musical, mas nem sempre era perceptível, ora soava rápido demais ora a aluna começava o *rallentando* muito tarde. Ao aplicar com o metrónomo, já começou a tocar esse efeito com mais clareza e notava-se que estava a realizar um *rallentando*, contudo o metrónomo, por vezes, mostrava estar a atrapalhar a interpretação da aluna, pois por vezes só tocava a tempo ou soava demasiado métrico, criando assim uma certa instabilidade. Então, foi demonstrado à aluna como soava com o metrónomo e, quando esta tocava, desligava-se o aparelho e começou a fazer um excelente uso deste efeito musical;

- Com o aluno B sucedeu um caso semelhante, este já conseguiu adaptar-se melhor com a ideia do metrônomo tocando ao mesmo tempo que executava o *rallentando*, recriando este efeito tal como foi demonstrado: atrasando, gradualmente, o tempo da música de forma natural e clara. No entanto, este, por vezes, também se deixava guiar pela batida do metrônomo, soando muito controlado, quase como se fosse mecanizado, comprovando que o metrônomo distraía a execução do aluno sem este se aperceber. Ao retirar o metrônomo, utilizando somente como demonstração, este já foi recriando o efeito desejado, de forma natural e perceptível;

- No caso do aluno C, antes da demonstração, o aluno tinha muita tendência para realizar um *rallentando* muito subtil, quase como se começasse somente nas duas notas finais, e em vez de semínimas tivesse uma mínima e uma mínima pontuada. Este nunca costuma utilizar metrônomo no seu estudo, pelo que não está tão habituado a acompanhar este dispositivo enquanto toca, o que acabou por ter o mesmo resultado verificado nos casos anteriores: o metrônomo teve de ser somente utilizado para demonstrar ao aluno como soa, utilizando a pulsação como referência, para este ouvir como o tempo da música vai gradualmente diminuindo até deixá-la morrer. Somente com a demonstração, o aluno recriou o efeito desejado, de forma perceptível e bem gradual, tal como foi demonstrado;

A partir deste ponto, foi notado que ao executar o *rallentando* com o metrônomo, o desempenho dos alunos ficava demasiado regular ou não executavam o efeito expressivo, tocando somente a tempo, por isso o metrônomo foi utilizado somente para demonstrar aos alunos como soa este recurso e estes recriavam esse efeito, mas sem o metrônomo a acompanhar.

- Quanto ao aluno D, inicialmente, não se compreendia quando é que este realizava o *rallentando*, mas ao ouvir-me tocar e observando como cada nota se vai afastando da nota anterior, o aluno já conseguiu, por fim, aplicar um *rallentando* mais perceptível e bastante gradual;

- A partitura do aluno E continha *ritardando*, o que foi utilizado como exemplo, pois o efeito acaba por enquadrar-se no mesmo registo, sendo o *rallentando* um efeito mais gradual, enquanto o *ritardando* consiste num efeito deliberado para atrasar a música. No entanto, foi ensinado como um efeito mais gradual e natural, demonstrando ao aluno como aplicar e o aluno recriou o efeito na perfeição, tal como foi demonstrado, revelando que o metrônomo resultou para demonstrar o efeito desejado;

- O aluno F revelou o mesmo problema que o aluno C, não era nítido o momento em que iniciava o *rallentando* antes de realizar este exercício, mas após a demonstração e do exemplo visual fornecido, o aluno rapidamente reagiu bem, aplicando o efeito desejado, de forma gradual e bastante clara, sem grandes dificuldades;

- O aluno G nunca tinha usado este recurso antes, pois iniciou, recentemente, os seus estudos neste instrumento. De forma a habituar o aluno ao efeito desejado, foi passando por um processo repetitivo, através do qual eu demonstrava o efeito com o metrônomo e o aluno depois tocava sem o aparelho, para não atrapalhar a sua execução. No final, este revelou compreender como se executa um *rallentando*, aplicando um bom uso deste elemento expressivo, com clareza e gradualmente;

- Apesar de ter sido indicado ao aluno H para tocar somente sem o metrônomo, este quis experimentar como soava com o, aparelho, contudo sucedeu novamente o que se verificara nas situações descritas anteriormente. Ao aplicar o *rallentando* com o metrônomo, este não se conseguia focar no atraso do tempo de forma gradual, pois não sabia quando é que deveria tocar. Ao desligar o metrônomo, inicialmente este teve dificuldade em torná-lo perceptível, mas depois de alguma prática, o aluno conseguiu realizar o efeito pretendido, de forma bem gradual e com um bom andamento. Apesar do aluno indicar não ter percebido bem o conceito, demonstrou um bom uso de *rallentando*;

- O aluno I não revelou dificuldades nenhuma, chegando até a recriar o efeito desejado com o acompanhamento do metrônomo, após ouvir a demonstração. Aplicou um *rallentando* gradual, perceptível e bem definido, sem nada a apontar.

Neste sentido, como estas aulas foram lecionadas online, é possível que nem todos os resultados obtidos tenham sido claros, devido a falhas de conexão, mas foi possível notar que todos os alunos compreenderam bem o conceito através de uma simples demonstração com o metrônomo. Ao praticar o efeito de *rallentando* com este dispositivo, nem todos conseguiam tocar, especialmente os alunos que não estão habituados a usar o metrônomo, pois a sua regularidade acabava por ser uma componente demasiado distrativa e acabava por não permitir aos alunos tocar com o efeito desejado e este foi o motivo pelo qual não foram realizadas atividades com outros efeitos semelhantes como o *accelerando*, pois iria acabar por ter o mesmo resultado.

6.2 – Exercício de *legato*

Seguidamente, foram realizados os exercícios com os ligados de mão esquerda utilizando o metrônomo para os alunos não só respeitarem o tempo, de modo a não acelerar ou atrasar o tempo correspondente às notas ligadas (pois o objetivo do ligado é unir o som entre elas e não alterar a velocidade), como também para estes tirarem proveito da batida, que ajudará a manter o tempo para se focarem em conservar a sonoridade, nomeadamente, equilibrar o som de modo a soarem ambas as notas - executada e ligada, com a mesma intensidade, pois é bastante comum na guitarra clássica deixar-se levar pela execução e o ligado soar mais fraco que a nota que o providencia;

- A aluna A, nas primeiras leituras, revelava algum nervosismo, por vezes não executando o tempo do exercício, mas à medida que os BPM foram aumentando, esta foi melhorando a sua execução, respeitando o ritmo que estava escrito e mantendo um excelente equilíbrio a nível sonoro. Com a ajuda do metrônomo não necessitou de se preocupar tanto com o tempo, focando-se mais na clareza com que executava o ligado, ajudando a transmitir de forma perceptível e bem definida este recurso expressivo;

- O aluno B já aplicava uma boa execução de ligados de mão esquerda, mas com este exercício, o próprio aluno admitiu sentir que começava a executar melhor os ligados escritos no exercício. À medida que o aluno se sentia confortável com uma velocidade, o metrônomo ia aumentando e, conseqüentemente, também o seu foco conseguindo manter sempre uma boa intensidade, sem fugir ao ritmo original, executando ligados sempre muito bem definidos. O único problema surgiu nas tercinas, em que o aluno foi revelando dificuldade em velocidades mais rápidas, contudo o foco deste exercício não era tocar ligados mais rapidamente, mas sim bem controlados e de forma clara;

- O aluno C já mostrou mais dificuldades. Inicialmente nem sempre seguia o tempo desejado, pois nos tempos mais lentos do metrônomo, o aluno tinha muita tendência em acelerar o ligado, sem respeitar o tempo original. A nível de equilíbrio e a nível de som, entre a nota tocada e a nota ligada o seu desempenho foi satisfatório. À medida que o aluno foi praticando e aumentando a velocidade, já foi respeitando cada vez mais o ritmo e o equilíbrio sonoro e também foi melhorando o resultado. No final, o aluno fez progressos significativos na execução deste recurso expressivo, graças ao metrônomo;

- O aluno D foi como o caso do aluno B, já aplicava uma boa execução de ligados e ao executar este exercício, foi melhorando a sua precisão e a sonoridade, à medida que o metrónomo ia aumentando de velocidade. Os ligados foram tornando-se mais audíveis e cada vez mais definidos;

- O aluno E não evidenciou diferenças notórias, pois já conseguia executar ligados bem definidos, de forma bem clara e, consoante o tempo foi aumentando, essa uniformidade foi-se mantendo, sem alterar o tempo que estava escrito, conservando a sonoridade de todos os ligados que executava;

- O aluno F foi outro caso que nem sempre mantinha o tempo do ligado bem definido, pois tendia em atrasar ou a acelerar, dependendo da forma como tocava, e nem sempre se ouvia o ligado de mão esquerda, pois o aluno não estava focado em equilibrar o som da nota executada com a nota ligada. Após praticar um pouco e relembrando constantemente o objetivo do exercício, à medida que os BPM iam aumentando, o aluno foi melhorando a sua execução e no final da aula, o aluno conseguiu executar os ligados sem alterar o ritmo e com um bom equilíbrio a nível de som;

- O aluno G, apesar de iniciar os seus estudos este ano, já chegou a aplicar ligados de mão esquerda durante os aquecimentos, por isso foi fácil introduzi-lo neste recurso expressivo. No entanto, esta aula ainda foi realizada *online* e o aluno ainda não tinha metrónomo, por isso, como não se ouvia muito bem o aparelho através do microfone, recorreu-se ao bater de palmas para marcar o tempo enquanto este tocava o exercício. Devido às dificuldades técnicas, não foi possível observar um grande controlo por parte do aluno a nível rítmico, possivelmente por não conseguir ouvir o batimento das palmas através da plataforma online, contudo o aluno revelou compreender a intenção deste exercício, pois foi possível observá-lo a tentar manter a intensidade das notas no mesmo registo, sem baixar o som, apesar das suas dificuldades;

- O aluno H, após ouvir a explicação do exercício, foi melhorando rapidamente a intensidade com que soava os seus ligados. O aluno por vezes tinha dificuldade em manter o ritmo bem definido, quando surgia um ligado nas suas peças, mas neste exercício, à medida que este repetia o excerto, o ritmo cada vez foi ficando melhor e no final conseguiu demonstrar um excelente controlo dos seus ligados, independente do andamento do metrónomo;

- O aluno I revelou bastante facilidade, chegando até a realizar os dois exercícios propostos. O primeiro, conforme era esperado, foi executado sem problemas, independentemente da velocidade, os ligados soavam muito bem, de forma perceptível e bem definida. No segundo exercício, o aluno já manifestou mais dificuldade em relação ao tempo, nomeadamente quando o metrónomo marcava um andamento lento, tornava-se difícil não acelerar ou, quando ficava mais rápido, não abrandar. No entanto, ainda assim, o aluno demonstrou um excelente uso de ligados em ambos os exercícios, comprovando ter compreendido o propósito desta atividade.

Resumidamente, todos os alunos mostraram excelentes resultados com a prática do metrónomo na aprendizagem deste recurso expressivo, concordando com o facto de que o metrónomo contribuiu para a melhoria da compreensão deste recurso, quer enquanto auxílio para manter o tempo (pois o foco centrava-se na procura do equilíbrio da intensidade com que era executado o ligado), quer para controlar melhor o ritmo do ligado, como foi notório nos alunos que sentiam esta dificuldade. Conclui-se que a utilização deste aparelho para a melhoria deste elemento expressivo foi um sucesso.

6.3 – Exercício de *rubato*

O exercício seguinte centrou-se na aprendizagem do *rubato*, com o objetivo de utilizar o metrónomo para equilibrar o tempo que se “rouba” e que se “devolve”, pois, o propósito deste recurso envolve mexer com o andamento da nossa interpretação, tal como o termo sugere: “roubar tempo”, acelerando em certas ocasiões, mas devolvendo o que foi roubado noutra momento, ou vice-versa, de forma a equilibrar o tempo da música. É neste sentido que foi utilizado o metrónomo, marcando o início e o final de uma secção ou compasso onde é aplicado este recurso expressivo.

Para a realização deste exercício foram utilizadas secções das peças em estudo dos alunos, demonstrando com o metrónomo, tocando uma vez a tempo e outra com *rubato* e os alunos, depois, recriavam esse efeito:

- A aluna A nunca tinha executado um *rubato* antes desta experiência, por isso inicialmente não se percebia a intenção da aluna, pois esta não correspondia ao tempo da música, então colocou-se o metrônomo no andamento mais lento para a aluna “exagerar à vontade”. Após esta conseguir executar o *rubato* sem fugir muito ao andamento original, fui aumentando o número de batidas, até alcançar a velocidade original a que a aluna tocava a peça, o que conseguiu realizar sem dificuldade. O metrônomo marcou o início e o fim do compasso para marcar o intervalo de tempo onde realizava o *rubato* e a aluna executou com o máximo de exagero possível, roubando e devolvendo de forma perceptível, terminando no final do recurso expressivo de acordo com o andamento original;

- O aluno B, apesar de não reconhecer este recurso expressivo pelo nome, já tinha experimentado executar. Contudo, após a demonstração, o aluno decidiu primeiro adicionar tempo e roubar depois, mas este não chegava a roubar inicialmente, o que resultava num efeito semelhante a um pequeno *rallentando*. Com a ajuda do metrônomo, este foi-se apercebendo que chegava sempre depois da batida no final da secção. Então, aos poucos começou a exagerar ainda mais no tempo que roubava e, no final, já conseguiu equilibrar o tempo que adicionava com o tempo que roubava, na sua execução, demonstrando uma excelente execução de um *rubato*;

- O aluno C já demonstrou resultados menos favoráveis. Pela falta de estudo e pela falta de hábito de utilizar metrônomo, ao realizar este exercício, não conseguia acompanhar o tempo do metrônomo, mesmo no andamento mais lento possível. Enganava-se constantemente e, por isso, tinha tendência a parar no meio da secção, mas mesmo assim foi possível observar uma pequena tentativa de utilização do *rubato*. Com o metrônomo a marcar o início e o fim da secção onde demonstrava este recurso expressivo, o aluno conseguia equilibrar o tempo que roubava com o tempo que devolvia, mas como não tinha estudado, demonstrava mais tendência em correr contra o metrônomo e nem sempre se percebia as suas intenções;

- O aluno D também nunca tinha experimentado criar um efeito de *rubato* nas suas peças. Foi demonstrado numa secção, uma vez sem e outra vez com este elemento, sempre com o metrônomo a marcar o início de cada compasso, para ter mais liberdade para gerir o tempo da música sem se distrair muito com as pulsações do metrônomo. Ao tocar a peça, foi observado que o aluno tinha ainda certas dificuldades numa determinada passagem, por isso foi feita a demonstração do *rubato*, para facilitar a sua performance, ao roubar tempo numa secção em que este tinha mais facilidade e acrescentar mais tempo na secção em que manifestava mais

dificuldade. Houve a preocupação de alertá-lo para a importância de utilizar este recurso sem se esquecer do andamento original com que começou, para não criar desfasamentos e confundir o público. Ao praticar lentamente e ir aumentando até à velocidade original, não só o aluno começou a ter mais facilidade nessa passagem, como demonstrou um bom exemplo de *rubato*, conseguindo sempre terminar essa secção no andamento original;

- O aluno E é outro aluno que não tinha experiência com este recurso expressivo. Após a demonstração, demonstrou um bom uso no que toca a roubar tempo, mas não exagerava o suficiente quando era para devolver, soando quase somente como um *accelerando* que, de repente, voltava à velocidade original. Ao pedir ao aluno para este exagerar ainda mais quando este interfere com o tempo da música e demonstrando-lhe como o fazer, aos poucos foi melhorando com o tempo e o aluno revelou compreender a intenção deste exercício, executando um *rubato* bastante perceptível, com um bom exagero e que, no final, não fugia demasiado ao andamento inicial. Conseguiu demonstrar um bom equilíbrio entre tempo roubado e devolvido, mas, mesmo assim, ainda era bastante subtil, o que revelava necessitar um pouco mais de treino no que toca ao exagero, sendo mais ambicioso;

- O aluno F nunca tinha experimentado este recurso expressivo, por isso foi demonstrado como soa na peça que este andava a estudar. Inicialmente tinha tendência em acelerar, só roubava tempo e não chegava a devolver e, por isso, tocava sempre antes do tempo. Neste sentido, o próprio aluno começou a aperceber-se da necessidade do metrónomo para a realização deste exercício e admitiu que o aparelho o estava a ajudar a não fugir do andamento inicial enquanto executava o *rubato*. Após alguma prática, o aluno já conseguiu recriar o efeito desejado, alcançando o equilíbrio pretendido entre o tempo roubado e o tempo devolvido. Deste modo, notava-se de forma bastante clara a sua intenção, quer roubar tempo e depois devolver, como o seu inverso: acrescentar e só depois roubar;

- O aluno G experimentou pela sua primeira vez este efeito expressivo. O caso deste aluno foi muito semelhante ao aluno anterior, roubava, mas não devolvia. Com a ajuda do metrónomo, o aluno foi-se adaptando, começando por deixar de correr tanto e aos poucos foi exagerando a sua execução, tanto no tempo roubado como no tempo devolvido. No final, o próprio aluno salientou que foi-se apercebendo que estava sempre com tendência a roubar muito mais tempo em relação ao que devolvia, se não fosse o metrónomo a marcar o tempo em cada compasso. Apesar das dificuldades, o aluno conseguiu alcançar o efeito desejado como todos os outros, mas ainda

demonstrava muita tendência em acelerar mais do que a desacelerar abrandar, pois o aluno ainda não está habituado a tocar com metrónomo e já vinha com maus hábitos de estudo;

- O aluno H também nunca tinha ouvido falar sobre este termo. Quando colocado em prática o metrónomo, sentiu dificuldades em realizar o *rubato* acompanhando este dispositivo, referindo que o estava a controlar demasiado e, por isso, não conseguia recriar o efeito desejado. O que foi observado era que o aluno na sua obra em estudo sentia a necessidade de acelerar bastante, mas no momento de devolver, não chegava a desacelerar abrandar o suficiente, por isso soava sempre ligeiramente antes do tempo. Assim, no final do *rubato* começava sempre ligeiramente mais rápido do que o andamento com que começou. À medida que foi praticando, esse aspeto foi melhorando gradualmente, mas ainda assim o aluno tinha bastante tendência em correr mais do que a abrandar, sem prestar muita atenção ao metrónomo, o que pode ser devido ao facto de também não ter o hábito de estudar com este dispositivo e, por esse motivo, não ter sido tão eficaz;

- O aluno I já tinha o hábito de recorrer a este efeito musical no seu estudo, por isso foi mais fácil introduzi-lo nesta atividade. Após demonstrar como devemos aplicar o *rubato* sem fugir ao andamento original, o próprio aluno, sem grandes indicações, começou logo a realizar um excelente uso deste recurso expressivo, com um bom equilíbrio entre o tempo roubado e o tempo devolvido, bem exagerado e sempre acompanhando o andamento original. O próprio aluno referiu que, de facto, nunca tinha pensado assim, mas que já o fazia naturalmente e que o metrónomo o ajudou bastante a focar-se nesse aspeto.

De forma geral, a maioria dos alunos conseguiu aplicar este efeito musical de acordo com a intenção com que foi criado: roubar e devolver para não se afastar do andamento original da música. Os que revelaram mais dificuldades ainda conseguiram demonstrar uma boa aplicação deste recurso, contudo foi possível observar que, sobretudo os que não tinham o hábito de utilizar o metrónomo no seu estudo tiveram mais dificuldade em aplicá-lo para a melhoria da sua expressividade no que toca a este elemento presente na música, por isso a sua utilização depende bastante do hábito com que o músico tem em acompanhar este aparelho. Se já é difícil acompanhá-lo, quanto mais ir a contratempo.

6.4 – Exercício de *Staccato*

Progressivamente, passamos então para os resultados obtidos com o exercício de *staccato*. Após os alunos aprenderem a executar ligados, achei interessante aplicar neste exercício um recurso que já foi aprendido e aplicar o seu oposto, ou seja, cortar a duração do som original. Desta forma, os alunos iriam intercalando entre os dois elementos, soando o mais ligado possível, utilizando ligados de mão esquerda, assim como o mais curto possível. Neste aspeto, o metrónomo ajudou em dois aspetos, cortar o som sem antecipar a nota seguinte e criar o efeito semelhante ao *staccato* com a própria batida do metrónomo, ao aplicar somente um “tic” que não dura quase nada, mesmo para não distrair a interpretação dos músicos e, assim, os alunos conseguem associar o efeito desejado às próprias pulsações que o metrónomo fornece. Este exercício foi efetuado da mesma forma que o exercício de ligados, colocando o metrónomo num andamento bastante lento e aumentando conforme os alunos se vão habituando ao exercício:

- A aluna A não se lembrava bem qual era o propósito do *staccato*, então foi explicado no que consiste e feita uma pequena demonstração, como tem sido realizado ao longo de todas estas atividades. A aluna tinha mais dificuldade em andamentos mais lentos, pois tinha sempre tendência em antecipar a nota seguinte da nota em *staccato* pelo silêncio que ficava entre ambas as notas. Com a ajuda do metrónomo, a aluna foi-se guiando através da sonoridade da batida para associar ao efeito deste recurso musical, aumentando a velocidade, regressando sempre ao andamento mais lento, para não se esquecer de não antecipar as notas. No final da aula, a aluna conseguiu intercalar entre os dois elementos, *legato* e *staccato*, de forma bastante nítida e deixou de cortar o tempo das notas com *staccato*, não importava o andamento, identificando que o metrónomo de facto a ajudou bastante a contornar essa dificuldade;

- O aluno B já reconheceu este recurso expressivo sem problema. Ao realizar o exercício, também apresentou a mesma dificuldade que a aluna A. Como as notas eram mais curtas, tinha tendência a antecipar a nota seguinte, por isso focou-se essencialmente em conseguir articular as notas com este pensamento, foi-se aumentando a velocidade consoante este conseguia realizar o exercício, intercalando entre os dois elementos e, no final, o aluno foi colocado à prova, tocando o exercício uma vez na primeira duração, 60 BPM e em seguida no dobro, para comprovar se realmente conseguia aplicar ambos os recursos de forma clara e perceptível em diferentes andamentos, o que o aluno conseguiu realizar sem qualquer dificuldade. Este mesmo referiu que

o metrônomo o ajudou imenso a corrigir esse pequeno erro que cometia constantemente e que a própria batida funcionava como um *staccato* em si;

- O aluno C também antecipava as notas seguintes das notas com *staccato*, o que revelou ser uma tendência bastante comum na grande parte dos alunos. Recorreu-se ao mesmo método que foi aplicado à aluna A, começando num andamento lento e ir aumentando, voltando sempre ao andamento original. Com este aluno foi necessário muito mais prática, pois tinha sempre tendência em correr contra o metrônomo em certas partes do exercício, mas, no final, também ele conseguiu realizar o exercício de acordo com o previsto, alternando entre os dois elementos de forma clara e precisa, com um bom destaque e sem antecipar as notas seguintes, confirmando que o metrônomo resultou num instrumento bastante útil para a prática deste recurso expressivo;

- O aluno D já foi muito mais tranquilo. Desde o início conseguiu controlar a execução de *staccatos* sem antecipar as notas e tirou bastante proveito das batidas do metrônomo para aplicar este efeito. A maior dificuldade observada consistiu em passar do *legato* para o *staccato*, pois, por vezes, o aluno começou a ter tendência para cortar a duração da última nota do ligado, mas ao chamar à atenção para esse pormenor, rapidamente corrigiu a falha, aplicando uma boa sonoridade a nível de ligados, conforme foi realizado no exercício anterior, e destacando as notas *staccati* de acordo com os batimentos do metrônomo;

- O aluno E foi outro caso com tendência para acelerar a nota com *staccato* em andamentos mais lentos. Para além disso, foi observado outro vício em baixar a sonoridade dos ligados, nomeadamente, não se conseguia ouvir claramente a nota ligada. No entanto, consoante o exercício foi progredindo esses problemas foram desaparecendo, sobrando somente o destaque nítido da alternância entre ambos os elementos, o que o aluno não teve qualquer dificuldade. Ao solicitar-lhe para tirar proveito da pulsação do metrônomo, que tem uma sonoridade semelhante ao *staccato*, soube articular as duas vertentes de forma perceptível e bem interpretadas;

- O aluno F foi outro caso desta antecipação das notas seguidas de um *staccato*. Foi mencionado ao aluno para este prestar atenção ao metrônomo, para saber quando tocar a nota seguinte, assim como tirar proveito do som que sai, que é semelhante ao som produzido pelo *staccato*. Com o tempo, o aluno foi melhorando essa tendência naturalmente, sem necessitar de olhar para o metrônomo, pois já começou a ser natural para o aluno, no entanto este foi o primeiro caso que teve dificuldade em distinguir os dois elementos, por vezes nem chegando a executar

staccati devido ao fator de vir de um ligado, algo que o aluno melhorou com o tempo. Ainda assim, no fim ainda não sabia articular bem estes dois efeitos;

- O aluno G acaba por tocar o efeito de *staccato* pela primeira vez com este exercício. O aluno revelou compreender a ideia com este recurso e, auditivamente, reconheceu que o som que o metrónomo produzia era semelhante ao efeito concebido pelo *staccato*, contudo, apesar do metrónomo estar lá para ajudar a manter o tempo, o aluno nem sempre conseguia manter um andamento consistente e, por vezes, ao tentar articular entre ligados e este elemento expressivo, o aluno nem sempre cortava o som da nota. Isto resulta do facto do aluno ainda não ter tido acesso a um metrónomo para experimentar em casa, por isso ainda não estava habituado a tocar num andamento definido. No entanto, a prática revelou uma boa evolução e o aluno conseguiu, ainda assim, demonstrar uma boa articulação entre o efeito de ligado e *staccato*, nas vezes que o fazia, associando à batida do metrónomo;

- O aluno H não revelou muita tendência em acelerar, quando executava um *staccato* como sucedia com os outros alunos, mas apesar de ser raro, acontecia. Ao praticar com o metrónomo, o aluno foi controlando cada vez mais a sua articulação e destacando sempre com clareza os dois elementos, *legato* e *staccato*. Somente quando a velocidade alcançou um limite maior é que o aluno começou a revelar mais dificuldades em articular as notas com um efeito de *staccato*, mais pela dificuldade de leitura do que propriamente uma dificuldade técnica, o que, com a prática, o aluno conseguiu alcançar. Não revelou dificuldade em distinguir os dois elementos, assim como com a ajuda da batida do metrónomo, este facilmente associou o som ao efeito do *staccato*;

- O aluno I já conhecia este efeito e já o chegou a aplicar em peças no passado. Ao alternar entre o efeito de ligado com o *staccato*, foi pedido ao aluno para tirar proveito do som do próprio metrónomo para este saber como deve soar, o que conseguiu sem dificuldade, chegando até a referir que de facto é bastante notório e muito fácil de associar. Conseguiu articular os dois recursos com bastante precisão e muita clareza, notando-se claramente quando este aplicava um efeito ou o outro, independentemente da velocidade.

O metrónomo revelou ser bastante útil a este recurso expressivo. Todos os alunos tiraram proveito do efeito sonoro que o metrónomo produzia para associar a este efeito musical, assim

como permitiu corrigir um problema que a maioria fazia acidentalmente, antecipar a nota seguinte ao *staccato*. De maneira geral, os alunos fizeram uma boa apreciação da utilização deste dispositivo para a aprendizagem deste recurso expressivo.

6.5 – Exercício de *Appoggiatura*

O exercício seguinte envolveu o recurso expressivo da *appoggiatura*. Este recurso funciona como um ornamento que é adicionado ao lado da nota, como uma nota ligada, com uma duração mais curta do que a figura original. No entanto, como foi mencionado, existem duas formas de executar este efeito, a tempo, como no período barroco, e a contratempo, como no período romântico, e este exercício vem utilizar o metrônomo para estes intercalarem entre as duas vertentes. Para além disso, os exercícios não só apresentam *appoggiaturas*, como também *acciaccaturas*, uma *appoggiatura* com um corte, ainda mais curta que a original. Para os alunos com mais facilidade foi criada uma versão do tema da pantera cor-de-rosa, aplicando este elemento para facilitar a sua leitura e para criar também, de certa forma, um desafio, já que o tema original começa a contratempo e o efeito é para ser alternado entre as duas alturas:

- A aluna A passou a conhecer este recurso expressivo. Ao praticar o exercício, a aluna conseguia tocar em contratempo, mas a longo prazo, já revelou mais dificuldades. Com a ajuda do metrônomo a aluna foi-se focando em tocar o ornamento somente na batida, articulando entre as duas variantes. No final da aula, a aluna tanto conseguia executar o exercício com *appoggiaturas* a tempo como em contratempo, tendo agora o conhecimento de como diferenciar este recurso numa obra barroca e numa obra romântica;

- O aluno B revelou a mesma dificuldade, conseguia articular a contratempo, mas não tinha o hábito de aplicar este ornamento como se fosse uma obra barroca. O metrônomo, neste sentido, ajudou o aluno a focar-se nessa variante e rapidamente conseguiu habituar-se a aplicar as duas vertentes. Teve maior dificuldade em distinguir a *appoggiatura* da *acciaccatura*, o que foi ajustado ao demonstrar ao aluno como este pode tirar proveito do metrônomo para saber quando é que deve tocar uma e outra, a *appoggiatura* a um quarto do tempo, por exemplo, e a *acciaccatura*

mesmo em cima da próxima batida. Com esta indicação, o aluno facilmente se adaptou com a ajuda do metrónomo e por fim, conseguiu realizar o exercício com os dois géneros em ambos os estilos, barroco e romântico;

- No caso do aluno C, este já tinha conhecimento sobre este efeito, graças à plataforma *musescore*. No entanto, só tinha conhecimento da versão em contratempo e, por isso, teve mais dificuldade em tocar a tempo. Este foi o exercício em que o aluno se sentiu mais confortável com o metrónomo. Nos restantes exercícios o aluno combatia sempre o aparelho, não respeitando o andamento da música, tocando de forma bastante confusa. Este foi o primeiro caso em que o metrónomo ajudou na sua totalidade, o aluno respeitou o andamento e focou-se em distinguir as duas variantes e, no final, facilmente conseguia alternar entre a versão do período barroco e o romantismo, chegando até a articular os dois tipos, *appoggiatura* e *acciaccatura* de forma muito perceptível;

- O aluno D também não tinha conhecimento deste efeito musical. Ao praticar o exercício o aluno revelou bastante facilidade em tocar a contratempo, mas a longo prazo já revelou mais dificuldades, o que foi muito comum entre todos os alunos. Não teve muitas dificuldades em distinguir a *appoggiatura* da *acciaccatura* com a ajuda do metrónomo e como todos os outros, ao praticar lentamente com o dispositivo e ir aumentando conforme consegue realizar o exercício nas duas variantes, o aluno também conseguiu tocar o exercício nas duas formas, independentemente da velocidade, desde que o aluno conseguisse tocar o exercício a esse andamento;

- O aluno E tinha conhecimento de uma *appoggiatura* normal, mas não tinha relativamente a uma *acciaccatura*. Ao realizar o exercício o aluno não teve qualquer dificuldade em aplicar este recurso a tempo ou a contratempo, a dificuldade estava mais presente na distinção entre a *appoggiatura* e a *acciaccatura*. Foi aplicado o mesmo recurso que foi utilizado com o aluno B, tirando proveito da batida do metrónomo para o aluno saber quando executar um e outro. Após o aluno se habituar a executar ambos em contratempo, deixou de revelar qualquer dificuldade. Neste sentido, o aluno conseguiu realizar o exercício nas duas vertentes com a ajuda do metrónomo;

- O aluno F, por outro lado, teve imensas dificuldades neste exercício. Mesmo com o metrónomo a marcar o tempo, nem sempre tocava seguindo o metrónomo, pois não tem o hábito de o utilizar. O aluno revelou compreender o conceito essencial com este exercício, duas formas de aplicar uma *appoggiatura*, contudo, como não estava totalmente focado, ora tocava a tempo

ora a contratempo, sem conseguir chegar ao fim de uma tentativa sem ter tocado acidentalmente uma *appoggiatura* na outra vertente;

- O aluno G mostrou compreender a ideia subjacente a este exercício, mas revelava dificuldades a nível de leitura, por isso acompanhei o aluno para ajudar na sua execução. Ao tocar em conjunto comigo, o aluno não revelou dificuldades em aplicar as duas vertentes, mas quando este era colocado sozinho com o metrónomo, já tinha dificuldade em tocar o ornamento numa versão barroca. Ao praticar mais um pouco com o dispositivo, o aluno já conseguiu alternar entre as duas vertentes, tendo ainda alguma tendência em tocar a contratempo mais do que a tempo, pelo que era necessário um pouco mais de prática;

- Inicialmente, o aluno H teve dificuldades quer em aplicar a *appoggiatura* a tempo, quer em diferenciar os dois tipos, esta e a *acciaccatura*. A prática com o metrónomo ajudou o aluno a compreender quando deve atacar nos dois géneros e permitiu-lhe focar-se mais em tocar a tempo, demonstrando, no final, uma boa execução de ambas as vertentes, assim como a diferenciação entre *appoggiatura* e *acciaccatura*;

- O aluno I também demonstrou dificuldade em tocar a *appoggiatura* a tempo. Com a ajuda do metrónomo não teve qualquer dificuldade em distinguir os dois tipos de recursos expressivos e ao praticar várias vezes o exercício demonstrou, finalmente, como todos os outros, um bom exemplo de *appoggiatura* tanto no estilo barroco como no estilo romântico, tendo agora o conhecimento sobre como articular este ornamento em cada um dos estilos.

Neste exercício o metrónomo resultou de forma bastante eficaz. Todos os alunos concordaram com a sua utilização para a aprendizagem e melhoria deste recurso expressivo, pois mesmo o período de uma obra musical é alvo de expressividade, já que cada período teve as suas fases e alterações na música e, por isso, saber distinguir essas mudanças que representam o estilo musical da época e, assim, destacamos as duas variantes que este recurso expressivo sofreu, no período barroco e no período romântico.

6.6 – Exercício de *glissando*

Passamos agora para o exercício de *glissandi*. Normalmente, na guitarra clássica, existe uma certa tendência em correr ao *glissando*, ou seja, efetuar este recurso expressivo mais próximo da nota de chegada do que logo a partir da primeira nota do *glissando*. É um recurso mais aplicado para facilitar a passagem de uma nota para outra, mas não deixa de ser um elemento expressivo, contudo saber distinguir um glissando que é executado somente para facilitar uma passagem e saber efetuar-lo de modo a realçar as notas que existem entre esse intervalo são dois pormenores que devemos ter em conta, quando queremos recorrer a este efeito musical de modo a trazer expressividade para a nossa interpretação. É com este pensamento que é realizado este exercício com o metrônomo, recorrendo à sua pulsação para praticar estas duas variantes, sem fugir ao ritmo e conseguir intercalar entre elas à nossa vontade;

- A aluna A inicialmente tinha tendência em antecipar o *glissando*, chegando à nota antes do tempo original. Como era esperado, a aluna aplicava mais um *glissando* rápido do que um *glissando* gradual, por isso foi demonstrado como a aluna estava a tocar e como soava de forma mais progressiva. À medida que a aluna foi praticando os dois géneros, no final foi pedido à aluna para articular entre as duas variáveis durante o exercício. A aluna revelou compreender bem o conceito, conseguindo realizar tanto um *glissando* mais progressivo e gradual, como o *glissando* típico que já fazia, mais centrado nas notas principais, apesar de demonstrar ainda mais foco neste género do que o gradual;

- O aluno B também recorria muito mais a um glissando mais rápido, então o exercício centrou-se em praticá-lo de modo a torná-lo mais uniforme e gradual, passando por todas as notas com a mesma duração entre elas utilizando a pulsação do metrônomo como marco entre a primeira e a segunda nota. À medida que foi aumentando o tempo do metrônomo, o aluno foi revelando muito mais facilidade em intercalar entre ambos os géneros e, por fim, não tinha qualquer dificuldade em realizar um *glissando* rápido ou um *glissando* progressivo;

- O aluno C tinha muita tendência em acelerar o *glissando*, antecipando sempre a nota de chegada. Com a prática, o aluno foi-se habituando a respeitar o tempo que estava escrito, sem antecipar o *glissando* e ainda aos poucos, apesar de revelar uma grande tendência em executar o *glissando* rapidamente, foi aplicando um efeito mais progressivo e gradual. No final, apesar de revelar pequenas dificuldades, o aluno conseguiu também intercalar entre as duas variáveis de

forma perceptível, comprovando que o metrónomo o ajudou a controlar melhor a execução deste recurso expressivo;

- O aluno D também tinha o hábito de executar este recurso expressivo mais perto da segunda nota do que logo no momento em que tocava a primeira nota, mas teve mais facilidade em articular entre as duas vertentes. Apesar de ter havido uma certa mistura entre os dois *glissandi*, um pouco gradual, mas ainda executado perto da nota de chegada, foi-se lembrando para tirar proveito do metrónomo, começando o *glissando* logo quando o metrónomo marca o primeiro tempo. Com a prática o aluno não revelou qualquer dificuldade em distinguir estes dois géneros;

- O aluno E é outro caso que aplica um *glissando* breve, o que é o mais comum nos guitarristas, pois a guitarra não consegue suspender o som como outros instrumentos, então torna-se difícil manter um som progressivo. Apesar de tudo, ainda é possível realizar um *glissando* mais gradual, sem ter pressa e passando uniformemente por entre as notas do intervalo com a mesma duração entre elas, o que o aluno demonstrou na perfeição. Com a simples indicação para iniciar o *glissando* no momento em que o metrónomo marca o tempo da primeira nota deste efeito musical, o aluno rapidamente soube aplicar as duas variáveis e ainda alternar entre elas à sua vontade;

- O aluno F foi outro caso como o aluno C e a aluna A, ao realizar o exercício antecipava a nota final do *glissando*, tocando sempre antes de tempo. Com a ajuda do metrónomo esse problema rapidamente desapareceu e ainda foi ensinado ao aluno como realizar um *glissando* mais progressivo e gradual. Inicialmente, o aluno tinha ligeiras dificuldades, mas com o tempo e a ajuda do metrónomo, foi-se acostumando a esta variável e ainda conseguiu intercalar entre os dois géneros como sucedeu com os restantes alunos;

- No caso do aluno G, como não tinha conhecimento deste efeito musical, foi tocado com o aluno somente para este experimentar as duas vertentes. O aluno revelou bastante facilidade em executar o *glissando* mais gradual, contudo, na variante mais rápida, que era habitual entre os guitarristas, este já teve mais dificuldades, nomeadamente tinha tendência em antecipar a nota seguinte antes do tempo. Para este caso foi pedido para realizar o *glissando* entre batidas, mais ou menos no centro entre cada pulsação, que é normalmente o momento em que a maioria dos guitarristas costuma iniciar este recurso expressivo. Com a prática, o metrónomo ajudou o aluno

a conseguir articular as duas vertentes, mas não foi possível observar se o aluno conseguia alternar entre os dois;

- O aluno H, ao realizar o exercício, apesar da demonstração das duas variáveis, este ainda tinha sempre tendência em recorrer para um *glissando* mais instantâneo. De forma a ajudar o aluno a focar-se mais em realizar um glissando mais gradual, toquei o exercício em conjunto com ele. Apesar do aluno ter conseguido aproximar-se mais do resultado desejado, este ainda fazia uma mistura dos dois, um glissando gradual, mas próximo da nota de chegada, o que o aluno necessitava praticar mais depois individualmente;

- O aluno I, foi outro caso com tendência em executar o *glissando* de forma reduzida, mas conseguiu realizar o exercício após a demonstração e com a ajuda do metrônomo, aplicando as duas vertentes sem a necessidade de interferir na sua aprendizagem. O próprio aluno reconheceu que ao basear-se na batida do metrônomo este compreendeu que cada um dos *glissandi* iniciava em momentos diferentes e foi assim que chegou ao resultado pretendido.

Apesar das diferentes dificuldades que cada um apresentou, todos chegaram ao resultado pretendido, que era saber aplicar o *glissando* como os outros instrumentos fazem, de forma gradual, sem despachar ou simplesmente ignorar o efeito de deslizar pelas notas. Todos os alunos indicaram que o metrônomo resultou bastante bem para a realização deste exercício, pois ajudava a manter o tempo e a compreender como cada uma das variáveis iniciava em momentos diferentes na batida, resultando num efeito bastante positivo na aprendizagem deste recurso expressivo com o metrônomo.

6.7 – Exercício de *portamento*

Para finalizar, foi realizado outro elemento expressivo bastante semelhante ao *glissando*, o *portamento*. Por ser um efeito tão semelhante, devemos saber como diferenciar cada um e é com este propósito que este exercício foi criado, para compreender como se faz um *portamento* e saber diferenciá-lo de um *glissando*, alternando entre os dois. O metrônomo acaba por ter o

mesmo efeito, marca à menor unidade de tempo, para os alunos saberem quando é que devem realizar o elemento expressivo, mas no caso do *portamento* foi ensinado a começar mais em cima da nota final deste efeito, pois o *portamento* tem como função transportar o som, não tem a mesma importância como tem o *glissando* em relação às notas entre o intervalo, por isso acaba por ser somente um efeito de passagem para dar continuidade ao som;

- Inicialmente a aluna A, como estava a fazer um *portamento* pela primeira vez, realizava o efeito demasiado cedo, não respeitando a ritmo que estava escrito na partitura. Ao praticar com o metrónomo e guiar-se pela batida para saber quando iniciar o efeito, a aluna rapidamente corrigiu esse pormenor, faltando somente a capacidade de distinguir este efeito do *glissando*. À medida que a aluna foi lembrando o que aprendeu no exercício anterior e tirando proveito do metrónomo para saber como distinguir ambos os efeitos expressivos, conseguiu realizar o exercício aplicando um bom uso do *portamento*, assim como alternar entre os dois recursos de forma clara e perceptível;

- O aluno B, logo após a demonstração, não teve qualquer dificuldade em executar este recurso. Foi somente no momento em que foi pedido para alternar entre *portamento* e *glissando* que revelou mais dificuldade em conseguir efetuar um *portamento*. No entanto, com o metrónomo esse problema rapidamente foi resolvido, ao tirar proveito das pulsações para saber quando é que inicia cada um. No final, o aluno já conseguia aplicar o efeito de *glissando* como foi ensinado na aula anterior, assim como o efeito de transporte do som, sem soar como um *glissando* e sem travar o som entre o intervalo;

- O aluno C, após praticar um pouco com o metrónomo para não acelerar demasiado o efeito de *portamento*, foi melhorando a sua execução e tornando-o cada vez mais perceptível, no entanto já revelou mais dificuldades em conseguir distinguir com clareza o *portamento* do *glissando*, o que demonstrou que necessitava de um pouco mais de treino com o metrónomo para se habituar a acompanhar este dispositivo. Apesar das dificuldades em tirar proveito das pulsações para conseguir distinguir cada um dos efeitos, o aluno conseguiu demonstrar que compreendia a diferença entre os dois, alternando por vezes entre eles durante o exercício com uma boa execução;

- O aluno D foi um caso diferente, pois este demonstrou problemas em conseguir manter o som do *portamento*. Não obstante, não foi necessário optar por um método diferente para o ensinar a conseguir manter a sonoridade como o efeito desejava. Ao indicar ao aluno para este

utilizar a pulsação para saber quando iniciar o *portamento* durante o intervalo e demonstrando ao aluno como soa, rapidamente foi aplicando e aproximando-se do efeito desejado. Quando foi para alternar entre este recurso e o *glissando* já houve uma certa tendência em realizar o *portamento* com algumas semelhanças do *glissando*, pois o aluno deslizava o dedo até à outra nota, passando por todas as notas que existiam entre esse intervalo. Este recurso resulta como um *glissando*, mas não chega totalmente a passar por todas as notas, pois é simplesmente um efeito de continuidade que dá a ideia de transporte de um ponto para o outro, logo não é necessário destacar as notas dessa passagem como funciona no *glissando*, o que o aluno compreendeu e, automaticamente, foi aplicando. No final, tanto o *portamento* como o *glissando* soavam na perfeição, sem haver misturas e muito bem executados;

- O aluno E, ao tirar proveito do auxílio do metrônomo, rapidamente demonstrou uma excelente execução de um *portamento*, foi somente na altura em que devia alternar entre os dois efeitos que surgiram mais dificuldades. Contudo, ao relembrar o que foi ensinado na aula anterior com o *glissando* e o que aprendera com este exercício, o aluno, aos poucos, foi começando a melhorar a sua execução, conseguindo tirar o máximo de proveito possível do metrônomo para executar os dois efeitos musicais de forma distinta e clara;

- O aluno F foi um caso que revelou mais dificuldades em conseguir tirar proveito do metrônomo para conseguir realizar este exercício. Soube demonstrar a diferença entre o *portamento* e o *glissando*, mas ao executar já não se percebia bem qual dos dois é que o aluno estava a realizar. Mesmo pedindo para este tirar proveito do metrônomo para saber quando executar um e outro, foi necessário tocar com o aluno, e continuamente, demonstrando como é que soa cada um, tendo sido maior influência a minha presença do que o metrônomo, pois o aluno raramente estuda, muito menos com o hábito de utilizar este dispositivo;

- O aluno G, nesta fase, já tem conhecimento sobre como utilizar um metrônomo, por isso foi mais fácil ao realizar este exercício. Após demonstrar ao aluno como realizar um *portamento* e como tirar proveito do metrônomo para o fazer, este inicialmente tinha algumas dificuldades em conseguir recriar o mesmo efeito sem parar o som, mas aos poucos foi melhorando. Foi somente no momento em que pedi para alternar entre este efeito e o *glissando* que o aluno realmente conseguiu demonstrar uma boa execução do *portamento*, graças às pulsações do metrônomo. Contudo ainda havia uma certa tendência em misturar os dois efeitos, soando mais *glissandi* do que *portamenti*, mas não deixou de ter sido bem executado;

- O aluno H foi outro caso que conseguiu recriar o efeito desejado com a ajuda do metrônomo, mas ao intercalar entre *portamento* e *glissando* já tinha muita tendência em tocar mais *glissando* do que o recurso a ser explorado neste exercício. Ao ajudar o aluno a como diferenciar os dois efeitos, este já conseguiu tornar mais nítida a diferença entre eles, mas ainda existia uma certa tendência em executar o *portamento* como um *glissando* bastante rápido, o que revelou que o aluno necessitava de mais tempo para conseguir realmente destacar bem cada um dos efeitos musicais;

- O aluno I nem necessitou de grandes explicações, logo ao aplicar o metrônomo para executar o *portamento*, já o fazia como seria ensinado, pelo que não foi necessário despender muito tempo a fazer a explicação do exercício. Quando foi pedido para alternar entre este recurso e o *glissando*, o aluno destacou cada um deles de forma impecável, sem grandes prejuízos. Neste caso o metrônomo simplesmente ajudou o aluno a ter um ponto de referência para saber quando executar cada um deles e ao retirar o metrônomo, o aluno continuava a realizar o exercício de forma exemplar.

Neste exercício, apesar de ter algumas semelhanças com o exercício anterior, houve respostas menos favoráveis. Os alunos que não têm o hábito de utilizar o metrônomo revelaram mais dificuldades em conseguir basear-se nele para realizar este exercício, mas os que tinham mais facilidade conseguiram alcançar o resultado desejado, o que não deixa de comprovar que o metrônomo realmente conseguiu ajudar todos os alunos com a aprendizagem deste recurso expressivo, assim como melhorar a sua execução de forma a torná-lo mais perceptível para uma ocasião em que tenham de tocar para o público.

7 - Reflexões Finais

O balanço geral deste estágio foi bastante positivo. Como foi mencionado, não foi possível encontrar investigações que abordassem esta temática da expressividade com a utilização do metrônomo, por isso foram realizados os exercícios apresentados, que abordam recursos aplicados na música gerando expressividade e que conseguem tirar proveito das funcionalidades do metrônomo.

Apesar das diversas respostas obtidas em relação aos elementos expressivos que envolvem mudança de andamento, todos os outros recursos obtiveram respostas bastante positivas em relação à utilização do metrônomo para a aprendizagem dos mesmos. Foi possível observar que aqueles que não estavam tão familiarizados com a sua utilização revelaram muito mais dificuldades, por isso, de forma a conseguir tirar proveito deste dispositivo tem de haver um certo conhecimento prévio sobre as suas funcionalidades, de outra forma o estudo com este aparelho na temática expressiva pode não ser eficaz.

É de enaltecer o Conservatório Bomfim, não só por me receber de braços abertos, como também por me ter facultado os recursos necessários para a realização do meu projeto, assim como, apesar da situação de pandemia, não ter deixado de realizar as aulas com os seus alunos.

De maneira geral, faço uma apreciação bastante positiva do meu projeto. Além dos recursos utilizados, ainda é possível que existam mais componentes presentes na expressividade, das quais o metrônomo consiga tirar proveito e auxiliar na melhoria da aprendizagem, como foi observado ao longo desta investigação. Deixo para outros explorarem e comprovarem por si próprios os vários benefícios que o metrônomo pode garantir.

Apesar deste dispositivo deixar de ser considerado prejudicial para a expressividade de um músico, nada indicava que também não pudesse melhorar e aqui comprovo, com alguns exemplos concretos, que é possível tirar proveito das suas funcionalidades para aprender a ser expressivo na execução, enquanto guitarrista.

Referências Bibliográficas

- Almeida, S. C. O. M. (2009). *A Guitarra clássica Caracterização técnica, estilística e estética* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Angell, F. & Harwood, H. (1899). Experiments on Discrimination of Clangs for Different Intervals of Time. *The American Journal of Psychology*, 11(1), 67-79.
- Arthur, P., Khuu, S. & Blom, D. (2016). A preliminary study: is the metronome harmful or helpful? *Australian Journal of Music Education*, 50(2), 71-82.
- Barceló, R. (1995). *La Digitación Guitarrística – recursos poco usuales* (1ª edição). Madrid: Real Musical
- Bonus, A. E. (2010). *The Metronomic Performance Practice: A History of Rhythm, Metronomes, and the Mechanization of Musicality* (Dissertação de doutoramento). Cleveland: Case Western Reserve University.
- Bonus, A. E. (2014, abril). *Metronome*. Oxford Handbooks Online. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935321.001.0001/oxfordhb-9780199935321-e-001?result=1&rskey=t3l39f>
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2017, 26 de dezembro). *Appoggiatura*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/appoggiatura>
- Conservatório Bomfim. (2018). *Projeto Educativo 2018-2021*. <http://conservatorio.bomfim.org/escola/>
- Costa, D. D. (2015) *Investigação-Ação: Noções básicas*. Sebenta. Nampula: ESTEC
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R.C., Vieira, S. R. (2009) Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379
- Coutinho, C. P. (2014) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª ed.) Coimbra: Almedina
- Cruz, N. M. P. R. D. (2017). *Abordagens ao estudo do instrumento musical: tempo de estudo, métodos e mindsets* (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Fisher, J. (2012). *Techniques for expressive nuance in classical guitar performance: portfolio of recordings and exegesis* (Dissertação de mestrado). Austrália: Universidade de Adelaide
- Fonseca, K. H. O. (2012) Investigação – Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31
- Friberg, A. (2018). *A quantitative rule system for musical performance* (Tese de doutoramento). Estocolmo: Royal Institute of Technology.
- Friberg, A, & Battel, G. U. (2002). *Structural Communication*. In McPherson, G., & Parncutt, R. (Eds.). (2002). *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.
- Justlin, P. N. & Persson, R. S. (2002). *Emotional Communication*. In McPherson, G., & Parncutt, R. (Eds.). (2002). *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.
- Kania, A. (2017). *The Philosophy of Music*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/music/#EmotList>
- Kennedy, J., Kennedy. M. & Rutherford-Johnson, T. (2013) *The Oxford Dictionary of Music*. Oxford Reference. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199578108.001.0001/acref-9780199578108>
- Kuhen, F. M. C. (2012). Interpretação - reprodução musical - teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). *Per Musi – Revista académica de música*, 26, 7-20. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992012000200002
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción conocer y cambiar la practica educativa*. (4ª ed.) Barcelona: Editorial Graó
- Lopes, A. O. (2014). *Estratégias para desenvolver a velocidade de execução na guitarra desde os primeiros anos de estudo* (Relatório de estágio). Braga: Universidade do Minho
- Loureiro, M. A. (2006). A Pesquisa empírica em expressividade musical: métodos e modelos de representação e extração de informação de conteúdo expressivo musical. *Revista Opus 12*, 7-32

Machado, M. J. C. D. A. V. (2012). *Expressão musical em atividades de enriquecimento curricular: estudo exploratório no centro escolar de nossa senhora do Pópulo* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Maia, A. R. L. (2018). *A Expressão sonoro-musical no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com necessidades educativas especiais* (Tese de doutoramento). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

Maia, L. (2013). *Representação e Análise de Interpreções Expressivas – Um Estudo da Dinâmica e da Agógica* (Tese de mestrado). Rio de Janeiro: Departamento de Eletrônica e Computação - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Martin-Castro, A. & Ucar, I. (2020, 16 de dezembro) *Conductors' tempo choices shed light over Beethoven's metronome*. PLOS ONE.

<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0243616>

Mathews, A. (2016). *How to create beauty with musical expression*. Classical Guitar Shed.

<https://www.classicalguitarshed.com/musical-expression-guitar-phrasing/>

Mello, M. (2014) *Apostila de Teoria Musical*. Marcelo Mello Web. <http://marcelomelloweb.net/>

Mesquita-Pires, C. (2010) A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 66-83

Nova Eletronica. (Consultado em 2021, 7 de fevereiro). *Metronomo Eletrónico*.

<http://blog.novaeletronica.com.br/metronomo-eletronico/>

Ministério da Educação – DEB (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.

Lisboa: Autor

OnMusic Dictionary. (2016). *Rallentando*. <https://dictionary.onmusic.org/terms/2795-rallentando>

Özaslan, T. H. (2013). *Computational Analysis of Expressivity in Classical Guitar Performances* (Dissertação de doutoramento). Barcelona: Universidade Pompeu Fabra

Powis, S. (2017). *Classical Guitar Interpretation Guide: 5 Concepts*. Classical Guitar Corner.

<https://www.classicalguitarcorner.com/classical-guitar-interpretation-guide-5-concepts/>

- Prögler, J. (1995). Searching for Swing: Participatory Discrepancies in the Jazz Rhythm Section. *Ethnomusicology*, 39(1), 21-54. <https://doi.org/10.2307/852199>
- Restrepo, D. V. (2001). Beethoven y el metrónomo. *Revista Universidad de Antioquia*, 265. Colômbia.
- Serre, D. R. A. (2014). *Agógica musical no jardim-de-infância e na creche: atividades de exploração e desenvolvimento* (Relatório de estágio). Braga: Universidade do Minho
- Sousa, V. F. de. (2016). *Contributos didático-pedagógicos da técnica do glissando no ensino do clarinete* (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10104>
- Verissimo, I. M. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar* (Relatório de Estágio). Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Werner, B. (2014). *Practicing with a metronome: pros, cons & tips*. This is classical guitar. <https://www.thisisclassicalguitar.com/practicing-with-a-metronome-tips/>

Lista de anexos

Anexo 1: Questionário pré-intervenção QUESTIONÁRIO

1. Em que nível de ensino te encontras?

- Ensino Básico
- Ensino Secundário

2. Sabes o que é o metrónomo?

- Sim
- Não

3. Costumas utilizar o metrónomo no teu estudo diário com o instrumento?

- Sim
- Não
- Às vezes

4. Sabes o que é a expressividade musical? Se sim, o que é?

- Sim
- Não

O que é? _____

5. Achas que o metrónomo é uma ferramenta útil para a aprendizagem ou para a compreensão de conceitos expressivos?

- Sim
- Não

6. Porquê?

Anexo 2: Respostas ao questionário pré-intervenção

Questões						
	Em que nível de ensino te encontras?	Sabes o que é o metrónomo?	Costumas utilizar o metrónomo no teu estudo diário com o instrumento?	Sabes o que é a expressividade musical? Se sim, o que é?	Achas que o metrónomo é uma ferramenta útil para a aprendizagem ou para a compreensão de conceitos expressivos?	Porquê?
1.	Ensino Básico (5º grau)	Sim	Não	Sim, é transmitir algo através de música	Sim	Porque ajuda a manter a concentração e o tempo constante ao longo de uma música.
2.	Ensino Secundário (7º grau)	Sim	Às vezes	Sim, é quando um músico nos transmite sentimento ao tocar...	Sim	Ambienta-nos ao tempo da música...
3.	Ensino Básico (5º grau)	Sim	Não	Não	Sim	Ajuda-nos a acertar no ritmo.
4.	Ensino Básico (5º grau)	Sim	Não	Sim, é o conjunto de todas as características de uma composição musical que podem variar de acordo com a interpretação	Sim	Ajuda-nos a compreender melhor a música.
5.	Ensino Básico (5º grau)	Sim	Sim	Sim. É transmitir a mensagem que a música expressa	Sim	Porque ajuda-nos a perceber os ritmos da música e a compreender o que a música pede.
6.	Ensino Básico (4º grau)	Sim	Não	Sei, mas não sei como explicar por escrito	Sim	Porque o ritmo em que tocas a música muda a expressividade ou a maneira como ouves a música.
7.	Ensino Básico (1º grau)	Sim	Não	Sim, é quando a música nos transmite um sentimento ao ouvi-la.	Sim	Ajuda a concentrarmo-nos nos tempos de uma música.
8.	Ensino Básico (4º grau)	Sim	Às vezes	Sim, é a comunicação de ideias musicais (dinâmicas, emoções) de diversas perspetivas.	Sim	Para ajudar os alunos a enquadrarem-se no tempo certo da música.

9.	Ensino Secundário (8º grau)	Sim	Sim	Sim. É a forma como interpretamos uma peça, a expressão que transmitimos enquanto tocamos algo.	Sim	Enquanto a prática de conceitos expressivos, o metrônomo é útil para nos impor barreiras. Assim, a nossa interpretação não fugirá daquilo que delimita o género a essência da obra.
----	-----------------------------	-----	-----	---	-----	---

Anexo 3: Questionário pós-intervenção

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS INTERVENIENTES

1 – Antes da intervenção já tinhas o hábito de praticar com metrónomo de forma a melhorar a tua expressividade musical?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2 – Após a intervenção sentiste que o metrónomo te ajudou a compreender melhor os elementos expressivos que foram trabalhados, nomeadamente:

2.1 – Rallentando?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2.2 – Legato?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2.3 – Rubato?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2.4 – Staccato?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2.5 – Appoggiatura?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2.6 – Glissando?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

2.7 – Portamento?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

3 – Relativamente à pergunta anterior, se houve alguma atividade a que respondeste “Não” ou “Mais ou menos”, poderias identificar qual, e o porquê, para ajudar em intervenções futuras (não percebi, o metrónomo não ajudou, entre outras?)

4 – Esta intervenção incentivou-te a estudar mais com o metrónomo e a aplicar estas técnicas de aprendizagem durante o teu estudo?

- Sim e já cheguei a aplicar
- Sim, mas ainda não apliquei
- Não, mas tenciono fazer
- Não, prefiro estudar sem metrónomo

5 – Para além dos elementos expressivos que foram trabalhados durante a intervenção, haveria mais algum que consideras que poderia ter sido implementado? (Indicar quais e o porquê)

Obrigado pela tua participação!

Anexo 4: Respostas ao questionário pós-intervenção

Questões	Aluna A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I
1	Não	Mais ou menos	Não	Mais ou menos	Sim	Não	Não	Não	Não
2.1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
2.2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2.3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Mais ou menos	Sim
2.4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2.5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2.6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2.7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Resposta à questão nº 3

Aluno H Na utilização do rallentando foi bastante difícil implementar o metrónomo assim como no rubato devido às situações em contratempo o que acaba por ficar um pouco confuso.

4	Sim, mas ainda não apliquei	Sim e já cheguei a aplicar	Não, prefiro estudar sem metrónomo	Sim, mas ainda não apliquei	Sim e já cheguei a aplicar	Sim, mas ainda não apliquei	Não, mas tenciono fazer	Sim, mas ainda não apliquei	Sim e já cheguei a aplicar
---	-----------------------------	----------------------------	------------------------------------	-----------------------------	----------------------------	-----------------------------	-------------------------	-----------------------------	----------------------------

Respostas à questão nº 5

Aluna A	Acho que dentro dos estilos expressivos que eu aprendi até agora não houve nenhum que penso que deveria ter sido implementado.
Aluno B	Melhor do que o decorrido na intervenção não iria conseguir encontrar
Aluno D	Não, achei que os que foram implementados foram os mais importantes.
Aluno E	Não, acho que os elementos expressivos que foram implementados foram suficientes para a minha aprendizagem.
Aluno F	Não.
Aluno H	Não, pois na minha opinião todos os elementos expressivos referidos durante a intervenção foram os essenciais, não necessitando assim de outros.

Anexo 5: Exercícios com o metrônomo

Rallentando

Aluna A (Mi favorita, autor anónimo):

17 $\frac{3}{4}$ CV To Coda

Aluno B (Danza Caraterística, Leo Brower):

$\frac{3}{4}$ C.2 p mf f p mf p

Aluno C (Lágrima, Francisco Tárrega):

$\frac{3}{4}$ p a i m C.2 FIN.

Aluno D (Adelita, Francisco Tárrega):

$\frac{3}{4}$ p a tempo. molto ten. f p rit. C.8 D.C.

Aluno E (Choro da Mulata, Duarte Costa):

$\frac{3}{4}$ rit. molto a tempo mf a tempo C.8 rit.

Aluno F (Parisian Waltz, Tatiana Stachak):

29 CII

Composer's original metronome mark ♩ = 180-200

p fresco

Aluno G (Lição n°21, Aires Pinheiro):

29 CII

Composer's original metronome mark ♩ = 180-200

p fresco

Aluno H (Prelúdio Tristão, Máximo Pujol):

1

a tempo

rall.

Aluno I (Tema e Variações de um tema da Flauta Mágica, Fernando Sor):

Variation 1

Legato

Alunos A, C, D, F e G:

Exercício de Ligados



Alunos B, E, H e I:



Rubato

Aluna A (Mi favorita, autor anónimo):



Aluno B (Danza Caraterística, Leo Brower):



Aluno C (Lágrima, Francisco Tárrega):

Aluno D (Adelita, Francisco Tárrega):

Aluno E (Choro da Mulata, Duarte Costa):

Aluno F (Parisian Waltz, Tatiana Stachak):

Aluno G (Músicas para adivinhar 09, Aires Pinheiro):

Appoggiatura

Alunos A, C, D, F e G:

Appoggiatura



Alunos B, E, H e I:

Appoggiatura - Pantera Cor-de-rosa



Glissando

Alunos A, C, D, F e G:

Glissando



Alunos B, E, H e I:

Glissando nº2



Portamento

Alunos A, C, D, F e G:

Glissandi & Portamenti



Alunos B, E, H e I:

Glissandi & Portamenti



Anexo 6: Declaração de autorização de identificação da escola



DECLARAÇÃO

Nos termos previstos na Parte 1, nº18 de Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário João Miguel David Semedo está autorizado por prazo sem termo a identificar o Conservatório Bomfim, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Braga, 18 de junho de 2021

Bomfim ■ conservatório

A Direção Pedagógica