



Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Abel Coito Beja

**A Inserção de Músicas Populares no Repertório Didático para  
Guitarra Clássica no Ensino Especializado da Música**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório Final

Orientadora do Relatório Final: Doutora Paula Morna Dória  
Orientadora institucional da PES: Mestre Ana Leonor Pereira  
Orientador cooperante da PES: Mestre Ricardo Barriga

Almada, 2017

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada e Projeto de Investigação  
(Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada)

Relatório final de prática de ensino supervisionada, apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, ao abrigo do Despacho nº15045/2011, de 7 de Novembro (Diário da República, 2ª série – nº 213 – 7 de Novembro de 2011).

Mestrado em Ensino da Música

Orientadora do Relatório Final: Doutora Paula Morna Dória

Orientadora institucional da PES: Mestre Ana Leonor Pereira

Orientador cooperante da PES: Mestre Ricardo Barriga

Discente: Abel Coito Beja

Almada, 2017

## **DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE**

A presente dissertação foi realizada por Abel Coito Beja do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de Música, no ano letivo de 2016/2017

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

21 de Outubro de 2017

Assinatura

---

(Abel Coito Beja)

***"There is music in every child. The teacher's job is to find it and nurture it."***

**(Frances Clark)**

## **Agradecimentos**

Ao longo deste percurso, tive a sorte e felicidade de estar rodeado de pessoas que me incentivaram e apoiaram para que fosse possível terminar esta fase da minha formação da melhor maneira possível. Agradeço a todos os amigos e familiares que me acompanharam, bem como, aos professores e colegas do curso de mestrado pela partilha de conhecimentos e amizades estabelecidas, mas não podia deixar de agradecer, de uma forma muito especial:

À minha esposa Joana, bem como, aos meus filhos Luana e Rafael, pela interminável fonte de amor, inspiração, carinho e compreensão, sem o qual esta caminhada seria muito mais complicada, se não impossível;

Aos meus pais Augusto e Elisa, por todos os sacrifícios que fizeram ao longo dos anos e pelo apoio prestado durante o meu percurso académico e profissional. Sem vocês, esta vida rodeada de música continuaria a ser um mero sonho;

À Dra. Paula Morna Dória, pela orientação e todo o tempo disponibilizado nesta fase final;

À Mestre Ana Leonor Pereira, pela infindável fonte de conhecimentos, críticas construtivas e orientação prestada ao longo deste percurso formativo;

Ao Mestre Ricardo Barriga, meu amigo e colega, pelo apoio, companheirismo e pela disponibilidade demonstrada ao longo da PES e trabalho de investigação;

Ao Dr. José Mesquita Lopes, pela amizade, disponibilidade e toda a sua contribuição para o meu crescimento como guitarrista e professor;

Ao Diretor Pedro Filipe, colegas docentes, alunos, encarregados de educação e toda a equipa da Academia de Música de Óbidos, pela disponibilidade e apoio prestado na realização da PES e projeto de investigação;

A todos vós, os meus sinceros agradecimentos!

## **Resumo**

O presente documento é constituído por duas partes distintas, sendo que a primeira centra-se no Relatório Final sobre a Prática de Ensino Supervisionado que apresenta uma análise reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem de instrumento, bem como uma descrição das atividades desenvolvidas durante o estágio realizado na Academia de Música de Óbidos. A segunda parte é dedicada a um Projeto de Investigação que tem como finalidade contribuir para a atualização dos conteúdos programáticos do ensino especializado da guitarra clássica em Portugal.

Considerando os objetivos e critérios de escolha do repertório regularmente trabalhado neste contexto, foram propostos arranjos e transcrições de músicas populares como repertório didático, oferecendo assim mais flexibilidade na escolha de conteúdos. Tendo como base uma filosofia de ensino que é acompanhada pela prática deliberada, desenvolvida e atualizada com o objetivo primordial de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, esta investigação procurou contornar algumas das preocupações existentes e problemas inerentes à democratização do ensino da música. Esta proposta visa aproximar o ensino à identidade musical da maioria dos alunos inscritos no ensino articulado. Por conseguinte, foi desenvolvido um trabalho de investigação-ação, com o intuito de responder à seguinte pergunta: Será que podemos motivar os alunos para a aprendizagem da guitarra clássica recorrendo a repertório que não seja erudito e que faz parte da sua identidade musical, sem abandonar os objetivos de desenvolvimento técnico e aquisição de competências necessárias para uma eventual formação profissional?

## **Palavras-chave**

ensino especializado da música, guitarra clássica, arranjos de músicas populares, repertório didático flexível, identidade musical

## **Abstract**

The present document contains two distinct parts, the first of which is a Final Report based on Supervised Teaching Practice and presents a reflective analysis of the practice of instrument instruction, as well as, a description of the activities realized during the internship at the Academia de Música de Óbidos. The second part is dedicated to a research project which aims to contribute to the updating of the specialized teaching program contents of classical guitar in Portugal.

Considering the objectives and criteria for choosing the repertoire that is regularly worked in this context, we propose arrangements of popular songs as a didactic repertoire, thus offering more flexibility in the choice of contents. Based on a teaching philosophy that is accompanied by reflective, developed and updated practice, with the primary objective of improving the quality of student learning, this research seeks to overcome some of the existing concerns and inherent problems of a democratized music education system that is still largely based on the programs developed in classical music conservatories, which lack proximity to the musical identities of the majority of students enrolled in the articulated regime. Therefore, an action research project was developed, with the guiding principles of participatory observation and exploratory content analysis, in order to answer the following question: Can we motivate students to learn classical guitar using popular music repertoire that is part of his or her musical identity, without abandoning the objective of acquiring the necessary skills and musical foundation for future professional development?

## **Keywords**

music education, classical guitar, popular music arrangements, flexible teaching repertoire, musical identity

## Índice

Lista de abreviaturas.....	xv
Introdução.....	16
Parte I – Reflexão sobre a Prática de Ensino do Instrumento durante a PES.....	17
1. Estrutura e objetivos da Prática de Ensino Supervisionada.....	17
1.1. Análise SWOT.....	18
2. Ensino Especializado da Música.....	19
3. A instituição de acolhimento.....	20
3.1. História e contextualização da AMO.....	20
3.2. Caracterização da AMO.....	21
3.3. Análise SWOT da AMO.....	23
4. Prática pedagógica supervisionada.....	24
4.1. Observação de aulas por parte do orientador cooperante.....	25
4.2. Avaliação dos alunos sobre o ensino do professor.....	25
5. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.....	27
5.1. Metodologia.....	27
5.2. Implementação da prática letiva.....	29
5.3. O planeamento no ensino.....	30
5.4. Métodos e instrumentos de avaliação.....	31
6. Participação na escola e relação com a comunidade educativa.....	34
7. Dimensão profissional, social e ética.....	38
8. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.....	41
9. Reflexão global sobre os contributos da PES para o desenvolvimento profissional..	43
10. Conclusão.....	45

Parte II – Projeto de Investigação.....	46
Introdução.....	46
1. Enquadramento teórico e contextualização da problemática.....	48
2. Problematização no processo de ensino-aprendizagem.....	52
3. Revisão de literatura.....	61
3.1. Filosofia de ensino da música.....	61
3.2. Identidade musical no século XXI.....	63
3.3. A flexibilidade na escolha do repertório didático no EEM.....	66
3.4. <i>High art vs. low art</i> .....	69
4. Objetivos e pertinência da investigação.....	72
5. Metodologia de investigação.....	75
5.1. A investigação-ação.....	75
5.2. Caracterização dos alunos participantes.....	76
5.3. Procedimento.....	78
5.4. Trabalho de preparação das partituras utilizadas.....	79
5.5. Distribuição e caracterização das peças selecionadas.....	81
5.6. Implementação dos arranjos e trabalho desenvolvido com os alunos.....	85
5.7. Instrumentos de recolha de dados.....	87
6. Apresentação e análise de dados.....	88
6.1. Resultados escolares dos alunos participantes.....	88
6.2. Resultados dos inquéritos aos alunos.....	89
6.3. Resultados dos inquéritos aos encarregados de educação.....	91
6.4. Resultados dos inquéritos ao orientador cooperante.....	94
6.5. Resultados do inquérito ao Diretor Pedagógico.....	95
7. Discussão dos resultados.....	97
8. Conclusão do projeto de investigação.....	99
9. Considerações finais.....	100
Bibliografia.....	101

<b>Anexos</b> .....	106
Anexo A – Exemplo de planificação de aula individual.....	106
Anexo B – Exemplo de avaliação formativa realizada através das TIC.....	107
Anexo C – Ficha de teste de avaliação utilizado pelos docentes.....	108
Anexo D – Critérios de avaliação da ABRSM.....	109
Anexo E – Critérios de avaliação do departamento de cordas da AMO.....	111
Anexo F – Ficha de autoavaliação e comentários dos alunos.....	112
Anexo G – Inquérito aos alunos da AMO.....	114
Anexo H – Inquérito aos professores do EEM.....	118
Anexo I – Consentimento informado entregue ao Diretor Pedagógico.....	125
Anexo J – Consentimento informado entregue aos encarregados de educação.....	126
Anexo K – Partituras dos arranjos.....	127
Anexo L – Playlist no <i>Youtube</i> com exemplos didáticos das peças trabalhadas.....	154
Anexo M – Inquéritos aos alunos sobre o projeto de investigação.....	155
Anexo N – Inquéritos aos pais sobre o projeto de investigação.....	167
Anexo O – Inquéritos ao orientador cooperante sobre o projeto de investigação.....	179
Anexo P – Inquérito ao Diretor Pedagógico sobre o projeto de investigação.....	191
Anexo Q – Cartaz e programa da audição final.....	192

## Índice das Figuras

Figura 1 – Participação na Entrega de Prémios aos alunos da AMO.....	35
Figura 2 – Entrega de diplomas aos alunos participantes na <i>masterclass</i> .....	36
Figura 3 – Participação no Concerto de Professores da AMO.....	39
Figura 4 – Arranjo para guitarra da música <i>Someone Like You</i> da Adele.....	52
Figura 5 – Arranjo para guitarra da música <i>Hello</i> da Adele.....	53
Figura 6 – Excerto da edição original de um dos arranjos (Partitura + TAB).....	80
Figura 7 – Excerto da partitura com a TAB retirada .....	80
Figura 8 – Excerto da partitura final com digitações.....	80

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Respostas dos alunos do 2º Ciclo à primeira pergunta do inquérito AMO..	55
Gráfico 2 – Respostas dos alunos do 3º Ciclo à primeira pergunta do inquérito AMO..	56
Gráfico 3 – Respostas dos alunos do 2º e 3º Ciclos à segunda pergunta do inquérito...	56
Gráfico 4 – Distribuição das disciplinas lecionadas pelos professores do EEM.....	57
Gráfico 5 – Distribuição da atividade musical dos professores do EEM.....	58
Gráfico 6 – Resultados da pergunta 7 do inquérito aos professores do EEM.....	58
Gráfico 7 – Resultados da pergunta 9 do inquérito aos professores do EEM.....	59
Gráfico 8 – Resultados das perguntas 10 a 12 do inquérito aos professores do EEM....	60

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Análise SWOT do mestrando.....	18
Quadro 2 – Análise SWOT da AMO.....	23
Quadro 3 – Calendarização das atividades pedagógicas.....	25
Quadro 4 – Resultados da avaliação dos alunos sobre o ensino do professor.....	26
Quadro 5 – Exemplo de planificação anual para a disciplina de guitarra clássica.....	30
Quadro 6 – Calendarização da participação na escola e relação com a comunidade.....	37
Quadro 7 – Distribuição e dados de informação sobre as peças selecionadas.....	81
Quadro 8 – Caracterização das peças selecionadas e competências trabalhadas.....	82
Quadro 9 – Motivo transmitido pelos alunos na seleção do repertório.....	89
Quadro 10 – Preferência dos alunos relativamente às peças trabalhadas.....	90
Quadro 11 – Comentários dos alunos aos pais sobre esta experiência.....	91
Quadro 12 – Opinião dos encarregados de educação sobre esta experiência.....	92

## **Índice das Tabelas**

Tabela 1 – Distribuição dos alunos participantes no inquérito AMO.....	54
Tabela 2 – Distribuição dos alunos participantes no trabalho de investigação-ação.....	77
Tabela 3 – Avaliações periódicas dos alunos participantes.....	88
Tabela 4 – Médias periódicas das avaliações finais dos alunos participantes.....	88

## **Lista de abreviaturas**

ABRSM – *Associated Board of the Royal Schools of Music*

AMO – Academia de Música de Óbidos

APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical

EAE – Ensino Artístico Especializado

EEM – Ensino Especializado da Música

ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIF – Plano Individual de Formação

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (Tradução: Pontos Fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças)

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

## Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado e Relatório Final do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de Música do Instituto Piaget, ISEIT de Almada. Este trabalho apresenta-se dividido em duas partes distintas: Relatório da Prática de Ensino Supervisionado e Projeto de Investigação.

A primeira parte delinea a estrutura e os objetivos da PES, bem como apresenta um resumo das atividades desenvolvidas durante o estágio profissionalizante realizado na AMO sobre a supervisão do orientador cooperante, Mestre Ricardo Barriga. É realizada uma descrição da referida instituição cooperante, incluindo a sua história, contextualização e caracterização, bem como, uma análise SWOT da escola. Do mesmo modo, apresenta-se uma análise reflexiva perante a organização e o processo de ensino-aprendizagem de instrumento experienciado ao longo da prática pedagógica supervisionada. Foram quatro dimensões principais que serviram de base para as atividades desenvolvidas ao longo da PES: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A segunda parte é dedicada ao trabalho de investigação intitulado *A Inserção de Músicas Populares no Repertório Didático para Guitarra Clássica no Ensino Especializado da Música*. Tendo como ponto de partida a metodologia investigação-ação, pretendeu-se verificar os benefícios da utilização de repertório didático flexível na aprendizagem da guitarra. Este trabalho procura igualmente contribuir para a atualização dos conteúdos programáticos do ensino especializado do instrumento. Nesse sentido, foram utilizados arranjos de músicas populares, dos géneros pop, rock e fado, para desenvolver as competências pretendidas ao nível do 3º ciclo de ensino do instrumento, de forma a ir ao encontro dos gostos pessoais dos adolescentes com o intuito de aumentar o interesse e empenho dos alunos no estudo da guitarra. Com os princípios orientadores de observação participativa e análise exploratória de conteúdos, chegou-se a algumas conclusões acerca da problemática exposta.

## **Parte I – Reflexão sobre a Prática de Ensino do Instrumento durante a PES**

### **1. Estrutura e objetivos da Prática de Ensino Supervisionada**

O estágio profissionalizante dividiu-se em três fases, tendo como objetivo conferir a aquisição de conhecimentos e competências específicas para a docência segundo o disposto no Decreto-Lei nº240/2001 de 17 de Agosto. Cada etapa de trabalho compreendeu as seguintes atividades de natureza prática ou de reflexão e investigação:

1 - Elaboração do Plano Individual de Formação (PIF), que consistiu na preparação e planificação prévia das atividades propostas para o estágio com o apoio do orientador cooperante e a aprovação da orientadora institucional do ISEIT;

2 - Prática de Ensino Supervisionada (PES), que consistiu na realização das atividades definidas no PIF, tais como: observação e lecionação de aulas individuais, organização de audições, *masterclasses*, frequência de reuniões pedagógicas e orientacionais, entre outras, e a construção de um portefólio reflexivo sobre a atividade docente do mestrando;

3 - Elaboração de um Relatório Final, constituído por uma parte reflexiva acerca do estágio profissionalizante e uma segunda parte dedicada à investigação científica de um tema relacionado com a pedagogia.

Tal como exposto no referido Decreto-Lei nº 240/2001 de 17 de Agosto, foram quatro dimensões principais que serviram de base para as atividades desenvolvidas ao longo da PES: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O estágio profissionalizante contemplou o total de quatrocentos e cinquenta horas de contacto cujos objetivos visaram, primordialmente, o desenvolvimento profissional do mestrando, proporcionando a aquisição de conhecimentos e competências que de alguma forma otimizaram o seu desempenho, neste caso, no ensino especializado da música.

## 1.1. Análise SWOT

Antes de realizar a PES, o mestrando efetuou uma análise SWOT que serviu como base para a planificação de atividades pedagógicas que foram propostas no PIF. Com o intuito de potenciar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos existentes na sua prática docente, a realização do estágio profissionalizante constituiu uma excelente oportunidade de pôr em prática essas atividades e contornar as ameaças inerentes, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional.

Quadro 1 - Análise SWOT do mestrando.

<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fracos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Experiência pedagógica;</li><li>• Experiência como músico profissional;</li><li>• Atitude crítica e reflexiva em relação à prática docente;</li><li>• Assiduidade e pontualidade nos compromissos escolares;</li><li>• Capacidade de trabalho;</li><li>• Vontade de aprender e inovar;</li><li>• Conhecimentos teóricos/práticos;</li><li>• Boa relação com alunos e encarregados de educação;</li><li>• Cooperação com colegas de trabalho.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gestão do tempo útil das aulas;</li><li>• Eficiência na planificação das aulas;</li><li>• Conhecimento de algum repertório comumente trabalhado a nível nacional;</li><li>• Dificuldade em motivar algumas crianças;</li><li>• Experiência como docente de música de câmara/orquestra.</li></ul>
<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer outros métodos e pedagogias de ensino através das aulas observadas de outros professores;</li><li>• Aumentar o conhecimento de repertório para o instrumento e música de câmara/orquestra;</li><li>• Pôr em prática novas estratégias de ensino e refletir sobre elas;</li><li>• Desenvolvimento pessoal e profissional;</li><li>• Experiência na planificação adequada das aulas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de recursos financeiros e logísticos por parte da escola e/ou encarregados de educação;</li><li>• Falta de tempo para organização e preparação de atividades extracurriculares;</li><li>• Falta de interesse dos alunos em participar nas atividades extracurriculares;</li><li>• Indisponibilidade de horário da escola/alunos para realização de atividades.</li></ul>

Fonte: Elaboração do autor.

## **2. Ensino Especializado da Música**

O Ensino Especializado da Música (EEM) visa proporcionar o aprofundamento da formação musical e da aprendizagem instrumental, numa perspetiva de desenvolver as competências artísticas que permitem a possível progressão de estudos a nível superior e uma futura atividade profissional no ramo da música. Este ensino vocacional desenvolve-se em escolas de ensino público ou particular e cooperativo em consonância com os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário estabelecidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho. A oferta formativa contempla três regimes de frequência para os cursos básico e secundário:

- 1) Regime Integrado - todas as componentes do currículo são frequentadas no mesmo estabelecimento de ensino;
- 2) Regime articulado - as disciplinas de formação geral são frequentadas numa escola de ensino regular em articulação com uma escola do Ensino Especializado da Música que ministra as disciplinas da área da música;
- 3) Regime Supletivo - os alunos frequentam as disciplinas da área da música numa escola do EEM independentemente das habilitações que possuem no ensino regular.

Todos estes regimes são regidos pelas portarias n.º 225/2012, de 30 de julho (Ensino Básico) e n.º 243-B/2012, de 13 de agosto (Ensino Secundário), que estabelecem os princípios orientadores do processo de desenvolvimento do currículo e da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos.

### **3. A instituição de acolhimento**

Para a realização do estágio, foi estabelecido um protocolo com a Academia de Música de Óbidos. A AMO é uma escola do Ensino Artístico Especializado de Música Particular e Cooperativo, com paralelismo pedagógico, integrada na rede territorial da Direção Regional de Serviços de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (Despacho nº 11752 de 24 de Julho de 2009), com Autorização Definitiva de Funcionamento da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. A entidade legalmente competente na gestão da Academia de Música de Óbidos é a sociedade CAME - Centro de Arte, Música e Educação de Óbidos Unipessoal, Lda., com sede em EN 8, nº 4, Freguesia de S. Pedro, Santa Maria e Sobral da Lagoa, Concelho de Óbidos e Distrito de Leiria.

#### **3.1. História e contextualização da AMO**

Inserido no território da Região Oeste, o município de Óbidos é um dos mais pequenos dos treze concelhos que compõem a região do ponto de vista demográfico, com cerca de 11,752 habitantes e 141,55 Km<sup>2</sup> (INE 2011). No entanto, o Oeste tem apresentado uma taxa de crescimento demográfico positiva, próxima de uma tendência de estabilização do quantitativo populacional, tendo-se acentuado na última década o crescimento das principais localidades urbanas em detrimento das áreas rurais. A taxa de desemprego da Região Oeste está dentro da média registada na Região do centro em 2014 e a taxa de analfabetismo é superior à média nacional em todos os concelhos.

O poder político regional/local deve assumir um papel predominante na implementação de políticas educativas próprias capazes de promover o investimento, a criatividade, a cultura, o desenvolvimento regional e consequentemente o desenvolvimento nacional. As parcerias educacionais desempenham, portanto, um papel significativo na ação educativa. A Câmara Municipal de Óbidos tem assumido um papel determinante neste contexto. É uma excelente parceira educativa contribuindo de forma positiva para o projeto de desenvolvimento da AMO. A sua relação merece destaque, nomeadamente, ao nível do apoio logístico: Auditório Municipal Casa da Música e outros espaços públicos disponibilizados para audições/concertos, projetos musicais e a promoção de várias atividades culturais em

conjunto com a AMO.

Desde 2009, a AMO estabeleceu parceria privilegiada de colaboração, no Regime Articulado, com Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico em 4 Concelhos: Óbidos, Caldas da Rainha, Peniche e Lourinhã. Dentro desta rede, existe treze estabelecimentos de ensino com protocolos estabelecidos. A AMO tem como principal objetivo a promoção, divulgação e ensino da música e de outras atividades culturais e sociais, contando para o efeito com o contrato patrocínio do Ministério da Educação e Ciência de acordo com legislação aplicável.

### **3.2. Caracterização da AMO**

Composto por dois pisos, a AMO dispõe de um edifício equipado adequadamente com todo o material necessário para a lecionação das aulas dos cursos autorizados. Para o exercício da atividade musical em todas as suas vertentes, o mesmo é composto por doze salas de instrumentos, três salas teóricas (formação musical) e um pequeno auditório. As instalações da AMO incluem igualmente um hall de entrada, salas de espera e convívio, espaços informativos, serviços administrativos, sala de professores, gabinete da Direção Pedagógica, quatro WC (feminino/masculino) e ainda um WC para pessoas com mobilidade reduzida.

A AMO disponibiliza uma série de materiais didáticos e pedagógicos aos alunos e, na secretaria da escola, dispõe de livros temáticos na área da Música: História da Música, Análise Musical, Formação Musical e teoria da Música, partituras e coleções de CDs e DVDs (áudio e vídeo). Para facilitar a frequência dos cursos em regime articulado, a AMO oferece um serviço de transporte de alunos feito em carrinhas próprias certificadas para o efeito e por pessoal com formação especializada.

A estrutura organizacional da AMO é composta por uma Direção Administrativa da Entidade Titular, uma Direção Pedagógica e um Conselho Pedagógico, Secretaria e Serviços de apoio/transporte de alunos, Comissão de Pais e Representante dos Alunos. O Conselho Pedagógico, que é o órgão de gestão, orientação e coordenação pedagógica, é composto por um elemento de cada grupo (Cordas, Sopros, Teclas, percussão, Teóricas), pelo Coordenador da Iniciação Musical, pelo Coordenador do Ensino Básico Articulado, pelo Diretor do Curso

Secundário de Música e pelo Diretor Pedagógico.

A AMO conta com um Corpo Docente de trinta e dois professores que lecionam as várias disciplinas oferecidas no âmbito do ensino da música. Sendo estes: Acordeão, Análise e Técnicas de Composição, Canto, Clarinete, Composição, Contrabaixo, Coro, Cravo, Flauta Transversal, Fagote, Formação Musical, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, História e Cultura das Artes, Improvisação e Acompanhamento, Oboé, Órgão, Orquestra, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Tuba, Viola, Violino e Violoncelo.

De acordo com o relatório das matrículas do ano letivo 2016/2017 da AMO, existem duzentos e setenta e nove alunos matriculados que frequentam os seguintes regimes de ensino:

- O Curso de Iniciação à Música (1º Ciclo), que é frequentado no regime de ensino supletivo. (vinte e nove alunos)
- O Curso Básico de Música (2º e 3º Ciclo), que é frequentado no regime de ensino articulado. (duzentos e vinte e oito alunos)
- O Curso Secundário de Música, que é frequentado no regime de ensino articulado ou supletivo. (dezoito alunos)
- O Curso Livre de música, que é frequentado em regime livre, sem avaliações ou restrições. (quatro alunos)

Tal como indicado no Regulamento Interno da AMO que define as competências, direitos e deveres dos vários órgãos de gestão, pessoal docente, alunos e pessoal não docente, a AMO possui o regime de paralelismo pedagógico. Os cursos ministrados na AMO são reconhecidos pelo Ministério de Educação e Ciência e conferem um diploma ou certificado de frequência, nos termos da lei, de acordo com o catálogo nacional das qualificações. De acordo com o Regulamento Interno, “a duração e o número de aulas semanais do Curso de Iniciação e do Curso Básico, encontram-se estabelecidas pela Portaria 225/2012 de 30 de julho e o do Curso Secundário de Música pela Portaria 243-B/2012 de 13 de agosto” (Filipe, 2015 ,p.18).

As grandes linhas orientadoras do Projeto Educativo da AMO centram-se na promoção e articulação do sucesso do Ensino Especializado da Música, que, segundo o

mesmo, “preenche os requisitos necessários para a divulgação e promoção musicais e consolida a afirmação da educação, numa perspectiva artística para com os valores, normas, atitudes e comportamentos, renovando e fortalecendo a identidade própria de cada indivíduo, devolvendo-o à sociedade em constante mutação” (Filipe ,p.10). Paralelamente, a AMO tem um plano de atividades como instrumento de suporte que permite a concretização dos seus objetivos propostos para cada ano letivo. Este documento calendariza “as várias atividades a realizar, as audições, os concertos, os momentos de avaliação e todos os eventos e as ações propostas, quer a nível individual quer a nível de grupo, inerentes à escola, numa perspectiva crescente, dinamizadora, envolvente e social” (*Ibid.*, p.12). O mesmo contribui para a organização coerente do trabalho e, conseqüentemente, proporciona a execução com sucesso do Projeto Educativo.

### 3.3. Análise SWOT da AMO

Quadro 2 - Análise SWOT da AMO.

<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Corpo docente qualificado;</li> <li>● Edifício adequado para atividades educativas;</li> <li>● Organiza e promove diversas atividades musicais e educativas;</li> <li>● Grande número de alunos matriculados no Ensino Básico;</li> <li>● Amplo parque de estacionamento;</li> <li>● Auditório e salas de ensaio no local;</li> <li>● Grande variedade de instrumentos disponíveis para aluguer/empréstimo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ausência de orquestra de sopros e sinfónica;</li> <li>● Corpo discente reduzido a nível do Ensino Secundário;</li> <li>● Descentralização da atividade cultural, uma vez que tem presença em quatro concelhos distintos;</li> <li>● Falta de salas dedicadas especificamente para o estudo individual dos alunos em tempos livres.</li> </ul>
<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comunidade educativa interessada e receptiva.</li> <li>● Estabilidade profissional e pessoal;</li> <li>● Oferta de ensino com qualidade em quatro concelhos na Região Oeste;</li> <li>● Desenvolvimento de atividades em diversos locais fora de portas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Limite de vagas para iniciações;</li> <li>● Distante de zonas metropolitanas;</li> <li>● Dificuldades sentidas por parte de algumas famílias a nível financeiro, o que compromete a sua participação ou aderência a certas atividades culturais desenvolvidas pela escola.</li> </ul>

Fonte: Elaboração do autor.

#### 4. Prática pedagógica supervisionada

A PES foi realizada durante o ano letivo 2016/2017 na AMO, tendo todo o estágio profissionalizante sido supervisionado pelo orientador cooperante, Mestre Ricardo Barriga. Durante a PES, trabalhou-se entre doze a quinze horas letivas semanais, onze destas com a classe de guitarra e duas com a orquestra de guitarras (ambos compreendendo alunos de todos os níveis entre o 5º e 10º ano escolar). As restantes horas foram preenchidas assistindo às aulas de um aluno do 6º ano de flauta transversal e um aluno do 12º ano da classe de violino das Mestres Daniela Pinheiro e Luciana Cruz respetivamente. Ao longo da PES, o mestrando apoiou-se na experiência do orientador cooperante e da orientadora ISEIT, a Mestre Ana Leonor Pereira. Foi enriquecedor a partilha de ideias e informação, bem como, a oportunidade de desenvolver e participar em várias atividades pedagógicas entre colegas profissionais. A observação de aulas entre diversos professores e instrumentos possibilitou ainda o acompanhamento da aprendizagem de alunos com características e níveis diferentes.

No âmbito da PES, o mestrando participou em atividades pedagógicas que abrangem:

- Aulas observadas do orientador cooperante e colegas professores (classes de guitarra, violino e flauta transversal);
- Aulas lecionadas sob supervisão do orientador cooperante (aulas individuais de guitarra e orquestra de guitarras), incluindo doze aulas sujeitas a avaliação (seis do Ensino Básico e seis do Ensino Secundário);
- Reuniões orientacionais com o Mestre Ricardo Barriga e a Mestre Ana Leonor Pereira;
- Reuniões institucionais, incluindo reuniões gerais e de departamento;
- Apoio pedagógico, incluindo aulas de apoio, preparação e acompanhamento em audições, *masterclasses*, etc..

Nas aulas observadas participaram oito alunos de guitarra (três do 5º ano, três do 6º ano, um do 9º ano e um do 10º ano), um aluno de violino (12º ano) e um aluno de flauta transversal (6º ano). Nas aulas lecionadas sob supervisão participaram três alunos do mestrando, um do 7º ano, um do 8º ano e um do 9º ano, bem como a orquestra de guitarras composta por quinze alunos entre o 7º e o 10º ano escolar. No Quadro 3, delinea-se as datas em que se deu início e em que se terminou as atividades descritas.

Quadro 3 - Calendarização das atividades pedagógicas.

<b>Atividade</b>	<b>Data inicial</b>	<b>Data final</b>	<b>N.º total de horas</b>
Aulas observadas	11/10/2016	30/05/2017	235
Aulas lecionadas sob supervisão	12/10/2016	25/05/2017	130
Reuniões orientacionais	17/10/2016	30/05/2017	51
Reuniões institucionais	22/12/2016	07/04/2017	8
Apoio pedagógico	20/11/2016	25/05/2017	26
<b>Nº Total de horas:</b>			<b>450</b>

Fonte: Elaboração do autor.

#### **4.1. Observação de aulas por parte do orientador cooperante**

De acordo com Reis, “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (2011, p.11). A observação de aulas e a análise de materiais pelo orientador cooperante, proporcionou momentos de partilha de experiências e ideias que se refletiram no acréscimo de vontade em fazer reflexões profundas sobre o ensino e aprender cada vez mais. Para auxiliar este processo, uma grelha de observação foi adaptada de Bernardes e Miranda (2003) e utilizada para recolher dados sobre o desempenho do mestrando em sala de aula. Consideramos que a análise e discussão pós-observação, bem como, o feedback construtivo facultado pelo Mestre Ricardo Barriga, principalmente durante as reuniões de orientação, contribuíram consideravelmente para o processo de desenvolvimento profissional do mestrando enquanto docente.

#### **4.2. Avaliação dos alunos sobre o ensino do professor**

De acordo com Silva e Lopes, “Ensinar os alunos é a tarefa de todos os professores e todos os professores têm um desejo comum: que os seus alunos aprendam o que lhes ensinam” (2015a, p.191). Consideramos que a perspetiva dos alunos sobre o ensino ajuda a perceber melhor a eficácia da prática docente. Do mesmo modo, a oportunidade dada aos discentes para se expressarem livremente, manifestando a sua forma de ver o processo de ensino-aprendizagem, torna a relação entre professor e aluno mais próxima e transparente. A utilização de uma tabela adaptada de Bernardes e Miranda (2003) teve como objetivo obter, de forma anónima, a opinião por parte dos alunos de guitarra que fizeram parte integrante do

estágio relativamente à postura como docente do mestrando, bem como, a sua forma de gerir todo o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados, apresentados no Quadro 4, revelaram-se cruciais, pois evidenciam o que esteve bem e o que se pode melhorar no futuro.

Quadro 4 - Resultados da avaliação dos alunos sobre o ensino do professor.

Médias obtidas utilizando uma escala de 1 (valor mínimo) a 5 (valor máximo).

<b>Relação aluno-professor</b>			
Revela sentido de justiça em relação aos alunos	5	Gosta daquilo que faz	4,9
Possui sentido de humor	4,6	Ouve-nos com atenção	4,7
Sorri com frequência	4,9	Aborda assuntos quotidianos	4,4
Explica o porquê de uma repreensão ou de uma recompensa	4,6	Respeita os alunos	5
Dá um bom exemplo aos alunos	4,7	Chama-nos à atenção sem se zangar	4,7
Aceita as ideias dos alunos mesmo quando são diferentes das suas	5	Felicita-nos e valoriza-nos	4,9
Transmite aos alunos o gosto de trabalhar	4,7	Transmite valores sociais e culturais	4,4
<b>Gestão do Processo de Ensino</b>			
Ensina-nos muitas coisas	4,9	Aceita os nossos erros sem dramatizar	4,7
Utiliza linguagem acessível	4,7	Utiliza material didático adequado para nos fazer compreender a matéria	4,7
Faz-nos praticar nas aulas	4,7	Respeita a nossa forma de aprender	4,7
Está sempre disponível para nos ajudar	5	Disponibiliza material quando é necessário	4,9
<b>Gestão de Conteúdos</b>			
Reformula as questões sempre que um aluno não compreende	4,9	Desenvolve-nos as competências	5
Domina bem a matéria	5	Explica a matéria de forma viva e interessante	4,9
<b>Gestão da Turma</b>			
Dá-nos liberdade para que possamos ser autónomos	4,9	Deixa-nos gerir o nosso trabalho	4,7
Permite-nos que façamos escolhas	5	Faz-nos participar na dinâmica da turma	4,7
Respeita o nosso ritmo de aprendizagem	4,9	Favorece a aprendizagem pela entreaajuda e cooperação	4,9

Fonte: Elaboração do autor.

Destaca-se o lado relacional estabelecido com os discentes e que, segundo Kelchtermans (2005, p.80), é fundamental na aprendizagem. A eficácia na passagem de conhecimento depende da comunicação estabelecida entre o professor e aluno, que passa não só pelo domínio dos conteúdos e desenvolvimento de competências (média 5 valores) como pelo respeito pelas ideias e opiniões dos discentes e compreensão e aceitação da individualidade de cada um (média 5 valores). Por outro lado, reconhecemos que, por sentir que o tempo de aula é limitado, de facto, infrequentemente se aborda questões quotidianas com os alunos, o que impede a aproximação de certos temas e transmissão de valores (média 4,4 valores). Apercebeu-se igualmente que, de futuro teremos de adaptar algumas questões da tabela que geraram várias dúvidas por parte dos discentes relativamente à linguagem utilizada, o que decerto facilitará a compreensão e clareza da avaliação requerida.

## 5. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

As aulas supervisionadas proporcionaram momentos de reflexão sobre os processos de planificação, ensino e avaliação. Tendo como referência a proposta de padrões de desempenho docente apresentada pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP, 2010), tomou-se uma atitude crítica durante a PES no intuito de melhorar a prática docente nas várias subdimensões referentes à dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, nomeadamente: Operacionalização do ensino e da aprendizagem; Concepção e planificação do ensino e da aprendizagem; Regulação do ensino e da aprendizagem.

### 5.1. Metodologia

A prática docente do mestrando baseia-se, em grande parte, no método desenvolvido por Aaron Shearer, um dos pedagogos mais reconhecidos e respeitados nos Estados Unidos da América, país onde completou grande parte da sua formação como músico. Shearer, considerado por muitos como “o pai da guitarra clássica americana”, dedicou grande parte da sua vida à pedagogia e à construção de um método sistemático e moderno (na altura só existiam métodos internacionais antiquados e baseados em compilações de escalas, estudos e peças) que tornaria a aprendizagem do instrumento mais eficaz e profunda, destacando o desenvolvimento técnico ao pormenor. Os resultados demonstraram-se positivos, tendo em conta que o seu método ajudou a formar concertistas internacionais como Manuel Barrueco, Ricardo Cobo, Norbert Kraft, David Starobin, e David Tanenbaum, entre outros.

A primeira edição da série de livros do método *Classic Guitar Technique*, foi publicada em 1959. Pouco depois, Shearer foi convidado a inaugurar o primeiro curso superior dedicado à guitarra clássica nos Estados Unidos. Desde então, Shearer foi revendo o seu método, aplicando alterações provenientes das reflexões sobre a sua experiência pedagógica em várias universidades americanas, o que resultou em várias publicações, incluindo reedições dos métodos e uma nova série intitulada *Learning The Classical Guitar*, publicada em 1990. Entende-se que, a essência do seu método está na atenção dada à sequência lógica do desenvolvimento na prática, com uma sistematização crescente a nível da exigência de exercícios técnicos, acompanhada pela fundamentação teórica dos mesmos. Um dos conceitos chave expostos no seu método é “*How and what students practice is as*

*important as how much they practice*” (Shearer, 1990, p. iv). Neste sentido, o aluno, com o auxílio do docente, deve desenvolver hábitos de estudo ao longo da aprendizagem que sejam construtivos na sua evolução. O professor, por sua vez, deve estar bem informado e equipado com estratégias que possam ajudar o aluno a formar uma boa base técnica que o leva a alcançar os objetivos de uma forma eficaz e saudável.

Consideramos importante que o desenvolvimento técnico seja gradual e que os alunos nunca toquem num andamento mais rápido do que de facto conseguem executar bem. De acordo com o conceito da ZDP<sup>1</sup> de Vygotsky, deve-se escolher repertório que apresenta exigências técnicas que não estão muito fora do alcance do aluno. Nesse sentido, utiliza-se o método para iniciantes *Je Deviens Guitariste* de T. Tisserand<sup>2</sup>, principalmente para os alunos que entram no ensino articulado sem qualquer iniciação musical. Posteriormente, as obras tradicionais dos compositores/autores mais conceituados do século XIX, como M. Giuliani, F. Carulli, F. Sor, D. Aguado e M. Carcassi, servem como um complemento de exercícios e estudos na fase inicial/intermédia do processo de ensino-aprendizagem do instrumento.

O método de ensino do mestrando contempla igualmente, a seleção e adaptação ao instrumento de alguns conceitos fundamentados por pedagogos como Suzuki, Orff, Dalcroze e Kodály. É importante considerar o papel do professor, encarregados de educação e dos colegas como modelos de motivação (as aulas de classe conjunto são uma excelente oportunidade de socialização e realização em grupo). Entende-se que, é sempre essencial proporcionar momentos de criatividade e improvisação nas aulas para incentivar o desenvolvimento técnico e musical. De acordo com Suzuki (1991), a imitação tem um papel importante no desenvolvimento auditivo e progressivo aumento da qualidade do som produzido no instrumento. Nesse sentido, torna-se fulcral que o professor passe mais tempo a demonstrar através da execução no seu instrumento do que a transmitir instruções oralmente. Por sua vez, é fundamental que o docente indique alguns bons exemplos de gravações das obras trabalhadas para o aluno ouvir em casa. Desta forma, podemos despertar o discente para uma crescente sensibilidade na audição de música de qualidade.

---

<sup>1</sup> Conceito elaborado por Lev Vygotsky (1896 – 1934), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa a área de diferença entre o nível atual e o nível de potencial de desenvolvimento de uma criança se tiver a orientação de uma pessoa mais capaz.

<sup>2</sup> Thierry Tisserand é professor de guitarra no Conservatoire de Lille. Os dois volumes do autor/compositor, dedicados às crianças mais pequenas, oferecem uma progressão metódica e adaptada com base em peças variadas e atraentes para os alunos iniciantes na aprendizagem da guitarra.

Ao longo do estágio, tivemos a oportunidade de experienciar as diversas metodologias utilizadas durante as aulas observadas e lecionadas. Através da colaboração com o Mestre Ricardo Barriga e outros colegas docentes de guitarra, o mestrando conheceu mais repertório comumente trabalhado no instrumento a nível nacional. Além das séries editadas pela ABRSM e Trinity<sup>3</sup> que constituem conjuntos de peças e estudos sugeridos para os vários graus de escolaridade, ficou-se a conhecer melhor os exercícios e lições de E. Pujol<sup>4</sup>. Estas obras revelaram-se muito eficazes no desenvolvimento técnico-musical, contribuindo efetivamente para a seleção de conteúdos ao longo da prática letiva.

## 5.2. Implementação da prática letiva

A implementação da prática letiva teve por base o programa de guitarra clássica em vigor na AMO. Para atingir os objetivos propostos para cada grau no instrumento, foi necessário definir as estratégias de ensino/aprendizagem e materiais didáticos a utilizar, tendo em conta as características específicas de cada aluno. Nesse sentido, realizou-se uma avaliação diagnóstica no início de cada período letivo que tornou possível a compreensão e mensuração dos conhecimentos, aptidões e competências adquiridos anteriormente. Essa caracterização ajudou a compreender melhor o que seria necessário desenvolver na etapa seguinte do processo de aprendizagem de cada aluno. Para tal, pediu-se aos discentes para tocarem uma obra que já tinham estudado no período anterior ou durante as férias. Além de ser um método bastante útil para organizar e planear a prática letiva de acordo com as situações identificadas individualmente, ajudou a perceber o nível de autonomia e estudo contínuo do aluno durante as paragens letivas. Recorreu-se à *Musa*, plataforma de gestão educativa, para registar a avaliação contínua, bem como sumários e observações semanais ao longo da prática letiva.

---

<sup>3</sup> A Associated Board of the Royal Schools of Music e a Trinity College London são duas instituições conceituadas que proporcionam exames graduados de música, os quais conferem níveis de aprendizagem nos diversos instrumentos e possibilitam obter certificados reconhecidos internacionalmente.

<sup>4</sup> Emilio Pujol (1886 - 1980) foi um compositor, guitarrista e professor espanhol. É considerado por muitos como um dos mais importantes pedagogos da guitarra do século XX. Tendo lecionado no Conservatório de Lisboa entre 1946 e 1969, o seu método *Escuela Razonada de la Guitarra* (1954) tornou-se numa das obras mais referenciadas em Portugal.

### 5.3. O planeamento no ensino

De acordo com Lopes e Silva, “As decisões que o professor toma durante o processo de planificação têm uma influência profunda na aprendizagem dos alunos” (2015a, p.3). Para estabelecer uma boa relação entre a teoria (o programa) e a prática (o que o aluno irá de facto realizar), foi essencial fazer uma planificação a médio e longo prazo, como exemplificado no Quadro 5. O programa utilizado na AMO estabelece orientações gerais para a planificação a médio (por período letivo) e longo prazo (objetivos anuais). Contudo, é a distribuição dos conteúdos e das atividades de aprendizagem e avaliação a curto prazo, ou seja, a planificação de aulas individuais, que proporciona as experiências de aprendizagem necessárias para assegurar o cumprimento do programa.

Quadro 5 - Exemplo de planificação anual para a disciplina de guitarra clássica (5º Ano/1.º Grau).

1º Período	2º Período	3º Período	Observações
-Pulsação apoiada em alternância com <b>i-m /m-a</b> nas cordas agudas; Pulsação livre com o <b>polegar</b> nas cordas graves  -Escalas na extensão de uma oitava em pulsação apoiada e em alternância com <b>i-m /m-a</b> : Sol Maior e Fá Maior  - Melodias simples: <i>É Natal, Go Tell Aunt Rhody</i> - Anon.  - Estudos/peças: <i>Prelude n.1</i> -A. Shearer; <i>Danse L'aube</i> – T. Tisserand.  - Audição periódica	-Combinação de pulsação livre com <b>polegar</b> e pulsação apoiada com <b>i-m /m-a</b>  -Escalas na extensão de uma oitava em pulsação livre com <b>polegar</b> : Lá menor harmónico e Mi menor harmónico  - Melodias simples: <i>Ode to Joy</i> - L. Beethoven; <i>Rosamunde</i> - F. Schubert  - Estudos/peças: <i>Valse D'Automne</i> - L. Gingras; <i>Divertimento</i> – D. Aguado.  -Audição periódica	-Pulsação simultânea e em alternância com <b>polegar</b> e <b>i-m /m-a</b>  -Revisão das escalas estudadas  -Arpejos na extensão de uma oitava: Sol Maior e Mi menor  - Estudos/peças: <i>Dance</i> - F. Lambert; <i>Etude n.3</i> – A. Shearer.  -Audição periódica	Os estudos e peças são escolhidos entre os indicados nos conteúdos do programa do 1º grau          O professor poderá pedir sempre que achar necessário a leitura de mais estudos e peças

Fonte: Elaboração do autor.

Ao refletir sobre as planificações e gravações de aulas realizadas, concluímos que a adaptabilidade do professor no momento é tão importante como a planificação de uma aula individual, pois nunca sabemos qual foi o progresso do aluno através do trabalho efetuado em

casa e quais as dificuldades que surgiram de aula para aula. Por sua vez, existem situações extracurriculares que influenciam os discentes de uma forma ou de outra e que têm repercussões no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, tornou-se imprescindível realizar uma avaliação contínua e qualitativa através de pequenos jogos de improvisação ou a execução de um excerto de uma peça. Desta forma, foi possível perceber os aspetos fortes e fracos de cada aluno e ajustar o programa de forma a atingir os objetivos propostos. A adaptabilidade teve influência na gestão do tempo de aula, o que por vezes não facilitou o cumprimento do plano de aula individual delineado. Contudo, a planificação evidenciou-se como um momento de reflexão, adaptação e orientação primordial, eficaz na prática letiva. As planificações de aulas individuais, como exemplificado no Anexo A, foram elaboradas com base na experiência profissional e no conhecimento pedagógico adquirido ao longo da PES.

#### **5.4. Métodos e instrumentos de avaliação**

Considerando os diferentes métodos de avaliação dos alunos, a avaliação formativa é a que mais contribui para a eficácia do ensino e melhoria do rendimento escolar dos alunos. Segundo Silva e Lopes, “O objetivo fundamental da avaliação formativa é permitir monitorizar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, com a finalidade de os ajudar a desenvolver competências de “saber aprender” ” (2015a, p.154). Nesse sentido, é necessário recolher e analisar dados sobre “o que” e “como” os alunos estão a aprender, de forma contínua, para que os alunos e professores estejam mais orientados para o trabalho desenvolvido. Com o intuito de atingir os objetivos de aprendizagem, a dimensão reflexiva é exigida ao professor e ao aluno para que ambos participem de forma ativa e intencional no processo de avaliação formativa. Para o professor, a reflexão permite adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e ajuda a formular o feedback construtivo fornecido aos alunos para que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado para o sucesso.

A par da utilização das várias técnicas de avaliação formativa comumente efetuadas pelos docentes, como, por exemplo, a observação direta e avaliação qualitativa de trabalhos de casa, colocar questões sobre conteúdos programáticos e realizar “minitests” diagnósticos, recorreu-se igualmente às TIC, o que trouxe resultados bastante positivos para a classe de

Orquestra de Guitarras. Tratando-se de um grupo constituído por quinze alunos de diferentes níveis de aprendizagem, entre o 2º e 6º grau, o processo de avaliação formativa torna-se mais complexo. De forma a maximizar o tempo útil das aulas, decidiu-se utilizar gravações audiovisuais realizadas em casa pelos alunos e enviadas por e-mail ao professor.

Neste exemplo de avaliação formativa, pediu-se aos alunos para gravarem a execução de uma secção da peça que se estava a trabalhar em aula para que a pudessemos avaliar qualitativamente e dar algum feedback construtivo com a finalidade de melhorar a sua autonomia no estudo individual. Apesar dos alunos não estarem habituados a esta forma de trabalhar, a maioria reagiu positivamente ao desafio. Tal como exemplificado no Anexo B, enviou-se um e-mail com algumas indicações de como poderiam melhorar a execução da peça e realizaram-se vários vídeos que foram disponibilizados no *Youtube* para auxiliar todos os alunos da classe. De seguida, o alunos procederam à melhoria pretendida e enviaram uma nova gravação para continuar o processo de avaliação formativa. Esta experiência revelou-se muito produtiva, tanto a nível da evolução dos alunos como na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Acabou-se por utilizar o mesmo processo para a avaliação sumativa que se efetuou no final do período. Futuramente, pretende-se continuar a utilizar este método, não só na disciplina de orquestra como nas aulas individuais.

O teste de avaliação sumativa “é um instrumento de avaliação relevante para obter dados sobre a aprendizagem dos alunos, no final de uma sequência de aprendizagem” (Silva e Lopes, 2015a, p.163). Por conseguinte, utilizou-se uma ficha de avaliação (Anexo C) para medir o grau de consecução dos objetivos de aprendizagem que foram definidos e comunicados aos alunos antecipadamente. Tendo os critérios de avaliação da ABRSM como base (Anexo D), efetuou-se uma avaliação quantitativa que é complementada por uma avaliação qualitativa para que os alunos percebam o que conseguiram atingir e o que devem melhorar na próxima fase de aprendizagem. Concomitantemente, pediu-se aos alunos para entregarem as fichas aos encarregados de educação para que estes estejam melhor informados sobre a evolução dos seus educandos.

Embora que entendamos a avaliação formativa como fulcral para o sucesso dos discentes, pois reflete o que efetivamente foi aprendido, o teste de avaliação sumativa é um

dos principais instrumentos de avaliação dos alunos. A par do teste de avaliação periódico, no final de cada período, realiza-se uma audição em público. Posteriormente, efetua-se uma avaliação sumativa que possibilita quantificar a aprendizagem e classificar os alunos de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pela coordenadora do departamento de cordas (Anexo E). Recorreu-se à plataforma *Musa* para registar as avaliações periódicas, bem como algumas observações pertinentes que possam auxiliar os diretores de turma dos discentes nas reuniões escolares.

De acordo com o Regulamento interno da AMO (Filipe, 2015, p.16), “são critérios de avaliação os que forem aprovados em Conselho Pedagógico”, seguindo estas indicações:

- 1) Será o aluno avaliado no final de cada período letivo, num total de três avaliações anuais e nas avaliações intercalares;
- 2) A avaliação será feita (Básico de Música) numa escala de 1 a 5. A classificação de nível 3 corresponderá ao limite mínimo de aproveitamento;
- 3) A avaliação será feita (Secundário de Música) numa escala de 1 a 20. A classificação de 10 valores corresponderá ao limite mínimo de aproveitamento;
- 4) Em relação à Iniciação Musical, os critérios de avaliação são idênticos aos utilizados para os cursos básicos oficiais, atendendo evidentemente aos níveis etários. A avaliação processa-se de forma qualitativa e com periodicidade igual à dos restantes anos no final de cada período letivo;
- 5) O professor não poderá recusar-se à classificação de um aluno, salvo se este não tiver comparecido a uma única aula;
- 6) A dois períodos de classificação positiva não se poderá seguir um terceiro negativo, excepto em casos extremos que deverão ser devidamente fundamentados, por escrito, pelo professor.

Acrescenta-se às avaliações periódicas, as provas globais de instrumento que são obrigatórias para os alunos do 6º ano/2º Grau e do 9º ano/5º grau. Cada uma das provas tem um júri composto por um mínimo de dois elementos e as avaliações obtidas têm um peso de 40% no cálculo da classificação final da disciplina.

## **6. Participação na escola e relação com a comunidade educativa**

De acordo com os padrões de desempenho docente apresentados na proposta n.1 da CCAP (2010, p.3), “a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa considera as vertentes da ação do docente relativas à concretização da missão da escola e sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade”. Entendemos que esta dimensão é primordial para que o processo educativo seja bem sucedido. Faz parte integrante da responsabilidade do docente, como profissional, contribuir de forma positiva para a orientação educativa e curricular. Nesse sentido, envolvemo-nos ativamente em função dos indicadores de desempenho docente para esta dimensão, dentro e fora da AMO, sem esquecer o trabalho colaborativo com colegas.

Considerando a participação na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola, o mestrando adaptou e elaborou documentos pertinentes para a classe de guitarra como, por exemplo, as fichas para testes de avaliação e autoavaliação dos alunos. Estes documentos foram aprovados pelo Conselho Pedagógico, sendo posteriormente partilhados com o orientador cooperante e outros colegas docentes do instrumento. Realizou-se igualmente, um trabalho de investigação-ação, que consta na segunda parte deste relatório final, que propõe uma atualização ao programa curricular de guitarra através da inserção de arranjos de músicas populares.

Relativamente à participação na vida organizacional da escola, apresentou-se uma sugestão ao Conselho Pedagógico e Secretaria com o intuito de contribuir para a eficácia das estruturas de comunicação e coordenação educativa, nomeadamente a criação de uma conta *Google Drive* para a AMO, facilitando a partilha e atualização de documentos, agendas e programas de concertos/audições entre todos os colegas de trabalho.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo na escola, o mestrando participou no Concerto de Professores e Entrega de Prémios da AMO, no qual realizou atuações a solo e em dueto com o professor Edgar Cantante (clarinete e guitarra). A seguir ao concerto, realizou-se a entrega de prémios aos alunos laureados. Este evento, no seu todo, providenciou momentos muito gratificantes, promovendo a partilha afetiva entre toda a comunidade educativa e uma

grande satisfação pelo trabalho realizado e sucesso escolar alcançado pelos alunos e docentes. Na Figura 1, apresenta-se um momento de sucesso escolar partilhado entre o professor mestrando e o seu aluno.



Figura 1 - Participação na Entrega de Prémios aos alunos da AMO.  
Fonte: Retirado do *Facebook*.

A terceira subdimensão refere-se à promoção da relação da escola com a comunidade. Nesse sentido, investiu-se num maior envolvimento com os pais e encarregados de educação através da comunicação sistemática, seja através de mensagens SMS, chamadas telefónicas, correio eletrónico, recados escritos, ou até a utilização do messenger do *Facebook*.

Relativamente à promoção, criação e o desenvolvimento de projetos, o mestrando organizou e participou em várias atividades ao longo do ano que visaram atingir os objetivos institucionais da escola. A par das audições periódicas e reuniões pedagógicas que fazem

parte habitual do calendário de atividades da AMO, podemos salientar algumas iniciativas em que esteve envolvido que, no nosso entender, contribuíram para a melhoria da qualidade da escola, criando um espaço mais dinâmico e promovendo uma relação mais interventiva com a comunidade, nomeadamente:

- Organização do concerto e *masterclass* de guitarra com o prof. José Micael, onde participaram 10 alunos (internos e externos). Esta foi a segunda edição que se organizou em conjunto com a direção da AMO e é uma iniciativa que pretendemos fazer crescer nos próximos anos, tornando-a uma referência na zona Oeste. Consideramos esta atividade importantíssima para o desenvolvimento técnico-musical e social dos alunos. Da mesma forma, o concerto dos participantes e a obtenção de um certificado, no fim deste evento, promoveu a motivação contínua na aprendizagem do instrumento (ver Figura 2).



Figura 2 - Entrega de diplomas aos alunos participantes na *masterclass*.

- Participação no Workshop Musical para Miúdos e Graúdos no Hotel Golf Mar em Torres Vedras. Neste evento, o mestrando dirigiu a Orquestra de Guitarras da AMO, num concerto que precedeu um atelier de cordas que envolveu crianças e pais de várias zonas do país, principalmente dos concelhos de Mafra, Torres Vedras e Leiria. Sendo a primeira vez a atuar numa atividade fora do concelho, com transporte de Autocarro e toda a aclamação à volta do evento, sentimos que essa participação

contribuiu significativamente para a motivação dos alunos que integram a orquestra. Entre os elogios recebidos e a partilha de conhecimentos com crianças que vieram experimentar o instrumento pela primeira vez, viveu-se uma tarde espetacular. No próximo ano, espera-se levar a orquestra a atuar noutros eventos a nível nacional e, se houver a oportunidade, uma eventual excursão além-fronteiras.

- Participação no júri do Concurso Interno de Instrumento da AMO. Consideramos o concurso interno uma iniciativa que motiva os alunos e contribui consideravelmente para o desenvolvimento dos discentes. Sendo uma atividade que envolve professores de todos os departamentos instrumentais, este evento favorece o trabalho coletivo. Por sua vez, a partilha de opiniões e critérios de avaliação entre colegas foi uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No Quadro 6, apresentamos todas as atividades desenvolvidas no domínio da participação na escola e relação com a comunidade educativa.

Quadro 6 - Calendarização da participação na escola e relação com a comunidade.

<b>Atividade</b>	<b>Data</b>	<b>N.º de horas</b>
Participação no concerto de professores e entrega de prémios	20/11/2016	3
Audições da classe de guitarra	07/12/2016; 23/03/2017; 24/05/2017	3
Concertos com a orquestra de guitarras	15/12/2017; 25/03/2017; 14/06/2017	3
Organização do concerto e <i>masterclass</i> de guitarra com o prof. José Micael	11 e 12/03/2017	10
Participação no workshop musical no Hotel Golf Mar	25/03/2017	5
Participação como júri no CII da AMO	20/05/2017	8
Reuniões gerais de professores	22/12/2016; 1/03/2017; 18/04/2017	6
Reunião de departamento de classes conjunto	07-04-2017	2
Aulas de apoio aos alunos de guitarra	06 e 07/12/2016	3
<b>Nº Total de horas:</b>		<b>43</b>

Fonte: Elaboração do autor.

## **7. Dimensão profissional, social e ética**

Consideramos o compromisso com o grupo de profissão essencial para o desenvolvimento harmonioso no ambiente escolar. Esta dimensão, tal como indicado na proposta n.º 1 da CCAP (2010, p.6), refere-se à postura comunitária na ação educativa, promovendo o bem estar dos alunos e de todos os intervenientes no projeto da escola. É importante que o professor seja interacionista, pois o comportamento humano ocorre na interação significativa com o contexto. Do mesmo modo, devemos ter em conta o lado relacional da educação entre colegas docentes, bem como a disponibilidade dada para manter as linhas de comunicação abertas com toda a comunidade educativa. Um simples gesto como fornecer o número de telemóvel pode permitir um aumento considerável na qualidade do relacionamento interpessoal. Nesse sentido, o mestrando mostrou-se sempre disponível para conversar com colegas ou para resolver algum assunto escolar, seja na sala de professores, no corredor ou via telefone.

Tal como descrito no regulamento da PES, do ISEIT, os professores estagiários do Mestrado em Ensino da Música, organizam-se em núcleos de estágio, habitualmente numa escola cooperante. O núcleo de estágio na AMO foi constituído pelo mestrando e pelo colega estagiário, Edgar Cantante, professor de clarinete. Com base nos mesmos padrões de desempenho docente, a sua relação profissional e pessoal cresceu exponencialmente ao longo do estágio. A cooperação entre ambos, comunicando regularmente e partilhando pensamentos e aprendizagens, permitiu que esta fase do percurso de formação profissional fosse mais dinâmica. A par do trabalho pedagógico que dominou os percursos dos mestrandos, houve momentos de desenvolvimento pessoal e musical como, por exemplo, o trabalho realizado em função da participação no concerto de professores (Figura 3). O desafio proposto pelo colega de núcleo de estágio foi uma experiência muito positiva e o resultado foi tão bem conseguido que se tenciona repetir esta iniciativa futuramente. Consideramos que a relação desenvolvida entre colegas de núcleo de estágio é determinante para que a conclusão desta etapa das suas vidas seja bem sucedida e ainda mais gratificante.



Figura 3 - Participação no Concerto de Professores da AMO.

Ainda no que se refere ao trabalho colaborativo, acreditamos que os momentos vivenciados em palco entre as várias classes de instrumento são uma mais-valia para o desenvolvimento de relações interpessoais, tanto para os alunos como para os professores. Como tal, organizaram-se algumas audições em conjunto com colegas docentes, dos quais podemos destacar o concerto de natal da orquestra de guitarras partilhado com as classes de piano dos professores Pedro Damásio e Joana Beja. Nem sempre é possível conciliar horários e disponibilidades entre colegas, mas quando se consegue e se trabalha com os mesmos objetivos, dando apoio uns aos outros, os resultados são bastante positivos. Neste evento, por exemplo, conseguiu-se levar os alunos a tocar fora da escola, na Casa da Música de Óbidos. Sendo que ao juntar as várias classes obteve-se mais público, os alunos tiveram a oportunidade de tocar numa sala maior e ter uma experiência num palco desconhecido para muitos deles. O esforço de todas as partes permitiu que tudo corresse da melhor forma e, subsequentemente, motivou mais colaborações do género com outros colegas docentes.

A diversidade de opiniões e metodologias, e a forma como os professores gerem os momentos críticos e desafiantes, determinam a capacidade das comunidades para o desenvolvimento pedagógico e a aprendizagem organizacional. Neste sentido, a troca de experiências e a partilha de saberes entre colegas professores de outros instrumentos ajudam a consolidar os espaços de formação profissional. Por conseguinte, consideramos que o diálogo e a interação estabelecida durante as aulas observadas dos Mestres Luciana Cruz e Daniela Pinheiro, professoras de violino e flauta transversal respectivamente, foram fundamentais para

avigorar saberes emergentes da prática profissional. Contudo, foi a relação desenvolvida e as ideias apreendidas com o orientador cooperante, durante o trabalho pedagógico e profissional realizado ao longo do estágio, que produziu o maior impacto no percurso formativo do mestrando.

O apoio pedagógico e emocional prestado pelo Mestre Ricardo Barriga possibilitou a manutenção da motivação para uma investigação crítica que fizesse justiça face às complexidades da educação. A supervisão e o trabalho realizado com este profissional permitiu estabelecer a ligação entre a teoria e a prática de forma criativa e interventiva. O orientador cooperante disponibilizou-se para ajudar no trabalho de escolha e edição de arranjos para os alunos envolvidos no trabalho de investigação-ação exposto na segunda parte deste relatório. Posteriormente, organizou-se uma audição que juntou os alunos da classe de guitarra, que se revelou um sucesso para todos os envolvidos.

Em momentos críticos, seja de sobrecarga de trabalho ou de maior vulnerabilidade emocional perante as frustrações e dúvidas que surgem ao longo do estágio, é importante sentir sempre o apoio do orientador cooperante. A par das aulas supervisionadas, as reuniões semanais foram decisivas no encontro de estratégias para motivar os alunos e construir uma atitude mais tolerante perante as dificuldades e características individuais dos discentes. Por outro lado, a partilha de repertório e métodos acrescentou nova matéria aos conteúdos que comumente se utilizava com os alunos.

## 8. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

A par das atividades pedagógicas mencionadas no capítulo quatro (dedicado à prática pedagógica supervisionada), a elaboração do PIF, Portefólio e Relatório Final, que faz parte integrante deste período probatório, contribuiu para os processos de aquisição e atualização de conhecimento profissional. Apresentam-se de seguida as outras atividades de formação e desenvolvimento profissional que foram efetivadas pelo mestrando ao longo da PES, bem como umas reflexões sobre as mesmas:

- Participação no Encontro Nacional da APEM – Que Futuros Para A Música na Educação: 26 de novembro de 2016, na Fundação Calouste Gulbenkian;
- Participação no 1.º Congresso do EAE – Teoria e Prática: 2, 3 e 4 de fevereiro de 2017, na Fundação Calouste Gulbenkian;
- Participação na Ação de Formação – Prevenção de Riscos Profissionais: 21 de outubro de 2016, na AMO;
- *Masterclass* de guitarra com o professor José Micael: 12 de março, na AMO;
- Trabalho de investigação-ação intitulado *A Inserção de Músicas Populares no Repertório Didático para Guitarra Clássica no Ensino Especializado da Música* (Parte II deste Relatório Final).

As participações no Encontro Nacional da APEM e Congresso do EAE tiveram um impacto positivo na construção da identidade profissional do mestrando. Ambos permitiram clarificar algumas questões fundamentais sobre o papel dos professores no EEM bem como, sobre a realidade educativa tanto a nível nacional como a nível internacional. Através das conferências e conversas com colegas docentes, tivemos a oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências que despertaram maior interesse na análise crítica das ações enquanto docente. No nosso entender, as diferentes perspetivas e o carácter dinâmico e interventivo da interação entre toda a comunidade educativa é essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, estes eventos promoveram a solidariedade formativa e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O Encontro da APEM possibilitou a procura de informação científica junto dos

oradores Chris Philpott<sup>5</sup> e Heidi Westerlund<sup>6</sup>, que aconselharam a leitura de vários autores e estudos sobre o tema da revisão do ensino da música, atualizado e preparado para os desafios da profissão no século XXI. Por sua vez, a participação no Congresso do EAE providenciou algumas respostas a questões referentes aos critérios de escolha de conteúdos programáticos no EEM. Na sequência da interação com colegas docentes durante o congresso, ficámos com a ideia de que na realidade o que é mais significativo na escolha de repertório são os objetivos e competências que os mesmos procuram desenvolver. Assim sendo, entendemos que um professor deve ser flexível e ter a abertura necessária para se adaptar às expectativas das novas gerações e às características individuais dos seus discentes. Portanto, torna-se imperativo que os docentes procurem formação ao longo da vida que os ajude a desenvolver profissionalmente e que lhes permite manterem-se sempre atualizados.

No que se refere à participação na Ação de Formação – Prevenção de Riscos Profissionais realizada na AMO, é de destacar a importância de uma prevenção contínua e um alerta para os perigos existentes no local de trabalho para conseguirmos evitar lesões que, no futuro, nos impossibilitem de exercer a nossa função enquanto docentes e músicos.

Na *masterclass* realizada na AMO com o prof. José Micael, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto o desenrolar de toda a atividade pedagógica, o que facultou a aquisição de algumas ideias-chave de como trabalhar com os discentes num ambiente diferente do que estão habituados. Pudemos observar tanto a capacidade de leitura à primeira vista, como a adaptabilidade imediata à individualidade dos alunos demonstrada pelo professor, salientando a importância de saber contornar e abraçar momentos de elevada vulnerabilidade.

Em conclusão e perante a complexidade da realidade que se vive no ensino atualmente, torna-se premente a participação ativa na formação e desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida.

---

<sup>5</sup> Chris Philpott (Deputy Pro Vice- Chancellor and Reader in Music Education, Faculty of Education and Health, na University of Greenwich), orador convidado no Encontro Nacional APEM 2016, apresentou *The justification for music in the curriculum revisited*.

<sup>6</sup> Heidi Westerlund (Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki), oradora convidada no Encontro Nacional APEM 2016, apresentou *Renarrating the future of music education: How society challenges our profession in the 21st century*.

## 9. Reflexão global sobre os contributos da PES para o desenvolvimento profissional

Segundo Lopes e Silva, “O desenvolvimento profissional dos professores, concebido como prática deliberada, é hoje considerado a estratégia mais poderosa do sistema escolar, porque cada vez mais é avaliado como fundamental para a melhoria da qualidade de ensino” (2015b, p.144). O desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que deverá acompanhar o docente ao longo da sua carreira, sendo que um professor necessita de se adaptar e reformular-se consoante as mudanças e exigências da sociedade e comunidade educativa. Nesse sentido, o percurso formativo possibilitado pela PES foi fundamental para aplicar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de mestrado em ensino da música. Foi igualmente uma oportunidade para conhecer diferentes métodos e estratégias através das aulas observadas e trabalho realizado com professores de vários instrumentos.

\_\_\_\_\_ Enquanto professor de guitarra e orientador cooperante, o Mestre Ricardo Barriga ajudou o mestrando a aprofundar alguns aspetos pedagógicos do seu instrumento. Ficou a conhecer algum repertório comumente trabalhado a nível nacional e ganhou mais experiência como docente de música de câmara ao dirigir a orquestra de guitarras. Do mesmo modo, as aulas supervisionadas com professores de outros instrumentos, nomeadamente flauta transversal e violino, foram determinantes para alargar a sua visão prática-pedagógica no geral. Observou-se e implementou-se diferentes formas de motivar os alunos sem se pôr de parte a exigência necessária para a evolução na aprendizagem e ganhou-se mais experiência na planificação de aulas. Contudo, verificamos que um dos aspetos que se pode e deve melhorar é a gestão de tempo de aula. Por um lado, a articulação entre escolas e carrinhas de transporte não facilita o cumprimento de horários estipulados. Por outro lado, as diferentes características individuais dos alunos podem contribuir para as dificuldades sentidas neste processo. Contudo, temos de conseguir manter o rigor na gestão de tempo útil da aula e em simultâneo atingir os objetivos propostos. Por conseguinte, a planificação da aula tem de ser ajustada em tempo real, o que apresenta um desafio para todos.

Dos pontos fortes deste período probatório, destaca-se o relacionamento desenvolvido entre os demais professores. Considera-se fulcral a compreensão e interação entre colegas docentes, como protagonistas da educação, para que a organização educativa seja objetiva e produtiva sem esquecer a dimensão moral, emocional e reflexiva que é tão importante para a

qualidade educativa. Os momentos partilhados com os colegas, dentro e fora de sala de aula, permitiram a interação entre pensamento e ação, contribuindo assim para a reflexão ampla e profunda que é primordial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Por outro lado, devemos salientar algumas dificuldades sentidas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem devido à falta de recursos financeiros e logísticos evidenciados por alguns encarregados de educação. Por exemplo, depois de tanto tempo investido na organização e preparação de atividades como o concerto e *masterclass* com o prof. José Micael, esperávamos uma forte adesão a este evento. Considerando o elevado número de alunos matriculados nas aulas de guitarra (quarenta e dois) e, uma vez que a AMO possibilitou e investiu na ocorrência desta iniciativa, ficámos um pouco desapontados quando muitos alunos e pais demonstraram falta de interesse ou alegaram a falta de disponibilidade para estar presentes nesse fim-de-semana. Compreendemos que por vezes se torna complicado conciliar o tempo e/ou a gestão financeira das famílias. No entanto, e no nosso entender, este tipo de eventos fazem parte essencial do desenvolvimento do ensino-aprendizagem e pensamos que podia ter havido um pouco mais de esforço da parte dos encarregados de educação para incentivar os seus educandos a participar ativamente nestas atividades extracurriculares. Consideramos igualmente que deve existir um maior investimento no material e nas ferramentas fundamentais para as aulas de música como, por exemplo, mudanças de cordas, pilhas para os afinadores/metronomos, ou até mesmo um instrumento de qualidade, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha condições mais favoráveis.

Contudo, os aspetos positivos ultrapassaram estes pontos menos bons, o que permitiu ao mestrando atingir todos os objetivos individuais propostos no PIF. Desta forma, este percurso muito trabalhoso e desgastante tornou-se num período muito gratificante para o mesmo. Consideramos que, de facto, todas as experiências vividas durante este percurso contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Futuramente, espera-se que o mestrando continue a evoluir no seu desempenho enquanto docente e a investir na sua formação profissional para que o seu trabalho seja cada vez mais dinâmico e interventivo.

## **10. Conclusão**

O estágio profissionalizante revelou-se uma ótima oportunidade para pôr em prática o conhecimento teórico adquirido durante o Mestrado em Ensino da Música, analisando e refletindo sobre as atividades pedagógicas e experiências partilhadas com toda a comunidade educativa. Consideramos este período probatório muito importante para o desenvolvimento profissional como docente, no qual se consegue acrescentar ferramentas que contribuirão para elevar a motivação e a qualidade do ensino da música em geral.

Futuramente, perspectiva-se aplicar os conhecimentos adquiridos durante a PES, mantendo uma atitude de reflexão em ação, no intuito de ampliar as competências e melhorar o desempenho profissional. Perante a complexidade da realidade que se vive na sociedade atual, torna-se premente a necessidade de procurar novas estratégias e aprofundar metodologias que possam contribuir positivamente para o alcance dos objetivos educacionais.

Da mesma forma, pretende-se dar continuidade ao trabalho de investigação-ação que se expõe de seguida, na segunda parte deste relatório final. Consideramos essencial os estudos desenvolvidos na procura da qualidade do ensino-aprendizagem, bem como a formação realizada em prol de uma evolução educativa no ensino da música.

## Parte II – Projeto de Investigação

### Introdução

Este projeto de investigação foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado e Relatório Final do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino da Música do Instituto Piaget, ISEIT de Almada. Com os princípios orientadores de observação participativa e análise exploratória de conteúdos, pretendeu-se verificar os benefícios da utilização de repertório didático flexível na aprendizagem da guitarra clássica. O trabalho de investigação-ação implementado na Academia de Música de Óbidos procurou, igualmente, contribuir para a atualização dos conteúdos programáticos do ensino especializado do instrumento, através de uma nova proposta. Nesse sentido, foram utilizados arranjos de músicas populares<sup>7</sup>, dos géneros pop, rock e fado, para desenvolver as competências técnico-musicais pretendidas ao nível do 3º ciclo de ensino da guitarra. Desta forma, tentou-se aproximar o ensino aos gostos pessoais dos adolescentes com o intuito de aumentar o interesse e empenho dos alunos no estudo do instrumento.

Seguindo uma filosofia de ensino que é acompanhada pela prática deliberada e atualizada com o objetivo primordial de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, esta investigação procura contornar algumas das preocupações existentes e problemas inerentes à democratização do ensino da música. Neste sentido, começa-se por apresentar o enquadramento e contextualização da problemática. Com este capítulo pretende-se expor os problemas decorrentes do alargamento do acesso ao ensino especializado da música em Portugal, nomeadamente no que respeita às expectativas, exigências e objetivos desta oferta relativamente às novas gerações e, particularmente, no ensino da guitarra clássica .

De seguida, identifica-se como esta problemática se manifesta durante o processo de ensino-aprendizagem. Através da experiência vivenciada durante a prática docente, descrevem-se algumas estratégias utilizadas com vários alunos no intuito de evitar a possível

---

<sup>7</sup> Ao longo deste documento, assume-se a tradução literal da expressão *popular music* ou música *pop*. Nesse sentido, o termo “músicas populares” refere-se a qualquer género musical que tenha uma forte aceitação popular, e que não seja considerado música erudita, tal como os estilos musicais dos arranjos utilizados neste projeto (pop, rock e fado).

desmotivação e conseqüente abandono dos discentes. Por sua vez, apresentam-se os resultados de dois inquéritos que foram realizados na tentativa de perceber melhor a perspectiva dos alunos e dos professores perante a sua experiência no âmbito do Ensino Especializado da Música.

No capítulo relativo à revisão de literatura, realiza-se um levantamento bibliográfico de diversos autores sobre alguns conceitos pertinentes ao tema em análise, explorando questões relacionadas com a filosofia de ensino da música, a identidade musical no século XXI, a flexibilidade na escolha do repertório didático e a dicotomia entre *high art* e *low art*. Depois, no capítulo sobre os objetivos e pertinência da investigação realizada, expõe-se o que esteve na base deste estudo e justifica-se a necessidade de atualizar os conteúdos programáticos utilizando repertório didático flexível, com a finalidade de aproximar o ensino à realidade atual da maioria dos alunos inscritos no ensino articulado.

Posteriormente, no capítulo dedicado à metodologia de investigação, é descrita a caracterização da amostra e o procedimento utilizado, bem como os vários passos envolvidos na concretização desta investigação-ação e os instrumentos utilizados para a recolha de dados junto de todos os intervenientes. De seguida, apresentam-se os resultados e procede-se a uma análise dos dados recolhidos e discussão dos resultados obtidos. Por último, chegou-se a algumas conclusões e considerações finais deste projeto de investigação.

## 1. Enquadramento teórico e contextualização da problemática

A democratização do ensino da música foi tema amplamente debatido durante as últimas décadas do século XX, altura em que a criança passou a estar no centro da aprendizagem e se promoveu a literacia musical como fundamental na construção de uma sociedade melhor. Nos dias que correm, o debate passou a incidir sobretudo acerca da qualidade e resultados da formação do ensino especializado. A filosofia no século XXI aponta para um ensino inclusivo e flexível, que atribui maior relevância à individualidade dos alunos. Por sua vez, o ensino especializado da música tem sofrido com as mudanças sociais e com a massificação da “cultura pop”<sup>8</sup> que temos presenciado nas últimas décadas. Com um repertório didático ainda baseado, em grande parte, nos programas desenvolvidos nos conservatórios de música erudita, sem aproximação à “identidade musical”<sup>9</sup> da maioria dos alunos inscritos no ensino articulado, a tão esperada democratização do ensino da música não tem conseguido dar resposta aos requisitos e às expectativas das novas gerações (Sousa, 2003)<sup>10</sup>. Embora o ensino da música em Portugal esteja habitualmente associado aos conservatórios e outras escolas de música (sejam elas de ensino público ou privado), na realidade, a aprendizagem musical não está limitada ao ensino formal. Contudo, a filosofia do ensino da música em Portugal ainda está muito marcada pela tradição clássica europeia, muito embora o debate relativo ao valor da música popular continue atual e presente.

Na vigência do XVII Governo Constitucional (período entre 2005 – 2009), houve uma ação política efetiva de resolução de vários problemas do ensino especializado nomeadamente o alargamento da oferta do ensino das artes (Despachos nº 17932/2008 de 3 de julho e nº 15897/2009 de 13 de julho). De facto, a democratização foi muito positiva ao permitir o acesso a discentes de zonas rurais do país e jovens de condição social e económica menos elevada através de um ensino gratuito, devido ao financiamento atribuído às escolas

---

<sup>8</sup> Cultura pop ou, cultura popular, pode ser definida como qualquer manifestação (dança, música, festa, literatura, folclore, arte) em que o povo produz e participa de forma ativa.

<sup>9</sup> Identidade musical ou, *musical identity*, refere-se ao conceito apresentado por Hargreaves, Miell & Macdonald em *Musical Identities* (2002), um livro que explora os efeitos poderosos que a música tem na construção da nossa identidade, personalidade e valores. A identidade musical inclui as preferências e experiências musicais de cada indivíduo e é influenciada pelo seu meio sociocultural e pelas suas relações no meio académico.

<sup>10</sup> Rui P. Sousa, autor de *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música* (2003), procurou determinar as causas do abandono no ensino especializado da música através de um estudo realizado em três escolas de música, com uma amostra constituída por 188 participantes que tinham desistido de estudar um instrumento musical.

de ensino cooperativo e privado. Contudo, e apesar da definição de um currículo nacional para o EEM, existem problemas decorrentes do alargamento devido à falta de uniformização entre regimes de frequência (integrado, articulado e supletivo). Segundo Fernandes, Ramos e Paz (2014), durante muitos anos, o supletivo foi o regime que prevaleceu e como referem os autores, nunca surgiu uma alternativa à “ideia algo absurda dos alunos terem que frequentar dois sistemas ou, se quisermos, dois currículos” (Fernandes et al, 2014, p.151). O regime integrado, apesar de ter primazia ao nível da legislação (Decreto-lei nº 310/83), nunca atingiu números expressivos ao nível da frequência de alunos. Na realidade, com a vigência dos três regimes de frequência e estabelecido um currículo nacional, não existe de facto qualquer adaptação curricular, em particular relativamente ao regime articulado que hoje em dia impera (*ibid*, 2014).

A democratização do EEM em Portugal aumentou significativamente o acesso à formação especializada através do regime de frequência do ensino articulado. Segundo Rodrigues (2000, p.201), a formação especializada é “Basicamente, um ensino não obrigatório, que passa pela aprendizagem de um instrumento e que assenta sobre um determinado tipo de “cultura musical”, conotado com a chamada “música erudita” - embora este aspecto não apareça claramente explícito, e algumas opiniões expressam abertura e necessidade de renovação, considerando outras linguagens musicais”. No entanto, verifica-se um elevado índice de abandono de alunos, sobretudo na adolescência (especialmente no 3º ciclo do Ensino Básico), por falta de motivação e/ou interesse neste tipo de ensino (Sousa, 2003). Embora as principais razões identificadas na desistência destes discentes se dividam em causas endógenas (o insucesso, a ausência de motivação ou a auto-perceção das capacidades musicais que gera falta de confiança, entre outras) e causas exógenas (conflito de horários, dificuldade em conciliar o estudo, pressões externas da parte dos pares ou dos pais), observa-se que o EEM tem sofrido com as mudanças sociais e com a massificação da cultura pop que temos presenciado nas últimas décadas. Por conseguinte, será necessário repensar o que significa uma formação “especializada” na área da música presentemente. Da mesma forma, teremos de atualizar e adaptar o ensino e o currículo para que a democratização do EEM consiga corresponder à realidade contextual do seu público alvo.

Os resultados do EEM em Portugal têm sido alvo de estudos académicos e de análise pela tutela. Entre os dias 3-5 de Fevereiro de 2017, realizou-se o primeiro Congresso do

Ensino Artístico Especializado na Fundação Gulbenkian em Lisboa. Entre os vários oradores encontrava-se a Dra. Maria de Lurdes Rodrigues, ex-Ministra da Educação do referido XVII Governo Constitucional. A ex-Ministra destacou a importância da referida democratização e a criação de oportunidades de frequência a crianças, cujo acesso esteve por muito tempo vedado. Afirmou ainda que esta oferta era uma “via fundamental para a identificação de talentos e para formar profissionais da música que poderiam ser promovidos a nível internacional como artistas portugueses” (informação verbal)<sup>11</sup>. Contudo, verifica-se na atualidade que muitos são os alunos que ingressam no ensino especializado sem o intuito de se tornarem músicos profissionais e que revelam, na sua maioria, que a democratização não tem conseguido responder às suas expectativas e exigências (Sousa, 2003). Logo, prevalece uma incerteza sobre os objetivos desta democratização e os seus resultados. Por um lado, a finalidade é a formação de profissionais na área da música; por outro, se a procura vê a música como um *hobby*, o objetivo deveria possivelmente passar por criar a possibilidade de formação artística de qualidade a toda a população escolar, contribuindo desta forma para a qualificação de novos ouvintes e promovendo um aumento de audiências nos eventos culturais. Neste sentido, a relação entre a “Teoria e Prática” (tema do congresso referido anteriormente) tem causado muito debate entre docentes e outros intervenientes da comunidade educativa.

Com a crescente popularidade da guitarra observada nas últimas décadas, concomitantemente com a globalização da indústria musical, o instrumento vê-se cada vez mais associado aos estilos populares de música, tais como pop e rock, entre outros, em detrimento da música erudita. Se considerarmos que, atualmente, o vocábulo “guitarra” se refere a vários tipos de guitarra, seja no formato acústica ou elétrica, com cordas de aço ou de nylon, dedilhada ou tocada com palheta, podemos ver que facilmente se pode gerar alguma confusão à volta do termo utilizado e da identidade deste instrumento. Consequentemente, muitos são os alunos que entram no EEM com uma noção diferente do que, de facto, é proposto ao nível do tipo de instrumento lecionado.

De acordo com Shearer<sup>12</sup> (1959, p.1), “*The name “classic guitar” has mislead many*

---

<sup>11</sup> Informação oral obtida em palestra proferida por ocasião do 1º Congresso do Ensino Artístico Especializado, ainda sem ata publicada (CEAE, 2017).

<sup>12</sup> Aaron Shearer (1919-2008), é um dos pedagogos mais reconhecidos e respeitados nos Estados Unidos da

*initially interested individuals into believing the instrument to be suitable only for classical music; certainly this is an incorrect impression*". Contudo, "guitarra clássica" é o termo utilizado pelo ministério de educação para distinguir a disciplina oferecida no EEM, embora "viola dedilhada" seja uma denominação que ainda se mantém em Portugal. Ainda de acordo com Shearer, "*The description "classic" for the guitar more properly derives from its enduring interest and value, from being in the first rank of instruments, rather than from any rigid association with any type of music*" (*ibid*, p.1). Segundo o autor, a guitarra pode-se adaptar a qualquer estilo de música. O mesmo defende que o termo "clássica" é sobretudo derivado ao valor histórico atribuído a esta versão do instrumento ao invés da exclusividade associada à *performance* de repertório de música clássica. Por conseguinte, procura-se uma oferta de ensino da guitarra clássica que seja mais abrangente e que consiga corresponder à diversidade de expectativas e necessidades do seu público alvo.

---

América. Shearer, considerado por muitos como "o pai da guitarra clássica americana", dedicou grande parte da sua vida à pedagogia e à construção de um método sistemático e moderno. A primeira edição da série de livros do seu método *Classic Guitar Technique*, foi publicada em 1959.

## 2. Problematização no processo de ensino-aprendizagem

Na defesa de uma filosofia de ensino que procure deliberadamente a constante atualização de objetivos e conteúdos, com vista à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, esta investigação procura compreender o contexto real no qual ocorre a aprendizagem especializada da guitarra. Neste sentido, e porque o questionar assim o exige, procurou o mestrando encontrar estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem do instrumento, sem esquecer os objetivos primordiais de desenvolvimento técnico e artístico, tendo por base dois exemplos específicos da sua prática docente, a descrever.

Assim, tendo em conta as atuais tendências musicais dos discentes, procedeu-se à elaboração de arranjos para guitarra de músicas de artistas como Adele, entre outras “estrelas” da música pop da atualidade. Os resultados destas experiências foram bastante positivos, nomeadamente ao nível da motivação destes alunos para o estudo em casa e empenho no desenvolvimento de técnicas necessárias para a evolução na aprendizagem do instrumento. Foi possível trabalhar a velocidade na execução de arpejos, utilizando um excerto como o apresentado na Figura 4.

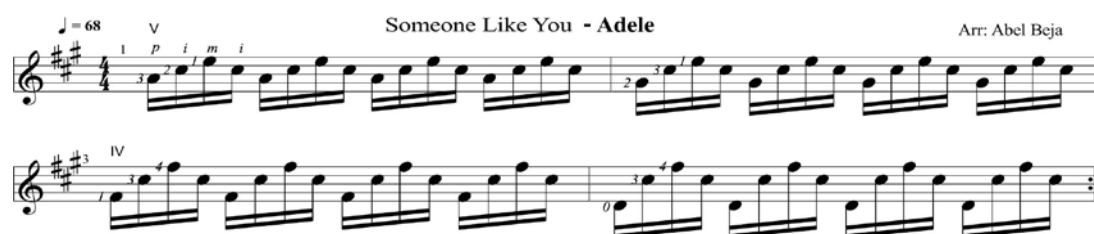


Figura 4 - Arranjo para guitarra de um excerto da música *Someone Like You* da Adele.

Fonte: Elaboração do autor.

Observou-se igualmente que algumas técnicas complexas como, por exemplo, a utilização de ‘barras’ na mão esquerda (Figura 5), que causam frustração em muitos alunos e que acabam por ser raramente trabalhadas, subitamente passaram a ser uma prioridade e um desafio gratificante para estes discentes que demonstraram claramente mais vontade em tocar obras que realmente gostam.

Hello - Adele Arr: Abel Beja

The musical score is written on a single staff in treble clef. It begins with a tempo marking of quarter note = 79. The key signature has two flats (Bb and Eb). The time signature is 4/4. The score consists of five measures of chords: an Intro measure with dynamics 'a', 'm', 'i', and 'p'; a B I chord; a B IV chord; a B VI chord; and a final B IV chord. The chords are represented by black dots on the staff lines.

Figura 5 - Arranjo para guitarra de um excerto da música *Hello* da Adele.

Fonte: Elaboração do autor.

Contudo, estes pequenos excertos não constituíam o que se considera uma peça completa, ficando assim fora da escolha de repertório para audições ou provas de avaliação, passando a ser apenas um complemento aos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, com especial enfoque na resolução de dificuldades técnicas.

Recentemente, dois casos provocaram maior preocupação na classe de guitarra da AMO. Ambos são de alunas que atualmente frequentam o 9º ano de escolaridade. Estas discentes demonstravam mais interesse quando o programa era adaptado, ao incluir os referidos excertos normalmente no final de períodos letivos, depois de provas de avaliação ou audições. No entanto, estas pequenas propostas revelaram-se insuficientes para corresponder às suas expectativas. Ambas manifestaram uma crescente falta de interesse no repertório tradicional embora afirmassem gostar do instrumento. Portanto, o foco do problema eram as peças com as quais não se identificavam. Uma das alunas reprovou no ano letivo transato e não conseguiu fazer a pretendida prova de acumulação neste presente ano letivo. A segunda aluna conseguiu passar o 4º grau com a avaliação mínima necessária, embora o seu desempenho tenha vindo a diminuir drasticamente, ao ponto de não ter conseguido uma avaliação positiva na prova do primeiro período do presente ano letivo. Do mesmo modo, a aluna em questão não conseguiu preparar uma peça para a primeira audição do trimestre.

Com o intuito de perceber de forma mais profunda as expectativas dos alunos, o mestrando refez a ficha de autoavaliação entregue aos mesmos no fim do primeiro período, na qual colocou uma secção para comentário sobre: “O que mais gostaram ou não gostaram; o que gostavam de propor para as aulas”. Ambas as alunas confirmaram o que se previa, conforme apresentado no Anexo F, ao responderem: “Gostei das aulas mas acho que tocaria

com mais interesse se tocasse as músicas que realmente gosto” e “Gostava de tocar nas aulas coisas mais conhecidas”. Por sua vez, outro aluno comentava “O que eu gostava era de poder tocar algumas músicas conhecidas”.

Com estas observações pretendeu-se questionar se mais alunos se sentiriam da mesma forma mas, se porventura não o tinham manifestado por vergonha ou receio de ofender o professor. Queríamos perceber até que ponto é que os alunos se interessavam pelos vários estilos de música e, particularmente, a música clássica, e até que ponto estavam satisfeitos com o repertório trabalhado nas aulas de instrumento. Por outro lado, pretendeu-se verificar se esta problemática se revelava mais na faixa etária do 3º ciclo do ensino básico, altura em que é mais visível uma redução de interesse por parte dos alunos de guitarra. Nesse sentido, implementou-se um inquérito aos alunos da AMO (ver Anexo G), de forma anónima, com o consentimento do diretor pedagógico que considerou o projeto pertinente, e ainda com a ajuda de colegas que lecionam turmas de formação musical, coro ou classe conjunto. Tal como apresentado na Tabela 1, foi possível obter 111 respostas de alunos (56 alunos do 2º Ciclo e 55 alunos do 3º Ciclo) dos 228 matriculados no Ensino Básico, discentes dos diversos instrumentos lecionados no ensino especializado, incluindo 24 alunos de guitarra.

Instrumento	# Alunos	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Acordeão	3	0	2	0	0	1
Bombardino	1	0	1	0	0	0
Clarinete	8	2	3	1	0	2
Flauta Transversal	13	0	6	1	4	2
Guitarra Clássica	24	4	5	5	3	7
Guitarra Portuguesa	1	0	1	0	0	0
Oboé	3	0	1	0	0	2
Percussão	4	2	2	0	0	0
Piano	25	5	12	4	1	3
Saxofone	6	0	2	1	1	2
Trombone	1	0	1	0	0	0
Trompa	3	0	3	0	0	0
Trompete	2	0	0	0	0	2
Violino	11	2	1	1	3	4
Violoncelo	6	1	0	2	2	1
<b>Participantes Total :</b>	<b>111</b>	<b>16</b>	<b>40</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>26</b>
	<b>Total:</b>	<b>2ºCiclo: 56</b>		<b>3ºCiclo: 55</b>		

Tabela 1 - Distribuição dos alunos participantes no inquérito AMO.

Fonte: Elaboração do autor através dos dados recolhidos.

Entre as questões colocadas aos discentes, apresentam-se de seguida as que consideramos mais concernentes ao tema de investigação. A primeira referia-se aos gostos musicais destes alunos, “Gostas dos seguintes estilos de música?”. Sendo que os estilos de música apresentados foram a música clássica, rock, pop, dance/eletrónica/dj, world music, jazz, hip-hop e a música popular portuguesa. As possíveis respostas incluíram “Não conheço”, “Não gosto”, “Gosto pouco”, “Gosto mais ou menos” ou “Gosto muito”. Após a análise quantitativa, método que, segundo Freixo (2009, p.145) “tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos”, verificou-se que, já no 2º Ciclo, os gostos musicais estão predominantemente inclinados para os estilos de música mais populares ou comerciais. Por sua vez, no 3º Ciclo essa tendência sobe consideravelmente. As opiniões relativas à música clássica e à música popular portuguesa sofrem também nestas idades, com um acréscimo de alunos que declaram não gostar desses estilos musicais (ver Gráficos 1 e 2).

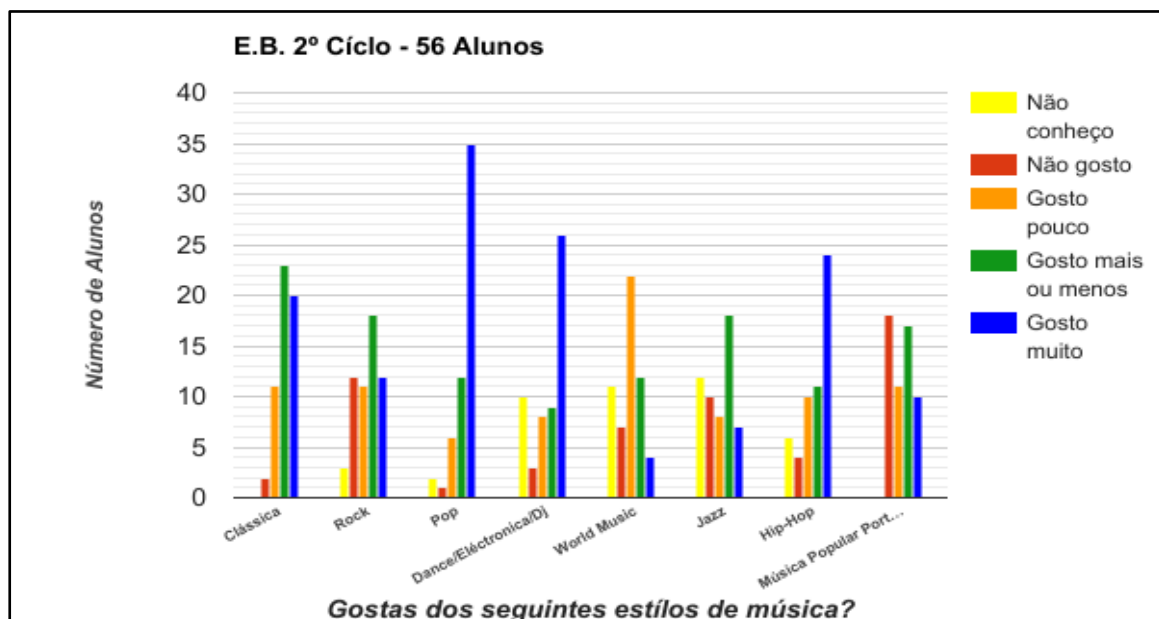


Gráfico 1 - Respostas dos alunos do 2º Ciclo à primeira pergunta do inquérito AMO.

Fonte: Elaboração do autor através dos dados recolhidos.

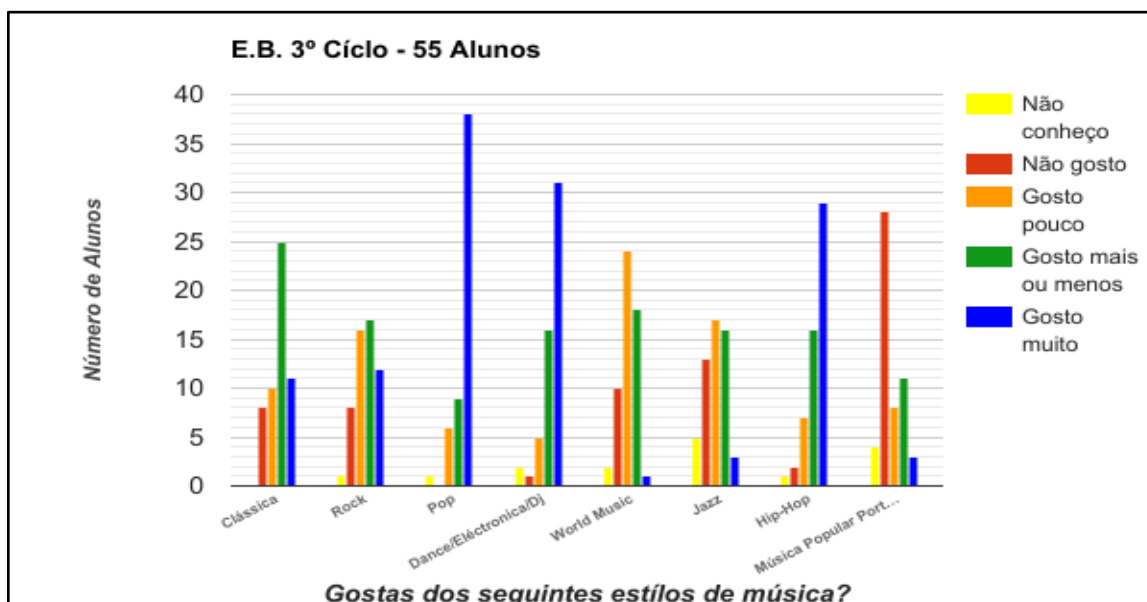


Gráfico 2 - Respostas dos alunos do 3º Ciclo à primeira pergunta do inquérito AMO.

Fonte: Elaboração do autor através dos dados recolhidos.

A segunda pergunta referia-se ao grau de satisfação a nível do repertório trabalhado nas aulas de instrumento. É possível observar relativamente à questão colocada, “Estás satisfeito/a com o repertório trabalhado nas aulas de instrumento?”, que menos de 63% dos alunos do 2º ciclo estavam *muito satisfeitos* com a escolha de repertório. Já no 3º ciclo, este número diminuiu para menos de 55%, enquanto o número de alunos que *não estão ou estão pouco satisfeitos* neste campo aumenta consideravelmente (ver Gráfico 3).

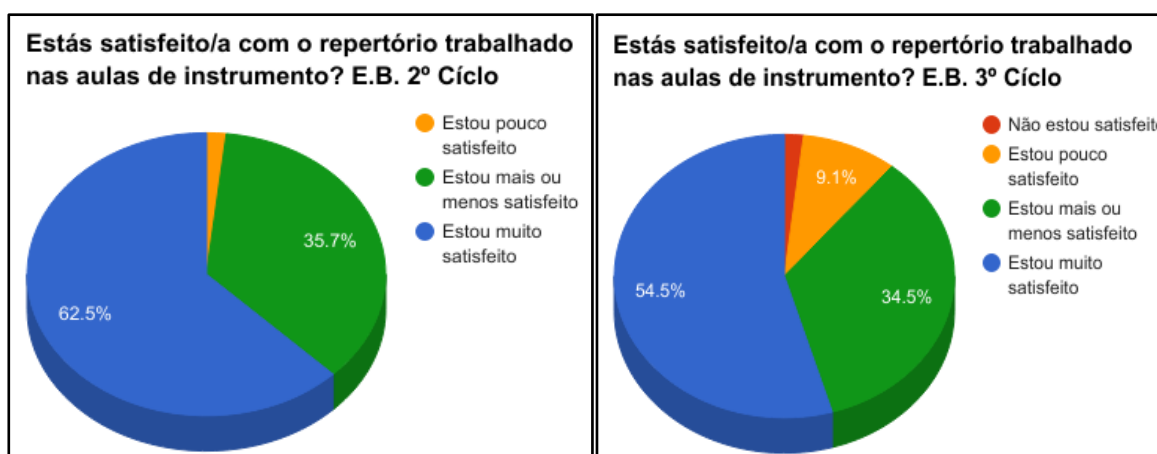


Gráfico 3- Respostas dos alunos do 2º e 3º Ciclos à segunda pergunta do inquérito AMO.

Fonte: Elaboração do autor através dos dados recolhidos.

É possível concluir que uma parte significativa dos discentes, especialmente a partir do 3º ciclo, não se identificam e não se reveem no repertório trabalhado habitualmente em contexto de conservatório.

Posteriormente, e com o intuito de perceber a perspetiva dos professores perante a sua experiência no EEM, recorreu-se ao *Google Forms* para realizar um inquérito sobre a utilização de música não erudita no contexto do ensino no qual participaram, de forma anónima, cinquenta e cinco docentes que lecionam as diversas disciplinas existentes no ensino articulado (ver Anexo H). Os professores eram provenientes de escolas de várias zonas do país<sup>13</sup>, de norte a sul, e tinham entre um a trinta e cinco anos de atividade letiva, sendo que a maioria (41,8%) leciona entre seis a dez anos. Enquanto músicos, estes docentes tinham experiência numa variedade de estilos musicais, sendo que menos de 30% costumam trabalhar fora do contexto da música clássica. A distribuição das disciplinas lecionadas, bem como os estilos trabalhados pelos mesmos, constam nos Gráficos 4 e 5 .

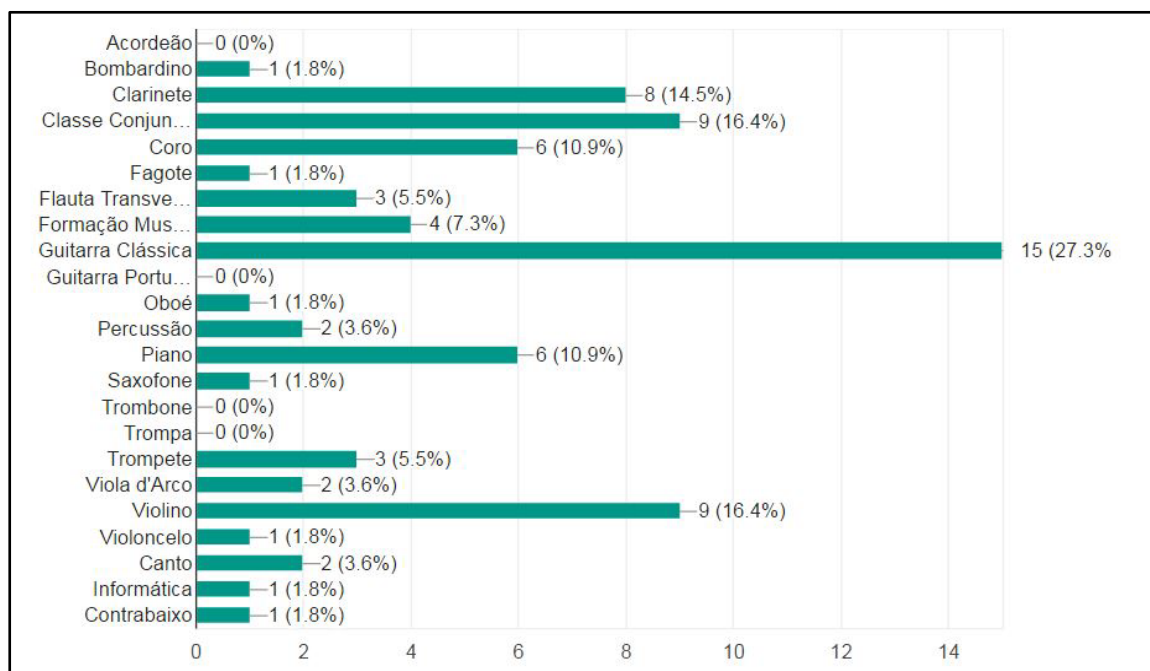


Gráfico 4 - Distribuição das disciplinas lecionadas pelos professores do EEM.  
Elaboração do autor através do Google Forms.

<sup>13</sup> Para assegurar a anonimidade dos professores com o intuito de obter respostas não condicionadas, não houve nenhuma referência específica aos estabelecimentos de ensino onde estes docentes lecionam.

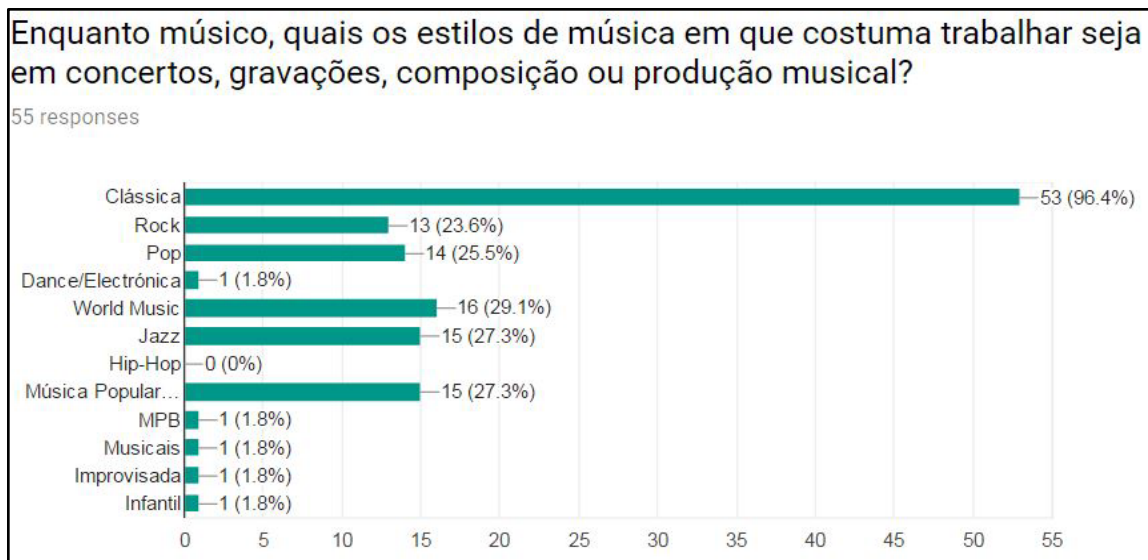


Gráfico 5 - Distribuição da atividade musical dos professores do EEM.

Elaboração do autor através do Google Forms.

Entre outras perguntas que integravam o inquérito, foram colocadas questões aos docentes relativamente à identidade musical dos alunos e o grau de motivação para a aprendizagem musical dos mesmos, nomeadamente, “Nos dias de hoje, qual o grau de importância que considera que os alunos dão à música erudita?” e “Na sua opinião, qual o grau de motivação dos seus alunos para a aprendizagem musical?”. Numa escala de 1 a 5, em que 1 referia a “nenhuma” e 5 referia a “muita”, a maioria dos professores consideraram que os educandos manifestaram menos interesse do que motivação, uma vez que os seus alunos davam pouca importância à música erudita. Nos Gráficos 6 e 7, é possível verificar os resultados obtidos.



Gráfico 6 - Resultados da pergunta 7 do inquérito aos professores do EEM.

Elaboração do autor através do Google Forms.

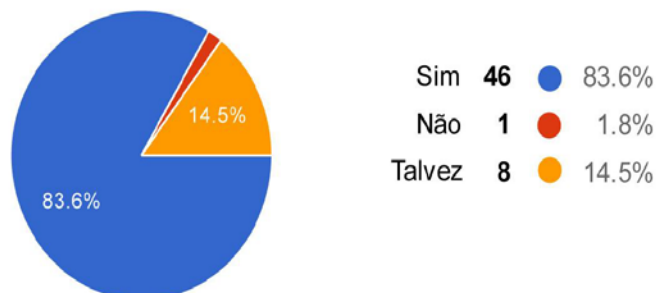


Gráfico 7 - Resultados da pergunta 9 do inquérito aos professores do EEM.

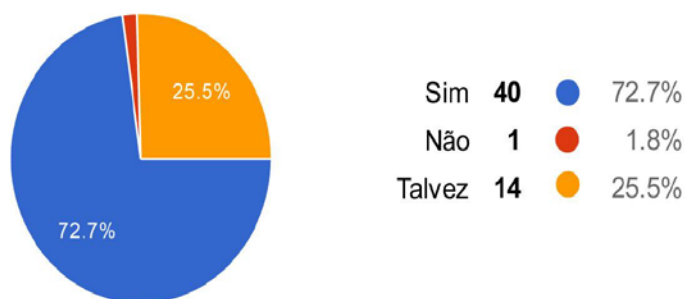
Elaboração do autor através do Google Forms.

Da mesma forma, colocaram-se algumas questões na tentativa de perceber as considerações e opiniões dos professores no que se refere à questão da utilização de repertório didático flexível. O Gráfico 8 apresenta os resultados das respostas fornecidas a três perguntas pertinentes. Verificou-se que enquanto a maioria considera que a utilização de música não erudita na aprendizagem musical pode contribuir para o aumento da motivação dos alunos e ser uma estratégia importante na aquisição de competências, pouco mais de metade afirma que adapta o programa nesse sentido. Contudo, seria pertinente perceber até que ponto estas estatísticas se comparam à realidade de todos os docentes e discentes do ensino especializado da música em Portugal.

**Considera que a utilização da música não erudita na aprendizagem musical pode contribuir para o aumento da motivação do aluno?**



**Na sua opinião, a utilização de música não erudita na aprendizagem musical pode ser uma estratégia importante na aquisição de competências?**



**Adapta o programa e/ou planificações de aulas de forma a trabalhar repertório não erudito?**

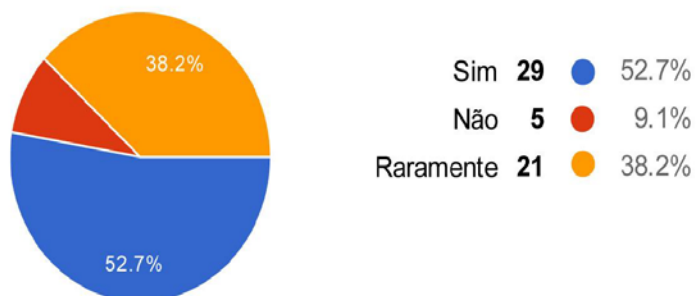


Gráfico 8 - Resultados das perguntas 10 a 12 do inquérito aos professores do EEM.

Elaboração do autor através do Google Forms.

### 3. Revisão de literatura

Através de conferências e, posteriormente, conversas com vários oradores presentes no referido Congresso do Ensino Artístico Especializado (CEAE), foi aconselhada a leitura de diversos autores e estudos académicos sobre a problemática levantada. Paralelamente, a participação no CEAE possibilitou debates entre colegas docentes sobre os programas existentes e os resultados obtidos com o repertório utilizado nas diferentes escolas de música nacionais. Tendo em conta a necessidade de atualizar o ensino especializado da música em Portugal, a revisão de literatura inclui abordagens sobre a filosofia de ensino da música, a identidade musical no século XXI e a flexibilidade na escolha do repertório didático. Por outro lado, procurou-se desmistificar a dicotomia entre *high art* e *low art*, possibilitando assim a abertura para uma formação especializada preparada para os desafios da profissão no século XXI. Tendo por base a pesquisa realizada, apresentam-se de seguida alguns conceitos-chave ligados ao tema da investigação.

#### 3.1. Filosofia de ensino da música

De acordo com Regelski (2012, p. 303), “*A teacher’s responsibility is fully an ethical matter, concerned to bring about right results for those served (the students) and in turn for society*”. Assim sendo, uma filosofia de ensino da música deve ser acompanhada pela prática reflexiva, desenvolvida e atualizada com o objetivo primordial de melhorar a qualidade de ensino. O mesmo definiu três princípios deontológicos que se aplicam ao ensino:

1) *Duty ethics* (Responsabilidade ética) - “*The music program should not be a pre-existing format into which students are force-fitted, or that limits students’ musical options by addressing only a narrow range of possibilities*” (Regelski, 2012, p.288). Segundo Regelski, o currículo ou programa musical deve servir o aluno e, portanto, não deveria obrigar o discente a ajustar-se a um formato fixo, de forma a não limitar as suas opções musicais. Ao contrário da ideia defendida pelo autor, é precisamente isso que acontece em grande parte das escolas de música. Em vez do programa existir para servir as necessidades do aluno, os discentes é que têm de o aceitar e adaptar-se ao programa existente. Ainda no que se refere à responsabilidade ética, os professores devem promover a inclusão, adaptando

o seu método de ensino aos alunos que precisam de remediação, utilizando estratégias que promovam a liberdade de expressão e autonomia artística;

2) *Consequentialist ethics* (Consequencialismo) - “*For an action to be ethical, consequences should be useful for those affected*” (Regelski, 2012, p.294). De acordo com Regelski, os objetivos do ensino devem ser direcionados para a obtenção de resultados positivos e o professor deve estar sempre consciente do facto de que todas as suas ações podem vir a ter um impacto negativo nos resultados dos alunos. Nesse sentido, deve-se evitar a agressão física e psicológica, ou outras ações que levem à quebra da autoconfiança, durante o processo de aprendizagem;

3) *Virtue ethics* (Virtude ou excelência moral) - “*When teaching is approached as techne (as a kind of craft-like collection of routinized skills, strategies, and reusable ‘tools’), it deteriorates into a kind of factory-like process that treats students like interchangeable parts on an assembly line*” (Regelski, 2012, p.296). Este terceiro princípio apela à integridade pessoal do professor. Para Regelski, é preciso distinguir entre a construção de *skills* práticos e estandardizados (na formação de músicos instrumentistas) e a construção de seres únicos com excelência moral a partir da prática artística. Segundo esta visão, é necessário algum cuidado para que não se sobrevalorize a vertente prática em detrimento da dimensão moral, evitando assim um ensino estritamente formatado.

Na origem desta filosofia de ensino encontra-se a premissa que coloca a criança no centro da aprendizagem, ou seja, as práticas educativas estão centradas no aluno e nos seus interesses. Esta abordagem remonta aos “métodos ativos”<sup>14</sup> defendidos no início do século XX por autores como Piaget e Vygotsky que colocavam a criança e os seus interesses no centro do ensino com a ideia base que a realidade é construída através de experiências e conhecimentos anteriores. Ao transportarmos este conceito para as aulas de instrumento, o aluno é o centro da aula, os objetivos devem respeitar as especificidades do aluno e não do professor, a aula é planeada para a criança, que não é um recipiente passivo mas um agente fundamental do processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>14</sup> Os métodos ativos defendidos por Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), dois conceituados teóricos do desenvolvimento cognitivo humano, privilegiam a participação ativa dos alunos e promovem uma interação fecunda entre professor e aluno. Esta perspetiva construtivista substitui os métodos didáticos tradicionais em que o professor era a figura central do processo de aprendizagem e transmissor incontestável de conhecimentos.

Ainda no que diz respeito à ética no ensino da música e, de acordo com Bradley (2012), podemos ver na utilização exclusiva de música erudita e programas baseados em música pouco familiar para os adolescentes uma forma de exercer controle sobre os alunos. *“Where music education fails to help students make musical connections to their lives outside school, many infer that they are simply ‘not musical’, or that their areas of musical interest lack value”* (Bradley, 2012, p.415). Para Bradley, não é benéfico desvalorizar os gostos pessoais dos alunos e os conhecimentos musicais que estes adquirem fora da sala de aula, uma vez que a identidade está diretamente relacionada e enquadrada na sua vivência diária.

Assim sendo, se pretendemos implementar uma filosofia de ensino que tenha valor para os nossos alunos, devemos aproximar-nos mais das suas experiências e vivências musicais, evitando que o ensino seja distante, abstrato e descontextualizado. Digamos que será essencial aproximar a prática docente à realidade onde o aluno se insere e desenvolver uma relação de respeito mútuo, possibilitando desta forma uma abertura para novas aprendizagens. Por conseguinte, cria-se um ambiente educativo que permite um alargamento do acesso à cultura musical e contribui para a construção de uma identidade musical mais ampla.

### **3.2. Identidade musical no Século XXI**

Em *Musical Identities*, Hargreaves, Miell & Macdonald (2002) exploram os efeitos poderosos que a música tem na construção da nossa identidade, personalidade e valores. Os autores destacam a importância crescente do papel que a música tem atualmente no quotidiano das pessoas, mais do que em qualquer outro momento da história. De acordo com Hargreaves et al (2002, p.1), *“The ways in which people experience music - as ‘consumers’, fans, listeners, composers, arrangers, performers or critics - are far more diverse than at any time in the past, as are the range of contexts in which this takes place”*. De forma evidente, a internet, a globalização comercial, a distribuição digital e a consequente facilidade de acesso a diversos estilos de música (proporcionado por uma indústria musical cada vez mais poderosa), têm influenciado profundamente a construção da identidade musical das novas gerações nas últimas décadas.

Do mesmo modo, a “era digital” tem contribuído para a democratização da produção musical e, conseqüentemente, tem provocado mudanças significativas na identidade musical de muitos jovens. “*There has been a relative democratization and individualization of musical production with the rise, in particular, of cheap, powerful computers and a concomitant rise in musical production software (including freeware and differently priced programs)*” (Creeber, 2008, p.94). Hoje em dia, a produção musical, seja em conjunto ou individualmente, tem crescido de forma substancial. Ainda de acordo com Creeber, “*There are also opportunities for people with little musical skill or knowledge to become more involved in creative acts*” (2008, p.95). Por conseguinte, há cada vez mais pessoas que compõem e produzem música, com uma certa qualidade, no conforto da sua própria casa. Estes *bedroom producers*, podem utilizar instrumentos virtuais ou gravar e “samplear”<sup>15</sup> pequenos excertos instrumentais sem terem necessariamente o nível de *skills* desenvolvidos por músicos profissionais. Assim, a nova geração de músicos/produtores poderá optar por uma formação especializada no ramo da produção musical ou da música eletrónica, indo ao encontro da sua identidade musical, em detrimento de um possível percurso no ensino especializado da música.

No entanto, existem diversas maneiras de produzir, reproduzir ou rejeitar as identidades musicais iniciais. De acordo com Green, “*Early musical identities are produced, reproduced or rejected, not only through children’s informal musical games and other practices, but also through the formal music education, which they experience in schools and other institutions*” (2011, p. 19). De facto, a aprendizagem musical e instrumental pode acontecer em qualquer contexto, formal ou informal, seja numa garagem (onde o jovem se junta com outras pessoas para tocar músicas de vários estilos populares), num quarto em casa (onde se pode aceder a aulas no *Youtube* ou criar música com programas de áudio), ou até numa sala de um centro cultural e recreativo fazendo parte de bandas filarmónicas, coros e orquestras locais. Nesse sentido, podemos concluir que não é indispensável ter um ensino formal para que a identidade musical se desenvolva.

Ainda de acordo com a autora, as experiências que os alunos vivenciam no ensino

---

<sup>15</sup> Refere-se ao ato de produzir *samples*, um termo genérico conhecido por se referir, em música, a pequenos trechos sonoros recortados de obras ou gravações pontuais para posterior reutilização noutra obra musical, não necessariamente no mesmo contexto do original.

formal frequentemente contrastam e conflituam com as identidades desenvolvidas no meio informal. Segundo Green, *“Informal learning always starts with music that the learners choose for themselves; music, therefore, which they like, enjoy and identify with; whereas in formal education, teachers or other experts usually choose the music”* (2010, p.32). Consequentemente, um ensino especializado baseado nos antiquados programas desenvolvidos nos conservatórios de música erudita dificilmente consegue satisfazer as expectativas e exigências das novas gerações.

De acordo com Gruhn e Rauscher (2002, p.446) e segundo a teoria sócio-histórica de Vygotsky, *“Development is viewed as a dynamic, never-ending transaction that involves continuing, reciprocal exchanges: People and settings transform the child, who in turn affects the people and settings that surround him or her, which further reshape the child, in an endless progression”*. Portanto, a participação em atividades culturais e a interação social permite que as crianças interiorizem as formas de pensar da comunidade onde se inserem e, alimentem o seu lastro histórico, social, linguístico e material. Por conseguinte, a identidade musical de cada criança estará sempre ligada à sua relação com a família, comunidade e aos seus pares.

No caso dos alunos adolescentes, a defesa dos seus interesses e gostos são fundamentais na construção da sua identidade. Desta forma, e analisando esta etapa do desenvolvimento, geralmente marcada pelo sentimento do “aqui e agora” e da gratificação instantânea, torna-se evidente que a abertura para o repertório da música clássica não seja fácil. A adolescência é igualmente marcada por um elevado nível de egocentrismo (Elkind, 1967)<sup>16</sup>. Embora os adolescentes consigam entender que as pessoas têm diferentes ideias, não conseguem deixar de pensar que são o objeto do pensamento e que os olhares estão centrados em si, levando-os muitas vezes a considerarem que as suas preferências musicais são superiores, desvalorizando muitas vezes uma aprendizagem formal, por esse mesmo motivo. É uma fase caracterizada por uma elevada falta de maturidade que tem o seu ponto alto no 3º ciclo do ensino básico mas nalguns casos pode prolongar-se por toda a

---

<sup>16</sup> David Elkind, professor emeritus em Child Development na Tufts University em Massachusetts, utilizou o termo “egocentrismo do adolescente” para descrever o fenómeno da incapacidade dos adolescentes de distinguir entre a sua percepção do que os outros pensam sobre eles e o que as pessoas realmente pensam. Elkind baseia-se em Piaget e na estratificação que este faz sobre o desenvolvimento cognitivo no ser humano.

adolescência (Sprinthall & Collins, 1994)<sup>17</sup>.

Entende-se que, se queremos ter um papel preponderante na construção da identidade musical dos nossos alunos, teremos de considerar em primeiro lugar o contexto familiar, social e cultural que os envolve, uma vez que os conceitos ou formas de pensar estão marcados por este enquadramento que forma a base da sua identidade musical. Uma vez que, “os conservatórios públicos, de acordo com os seus responsáveis, são frequentados por alunos provenientes de uma cada vez maior diversidade de meios culturais e sócio-económicos” (Fernandes et al, 2007, p.58), coloca-se a questão se será necessária uma maior flexibilidade na formulação e desenvolvimento dos atuais programas.

### **3.3. A flexibilidade na escolha do repertório didático no EEM**

Segundo Elliot (1992, p.12), “*Teaching expertise is the flexible, situated ability to think-in-action in relation to student needs, subject matter standards, community needs, and the professional standards that apply to each and all of these*”. Como tal, uma pedagogia de excelência requer uma maior proximidade às experiências e vivências musicais dos alunos, valorizando a diversidade e possibilitando uma maior flexibilidade no programa, para que o ensino se torne acessível a todos. O autor acrescenta que “*Professional teaching standards, in turn, are exhibited in the teacher’s judgements about the kind of knowledge most appropriate or desirable for students to learn and the kind of teaching strategies most appropriate to use in helping students learn this knowledge*” (ibid, 1992, p.13). Entende-se que uma pedagogia *expert* consegue responder à complexidade dos novos desafios através de um grande leque de ferramentas e estratégias.

Da mesma forma, na apresentação pré-congresso intitulado *Problemáticas do Ensino Artístico Especializado* do referido CEAE, a oradora Dra. Cristina Pessoa (representante da DGESTE) apelou à solidariedade no ensino e a uma maior adaptabilidade do professor à realidade dos alunos. Segundo a Dra. Pessoa, “deveria haver inovação e reformulação nos

---

<sup>17</sup> Norman A. Sprinthall (Ph.D. at the University of Minnesota at Minneapolis ) e W. Andrews Collins (Professor Emeritus, Ph.D. at Stanford University), autores de *Adolescent psychology: A developmental view* (1994), favorecem a perspectiva de que o desenvolvimento dos jovens resulta das interações que mantêm nas instituições em que crescem, nomeadamente a família e a escola.

programas, investimento em novo repertório e material adequado para um ensino em função das capacidades individuais dos alunos e da realidade atual” (informação verbal)<sup>18</sup>. Neste sentido, falou-se na importância da pedagogia com maturidade e na necessidade de uma formação de professores que deveria facultar ferramentas mais flexíveis. De seguida, o Dr. Pedro Figueiredo (Diretor da Escola de Música Senhora do Cabo) observou que as características do aluno mudaram e que existe uma procura crescente do ensino informal, aulas online e outras aprendizagens rápidas e práticas. O mesmo afirmou que “o futuro passará pela inclusão de todos os géneros musicais e artísticos no ensino especializado da música e que será necessário formar para a realidade e oportunidades atuais no mercado das artes” (informação verbal)<sup>19</sup>.

Por sua vez, o Dr. Evan Rothstein (Vice-Chefe de Cordas da Guildhall School of Music & Drama em Londres e Ex-Chairman da European Chamber Music Teacher’s Association) afirmou que, nos dias que correm, “um músico de alto nível precisa de estar preparado para se adaptar e executar vários estilos musicais e trabalhar em diversas áreas do ramo profissional” (informação verbal)<sup>20</sup>. Portanto, torna-se imperativo formar os futuros músicos para esta realidade. O mesmo confirmou que existem vários caminhos que os alunos de música podem percorrer para construir uma carreira artística profissional e que, a nível internacional, as escolas de música mais conceituadas já incluem seminários, workshops e unidades curriculares que preparam os alunos para o trabalho com programas (de concerto) flexíveis. Se pensarmos no mercado atual, torna-se fácil perceber que um músico com uma carreira ativa tem de encarar esta diversidade com toda a naturalidade. De facto, se acedermos aos websites de escolas como, por exemplo, a Julliard School ou a Guildhall School of Music, rapidamente nos deparamos com a existência de uma oferta alargada no ramo da formação especializada da música.

Outro ponto que vai ao encontro da possibilidade de existir um currículo mais abrangente e uma maior flexibilidade na escolha de repertório didático é a crescente autonomia facultada às escolas nacionais. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho,

---

<sup>18</sup> Informação oral obtida em palestra proferida por ocasião do 1º Congresso do Ensino Artístico Especializado, ainda sem ata publicada (CEAE, 2017).

<sup>19</sup> Informação oral obtida em palestra proferida por ocasião do 1º Congresso do Ensino Artístico Especializado, ainda sem ata publicada (CEAE, 2017).

<sup>20</sup> Informação oral obtida em palestra proferida por ocasião do 1º Congresso do Ensino Artístico Especializado, ainda sem ata publicada (CEAE, 2017).

estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Essa questão é ainda consolidada na Portaria n.º 225/2012 de 30 de Julho. No entanto, ainda permanece alguma resistência à mudança de programas e repertório, como observado nos resultados do referido inquérito realizado aos professores do EEM.

Se consideramos a ideia defendida por vários autores, como por exemplo Adorno<sup>21</sup>, a música erudita tem um nível de complexidade superior à música popular não só estruturalmente, como na construção melódica e rítmica, e também ao nível da instrumentação utilizada. No seguimento desta ideia, é possível pressupor que a música erudita é um estilo mais difícil de compreender ou ser facilmente aceite em contraposição com a música popular, de fácil assimilação e interiorização. Por outro lado, se considerarmos a “motivação contínua”<sup>22</sup> como um fator fundamental para a prática instrumental e uma estratégia importante para combater a desmotivação e subsequente abandono dos alunos, segundo Cerqueira, Zorzal e Ávila, seria importante “flexibilizar a escolha do material didático (repertório)” (2012, p.103). Ainda de acordo com Cerqueira et al, “as ferramentas que providenciam maior interesse musical tendem a ser mais motivadoras” (ibid.).

Depois de identificados vários fatores que podem promover o sucesso (ou insucesso) escolar no âmbito do ensino vocacional da música, é necessário fazer uma reflexão profunda sobre a filosofia de ensino musical atual e fazer adaptações à identidade musical das novas gerações. Por conseguinte, é necessário desmistificar o conceito de *high art vs. low art* para que possamos desconstruir a ideia de arte (e o ensino artístico especializado) relacionada com a música erudita e a ideia de entretenimento ligada à música popular.

---

<sup>21</sup> Theodor Adorno (1903-1969) foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão. Adorno, um dos principais filósofos do século XX, fundamentou-se na perspectiva da dialética (Arte de raciocinar com método) e psicanálise (método de tratamento criado por Sigmund Freud que se baseia na exploração do inconsciente).

<sup>22</sup> M. L. Maehr (1976) define “motivação contínua” como a tendência para regressar às tarefas mesmo estando fora do contexto onde estas foram inicialmente apresentadas. Maehr, falecido professor de educação e psicologia na University of Michigan, defende que este tipo de motivação parte do interesse no trabalho proposto e não por influência de pressões externas, sendo o mesmo essencial para o sucesso na aprendizagem musical.

### 3.4. *High art vs. low art*

De forma a repensar a didática musical relacionada com os estudos culturais, Dyndahl e Ellefsen (2009)<sup>23</sup> propõem desconstruir certos dualismos existentes na arte que, segundo os autores, são perfeitamente arbitrários e sem sentido. Temos a tendência para ver a realidade em pólos contrários que funcionam em oposição como por exemplo, conteúdo/forma, música original/imitação ou plágio, amador/profissional, música séria/música popular e arte/entretenimento. Segundo Derrida<sup>24</sup> (1967) e na perspectiva do estruturalismo<sup>25</sup>, estes dualismos podem ser desconstruídos. São interpretados como verdades aceitas de uma forma geral mas são apenas percepções de estruturas opostas, socialmente construídas e baseadas num conceito de hierarquia vertical. Derrida considera-as como relações arbitrárias entre componentes de um sistema sociocultural, ideia esta que é acarinhada pelos autores Dyndahl e Ellefsen em relação à música (2009, p. 17).

Estas dicotomias têm raízes históricas, socioculturais, nos sistemas educativos e nas relações de poder. Neste sentido, Frith<sup>26</sup> (1996) constata que a sociologia cultural passou a ligar a estética e mesmo a educação à perspectiva *highbrow*<sup>27</sup>, no caso a música erudita, e o valor e significado da música popular é explicado como tendo apenas uma função social de entretenimento. Acaba por ser feito um julgamento estético, social e político que se reflete na distinção entre *high and low culture*, onde o público da música popular é remetido para um patamar inferior. Contudo, Frith considera esta oposição incoerente, argumentando que “*all*

---

<sup>23</sup> Em *Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies* (2009), os autores Petter Dyndahl e Live W. Ellefsen (Professors of Musicology, Music Education and General Education na Inland Norway University of Applied Sciences, Faculty of Education and Natural Sciences) exploram como as perspectivas dos estudos culturais e da teoria pós-estrutural podem auxiliar a educação musical e, mais particularmente, os aspectos didáticos do ensino-aprendizagem de música, na sua relação com o enquadramento institucional da escolaridade comum.

<sup>24</sup> Jacques Derrida (1930-2004) foi um filósofo francês, mais conhecido por desenvolver uma forma de análise semiótica conhecida como “desconstrução”, uma maneira de criticar não só os textos literários e filosóficos, mas também as instituições políticas.

<sup>25</sup> O pensamento ou método estruturalista, desenvolvido pelo antropólogo francês, Claude Lévi-Strauss (1908-2009), defende que os antónimos estão na base da estrutura sócio-cultural e que as regras e normas estabelecidas entre os grupos sociais, de forma inconsciente, formam as estruturas de afinidades, costumes e tudo o que envolve o comportamento em sociedade.

<sup>26</sup> Simon Webster Frith (1946- ) é um sociólogo/musicólogo britânico e ex-crítico da música rock, especializado em cultura musical popular. Frith é Tovey Chair of Music na Universidade de Edimburgo.

<sup>27</sup> O termo “*highbrow*” apareceu publicado pela primeira vez em 1884 e foi popularizado por Will Irvin, jornalista do *The Sun* (Nova Iorque), em 1902, adotando a noção frenológica de que as pessoas mais inteligentes possuem uma cabeça com a testa alta. Utilizado coloquialmente como sinónimo de intelectual, também significa elite e, geralmente, é associado à alta cultura nas artes.

*cultural life involves the constant activity of judging and differentiating*” (citado em Dyndahl e Ellefsen 2009, p. 19).

Por sua vez, Adorno, um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt<sup>28</sup>, observa a música popular como um discurso repetitivo, simples e aborrecido devido ao facto de esta ser manipulada para fins comerciais e influenciar as “massas” que a acolhem de forma passiva. Defende também que a música popular é “cultura de massas” produzida como um modelo industrial, ou seja, atinge a maioria dos consumidores, é estandardizada, acessível, repetindo os mesmos gestos, padrões rítmicos e estruturas. Acrescenta que a música popular reflete e influencia o social e o económico, espelha igualmente a alienação devido ao entretenimento e uniformização opressiva do capitalismo moderno, considerando que esse tipo de música não pode simultaneamente alcançar popularidade/lucro e oferecer verdade artística (Gracyk, 2008, p.5-6).

Numa perspectiva oposta, Shusterman (2000)<sup>29</sup> defende que a música popular é filosoficamente mais interessante do que o modernismo acredita. A visão modernista considera que a música popular obedece a exigências funcionais na expressão emocional e nos ritmos de dança. Esta abordagem sublinha a impossibilidade da música popular combinar popularidade e complexidade. Shusterman argumenta que a distinção social entre *high* e *low music* não corresponde a diferenças estéticas efetivas ao destacar exemplos de música popular de qualidade que atingem efeitos complexos, satisfazendo os critérios artísticos utilizados para elevar a música “séria”. O seu foco concentra-se na alegação da falta de criatividade, originalidade e autonomia artística. Salienta que o prazer e recompensa da arte musical não é menor do que o que é oferecido pela música popular e que é dado demasiado ênfase à capacidade da arte em estimular o intelecto, desacreditando essa visão que considera essencialmente romântica e limitada historicamente a uma perspectiva da natureza e valor da arte (*ibid*, p. 8). Desta forma, entende-se que a arte envolve a expressão que unifica de forma coerente as experiências do quotidiano, devendo a música popular ser julgada, não por um

---

<sup>28</sup> A Escola de Frankfurt, fundada na primeira metade do século XX, é uma tradição filosófica particularmente associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Inicialmente consistia de cientistas sociais marxistas dissidentes que se preocupavam, sobretudo, com o contexto social e cultural do surgimento de teorias e valores do mundo da sociedade industrial avançada.

<sup>29</sup> Richard Shusterman (1949- ), professor de filosofia na Florida Atlantic University, é conhecido pelas suas contribuições para a estética filosófica e o campo emergente da somaestética que propõe uma perspectiva pragmática como um antídoto para as estéticas tradicionais e elitistas da arte.

ideal elitista que tem dominado a teoria da estética mas pela sua capacidade em abraçar e consolidar as relações sociais e os valores centrais da sociedade que a cria e que a assimila (*ibid*, p.9).

No seguimento desta ideia, a questão de incluir ou não a música popular no ensino torna-se irrelevante uma vez que, como refere Folkestad, “*popular music is already present in schools, brought there by the students, and in many cases also by teachers, as part of their musical experience and knowledge*” (2006, p. 23). De facto, constatou-se entre colegas professores do ensino especializado, nos inquéritos e no diálogo entre docentes que, muitos têm um percurso formativo e atividade performativa que abrange diferentes géneros dentro da música, para além da chamada música erudita. Contudo, esta diversificação não se reflete, na sua maioria, nos conteúdos programáticos trabalhados pelos mesmos no âmbito do EEM.

Por conseguinte, questiona-se a legitimidade da escolha do currículo e repertório na sua coerência e flexibilidade, considerando-se que a didática, a estética e a identidade musical devem incluir um compromisso entre os vários agentes intervenientes da comunidade educativa.

#### 4. Objetivos e pertinência da investigação

Na sequência desta pesquisa, ficou evidente que na realidade o que parece mais significativo na escolha de repertório são os objetivos e as competências técnico-musicais que se procuram desenvolver. Por outro lado, se considerarmos que a flexibilidade pode contribuir para o aumento da motivação dos alunos e ao apelar-se a uma maior adaptabilidade no ensino, levanta-se a questão: “Será que podemos motivar os alunos para a aprendizagem da guitarra clássica recorrendo a repertório que não seja erudito e que faz parte da sua identidade musical, sem abandonar os objetivos de desenvolvimento e aquisição de competências técnico-musicais necessárias para uma eventual formação profissional?”.

Indo ao encontro do debate generalizado sobre a necessidade de atualizar os conteúdos programáticos, esta proposta visa aproximar o ensino à identidade musical da maioria dos alunos inscritos no ensino articulado. Com este estudo pretende-se verificar os benefícios da utilização de repertório didático flexível na aprendizagem da guitarra. Por sua vez, dois trabalhos académicos ajudaram a confirmar a pertinência deste tema, mais especificamente, no que se refere à implementação de novo repertório e maior flexibilidade na escolha de conteúdos didáticos.

O primeiro trabalho, *Atualização e Diversificação de Repertórios no Ensino do Violino* (Rufino, 2012), teve como objetivo principal “contribuir para uma educação artística aberta aos desafios da interculturalidade e mais próxima dos interesses musicais específicos dos jovens aprendizes” (Rufino, 2012, p.9). Neste trabalho, a autora questiona “a prevalência do cânone musical erudito ocidental no ensino da música” (*ibid.*), ao mesmo tempo que propõe “a inclusão de repertório não clássico nas aulas de violino através do recurso a músicas populares (tais como rock, pop e jazz) mais próximas do tempo e dos gostos pessoais de cada um dos alunos”. A investigação-ação implementada por Rufino incluiu o ensino de uma peça não clássica à escolha de cada aluno, de um grupo de oito estudantes de violino, como substituição de uma das peças clássicas previstas no programa de ensino. Após o processo, a análise qualitativa feita pela autora providenciou “um largo espectro de questões a serem observadas e consideradas no que concerne a futuras aplicações destes tipos de música

no contexto educativo, sugerindo que existe, por parte da comunidade escolar, uma significativa receptividade a uma via de pluralidade estética e cultural” (*ibid.*).

O segundo trabalho, *Repertório multi-estilístico para guitarra clássica no ensino especializado da música. Consequências da sua inclusão* (Santos, 2015), teve como objetivo “confrontar os alunos com obras eruditas do repertório guitarrístico e com peças modernas de estilos mais populares, para investigar se existem diferenças no processo de aprendizagem dos alunos graças ao uso destas últimas, não integradas normalmente nos programas escolares” (Santos, 2015, p.iv). Este autor efetuou um estudo de caso múltiplo, em que quatro alunos e a orquestra de guitarras receberam “uma peça tradicionalmente usada no repertório para guitarra e uma outra obra moderna que abrange gêneros como blues, jazz, ou reggae” (*ibid.*, p.1). Segundo o autor, a implementação desta experiência tentou “entender as motivações dos alunos para se identificarem com determinado tipo de repertório” (*ibid.*). Esta investigação revelou-se igualmente positiva para o autor, tendo o mesmo concluído o trabalho com “um apelo a todos os professores para que não se acomodem no seu conhecimento e lutem por uma base fulcral na educação musical, a motivação dos vossos alunos”(*ibid.*, p.72).

De acordo com Santos (2015, p.8), “Nota-se alguma preocupação desta geração de professores em definir objetivos, criar alicerces educativos no currículo e adaptar o ensino desta arte à época em que vivemos”. E a questão que se coloca é se é possível existir a democratização do ensino especializado e exigir-se um ensino de excelência, com “conteúdos sugeridos nos programas que se limitam a uma fração limitada do espectro de repertórios e domínios musicais disponíveis atualmente” (Rufino, 2012, p.25).

Ainda de acordo com Rufino, “Tal como a população estudantil, também os públicos das salas de concerto reagem positivamente à introdução de gêneros mais populares nos programas apresentados” (*ibid.*, p.17). Como referiu Rufino, “Disciplinas como a Formação Musical e a Classe de Conjunto, têm já introduzido repertórios fora do domínio estrito da música erudita, tendo essa mudança sido um elemento motivador e enriquecedor dos alunos” (*ibid.*, p.18). A experiência vivenciada nos dois anos desde a instauração da orquestra de guitarras na AMO, bem como a observação do trabalho desenvolvido por colegas docentes no

âmbito das classes de conjunto, leva-nos a confirmar esta perspectiva, o que motiva a experimentação de novas ideias e conceitos no local de trabalho.

No mesmo sentido, o referido CEAE veio acrescentar maior pertinência a este tema de investigação. Numa das conferências incluídas neste congresso, o orador Dr. António A. Vasconcelos apresentou uma análise de trinta trabalhos académicos na qual referenciou um dos seus autores, Farrapa (2013)<sup>30</sup>, afirmando que “o mestrado é uma oportunidade para questionar o senso comum e “desrotinar” as rotinas” (informação verbal)<sup>31</sup>. Já Santos tinha abordado a problemática de um ensino artístico aberto a esta diversidade, acusando a falta de formação dos professores para tal realidade. “Os longos anos de ensino musical fornecido, abrangendo todos os ciclos escolares, focam-se unicamente na música erudita, que apresenta grandes vantagens na sua própria aprendizagem face a outros géneros” (Santos, 2015, p.22). Por conseguinte, ainda existem muitos professores que acabam por valorizar e impor o mesmo repertório erudito que trabalharam na sua formação, exigindo aos alunos abertura para a aceitação e valorização de uma cultura musical estranha à maioria destes jovens. Por outro lado, estes professores dificilmente demonstram reciprocidade na abertura para a aceitação e valorização da identidade musical dos discentes.

No seguimento dos referidos estudos levados a cabo por Rufino e Santos, este trabalho de investigação pretende contribuir para a atualização do programa de guitarra, propondo arranjos de músicas populares como novo repertório didático, indo ao encontro dos gostos pessoais dos adolescentes, com o intuito de aumentar o interesse, motivação e empenho dos alunos no estudo de guitarra.

---

<sup>30</sup> O trabalho analisado pelo Dr. Vasconcelos refere-se à tese de Mestrado em Ensino de Música de Rute C. D. Farrapa (2013) intitulado, *Particularidades do Ensino do Canto a Adolescentes no Contexto da Escola de Música Do Conservatório Nacional*. Segundo a autora, “Acredita-se que este trabalho poderá contribuir para mudar mentalidades entre os professores, para alertar da urgência de alteração de rotinas, para permitir a elaboração de métodos e estratégias de ensino a adolescentes, contribuindo para o sucesso escolar de muitos alunos” (Farrapa, 2013, p.40).

<sup>31</sup> Informação oral obtida em palestra proferida por ocasião do 1º Congresso do Ensino Artístico Especializado, ainda sem ata publicada (CEAE, 2017).

## 5. Metodologia de investigação

### 5.1. A investigação-ação

Este projeto teve como base a metodologia investigação-ação. De acordo com Ferrance, “*Implicit in the term action research is the idea that teachers will begin a cycle of posing questions, gathering data, reflection, and deciding on a course of action*” (2000, p.2). Portanto, a investigação-ação requer um ciclo prévio de questionamento que nos leva a tomar uma decisão para agir com o objetivo de solucionar um problema. Por conseguinte, identificou-se a problemática por meio da experiência profissional e confirmou-se o mesmo através das fichas de autoavaliação e os inquéritos aos alunos da AMO e professores do EEM. De seguida, o levantamento bibliográfico e debates com vários agentes da comunidade educativa sobre o tema possibilitou conhecer melhor o panorama nacional e internacional do ensino da música, bem como a natureza e dimensão da problemática exposta.

Ainda segundo Ferrance (2000, p.3), “*It involves people working to improve their skills, techniques, and strategies. Action research is not about learning why we do certain things, but rather how we can do things better. It is about how we can change our instruction to impact students*”. Por conseguinte, este estudo implicou uma intervenção educativa, propondo alternativas aos conteúdos programáticos habitualmente selecionados com o intuito de averiguar os benefícios da utilização de repertório didático flexível relativamente à eficácia no processo de ensino-aprendizagem da guitarra. Considera-se, igualmente, a relação entre pares e o trabalho colaborativo como fator importante na eficácia do processo educativo. Nesse sentido, este estudo contou com a participação e supervisão do orientador cooperante. Uma vez que o Mestre Ricardo Barriga se identificou de imediato com o tema de investigação, conseguiu-se alargar a amostra inicial para incluir doze alunos da classe de guitarra. Da mesma forma, este projeto teve a contribuição do Prof. José Micael, que realizou uma *masterclass* na AMO, trabalhando arranjos selecionados com alguns alunos participantes durante esta ação de formação.

Segundo Blaxter, Hughes & Tight (2006, p.6), “ *It is often not fully appreciated that, at the very early stages of thinking about research, there are many ways in which this might proceed*”. Nesse sentido, depois de fazer uma análise através de uma pesquisa minuciosa sobre as várias formas de procedimento, delineou-se a proposta de resolução desta problemática, bem como a metodologia de investigação. Por conseguinte, foram utilizados arranjos de músicas populares, dos géneros pop, rock e fado, à escolha de cada aluno, para substituir uma das obras tradicionalmente incluídas no programa de guitarra ao nível do 3º ciclo de ensino do instrumento.

O projeto realizado considerou os deveres éticos e deontológicos inerentes à investigação. Elaborou-se um consentimento informado (Anexo I) que foi aceite pelo diretor da AMO e pedidos de autorização destinados aos encarregados de educação para a recolha de dados (Anexo J), assegurando assim a confidencialidade e proteção de dados dos educandos. Respeitando o anonimato dos discentes e com o intuito de facilitar a sua identificação ao longo deste documento, foi atribuída uma letra alfabética a cada indivíduo . Da mesma forma, a intervenção contou com a participação voluntária dos alunos, fator que entendemos ser fundamental para o sucesso do mesmo.

## **5.2. Caracterização dos alunos participantes**

Considerando a faixa etária onde mais se tem verificado a problemática exposta anteriormente e ainda as capacidades técnicas e musicais necessárias para a execução das peças, os alunos selecionados frequentam o 3º ciclo do curso básico. Com idades compreendidas entre os onze e os quatorze anos, abrangendo os níveis entre o 3º e 5º graus de aprendizagem no instrumento, este projeto conta com a participação de doze alunos de guitarra da Academia de Música de Óbidos. Os critérios que levaram à escolha desta amostra incluem também uma distribuição equilibrada entre os vários graus frequentados, géneros representados e nível de sucesso escolar (incluindo alunos em situação escolar problemática), a fim de evitar qualquer tendência que pudesse eventualmente comprometer os resultados deste projeto. Na Tabela 2, apresenta-se a distribuição dos alunos participantes, incluindo o grau frequentado, género do aluno e a respetiva avaliação sumativa do 1º período.

<b>Aluno</b>	<b>Grau</b>	<b>Género</b>	<b>1º per.</b>
<b>A</b>	<b>3º</b>	<b>M</b>	<b>4</b>
<b>B</b>	<b>3º</b>	<b>M</b>	<b>3</b>
<b>C</b>	<b>3º</b>	<b>M</b>	<b>4</b>
<b>D</b>	<b>3º</b>	<b>F</b>	<b>5</b>
<b>E</b>	<b>4º</b>	<b>F</b>	<b>4</b>
<b>F</b>	<b>4º</b>	<b>F</b>	<b>5</b>
<b>G</b>	<b>4º</b>	<b>M</b>	<b>3</b>
<b>H</b>	<b>4º</b>	<b>F</b>	<b>3</b>
<b>I</b>	<b>5º</b>	<b>M</b>	<b>4</b>
<b>J</b>	<b>5º</b>	<b>F</b>	<b>2</b>
<b>K</b>	<b>5º</b>	<b>M</b>	<b>4</b>
<b>L</b>	<b>5º</b>	<b>F</b>	<b>4</b>

Tabela 2 - Distribuição dos alunos participantes no trabalho de investigação-ação.

Fonte: Elaboração do autor.

A par das aulas individuais de instrumento, todos estes alunos fazem parte da orquestra de guitarras, o que facilitou a observação e acompanhamento dos participantes e a manutenção de uma comunicação constante com os encarregados de educação ao longo da implementação do projeto.

Incluídas nesta amostra estão as duas alunas referidas anteriormente no levantamento da problemática, ambas a frequentarem o 9º ano de escolaridade. Estas discentes demonstravam uma crescente falta de interesse no repertório tradicional, confirmada nas fichas de autoavaliação preenchidas no fim do 1º período letivo. A *Aluna H* reprovou no 4º grau do instrumento e, uma vez que acabou o 1º período com uma avaliação de 3 valores, não conseguiu fazer a pretendida prova de acumulação neste presente ano letivo. Por sua vez, a *Aluna J* passou o 4º grau com a avaliação mínima necessária mas, devido à falta de empenho, não conseguiu preparar uma peça para a audição periódica, reprovou no teste de avaliação e acabou o 1º período com uma avaliação de 2 valores. Uma vez que o projeto de investigação pretendeu aproximar o ensino à identidade musical dos alunos, este estudo contou exclusivamente com a participação de discentes que manifestaram interesse em trabalhar repertório que não é regularmente trabalhado no contexto do ensino especializado da música.

### 5.3. Procedimento

No fim do 1º período letivo, ainda numa fase preliminar, pediu-se aos alunos para elaborarem uma pequena lista que incluísse até cinco artistas ou músicas que habitualmente ouviam no seu dia-a-dia. Depois de reunir todas as listas, efetuou-se uma pesquisa extensa que contemplou inúmeras séries de arranjos de músicas populares, dos géneros pop e rock, das últimas décadas. Uma vez que as peças tinham de ir ao encontro do nível técnico-musical dos discentes, esta tarefa revelou-se mais árdua do que inicialmente previsto. Na sua maioria, os arranjos reunidos de vários autores referenciados por colegas guitarristas, como por exemplo, Michael Langer, Kelly Valleau e Mark Currey, entre outros, exigiam um nível técnico mais adequado aos graus avançados. Por outro lado, a grande maioria destes arranjos tinham maior popularidade entre as gerações mais próximas das idades dos encarregados de educação dos discentes e, portanto, não constavam nas listas elaboradas pelos alunos.

Por sua vez, foi sugerido por uma colega docente, um autor/arranjador que não era do nosso conhecimento até então. Os arranjos de Beat Scherler<sup>32</sup>, professor de guitarra com formação clássica e residente na Suíça, evidenciaram-se os mais apropriados para a faixa etária pretendida. A par da exigência técnico-musical apresentada, os arranjos englobam repertório mais recente, abrangendo grande parte dos artistas mencionados pelo grupo de participantes nesta investigação. Contudo, nesse momento, dos doze volumes da série de publicações *Best of Pop & Rock for Classical Guitar*, editados pela Edition Dux na Alemanha, o acesso restringiu-se a cerca de metade, sendo que a música mais recente datava do ano 2006. Por outro lado, existia uma aluna que se identificava mais com outro estilo de música, o fado. Neste caso único, procedeu-se à transcrição e arranjo do acompanhamento de guitarra da sua música de eleição.

No início do 2º período letivo, apresentámos a lista dos arranjos de Beat Scherler aos participantes para que cada aluno pudesse escolher uma peça de acordo com os seus gostos pessoais. Uma vez que ainda houve alguns discentes que não demonstraram interesse e não se

---

<sup>32</sup> Beat Scherler, estudou música no Conservatório de Zurique na Suíça, recebendo seu diploma na SMPV 1991. Além da sua atividade como docente das classes de guitarra, guitarra elétrica e ukulele na Escola Dübendorf Música Regional, onde leciona há mais de 20 anos, é professor de ensino musical na escola secundária em Brüttsellen e faz parte do júri do Concurso de Música de Zurique.

identificaram com as músicas, foi-lhes facultada a oportunidade de consultar uma segunda lista elaborada que continha as edições mais recentes do autor, incluindo um volume de 2013 com dois *hits* da década atual. Desta forma, conseguiu-se satisfazer as preferências musicais de todos os discentes, selecionando arranjos de músicas populares, dos géneros pop, rock e fado, que abrangem várias décadas entre 1971 até 2010.

Seguiu-se uma recolha de material que implicou a encomenda *online* dos restantes volumes em falta das publicações de Scherler, o que nos obrigou a aguardar pela receção dos mesmos. Ainda nesta fase, tentou-se perceber se as peças estavam dentro dos níveis de aprendizagem dos alunos que as escolheram. Por sua vez, estes arranjos tinham sido publicados num formato que juntava partitura e tablatura, típico das transcrições de música popular para guitarra, com poucas indicações relativamente à digitação<sup>33</sup> a utilizar em ambas as mãos, o que ditou a próxima fase: o trabalho de preparação de partituras.

#### **5.4. Trabalho de preparação das partituras utilizadas**

Sendo a leitura musical uma das competências a desenvolver na aprendizagem do instrumento, recorreu-se a um software editor de imagens para retirar a tablatura (TAB), possibilitando assim o trabalho exclusivo com partitura. Concomitantemente, efetuou-se a leitura das peças procurando uma digitação eficaz para a sua execução, bem como a audição das versões originais das músicas escolhidas, com o intuito de conhecer melhor as obras que iam ser trabalhadas, processo anterior à entrega aos alunos. Apresentam-se nas Figuras 6 a 8, as várias etapas deste processo. Paralelamente, realizou-se a transcrição da música de fado, a única peça requisitada que não constava nas séries dedicadas ao pop e rock, do arranjador Beat Scherler, que serviram de base para o trabalho implementado. Por outro lado, houve uma peça escolhida em comum, por duas alunas que possuíam níveis de aprendizagem contrastantes, uma do 4º e outra do 5º grau, o que permitiu trabalhar o mesmo arranjo de uma forma algo diferente, como exposto no próximo subcapítulo.

---

<sup>33</sup> Na guitarra clássica, o termo “digitação” refere-se à sugestão dos dedos a utilizar na execução do instrumento, seja na mão que toca ou “pulsa” as cordas: *p* (polegar), *i* (indicador), *m* (médio) e *a* (anelar), ou na mão que pressiona as cordas ao longo da escala: **1** (indicador), **2** (médio), **3** (anelar) e **4** (mindinho). Salvo os guitarristas esquerditos, refere-se aos dedos da mão direita e mão esquerda, respetivamente.

**CALIFORNICATION**  
Red Hot Chili Peppers – Album Version

Text und Musik:  
Anthony Kiedis, Flea,  
John Frusciante and Chad Smith  
Bearbeitung: B. Scherler

♩ = 96

**Intro**

**Verse**

Figura 6 - Excerto da edição original de um dos arranjos (Partitura + TAB).

**CALIFORNICATION**  
Red Hot Chili Peppers – Album Version

Text und Musik:  
Anthony Kiedis, Flea,  
John Frusciante and Chad Smith  
Bearbeitung: B. Scherler

♩ = 96

**Intro**

**Verse**

Figura 7 - Excerto da partitura com a TAB retirada.

**CALIFORNICATION**  
Red Hot Chili Peppers – Album Version

Text und Musik:  
Anthony Kiedis, Flea,  
John Frusciante and Chad Smith  
Bearbeitung: B. Scherler

♩ = 96

**Intro**

**Verse**

Figura 8 - Excerto da partitura final com digitações.

Fonte: Elaboração do autor a partir da partitura original, arranjo de *Californication* de Beat Scherler (2001).

## 5.5. Distribuição e caracterização das peças selecionadas

A seleção das peças efetuada pelos alunos participantes permitiu trabalhar repertório de estilos contrastantes, abrangendo as últimas cinco décadas, com uma variedade de valências inerentes à aprendizagem da guitarra. No Quadro 7, apresenta-se a distribuição das obras escolhidas, bem como alguma informação pertinente sobre as músicas. Da mesma forma, identifica-se o trabalho realizado na preparação dos arranjos pelos demais colegas docentes. No Anexo K, encontram-se todas as partituras finais pela ordem apresentado neste quadro.

Quadro 7 - Distribuição e dados de informação sobre as peças selecionadas.

Aluno	Grau	Peça	Ano de Edição	Artista/Banda	Arranjo	Redução/Digitação	Duração Original/c/Redução
A	3º	<i>Hells Bells</i>	1980	AC/DC	B. Scherler	A. Beja/ R. Barriga	5:10/ca.2:00
B	3º	<i>Viva La Vida</i>	2008	Coldplay	B. Scherler	A. Beja	4:02/ca.2:30
C	3º	<i>Sweet Child Of Mine</i>	1987	Guns & Roses	B. Scherler	A. Beja	5:55/ca.2:00
D	3º	<i>Set Fire To The Rain</i>	2011	Adele	B. Scherler/ J. Micael	A. Beja/ R. Barriga	4:00/ca.2:00
E	4º	<i>We Are The Champions</i>	1977	Queen	B. Scherler	A. Beja	2:59/ca.2:30
F	4º	<i>The A Team (versão 1)</i>	2011	Ed Sheeran	B. Scherler	A. Beja	4:18/ca.3:00
G	4º	<i>Nothing Else Matters</i>	1991	Metallica	B. Scherler	A. Beja/ R. Barriga	6:29/ca.2:50
H	4º	<i>Ó Gente Da Minha Terra</i>	2001	Mariza	A. Beja	A. Beja	4:02/ca.3:10
I	5º	<i>Californication</i>	1999	Red Hot Chili Peppers	B. Scherler	A. Beja	5:21/ca.2:30
J	5º	<i>Hotel California</i>	1976	Eagles	B. Scherler	A. Beja	6:30/ca.2:50

K	5°	<i>Stairway To Heaven</i>	1971	Led Zeppelin	B. Scherler	A. Beja	8:02/ca.4:20
L	5°	<i>The A Team (versão 2)</i>	2011	Ed Sheeran	B. Scherler	A. Beja	4:18

Fonte: Elaboração do autor.

No Quadro 8, expõe-se a caracterização das peças, indicando as competências técnico-musicais trabalhadas com os alunos participantes durante a aprendizagem.

Quadro 8 - Caracterização das peças selecionadas e competências trabalhadas.

Aluno	Grau	Peça	Tempo	Competências técnico-musicais trabalhadas durante a aprendizagem da peça
A	3°	<i>Hells Bells</i>	allegretto	Controlo do mecanismo e desenvolvimento da velocidade na execução de acordes/arpejos; execução de arpejos com os dedos <i>p</i> , <i>i</i> , <i>m</i> e <i>a</i> <sup>34</sup> em padrões variados; execução de acordes com três e quatro notas, com os dedos <i>p</i> , <i>i</i> , <i>m</i> e <i>a</i> em simultâneo e em alternância em colcheias; projeção e equilíbrio entre os dedos <i>p</i> , <i>i</i> , <i>m</i> e <i>a</i> na execução de acordes; execução de ritmos sincopados e ligaduras; desenvolvimento de agógica <sup>35</sup> ; execução de mudanças posicionais até à 3ª posição.
B	3°	<i>Viva La Vida</i>	moderato	Controlo do mecanismo e desenvolvimento técnico na execução de acordes; execução de acordes com três e quatro notas, com os dedos <i>p</i> , <i>i</i> , <i>m</i> e <i>a</i> em simultâneo e em alternância em colcheias; equilíbrio entre <i>p</i> , <i>i</i> , <i>m</i> e <i>a</i> na execução de acordes; resistência na execução de acordes com barra; utilização dos dedos <i>a</i> e <i>m</i> em alternância numa corda com pulsação livre; execução de dinâmicas, ritmos sincopados e ligaduras; desenvolvimento de agógica; execução de mudanças posicionais até à 3ª posição.

<sup>34</sup> Na pulsação das cordas de uma guitarra clássica, habitualmente executado pela mão direita (com a exceção de quem é esquerdino), os dedos *p*, *i*, *m* e *a* referem-se ao polegar, indicador, médio e anelar, respetivamente.

<sup>35</sup> Na música, o termo agógica designa a variedade de acentuações pedida por uma determinada frase musical em particular, além da pulsação métrica regular da música, com o objectivo de a tornar mais expressiva. Nesse sentido, agógica refere-se a tudo o que se relaciona com expressão, por exemplo, *rallentando*, *accelerando*, *rubato*, etc..

C	3º	<i>Sweet Child Of Mine</i>	allegretto	Controlo do mecanismo e desenvolvimento da velocidade na execução de acordes/arpejos; execução de arpejos com os dedos <i>p, i, m e a</i> em padrões variados; execução de acordes com três e quatro notas, com os dedos <i>p, i, m e a</i> em simultâneo e em alternância em colcheias; execução de acordes com meia-barra e extensões; utilização dos dedos <i>a e m</i> em alternância numa corda com pulsação livre; execução de extensões, ligados descendentes e glissandos; execução de ritmos sincopados e ligaduras; desenvolvimento de agógica; execução de mudanças posicionais até à 5ª posição.
D	3º	<i>Set Fire To The Rain</i>	moderato/ allegretto	Controlo do mecanismo e desenvolvimento da velocidade na execução de acordes/arpejos; execução de arpejos com os dedos <i>p, i, m e a</i> em padrões variados; execução de acordes com três e quatro notas, com os dedos <i>p, i, m e a</i> em simultâneo; utilização dos dedos <i>a e m</i> em alternância numa corda com pulsação livre; execução de ligados descendentes, harmónicos naturais, ritmos sincopados e ligaduras; desenvolvimento de agógica; execução de mudanças posicionais até à 12ª posição.
E	4º	<i>We Are The Champions</i>	andante	Controlo do mecanismo e desenvolvimento técnico na execução de acordes; execução de acordes com três e quatro notas, com os dedos <i>p, i, m, e a</i> em simultâneo; equilíbrio entre os dedos <i>p, i, m e a</i> na execução de acordes e utilização de extensões; resistência na execução de acordes com barra; alternância entre os dedos <i>p e i/p e m</i> nas linhas melódicas; desenvolvimento de sonoridade/timbre, dinâmicas e agógica; execução de ritmos com ligaduras e compassos compostos; execução de ligados ascendentes .
F	4º	<i>The A Team</i>	allegro	Controlo do mecanismo e desenvolvimento técnico na execução de baixo ostinato ( com o polegar), com saltos entre cordas e em alternância com linhas melódicas e dúades; execução de ligados ascendentes, ritmos sincopados e ligaduras; desenvolvimento de dinâmicas, sonoridade/timbre e agógica; utilização de capotastre/transpositor.

G	4º	<i>Nothing Else Matters</i>	largo	Controlo do mecanismo e desenvolvimento técnico na execução de acordes/arpejos; execução de arpejos com os dedos <i>p, i, m e a</i> em padrões variados; execução de acordes com três e quatro notas, com os dedos <i>p, i, m e a</i> em simultâneo e alternado em colcheias; execução de acordes com meia-barra e extensões; utilização de <i>a e m</i> em alternância numa corda com pulsação livre; execução de ligados descendentes/ascendentes, glissandos e harmónicos naturais; execução de ritmos sincopados, ligaduras, compassos compostos e agógica; execução de mudanças posicionais até à 12ª posição.
H	4º	<i>Ó Gente Da Minha Terra</i>	adagio	Controlo do mecanismo e desenvolvimento técnico na execução de acordes/arpejos; execução de acordes com três e quatro notas, com os dedos <i>p, i, m e a</i> em simultâneo, arpejado e em alternância em colcheias; equilíbrio entre os dedos <i>p, i, m e a</i> na execução de acordes; desenvolvimento de resistência na execução de acordes com barra; utilização de meias-barras com extensões; execução de glissandos, ritmos sincopados e ligaduras; desenvolvimento de dinâmicas, agógica e memorização; execução de mudanças posicionais até à 6ª posição.
I	5º	<i>Californication</i>	moderato	Controlo do mecanismo e desenvolvimento da velocidade na execução de acordes/arpejos; execução de arpejos com os dedos <i>p, i, m e a</i> em padrões variados; execução de acordes com três e quatro notas, com os dedos <i>p, i, m e a</i> em simultâneo e em alternância em colcheias e semicolcheias; utilização dos dedos <i>a e m</i> em alternância numa corda com pulsação livre; desenvolvimento de dinâmicas e agógica; execução de extensões, ornamentos/mordentes, ritmos sincopados e ligaduras .
J	5º	<i>Hotel California</i>	andante	Controlo do mecanismo e desenvolvimento da velocidade na execução de acordes/arpejos; execução de arpejos com os dedos <i>p, i, m e a</i> em padrões variados; execução de acordes três, quatro e cinco notas, os dedos <i>p, i, m e a</i> em simultâneo; utilização de <i>a e m</i> em alternância numa corda com pulsação livre; desenvolvimento de resistência na execução de acordes com barra; utilização de meias-barras com extensões; utilização de tremolo na mão direita; execução de ligados ascendentes, harmónicos naturais, ritmos

				sincopados e ligaduras; desenvolvimento de dinâmicas, memorização e agógica; execução de mudanças posicionais até à 5ª posição.
K	5º	<i>Stairway To Heaven</i>	andante	Controlo do mecanismo e desenvolvimento da execução de acordes/arpejos; execução de arpejos com os dedos <i>p, i, m</i> e <i>a</i> em padrões variados; execução de acordes com quatro notas, com os dedos <i>p, i, m</i> e <i>a</i> em simultâneo e alternância em colcheias; execução de díades com dedos alternados em pulsação livre; utilização de meias-barras com extensões; utilização de <i>rasgueados</i> nos acordes; execução de ligados descendentes, glissandos ritmos sincopados e ligaduras; desenvolvimento de dinâmicas, rubato, agógica, memorização e concentração prolongada; execução de mudanças posicionais até à 7ª posição.
L	5º	<i>The A Team</i>	presto	Controlo do mecanismo e desenvolvimento técnico na execução de baixo ostinato ( com o polegar), com saltos entre cordas e em alternância com linhas melódicas e díades; execução de ligados ascendentes, ritmos sincopados e ligaduras; desenvolvimento de memorização e concentração prolongada.

Fonte: Elaboração do autor.

## 5.6. Implementação dos arranjos e trabalho desenvolvido com os alunos

Devido ao tempo investido no processo de seleção, recolha e preparação das numerosas partituras envolvidas, a implementação dos arranjos foi um pouco mais tardia. Por conseguinte, a maioria dos arranjos foi introduzida já a meio do 2º período, semanas antes do Carnaval. As peças escolhidas substituíram um dos conteúdos habitualmente trabalhados no programa curricular para cada grau, tendo sido preparadas paralelamente a outras obras tradicionais, na tentativa de estabelecer uma possível correlação entre o trabalho desenvolvido com repertórios contrastantes. Inicialmente, previa-se a implementação dos arranjos nas primeiras semanas de aulas de janeiro, possibilitando o desenvolvimento do trabalho com os alunos ao longo do 2º período e culminando com a audição periódica dedicada à execução pública das peças. Entretanto, houve vários fatores que implicaram um alargamento do período de intervenção.

Em primeiro lugar, as férias do Carnaval obrigaram a uma interrupção letiva logo no início da fase de implementação. Por outro lado, a participação de grande parte destes alunos na *masterclass* realizada na segunda semana de março obrigou-nos a dedicar mais tempo a rever e aperfeiçoar as obras que estes discentes estavam a preparar para este evento. Por sua vez, as peças escolhidas são muito extensas. O tempo de duração de cada arranjo, ao ser executado na íntegra e no andamento indicado, ultrapassa os quatro minutos. Portanto, foi necessário realizar um trabalho adicional de redução das partituras depois da adaptação às necessidades e capacidades de cada aluno. Por conseguinte, decidiu-se que na audição do 2º período os alunos iriam apresentar uma das obras do repertório tradicional e que iríamos dar continuação ao trabalho desenvolvido com os arranjos a seguir à paragem letiva da Páscoa. Sendo assim, o concerto dedicado às peças selecionadas foi realizado no mês de maio.

Concomitantemente, desenvolveu-se o trabalho de interpretação, incluindo a audição das gravações originais com o objetivo de orientar e inserir indicações expressivas que não constavam previamente nas partituras. Da mesma forma, a referida reestruturação das peças obrigou-nos a eliminar algumas secções repetidas ou mais complexas e desnecessárias. Ao longo deste processo, as decisões foram sempre negociadas com os alunos para que nenhum participante se sentisse contrariado, o que poderia eventualmente influenciar os resultados da investigação. Por sua vez, a paragem letiva no período pascal possibilitou a gravação audiovisual das peças reestruturadas pelo mestrando. Servindo como exemplos didáticos, as obras foram executadas em andamentos mais lentos, com o apoio do metrónomo, com o intuito de auxiliar o desenvolvimento técnico-musical no estudo em casa. Elaborou-se de seguida uma playlist no *Youtube* (Anexo L), permitindo assim o fácil acesso a todos os discentes durante a fase de desenvolvimento deste projeto de investigação.

Na última fase de implementação, foi realizado o referido concerto dedicado exclusivamente aos arranjos trabalhados com estes alunos. Além do orientador cooperante, Mestre Ricardo Barriga, que acompanhou os alunos e supervisionou todo o processo, este evento contou com a presença do Diretor Pedagógico, prof. Pedro Filipe e todos os encarregados de educação dos discentes.

## 5.7. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Reidy & Mercier, “A complementaridade dos métodos de investigação quantitativos e qualitativos aumentam a fiabilidade dos resultados” (2000, p.326). Nesse sentido, a recolha de dados realizou-se de uma forma transversal. Recorreu-se à *Musa*, plataforma vocacionada para a gestão do ensino artístico, para a recolha de dados formativos e observações colocadas ao longo das sessões letivas. Da mesma forma, as pautas das avaliações sumativas periódicas possibilitaram uma análise quantitativa dos resultados escolares dos discentes. Por outro lado, realizou-se uma audição que incidiu sobre as peças trabalhadas, viabilizando a gravação audio-visual do mesmo e observação posterior da execução das obras. Subsequentemente, elaboraram-se inquéritos com perguntas fechadas e abertas, distribuídos aos vários intervenientes da comunidade educativa, com o intuito de apurar os efeitos desta investigação em termos qualitativos.

Considerando que, “A triangulação dos dados implica a reunião de dados provenientes de fontes múltiplas num mesmo estudo, com vista a obter diversas perspectivas de um mesmo fenómeno com objetivo de validação” (*ibid.*), os dados reunidos através dos inquéritos, derivados dos alunos participantes, encarregados de educação e colegas docentes (o professor orientador cooperante e diretor pedagógico), possibilitaram uma maior diversidade na exposição de perspectivas diferentes.

## 6. Apresentação e análise de dados

### 6.1. Resultados escolares dos alunos participantes

Um dos grandes objetivos deste estudo era averiguar os benefícios da utilização de repertório didático flexível na aprendizagem de guitarra. Nesse sentido, é importante observar os resultados escolares dos alunos participantes. Apresentam-se, na Tabela 3, as avaliações periódicas dos discentes, bem como os itens de classificação que espelham os critérios de avaliação da AMO para a disciplina do instrumento.

Tabela 3 - Avaliações periódicas dos alunos participantes.

Aluno	Avaliação Contínua (55%)			Responsabilidade e Autonomia (15%)			Provas de Avaliação e/ou Audições (30%)			Avaliação Final Periódica		
	1º per.	2º per.	3º per.	1º per.	2º per.	3º per.	1º per.	2º per.	3º per.	1º per.	2º per.	3º per.
A	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5
B	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3
C	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4
D	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	4
F	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
G	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3
H	2	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4
I	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3
J	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4
K	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
L	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	5	5

Fonte: Elaboração do autor através de dados recolhidos na *Musa*..

Ao analisar as avaliações finais periódicas dos alunos participantes, verifica-se que a média dos resultados aumenta progressivamente em relação ao período anterior à implementação do trabalho com os arranjos, conforme é possível observar na Tabela 4.

Tabela 4 - Médias periódicas das avaliações finais dos alunos participantes.

Avaliações finais dos alunos participantes	1º período	2º período	3º período
Média periódica	3,75	3,92	4,08

Fonte: Elaboração do autor.

Salienta-se o facto de não existirem alunos reprovados e destaca-se a recuperação das Alunas H e J que estavam em situação de risco em termos de resultados académicos (mencionadas no capítulo dedicado ao levantamento da problemática), tendo ambas as alunas terminado com uma avaliação de 4 valores. Da mesma forma, verifica-se um aumento de dois para quatro alunos que conseguiram atingir a avaliação máxima de 5 valores.

## 6.2. Resultados dos inquéritos aos alunos

No inquérito entregue aos alunos participantes, foram colocadas seis perguntas, sendo que duas destas implicavam respostas abertas (Quadros 9 e 10). Neste subcapítulo apresentam-se os resultados pela ordem das questões colocadas. No Anexo M, expomos, na íntegra, os inquéritos preenchidos pelos alunos participantes.

### Pergunta 1) Qual a razão da escolha desta peça?

Quadro 9 - Motivo transmitido pelos alunos na seleção do repertório.

Aluno	Resposta
A	“Gosto bastante dos AC/DC, é uma das minhas bandas preferidas”
B	“É uma música que para além de ser recente, eu também gosto da música”
C	“Porque gosto da música”
D	“Escolhi esta peça porque gosto muito da cantora e gosto muito da peça”
E	“Conheço-a e gosto de a ouvir com frequência”
F	“É uma das minhas músicas favoritas e que ouço várias vezes”
G	“Gosto bastante, fiquei bastante feliz”
H	“Pois gosto deste tipo de música”
I	“Por gostar de Red Hot desde pequeno”
J	“Escolhi esta peça porque estava um dia a andar de carro com o meu pai, a música começou a tocar e ele disse que seria fixe eu tocá-la”
K	“O motivo da escolha desta peça foi por querer este desafio”
L	“Já conhecia a música, é uma das minha preferidas”

Fonte: Elaboração do autor.

**Pergunta 2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?**

**Respostas:** Todos responderam que “Sim”.

**Pergunta 3) Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?**

**Respostas:** Todos responderam que “Sim”, menos o *Aluno B* que respondeu “Talvez”.

**Pergunta 4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?**

**Respostas:** Todos responderam que “Sim”.

**Pergunta 5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?**

Quadro 10 - Preferência dos alunos relativamente às peças trabalhadas.

<b>Aluno</b>	<b>Resposta</b>
<b>A</b>	“Hells Bells”
<b>B</b>	“Viva lá Vida”
<b>C</b>	“Sweet Child Of Mine”
<b>D</b>	“Set Fire To The Rain”
<b>E</b>	“Rio by Night” - V. Lindsey-Clark
<b>F</b>	“The A Team”
<b>G</b>	“Nothing Else Matters”
<b>H</b>	“Ó Gente Da Minha Terra”
<b>I</b>	“Californication”
<b>J</b>	“Hotel California”
<b>K</b>	“Etude VI” - L. Brouwer
<b>L</b>	“Rio by Night” - V. Lindsey-Clark

Fonte: Elaboração do autor.

### **Pergunta 6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?**

**Respostas:** Todos responderam que “Sim”, menos o *Aluno B* que respondeu “Talvez”.

Analisando estas respostas, verifica-se que, de forma unânime, os alunos consideram que os arranjos trabalhados contribuíram para um aumento de motivação e na aquisição de competências técnico-musicais na aprendizagem do instrumento. Por outro lado, 92% são da opinião que as peças selecionadas têm um nível de dificuldade adequado e que gostavam de voltar a trabalhar arranjos de músicas populares no futuro. Relativamente à razão de escolha das obras, 83% confirmam que as peças fazem parte dos seus gostos pessoais. Não obstante, os dois alunos que não manifestaram essa opinião afirmaram que, entre as obras trabalhadas ao longo do ano letivo, o arranjo de música popular era a peça preferida. Por sua vez, 25% dos alunos declararam que uma das obras retiradas do repertório mais tradicional era a sua peça de eleição.

### **6.3. Resultados dos inquéritos aos encarregados de educação**

Aos encarregados de educação, colocaram-se cinco perguntas, incluindo duas de resposta aberta (Quadros 11 e 12). Neste subcapítulo apresenta-se os resultados pela ordem das questões colocadas aos pais dos educandos. Os inquéritos preenchidos pelos encarregados de educação encontram-se, na sua totalidade, no Anexo N.

**Pergunta 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?**

**Respostas:** Todos responderam que “Sim”.

**Pergunta 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?**

**Respostas:** Todos responderam que “Sim”.

**Pergunta 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?**

Quadro 11 - Comentários dos alunos aos pais sobre esta experiência.

<b>Aluno</b>	<b>Resposta</b>
<b>A</b>	“Sim, que era fantástico poder tocar músicas do seu estilo musical e poder conciliar o estudo com o prazer”
<b>B</b>	“Não fez comentário”
<b>C</b>	“Sim, é mais motivante/interessante”
<b>D</b>	“Sim, é mais motivante o estudo de uma música que reconhece e que é atual em relação às outras clássicas que não conhece”
<b>E</b>	“Sim, vários, positivos, sobre o reconhecimento que fazia do tema e pelo ânimo”
<b>F</b>	“Sim, vou poder tocar a peça do Ed Sheeran que eu adoro. Ficou feliz e empolgada com o novo desafio”
<b>G</b>	“Sim, que gostou muito, mais motivado, mais dedicado ao estudo”
<b>H</b>	“Sim, o meu educando gostou sempre desta peça, mas assim que o professor deu a felicidade de ela trabalhar este arranjo deu-lhe muito mais interesse pela música em geral. Começou por se aplicar mais em casa”
<b>I</b>	“Sim, é mais engraçado e mais giro tocar músicas que se conhece, que já se ouviu e que se gosta”
<b>J</b>	“Sim, vais gostar da peça que estou a estudar”
<b>K</b>	“Não fez comentário”
<b>L</b>	“Sim, ficou feliz, pois gostava muito da música”

Fonte: Elaboração do autor.

**Pergunta 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?**

Quadro 12 - Opinião dos encarregados de educação sobre esta experiência.

<b>Aluno</b>	<b>Resposta</b>
<b>A</b>	“Acredito que é um passo em frente face às que, habitualmente, se trabalha nestes contextos educacionais. O poder ir ao encontro das graças musicais dos alunos, tornando a aprendizagem ainda mais motivadora, explorando as excelentes harmonias que este tipo de músicas muitas vezes apresentam”
<b>B</b>	“Senti que estive motivado e no fim da audição até quis ficar com outras peças de outros colegas”
<b>C</b>	“Acho que esta peça o tornou com mais atitude ao tocar e desta forma o enriqueceu nos conhecimentos e na experiência”

<b>D</b>	“Foi uma boa experiência, fez com que ela quisesse tocar outras músicas igualmente conhecidas e desenvolver mais a técnica e a própria interpretação”
<b>E</b>	“Mais animada, interessada e aplicada. O tema foi lhe mais grato”
<b>F</b>	“Achei a minha filha com maior motivação por estar a tocar músicas dos seus cantores e cantoras preferidas, mais animada e com mais vontade de tocar apesar de continuar a achar que os clássicos não devem perder seu espaço”
<b>G</b>	“Gostei muito da apresentação. Despertou o gosto para outros estilos de música dos anos 60, 70, 80. Até mais aperfeiçoamento na sua peça”
<b>H</b>	“Gosto muito de ouvir, mas se não fosse a frequência de trabalho aplicado pelo professor não conseguia tocar tão bem esta peça, pois é uma peça com muito trabalho, mas vale a pena o trabalho”
<b>I</b>	“Foi uma experiência muito agradável, fora do habitual e menos monótona do que as outras audições”
<b>J</b>	“Motivou-a para a procura de outras peças além de que lhe deu a noção que pode tocar outras coisas além das que lhe são apresentadas nas aulas”
<b>K</b>	“Ele adorou tocar uma peça diferente das que costuma tocar”
<b>L</b>	“Foi ótimo pois pensava que já sabia tocar esta música, mas percebeu que o arranjo proposto era mais complexo do que pensava”

Fonte: Elaboração do autor.

**Pergunta 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?**

**Respostas: Todos responderam que “Sim”.**

Segundo os encarregados de educação, os arranjos de músicas populares contribuíram para um aumento global da motivação dos seus educandos relativamente à aprendizagem do instrumento, tendo os discentes estudado com maior frequência desde o começo do trabalho com as peças que escolheram. Todos os pais afirmaram, igualmente, que gostariam que os alunos interpretassem mais obras deste género, espelhando os comentários positivos dos seus educandos e as opiniões expressadas nas respostas abertas, nas quais elogiavam a experiência vivenciada junto dos seus filhos.

#### **6.4. Resultados dos inquéritos ao orientador cooperante**

Os inquéritos dirigidos ao orientador cooperante referiam-se especificamente a cada arranjo/aluno e foram colocadas seis perguntas. A última questão permitia-lhe, se desejasse, acrescentar alguma observação que considerasse pertinente. Neste subcapítulo, apresentam-se os resultados pela ordem das questões colocadas. Por sua vez, no Anexo O encontram-se todos os inquéritos preenchidos pelo Mestre Ricardo Barriga.

**Pergunta 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?**

Respostas: Respondeu “Sim” para todos.

**Pergunta 2) Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/graú de escolaridade do aluno?**

Respostas: Respondeu “Sim” para todos menos *Nothing Else Matters* (Aluno G) onde respondeu “Não” porque considerou a escolha “Pouco exigente”.

**Pergunta 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/graú de escolaridade do aluno?**

Respostas: Respondeu “Sim” para todos menos *Nothing Else Matters* (Aluno G) onde respondeu “Talvez”.

**Pergunta 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?**

Respostas: Respondeu “Sim” para todos.

**Pergunta 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?**

Respostas: Respondeu “Sim” para todos.

**Pergunta 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:**

**Respostas:** Relativamente ao *Aluno B*, “Apesar do aluno demonstrar mais motivação, poderia ter estudado um pouco mais. O aluno teve dificuldades e sempre estudou pouco”. Relativamente ao *Aluno G*, “Apesar do aluno ter escolhido esta peça para tocar porque gostava da música, a obra não apresentava um grau de exigência adequada ao nível do aluno”.

Analisando as respostas do orientador cooperante, todos os arranjos de músicas populares contribuíram para um aumento de motivação dos alunos na aprendizagem do instrumento. Da mesma forma, o Mestre Ricardo Barriga considerou que, com a exceção do *Aluno G* que no seu entender escolheu uma obra “pouco exigente”, as peças selecionadas tinham um nível de dificuldade adequado e permitiam trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade dos discentes. Referiu ainda que, apesar do *Aluno B* demonstrar maior motivação ao ter optado por uma peça do seu interesse e de exigência apropriada, o mesmo não estudou o suficiente para ultrapassar as suas dificuldades na execução da peça. No que diz respeito à inserção dos arranjos nas opções de conteúdos nos programas anuais e provas oficiais de avaliação da disciplina de instrumento, o orientador cooperante respondeu que estava de acordo com essa possibilidade.

## **6.5. Resultados do inquérito ao Diretor Pedagógico**

O último inquérito foi dirigido ao Diretor Pedagógico, logo após ter presenciado o concerto dedicado aos arranjos. Para finalizar, foi facilitada a possibilidade para acrescentar, se desejasse, alguma observação que considerasse pertinente. Com o intuito de verificar a sua opinião sobre o projeto de investigação, tendo em conta as observações realizadas na audição dos arranjos, bem como as interações com os alunos e encarregados de educação, apresentamos os resultados obtidos na ordem das questões colocadas. No Anexo P, expõe-se o inquérito preenchido pelo Diretor Pedagógico, Prof. Pedro Filipe.

**Pergunta 1) Considera que a utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica contribui para um aumento de motivação dos alunos na aprendizagem do instrumento?**

**Resposta:** Respondeu “Sim”.

**Pergunta 2) Na sua opinião, as peças escolhidas tiveram níveis de dificuldade adequados para os anos/graus de escolaridade dos alunos?**

**Resposta: Respondeu “Sim”.**

**Pergunta 3) Considera que estas peças permitem trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para os anos/graus de escolaridade dos alunos?**

**Resposta: Respondeu “Sim”.**

**Pergunta 4) Concordaria com a inserção destas peças nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?**

**Resposta: Respondeu “Sim”.**

**Pergunta 5) Concordaria com a utilização destas peças como opções de conteúdos para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?**

**Resposta: Respondeu “Sim”.**

**Pergunta 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:**

**Resposta: Deixou “em branco”.**

O Diretor Pedagógico respondeu positivamente a todas as questões do inquérito. Dessa forma, considerou que a utilização de arranjos de músicas populares contribuiu para um aumento de motivação dos alunos na aprendizagem do instrumento e que as peças selecionadas tinham um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade dos discentes, permitindo assim trabalhar as competências técnicas ou musicais pretendidas. O prof. Pedro Filipe concordou ainda com a inserção dos arranjos nas opções de conteúdos nos programas anuais e provas oficiais de avaliação da disciplina de instrumento. O Diretor Pedagógico não acrescentou mais observações na última questão com resposta aberta.

## 7. Discussão dos resultados

Segundo Reidy & Mercier, “A triangulação dos investigadores consiste na utilização de dois ou mais investigadores para examinar os dados e assegurar assim uma melhor fidelidade dos resultados” (2000, p.326). Neste sentido, as informações recolhidas e apresentadas no capítulo anterior, bem como a análise dos resultados obtidos, possibilitou o debate entre colegas docentes (o mestrando e o orientador cooperante), com o objetivo de averiguar o seguinte:

- Em termos quantitativos, quais os resultados académicos desta experiência (através da comparação entre avaliações periódicas);
- Os efeitos desta implementação ao nível do interesse, da motivação contínua e do empenho dos alunos na aprendizagem da guitarra;
- O valor do novo repertório; considerando os objetivos propostos ao nível da aprendizagem dos alunos, efetuar uma avaliação qualitativa através da caracterização de cada peça em termos do seu contributo técnico-musical e grau de dificuldade, na hipótese de inserir o mesmo definitivamente no programa de guitarra.

Relativamente aos resultados académicos desta experiência, verificou-se, em termos quantitativos, uma melhoria na média coletiva das avaliações periódicas dos alunos participantes. Individualmente, há várias observações a fazer sobre a evolução dos discentes. Pelo lado positivo, conseguiu-se melhorar os resultados de duas alunas que estavam em situação de risco a nível académico, tendo as *Alunas H e J* acabado o ano letivo com 4 valores. Da mesma forma, observou-se um crescente interesse e empenho no trabalho realizado com as obras tradicionais que fizeram parte do programa proposto durante o período de implementação do projeto. Por outro lado, foi possível averiguar que houve dois alunos que não beneficiaram substancialmente, em termos de resultados académicos, com a implementação do projeto. Não obstante, os *Alunos B, e I*, mostraram-se satisfeitos com o trabalho realizado com as peças escolhidas, apesar da falta de empenho e regularidade de estudo necessário para atingir melhores resultados no desenvolvimento técnico-musical. Pelo contrário, os *Alunos A e L* mostraram-se empolgados com a oportunidade de trabalhar as músicas dos seus artistas de eleição, tendo conseguido alcançar uma avaliação de 5 valores nos períodos a seguir à implementação dos arranjos selecionados.

De acordo com as opiniões expressas pelos alunos participantes, encarregados de educação e colegas docentes, notou-se um aumento claro no interesse e motivação dos educandos perante as peças trabalhadas. No entanto, tal como referido anteriormente, nem todos os discentes conseguiram transportar o entusiasmo sentido, particularmente, em sala de aula, para o empenho no trabalho efetuado em casa. Amiúde, observou-se a frustração de alguns alunos quando não conseguiam executar com sucesso as músicas que tanto apreciam. Por outro lado, a persistência na tentativa de melhorar e o facto de nenhum aluno ter reprovado, bem como todo o enlevo observado na preparação e realização da apresentação das peças, demonstra o impacto positivo que provém da oportunidade de trabalhar obras com as quais se identificam. Da mesma forma, as declarações prestadas pelos encarregados de educação sobre a experiência vivenciada junto dos seus educandos, confirmam os efeitos positivos evidenciados durante a implementação deste projeto.

Considerando as opiniões e os comentários expostos pelos vários intervenientes neste projeto de investigação, entendemos que, na sua maioria, os arranjos de músicas populares contribuíram positivamente para o desenvolvimento técnico-musical dos discentes na aprendizagem da guitarra. Por sua vez, refletindo sobre os objetivos propostos ao nível da aprendizagem dos alunos e a caracterização realizada das peças selecionadas, bem como as experiências obtidas ao longo do processo de preparação, implementação e trabalho com as mesmas, entendemos que todas estas obras merecem ser inseridas no programa de guitarra como opções válidas de repertório didático. No que se refere ao grau de dificuldade dos arranjos, percebemos que, predominantemente, as obras adaptam-se plenamente ao 3º ciclo de estudos do ensino articulado de música. Contudo, será necessário conhecer os arranjos e as suas características atempadamente para melhor as implementar de acordo com o nível de aprendizagem e as competências específicas a desenvolver com os discentes.

## **8. Conclusão do Projeto de Investigação**

Uma vez que existem vários fatores que podem influenciar o sucesso ou insucesso escolar dos alunos (ambiente e apoio familiar, relação com os pares, ambiente escolar, etc.), não é fácil chegar a conclusões inequívocas sobre os efeitos da implementação deste projeto nos resultados académicos obtidos pelos alunos. Visto ser esta a primeira vez que se utilizaram as peças implementadas e, considerando as lacunas técnico-musicais pré-existentes em alguns alunos, surgiram várias dificuldades inerentes ao desenvolvimento do trabalho (com estas obras). Por outro lado, uma vez que a amostra foi composta por discentes cujo percurso escolar é conhecido e acompanhado pelos colegas docentes, foi possível melhor perceber os imponderáveis circunstanciais existentes para chegar a conclusões sobre os resultados obtidos. Nesse sentido, e conforme os objetivos pretendidos, expomos de seguida algumas conclusões no intuito de responder às hipóteses colocadas.

Na conclusão deste projeto de investigação, entende-se que podemos com certeza aumentar o interesse e a motivação dos alunos na aprendizagem da guitarra clássica se formos ao encontro dos gostos pessoais dos adolescentes a frequentar o regime articulado do ensino especializado da música. Da mesma forma, verificou-se que a utilização de novo repertório e maior flexibilidade na escolha de conteúdos didáticos, proporciona benefícios nos resultados académicos dos alunos, não só em termos gerais mas, em casos específicos, culminando em momentos de sucesso no rendimento escolar e/ou na gestão e recuperação de discentes em situação problemática. Por conseguinte, podemos responder positivamente à questão levantada antes da intervenção, afirmando que é possível motivar os alunos para a aprendizagem da guitarra clássica recorrendo a repertório que não seja erudito e que faz parte da sua identidade musical, sem abandonar os objetivos de desenvolvimento técnico e aquisição de competências necessárias para uma eventual formação profissional.

Acrescenta-se ainda que, após os resultados obtidos através dos inquéritos feitos a todos os intervenientes e ainda segundo o que foi observado presencialmente pelo Diretor Pedagógico na audição final dos alunos (Anexo Q), este trabalho poderá contribuir de facto como uma nova proposta para a atualização do programa de guitarra na AMO.

## **9. Considerações Finais**

Num futuro próximo, seria determinante verificar o real benefício da inserção de arranjos de músicas populares nos conteúdos programáticos de instrumento, alargando este projeto a outros ciclos de ensino e às demais disciplinas que integram o ensino especializado da música. Desta forma, proporcionar-se-á, para além de um possível aumento de interesse neste tipo de ensino, ferramentas que permitam a construção da autonomia ao nível do percurso escolar dos alunos e maior diversidade de recursos no mundo profissional da música. Assim, o desafio lançado por este projeto foi uma nova experiência, bastante árdua mas também muito enriquecedora. A possibilidade de contribuir para novas soluções em prol de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem foi, de facto, catalisador e imprescindível para conseguir ultrapassar positivamente os desafios inerentes ao trabalho da investigação-ação.

Consideramos elemento essencial no papel do professor o desenvolvimento de uma relação de respeito mútuo com os discentes, possibilitando dessa forma uma abertura para novas aprendizagens que permitam um alargamento do acesso à cultura musical, contribuindo assim para a construção de uma sempre renovada identidade musical. Ainda no que compete à responsabilidade docente, será imprescindível proporcionar a experiência multi-estilística que promova a aquisição de competências necessárias para uma mais capaz formação profissional dos alunos, quaisquer que sejam os seus objetivos no campo da música .

Por último, temos a esperança que este estudo venha a inspirar novos projetos de investigação, dando assim continuidade ao trabalho de procura da excelência do processo ensino-aprendizagem, bem como na triangulação professor-aluno-comunidade, que consideramos fundamental para o progresso do ensino especializado da música em Portugal.

## Bibliografia

AA. VV. (2016). Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares 2016. Almada: Campus Universitário de Almada.

Abramo, J. (2012). Review of Wayne D. Bowman and Ana Lucía Frega, eds. 2012. *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. London and New York: Oxford University Press. *Current Musicology*, 94, 165-179.

AC/DC (1980). [CD]. Hells Bells. In *Back in Black* (Track 1, 5 min., 10 sec.). USA: Atlantic.

Adele (2011). [CD]. Set Fire to the Rain. In *21* (Track 5, 4 min., 02 sec.). UK: Columbia Records/XL Recordings.

Bernardes, C. Miranda, F. (2003). *Portefólio - Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2006). *How To Research*. Maidenhead: Open University Press.

Bradley, D. (2012). Good for What, Good for Whom?: Decolonizing Music Education Philosophies. In W. Bowman and A.L. Frega, eds., *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, (pp.409-433). London and New York: Oxford University Press.

Cadernos do CCAP N°2, de Junho, 2011. Reis, P. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cerqueira, D. L., Zorzal, R. C., & Ávila, G. A. de (2012). Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. *Per Musi, Belo Horizonte*, n.26, 94-109.

Coldplay (2008). [CD]. Viva lá Vida. In *Viva la Vida or Death and All His Friends* (Track 8, 4 min., 02 sec.). UK: Parlophone.

Creeber, G., & Martin, R. (2008). *Digital Culture: Understanding New Media*. Maidenhead: Open University Press.

Decreto Lei n.º 310/83 de 1 de Julho. Diário da República n.º 149 – I Série. Lisboa: Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa.

Decreto Lei n.º 240/2001 de 17 de Agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 17932/2008 de 3 de julho. Diário da República n.º 127 – Série II. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 15897/2009 de 13 de julho. Diário da República n.º 133 – Série II. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Dyndahl, P., Ellefsen, L.W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. *Nordic Research in Music Education, Yearbook, vol.11*, 9-32.

Eagles (1976). [CD]. Hotel California. In *Hotel California* (Track 1, 6 min., 30 sec.). USA: Asylum Records.

Ed Sheeran (2011). [CD]. The A Team. In *Plus* (Track 1, 4 min., 18 sec.). UK: Atlantic/Asylum Records.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Dev, v.38, n.4*, 1025-1034.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Elliott, D. J. (1992). Rethinking Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education, vol.2, n.1*, 6-15.

Faria, L. (2015). Motivação e percepções de competência na adolescência: Impacto na promoção da aprendizagem. In G.C. Lemos e L.S. Almeida, eds., *Cognição e aprendizagem: Promoção do sucesso escolar*, (pp.9-34). Braga: ADIPSIEDUC.

Farrapa, R. C. D. (2013). *Particularidades do Ensino do Canto a Adolescentes no Contexto da Escola de Música Do Conservatório Nacional*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

Fernandes, D., Ferreira, M. B., Ó, J. R. do, Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Lisboa.

Fernandes, D., Ó, J. R. do & Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado. In: M. L. Rodrigues (Org.<sup>a</sup>), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, vol.2*, (pp.149-198). Lisboa: Almedina.

Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence: Brown University.

Filipe, P. (2015). Projeto Educativo de Escola – Academia de Música de Óbidos 2015-2016 e seguintes. Óbidos: Academia de Música de Óbidos.

Filipe, P. (2015). Regulamento Interno - Academia de Música de Óbidos 2015-2016 e

seguintes. Óbidos: Academia de Música de Óbidos.

Filipe, P. (2016, novembro). Relatório das matrículas do ano letivo 2016/2017 da Academia de Música de Óbidos. Óbidos: Academia de Música de Óbidos.

Folkestad, Göran. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, vol.23, n.2, 135 - 145.

Freixo, M. J. V., (2009). *Metodologia Científica : Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gracyk, T. (2008). The Aesthetics of Popular Music. The Internet Encyclopedia of Philosophy, ISSN 2161-0002. Retrieved from <http://www.iep.utm.edu/>, 07-04-2017.

Green, L. (2010, November). *Informal popular music learning practice and their relevance for formal music educators*. Paper presented at the Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, Rio de Janeiro, Brazil.

Green, L. (2011). Musical identities, learning and education: some cross-cultural issues. In: Clausen, B. (Ed.) *Comparative Research in Music Education* (p.p.11-34). Essen: Die Blaue Eule.

Gruhn, W., Rauscher, F. (2002). The Neurobiology of Music Cognition and Learning. In: Colwell, R., Richardson, C. (Ed.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* , (pp.445-460). New York: Oxford University Press.

Guns & Roses (1987). [CD]. Sweet Child of Mine. In *Appetite for Destruction* (Track 9, 5 min., 55 sec.). USA: Geffen Records.

Hargreaves, D.J., Miell, D. & Macdonald, R.R. (2002). *Musical Identities*. New York: Oxford University Press.

Kelchtermans, Geert (2005). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: Flores, Maria Assunção; Veiga Simão, Ana Maria (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (p.p.61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.

Led Zeppelin (1971). [CD]. Stairway to Heaven. In *Led Zeppelin IV* (Track 4, 8 min., 02 sec.). UK: Atlantic.

Maehr, M. L. (1976). Continuing Motivation: An Analysis of a Seldom Considered Educational Outcome. *Review of Educational Research*, vol.46, n.º 3, (pp.443-462). Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1170011>.

Mariza (2001). [CD]. Ó Gente da Minha Terra. In *Fado em Mim* (Track , 4 min., 02 sec.). Netherlands: World Connection.

Metallica (1991). [CD]. Nothing Else Matters. In *Metallica* (Track 8, 6 min., 29 sec.). USA: Elektra.

Moreira, J. (2010). Portefólio do Professor. Porto: Porto Editora.

Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho. Diário da República n.º 146 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Proposta N.º1/CCAP/2010, de 27 de Agosto. Padrões de desempenho docente. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Queen (1977). [CD]. We are the Champions. In *News of the World* (Track 2, 2 min., 59 sec.). UK: EMI.

Red Hot Chili Peppers (1999). [CD]. Californication. In *Californication* (Track 6, 5 min., 21 sec.). USA: Warner.

Regelski, T. A. (2012). Ethical Dimensions of School-Based Music Education. In W. Bowman and A.L. Frega, eds., *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, (pp.284-304). London and New York: Oxford University Press.

Reidy, Mary & Mercier, L. (1999). A triangulação. In: Marie-Fabienne Fortin. *O processo de investigação: da concepção à realização* (pp.321-328). Loures: Lusociência.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Rodrigues, H. (2000). Recensão de Folhadela, P; Vasconcelos, A. A.; Palma, E. 1999. Ensino Especializado da Música: Reflexões de Escolas e de Professores. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. *Inovação*, vol.13, nº2-3, 201-205.

Rufino, A. (2012). *Atualização e Diversificação de Repertórios no Ensino do Violino*, Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Santos, D. C. F. dos (2015). *Repertório multi-estilístico para guitarra clássica no ensino especializado da música. Consequências da sua inclusão*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Instituto de Educação da Universidade do Minho.


Scherler, B. (1999-2013). Best of Pop & Rock for Classical Guitar, Vol.1-12. Manching: Edition Dux.


- Shearer, A. (1959). *Classic Guitar Technique*. New York: Ricordi & Co.
- Shearer, A. (1990). *Learning the Classic Guitar, Vol.1-3*. Pacific, MO: Mel Bay.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto, Vol. 1: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto, Vol. 2: 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, R. P. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Suzuki, S. (1991). *Suzuki Guitar School, Vol.1*. USA: Summy-Buchard, Inc.
- Tisserand, T. (2004). *Je Deviens Guitariste, Vol.1 e 2*. France: Editions Henry Lemoine.



## Anexo B – Exemplo de avaliação formativa realizada através das TIC

Reenc. Re: Reenc. Re: Inbox x ↓ 🖨 🔗

 **ritapiedade** Ok obrigada professor. Boa noite **ritapiedade** ----- Mensa... Feb 13 ☆

 **Abel Beja** <abelbeja@gmail.com> Feb 13 ☆ ↩ ⌵

to **ritapiedade** ⌵

Olá **ritapiedade**,  
Parabéns pelo trabalho feito, no geral está bem.  
Comentários:  
Seções 'Verse' e 'Chorus' - O ritmo e leitura musical está bem executado.  
Contudo, esta peça beneficiava de uma pulsação apoiada no geral.  
Assim, a melodia e o ritmo teria mais definição e volume. A pulsação apoiada proporciona mais velocidade e ajuda a 'abafar' ou parar cordas soltas de soarem além do tempo pretendido, como aconteceu no 'Chorus'. Envio aqui um link youtube para uma demonstração desta técnica:  
[https://youtu.be/i\\_IEdeymuWM](https://youtu.be/i_IEdeymuWM)


'Bridge' - Aqui o ritmo não está bem executado. O melhor será trabalhar com o metrónomo para sentir a pulsação e depois tocar a 2ª e 3ª nota de cada compasso no 'contratempo' como pretendido. Segue aqui o link:  
<https://youtu.be/nHm5lw2EpGA>


Como ainda tens algum tempo para entregar este trabalho, podes tentar implementar as sugestões e enviar novamente, ok?

Obrigado e bom trabalho!

...

---

 **Happy - GTR3- 'VE'**

 **Happy- GTR 3 - 'B'**

## Anexo C – Ficha de teste de avaliação utilizado pelos docentes

<b>Teste de Avaliação</b>					
Aluno: _____ / ____ ° Ano					
Data: _____ Avaliação Total: _____					
Ass. Enc. Educ. _____					
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4	5
Postura mão direita					
Postura mão esquerda					
Afinação					
Pulsação					
Sonoridade					
Musicalidade/ Expressividade					
Coordenação motora					
Atitude					
<p><b>5 – Satisfaz Muito Bem</b> (demonstra alto nível da execução do parâmetro); <b>4 – Satisfaz Bem</b> (demonstra bom nível na execução do parâmetro); <b>3 – Satisfaz</b> (demonstra nível satisfatório de execução do parâmetro); <b>2 – Ainda Não Satisfaz</b> (demonstra fraco nível de execução do parâmetro); <b>1 – Não Satisfaz</b> (não há evidência da realização da tarefa proposta)</p>					
CONTEÚDOS MUSICAIS	Avaliação	Comentários			
(   %) Escalas:					
(   %) Estudo/Peça:					
(   %) Estudo/Peça:					
(   %) Estudo/Peça:					
(   %) Leitura de Partitura					
<i>Observações finais:</i>					
_____					
_____					
_____					
_____					
_____					
Docente _____					

## Anexo D – Critérios de avaliação da ABRSM

Critérios de avaliação	
Peças	
A tabela que se segue ilustra a base de pontuação dentro das faixas alargadas de resultados. Cada peça será avaliada separadamente, partindo-se do princípio básico de se pontuar positiva ou negativamente a partir da nota mínima de aprovação, em vez de se deduzir pontos a partir da nota máxima ou de se ir adicionando pontos a partir do zero. Ao conferirem pontos, os examinadores terão em conta a forma cumulativa como as qualidades e competências abaixo listadas vão sendo avaliadas, de maneira a alcançar-se um resultado final geral.	
Graus 1–5	Graus 6–8
<b>27–30 Distinção</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fluência técnica</li> <li>● Sentido de interpretação e controle tonal seguro</li> <li>● Sensibilidade para detalhe musical e para o espírito da peça</li> <li>● Tempo musicalmente convincente</li> </ul>	<b>Distinção</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Execução musical com autoridade, demonstrando um elevado nível de capacidades técnicas</li> <li>● Uso sensível de qualidades tonais e tempo rubato quando adequado</li> <li>● Sentido de desempenho instintivo e comunicativo</li> </ul>
<b>24–26 Mérito</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Atenção à dinâmica e frases</li> <li>● Evidência de consciência tonal e controlo</li> <li>● Um tempo adequado, mantido</li> <li>● Sentido do carácter da peça</li> <li>● Bom sentido do ritmo</li> </ul>	<b>Mérito</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Consciência de estilo demonstrada por um bom uso de gama dinâmica, forma de fraseamento e rubato</li> <li>● Controlo tonal que contribui para o carácter musical</li> <li>● Um tempo musicalmente convincente</li> <li>● Atenção ao detalhe da música</li> </ul>
<b>20–23 Aprovação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Segurança geral nas notas e ritmo</li> <li>● Tempo adequado</li> <li>● Um sentido razoável de continuidade</li> <li>● Prova de uma preparação cuidadosa</li> <li>● Recuperação rápida de algum deslize</li> </ul>	<b>Aprovação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Segurança global num tempo adequado e prolongado</li> <li>● Evidência de consciência musical, por exemplo no emprego de dinâmicas apropriadas, fraseado, articulação</li> </ul>
<b>17–19 Abaixo do nível de Aprovação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Imediatamente abaixo do padrão aceitável em precisão geral</li> <li>● Sentido de continuidade inadequado</li> <li>● Fraca recuperação dos deslizes</li> </ul>	<b>Abaixo do nível de Aprovação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Imediatamente abaixo do padrão aceitável em precisão geral</li> <li>● Alguns deslizes ou quebras em continuidade</li> <li>● Ausência de dinâmica, fraseado e articulação</li> <li>● Tempo inadequado e inconstante</li> <li>● Estilo inadequado</li> </ul>
<b>13–16</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sérias dificuldades com notas e/ou tempo</li> <li>● Tropeções e quebras frequentes na continuidade</li> <li>● Hesitações ou desempenho incompleto</li> <li>● Falta grave de controlo tonal</li> <li>● Muito fraco em todos os aspectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sérias dificuldades com notas e/ou tempo</li> <li>● Tropeções e quebras frequentes na continuidade</li> <li>● Hesitações ou desempenho incompleto</li> <li>● Ausência de detalhe musical</li> <li>● Falta grave de controlo tonal</li> <li>● Apenas domina algumas passagens</li> </ul>
<b>10–12</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Totalmente inadequado em termos técnicos</li> <li>● Incapacidade de continuar para mais de uma pequena secção sem erro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Totalmente inadequado em termos técnicos</li> <li>● Incapacidade de continuar para mais de uma pequena secção sem erro</li> </ul>
<b>0</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sem oferta de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sem oferta de trabalho</li> </ul>

### Escalas, arpejos e canção tradicional sem acompanhamento

As escalas, arpejos e canção tradicional compreendem o desenvolvimento progressivo das competências instrumentais ou vocais essenciais. O esquema de pontuação que se segue é aplicado a todos os graus. A nota para aprovação nesta secção é 14; a nota máxima é 21.

#### Todos os graus

- |   |       |  |
|---|-------|--|
| 5 | 19-21 | <ul style="list-style-type: none"><li>● Resposta rápida</li><li>● Apresentação musical e fluente</li><li>● Tempo confiante e uniforme</li></ul>  |
| 4 | 17-18 | <ul style="list-style-type: none"><li>● Resposta pronta</li><li>● Bem preparado</li><li>● Tecnicamente uniforme e bastante seguro</li><li>● Muito poucos deslizes ou correcções</li></ul>                            |
| 3 | 14-16 | <ul style="list-style-type: none"><li>● Resposta cautelosa</li><li>● Tempo moderado</li><li>● Tonalidade conhecida, embora com alguns erros</li><li>● Momentum geralmente mantido</li></ul>                          |
| 2 | 11-13 | <b>Aprovação abaixo do padrão</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Fraca resposta</li><li>● Tempo lento e inconsistente</li><li>● Erros frequentes</li><li>● Alguns itens incompletos</li></ul>               |
| 1 | 7-10  | <ul style="list-style-type: none"><li>● Resposta bastante fraca ou incompletas</li><li>● Execução não uniforme e extremamente esporádica</li><li>● Tempo demasiado lento</li><li>● Tecnicamente inadequado</li></ul> |
| 0 | 0     | <ul style="list-style-type: none"><li>● Sem oferta de trabalho</li></ul>   |


### Leitura à 1.ª vista

A ABRSM publica cadernos com exemplos dos testes de leitura à 1.ª vista para todos os programas de todos os graus. Estes ilustram o aumento gradual de dificuldade que os candidatos têm de enfrentar. Os candidatos de órgão e alguns dos candidatos de instrumentos de sopro de metal terão, adicionalmente, nos Graus 6, 7 e 8, testes de transposição; os candidatos de cravo terão, em todos os graus, um teste de baixo contínuo. O examinador concederá aos candidatos 30 segundos para que se preparem em silêncio ou a tocar, antes que a verdadeira avaliação tenha lugar. Tal como nas escalas, arpejos e canção tradicional não acompanhada, a nota de aprovação é 14; a nota máxima é 21.

#### Todos os graus

- |  |       |  |
|--|-------|--|
|  | 19-21 | <ul style="list-style-type: none"><li>● Fluente</li><li>● Atenção aos detalhes expressivos</li><li>● Consciência musical</li></ul>   |
|  | 17-18 | <ul style="list-style-type: none"><li>● Precisão na maioria das vezes</li><li>● Pulso normalmente fixo</li><li>● Tempo adequado</li></ul>  |
|  | 14-16 | <ul style="list-style-type: none"><li>● Alinhamento no lugar, apesar dos erros</li><li>● Momentum geralmente mantido</li><li>● Alguma atenção à armação da clave e ao compasso</li></ul>                             |
|  | 11-13 | <b>Abaixo do nível de Aprovação</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Fraco reconhecimento do tempo e notas</li><li>● Falta de continuidade</li><li>● Conhecimento inconsistente da armação da clave</li></ul> |
|  | 7-10  | <ul style="list-style-type: none"><li>● Reconhecimento bastante fraco do tempo e notas</li><li>● Sem continuidade ou tentativa incompleta</li><li>● Completa desatenção à da armação da clave</li></ul>              |

## Anexo E – Critérios de avaliação do departamento de cordas da AMO

 <p style="text-align: center;"><b>Critérios de avaliação</b> <b>Disciplina de Instrumento/Cordas</b> <b>1º, 2º, 3º Ciclo e Secundário</b></p>					
Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação		Cotação %
Cognitivos: Aptidões Capacidades Competências	Aquisição de competências essenciais e específicas;  Domínio dos conteúdos programáticos;  Evolução na aprendizagem	Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; Qualidade do som trabalhado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Fluência da leitura; Agilidade e segurança na execução; Respeito pelo andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de abordar o estilo da obra; Capacidade de formulação e apreciação crítica; Capacidade de abordar e explorar repertório novo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los; Destreza na leitura à primeira vista; Estudo individual e trabalho de casa; Participação e desempenho em audições e concertos; Expressividade e criatividade.	Execução aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado	30%	<b>Avaliação Contínua 70%</b>
			Cumprimento da quantidade de programa mínimo exigido	5%	
			Testes de avaliação formativa	20%	
Atitudes e Valores	Hábitos de estudo; Responsabilidade e autonomia	Assiduidade e pontualidade; Apresentação do material necessário para a aula; Interesse e empenho na disciplina; Métodos de estudo; Atitude na sala de aula; Cumprimento das tarefas atribuídas; Regularidade de qualidade do estudo; Participação nas atividades escolares; Respeito pelos outros e pelos equipamentos escolares; Atitude em apresentações públicas.	Observação direta	15%	
Performativos e Psico-motores	Responsabilidade artística; Compromisso artístico.	Postura em palco; Rigor da indumentária apresentada; Sentido de fraseado; Qualidade sonora; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Fluência, agilidade e segurança na execução; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato.	Audições	10%	<b>Avaliação periódica 30%</b>
			Provas de avaliação	20%	

**Anexo F – Ficha de autoavaliação e comentários dos alunos**

## *Ficha de Auto-Avaliação*

Ano Lectivo 2016/ 2017

Aluno: _____ Instrumento: _____
____ ° Período; ____ ° Ano Turma: ____ Nº _____ Grau: _____
Data    /    /

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4	5
Tenho uma boa Posição/Postura com o Instrumento/Corpo					
Demonstro a Técnica necessária para tocar as peças					
Expressividade (Toco com dinâmicas, timbres diferentes, ornamentos, etc)					
Desenvolvimento Musical (Sentido Rítmico e Melódico)					
Realizo uma Leitura Musical corretamente					
Capacidade de Cumprir o Programa proposto					

**5 – Satisfaz Muito Bem** (demonstra alto nível da execução do parâmetro); **4 – Satisfaz Bem** (demonstra bom nível na execução do parâmetro); **3 – Satisfaz** (demonstra nível satisfatório de execução do parâmetro); **2 – Ainda Não Satisfaz** (demonstra fraco nível de execução do parâmetro); **1 – Não Satisfaz** (não há evidência da realização da tarefa proposta)

ATTITUDES / COMPORTAMENTOS	Sim	Não	Às vezes
Sou assíduo e pontual			
Participo e concentro-me durante a aula			
Perturbo a aula			
Realizo os trabalhos de casa			
Trago o material necessário para a aula			
Reajo positivamente às dificuldades			
Demonstro interesse no trabalho proposto			

*Comentários (o que mais gostaram ou não gostaram; o que gostavam de propor para as aulas):*

---



---



---



---



---



---



---



---

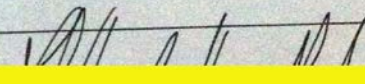


---

\_\_\_\_\_  
(assinatura do aluno)

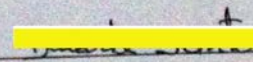
Comentários (o que mais gostaram ou não gostaram; o que gostavam de propor para as aulas):

Gostei de ouvir mais e acho que tocava com mais interesse e se tocassem as músicas que realmente gosto

  
(assinatura do aluno)

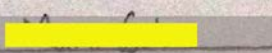
Comentários (o que mais gostaram ou não gostaram; o que gostavam de propor para as aulas):

O que eu gostaria era de podermos tocar algumas músicas conhecidas mas que seja quase igual ~~(as que estão)~~, por exemplo se eu ainda não dei a batedeira, essa música podia ser conhecida e estar ao meu nível para poder tocar.

  
(assinatura do aluno)

Comentários (o que mais gostaram ou não gostaram; o que gostavam de propor para as aulas):

Gostei do que tocamos. Gostava de tocar nas aulas coisas mais conhecidas.

  
(assinatura do aluno)

## Anexo G – Inquérito aos alunos da AMO



Inquérito aos alunos:  
Identidade Musical no Ensino Especializado de Música

Instrumento: \_\_\_\_\_ Ano escolar: \_\_\_\_\_

Para cada pergunta, assinala com 'X' uma opção à tua escolha...

### 1. Gostas dos seguintes estilos de música?

	Não conheço	Não gosto	Gosto pouco	Gosto mais ou menos	Gosto muito
<b>Clássica</b> (Mozart, Beethoven, Bach, etc.)					
<b>Rock</b> (AC/DC, Nirvana, Foo Fighters, etc.)					
<b>Pop</b> (Adele, Imagine Dragons, Ed Sheeran, etc.)					
<b>Dance/Electronica/Dj</b> (Calvin Harris, Major Lazer, Dj Snake, etc.)					
<b>World Music</b> (Mariza, Tom Jobim, Zeca Afonso, etc.)					
<b>Jazz</b> (Miles Davis, Jamie Cullum, Billie Holiday, etc.)					
<b>Hip-Hop</b> (Black Eyed Peas, Dengaz, Eminem, etc.)					
<b>Música Popular Portuguesa</b> (Tony Carreira, Quim Barreiros, Ana Malhoa, etc.)					

### 2. Estás satisfeito/a com o repertório trabalhado nas aulas de instrumento?

Não estou satisfeito	Estou pouco satisfeito	Estou mais ou menos satisfeito	Estou muito satisfeito

### 3. Estás satisfeito/a com o repertório trabalhado nas aulas de classe conjunto?

Não estou satisfeito	Estou pouco satisfeito	Estou mais ou menos satisfeito	Estou muito satisfeito

**4. Costumas assistir a concertos dos seguintes estilos de música?**

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
<b>Clássica</b> (Mozart, Beethoven, Bach, etc.)				
<b>Rock</b> (AC/DC, Nirvana, Foo Fighters, etc.)				
<b>Pop</b> (Adele, Imagine Dragons, Ed Sheeran, etc.)				
<b>Dance/Electronica/Dj</b> (Calvin Harris, Major Lazer, Dj Snake, etc.)				
<b>World Music</b> (Mariza, Tom Jobim, Zeca Afonso, etc.)				
<b>Jazz</b> (Miles Davis, Jamie Cullum, Billie Holiday, etc.)				
<b>Hip-Hop</b> (Black Eyed Peas, Dengaz, Eminem, etc.)				
<b>Música Popular Portuguesa</b> (Tony Carreira, Quim Barreiros, Ana Malhoa, etc.)				

**5. O instrumento que estás a aprender na Academia foi a tua primeira escolha?**

Sim	Não

**6. Gostas do instrumento que estás a aprender na Academia?**

Sim	Não

**7. Tens algum familiar que toque algum instrumento?**

Sim	Não

**8. Se respondeste sim à pergunta número 7, esse familiar toca o mesmo instrumento que andas a aprender na Academia?**

Sim	Não

## Resultados 2º Ciclo AMO - Inquérito aos alunos: Identidade Musical no Ensino Especializado da Música

Pergunta:	Respostas:				
1. Gostas dos seguintes estilos de música?	1	2	3	4	5
	Não conheço	Não gosto	Gosto pouco	Gosto mais ou menos	Gosto muito
Clássica	0	2	11	23	20
Rock	3	12	11	18	12
Pop	2	1	6	12	35
Dance/Eléctronica/Dj	10	3	8	9	26
World Music	11	7	22	12	4
Jazz	12	10	8	18	7
Hip-Hop	6	4	10	11	24
Música Popular Portuguesa	0	18	11	17	10
2. Estás satisfeito/a com o repertório trabalhado nas aulas de instrumento?	1	2	3	4	
	Não estou satisfeito	Estou pouco satisfeito	Estou mais ou menos satisfeito	Estou muito satisfeito	
	0	1	20	35	
3. Estás satisfeito/a com o repertório trabalhado nas aulas de classe conjunto?	1	2	3	4	
	Não estou satisfeito	Estou pouco satisfeito	Estou mais ou menos satisfeito	Estou muito satisfeito	
	0	0	20	36	
4. Costumas assistir a concertos dos seguintes estilos de música?	1	2	3	4	
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Clássica	30	12	9	5	
Rock	38	12	4	2	
Pop	31	11	9	5	
Dance/Eléctronica/Dj	34	10	8	4	
World Music	37	14	5	0	
Jazz	44	6	4	1	
Hip-Hop	35	12	4	5	
Música Popular Portuguesa	24	16	7	9	
5. O instrumento que estás a aprender na Academia foi a tua primeira escolha?	1	2			
	Sim	Não			
	45	11			
6. Gostas do instrumento que estás a aprender na Academia?	1	2			
	Sim	Não			
	56	0			
7. Tens algum familiar que toca algum instrumento?	1	2			
	Sim	Não			
	38	18			
8. Tens algum familiar que toca o mesmo instrumento que andas a aprender na Academia?	1	2			
	Sim	Não			
	17	38			

### Resultados 3º Ciclo AMO - Inquérito aos alunos: Identidade Musical no Ensino Especializado da Música

Pergunta:	Respostas:				
1. Gostas dos seguintes estilos de música?	1	2	3	4	5
	Não conheço	Não gosto	Gosto pouco	Gosto mais ou menos	Gosto muito
Clássica	0	8	10	25	11
Rock	1	8	16	17	12
Pop	1	0	6	9	38
Dance/Eléctronica/Dj	2	1	5	16	31
World Music	2	10	24	18	1
Jazz	5	13	17	16	3
Hip-Hop	1	2	7	16	29
Música Popular Portuguesa	4	28	8	11	3
2. Estás satisfeito/a com o repertório trabalhado nas aulas de instrumento?	1	2	3	4	
	Não estou satisfeito	Estou pouco satisfeito	Estou mais ou menos satisfeito	Estou muito satisfeito	
	1	5	19	30	
3. Estás satisfeito/a com o repertório trabalhado nas aulas de classe conjunto?	1	2	3	4	
	Não estou satisfeito	Estou pouco satisfeito	Estou mais ou menos satisfeito	Estou muito satisfeito	
	4	7	22	22	
4. Costumas assistir a concertos dos seguintes estilos de música?	1	2	3	4	
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Clássica	24	17	12	2	
Rock	38	8	6	3	
Pop	29	16	8	2	
Dance/Eléctronica/Dj	34	11	7	0	
World Music	42	8	5	0	
Jazz	48	7	0	0	
Hip-Hop	32	11	11	1	
Música Popular Portuguesa	36	12	6	1	
5. O instrumento que estás a aprender na Academia foi a tua primeira escolha?	1	2			
	Sim	Não			
	43	12			
6. Gostas do instrumento que estás a aprender na Academia?	1	2			
	Sim	Não			
	50	5			
7. Tens algum familiar que toca algum instrumento?	1	2			
	Sim	Não			
	42	13			
8. Tens algum familiar que toca o mesmo instrumento que andas a aprender na Academia?	1	2			
	Sim	Não			
	14	38			

## Anexo H – Inquérito aos professores do EEM

### A utilização da música não erudita no ensino especializado da música.

\* Required

1. **É professor no regime de ensino articulado da música? \***

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

2. **Como caracteriza a(s) zona(s) do país onde leciona no regime de articulado? \***

*Check all that apply.*

- Zona Rural  
 Zona Urbana

3. **Que classe(s) é que leciona?**

*Check all that apply.*

- Acordeão  
 Bombardino  
 Clarinete  
 Classe Conjunto/Orquestra  
 Coro  
 Fagote  
 Flauta Transversal  
 Formação Musical  
 Guitarra Clássica  
 Guitarra Portuguesa  
 Oboé  
 Percussão  
 Piano  
 Saxofone  
 Trombone  
 Trompa  
 Trompete  
 Viola d'Arco  
 Violino  
 Violoncelo  
 Other: \_\_\_\_\_

4. Enquanto músico, quais os estilos de música em que costuma trabalhar seja em concertos, gravações, composição ou produção musical? \*

Check all that apply.

- Clássica
- Rock
- Pop
- Dance/Electrónica
- World Music
- Jazz
- Hip-Hop
- Música Popular Portuguesa
- Other: \_\_\_\_\_

5. Há quantos anos leciona? \*

Mark only one oval.

- 1-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- 21-25 anos
- 26-30 anos
- 31-35 anos
- 36 anos ou mais

6. Indique o(s) nível/níveis de aprendizagem dos seus alunos. \*

Check all that apply.

- 1ºCiclo (Iniciação)
- 2ºCiclo (1º - 2º grau)
- 3º Ciclo (3º - 5º grau)
- Secundário (6º - 8º grau)
- Curso Profissional
- Ensino Superior

7. Nos dias de hoje, qual o grau de importância que considera que os alunos dão à música erudita? \*

Mark only one oval.

- |         |                       |                       |                       |                       |                       |       |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
|         | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |       |
| Nenhuma | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muita |

8. **Considera que o programa curricular existente tem conseguido responder à realidade dos alunos no ensino articulado da música? \***

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

9. **Na sua opinião, qual o grau de motivação dos seus alunos para a aprendizagem musical? \***

*Mark only one oval.*

- 1      2      3      4      5  
Nenhuma                  Muita

10. **Considera que a utilização da música não erudita na aprendizagem musical pode contribuir para o aumento da motivação do aluno? \***

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

11. **Adapta o programa e/ou planificações de aulas de forma a trabalhar repertório não erudito? \***

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não  
 Raramente

12. **Na sua opinião, a utilização de música não erudita na aprendizagem musical pode ser uma estratégia importante na aquisição de competências? \***

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

13. **O principal objetivo do ensino especializado da música é de formar profissionais na área da música, concorda? \***

*Mark only one oval.*

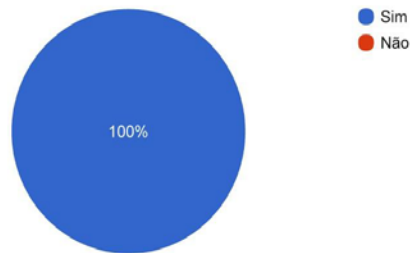
- Sim  
 Não

## A utilização da música não erudita no ensino especializado da música.

55 respostas

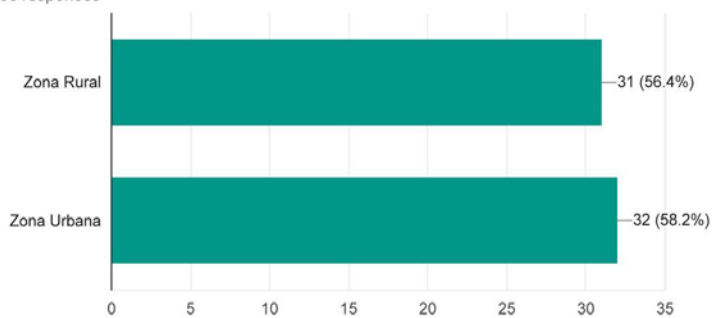
### É professor no regime de ensino articulado da música?

55 respostas



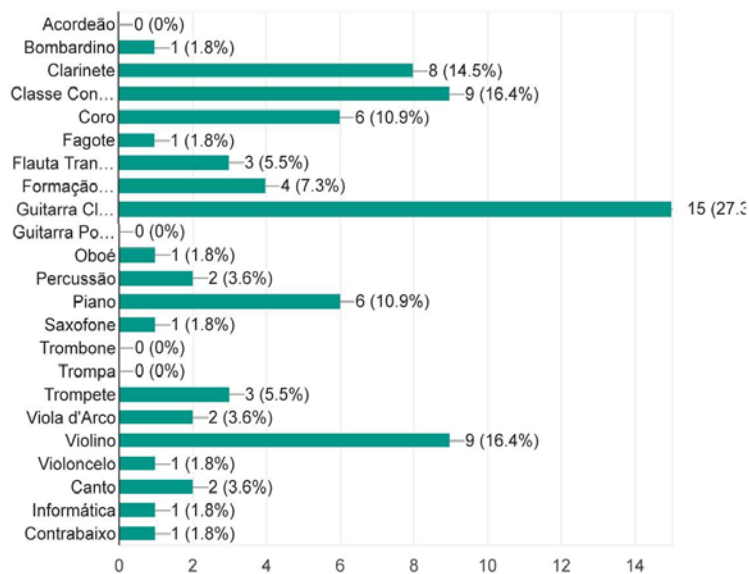
### Como caracteriza a(s) zona(s) do país onde leciona no regime de articulado?

55 respostas



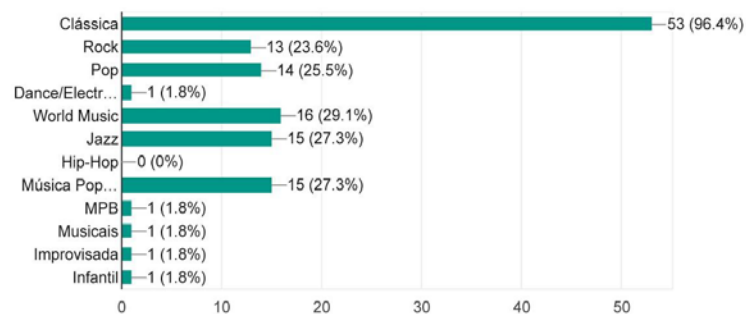
### Que classe(s) é que leciona?

55 respostas



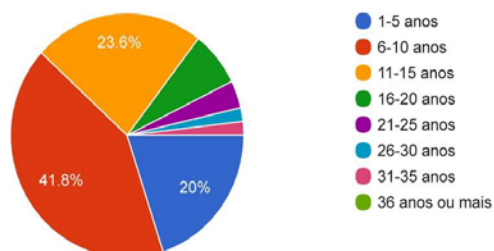
Enquanto músico, quais os estilos de música em que costuma trabalhar seja em concertos, gravações, composição ou produção musical?

55 responses



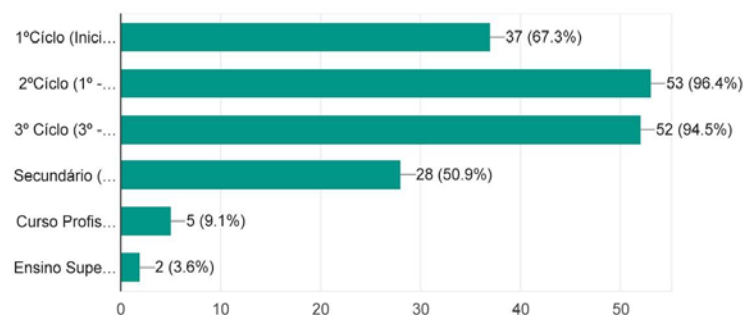
Há quantos anos leciona?

55 responses



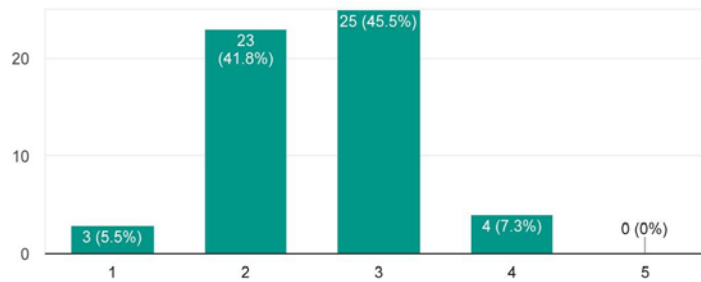
Indique o(s) nível/níveis de aprendizagem dos seus alunos.

55 responses



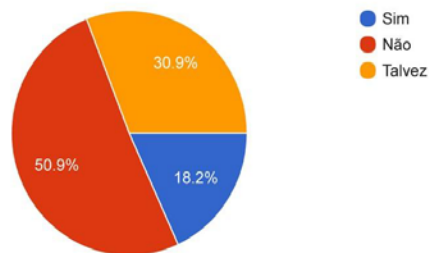
Nos dias de hoje, qual o grau de importância que considera que os alunos dão à música erudita?

55 responses



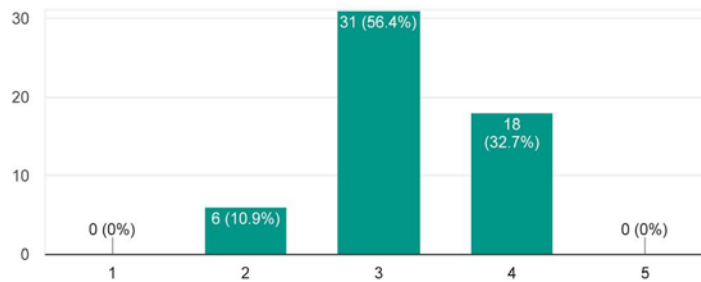
Considera que o programa curricular existente tem conseguido responder à realidade dos alunos no ensino articulado da música?

55 responses



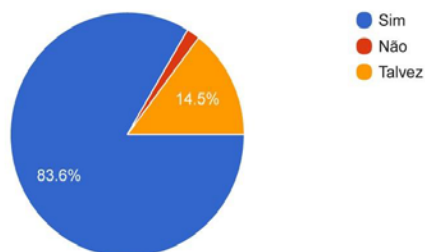
Na sua opinião, qual o grau de motivação dos seus alunos para a aprendizagem musical?

55 responses



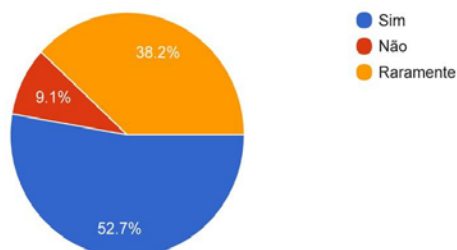
Considera que a utilização da música não erudita na aprendizagem musical pode contribuir para o aumento da motivação do aluno?

55 responses



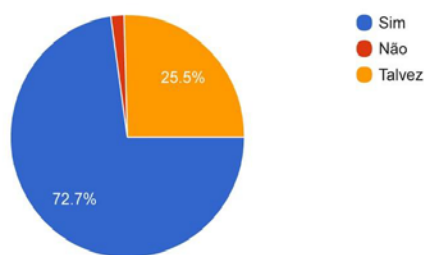
Adapta o programa e/ou planificações de aulas de forma a trabalhar repertório não erudito?

55 responses



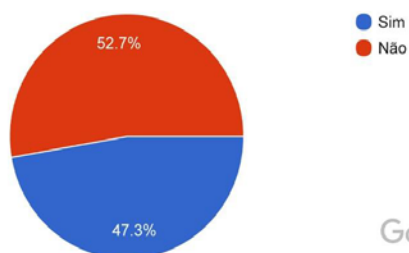
Na sua opinião, a utilização de música não erudita na aprendizagem musical pode ser uma estratégia importante na aquisição de competências?

55 responses



O principal objetivo do ensino especializado da música é de formar profissionais na área da música, concorda?

55 responses



Google Forms

## Anexo I – Consentimento informado entregue ao Diretor Pedagógico



Campus Universitário de Almada  
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

### Consentimento Informado

Na minha tripla qualidade de Professor, Estudante e Investigador, venho solicitar a vossa autorização para realizar um trabalho de investigação-ação no vosso estabelecimento de ensino. Este estudo tem como finalidade contribuir para a atualização dos conteúdos programáticos do ensino especializado da guitarra clássica em Portugal. Considerando os objetivos e critérios de escolha do repertório regularmente trabalhado neste contexto, serão propostos arranjos e transcrições de músicas populares como repertório didático, oferecendo assim mais flexibilidade na escolha de conteúdos.

Este projeto de investigação prevê o recurso a gravações e inquéritos como meio de registo de dados referentes às aulas e apresentações públicas de Guitarra Clássica realizadas pelo Prof. Abel Beja e o seu Orientador Cooperante Mestre Ricardo Barriga, junto dos seus alunos, na Academia de Música de Óbidos. Tem o direito de autorizar ou não estes registos bem como de escolher como estes dados poderão ser utilizados por nós nas atividades de investigação e ensino.

\*\*\*\*\*

(Assinalar a opção escolhida)

Dou o meu consentimento para a <b>realização de gravações</b> das aulas e apresentações públicas desenvolvidas na Academia de Música de Óbidos pelo Prof. Abel Beja.	Sim	Não
Dou o meu consentimento para a utilização dos materiais registados em <b>publicações científicas</b>	Sim	Não
Dou o meu consentimento para a utilização dos materiais registados em <b>congressos e encontros científicos.</b>	Sim	Não
Dou o meu consentimento para a utilização dos materiais registados em <b>aulas universitárias, com fins didáticos e, em geral, em sessões de formação.</b>	Sim	Não
Dou o meu consentimento para a utilização dos materiais registados em <b>bases de dados ou sob qualquer outra forma, desde que com fins exclusivamente científicos.</b>	Sim	Não

Nome: .....

Data: .....

Assinatura: .....  
(Diretor da Academia de Música de Óbidos)

## Anexo J – Consentimento informado entregue aos encarregados de educação



I.S.E.I.T.  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
Campus Universitário de Almada



### **Pedido de autorização para recolha de imagens**

#### **Exmo(a) Sr.(a) Encarregando de Educação**

Eu, Abel Coito Beja, aluno de Mestrado em Ensino da Música no Instituto Piaget de Almada, solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) e questionários junto do seu educando, no âmbito das atividades letivas do meu projeto de estágio que irei desenvolver durante o presente ano letivo de 2016-17. Todas as imagens recolhidas e questionários preenchidos servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

Professor:

\_\_\_\_\_

---

### **Pedido de autorização para recolha de imagens e questionários**

Autorizo a recolha de imagem do aluno \_\_\_\_\_

Assinatura do encarregado de educação:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Anexo K – Partituras dos arranjos

Partitura de *Hells Bells*

**Hells Bells**  
AC/DC

Arr: B. Scherler  
Ed: Abel Beja

♩ = 120

Intro

4

7 *rep. ad lib.*

10

13

17

Hells Bells 2  
Redux

21 Verse

25

29

33

37 Refrain

41

45

*rit.* *a tempo*

# Partitura de Viva La Vida

♩ = 136  
Intro

## Viva la vida Coldplay

Arr: B. Scherler  
ed. Abel Beja

CI



Verse



Viva la vida 2  
redux

Refrain  $\text{♩ III}$ .....

The first staff of the Refrain section features a treble clef and a 3/4 time signature. The melody begins with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note B4. This is followed by a quarter rest, then a quarter note G4, and a quarter note F4. The melody continues with a quarter note E4, a quarter note D4, and a quarter note C4. The accompaniment consists of a bass line with a quarter note C3, a quarter note D3, and a quarter note E3, followed by a quarter rest, then a quarter note D3, and a quarter note C3.

$\text{♩ III}$ .....

The second staff of the Refrain section continues the melody from the first staff. It begins with a quarter note B4, followed by a quarter note A4, and a quarter note G4. This is followed by a quarter rest, then a quarter note F4, and a quarter note E4. The melody continues with a quarter note D4, a quarter note C4, and a quarter note B3. The accompaniment consists of a bass line with a quarter note C3, a quarter note D3, and a quarter note E3, followed by a quarter rest, then a quarter note D3, and a quarter note C3.

The third staff of the Refrain section continues the melody. It begins with a quarter note A4, followed by a quarter note G4, and a quarter note F4. This is followed by a quarter rest, then a quarter note E4, and a quarter note D4. The melody continues with a quarter note C4, a quarter note B3, and a quarter note A3. The accompaniment consists of a bass line with a quarter note C3, a quarter note D3, and a quarter note E3, followed by a quarter rest, then a quarter note D3, and a quarter note C3.

The fourth staff of the Refrain section continues the melody. It begins with a quarter note G4, followed by a quarter note F4, and a quarter note E4. This is followed by a quarter rest, then a quarter note D4, and a quarter note C4. The melody continues with a quarter note B3, a quarter note A3, and a quarter note G3. The accompaniment consists of a bass line with a quarter note C3, a quarter note D3, and a quarter note E3, followed by a quarter rest, then a quarter note D3, and a quarter note C3.

Interlude

The first staff of the Interlude section features a treble clef and a 3/4 time signature. The melody consists of a series of eighth notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. The accompaniment consists of a bass line with a quarter note C3, a quarter note D3, and a quarter note E3, followed by a quarter rest, then a quarter note D3, and a quarter note C3.

The second staff of the Interlude section continues the melody from the first staff. It begins with a quarter note F4, followed by a quarter note E4, and a quarter note D4. This is followed by a quarter rest, then a quarter note C4, and a quarter note B3. The melody continues with a quarter note A3, a quarter note G3, and a quarter note F3. The accompaniment consists of a bass line with a quarter note C3, a quarter note D3, and a quarter note E3, followed by a quarter rest, then a quarter note D3, and a quarter note C3.

The third staff of the Interlude section continues the melody. It begins with a quarter note E4, followed by a quarter note D4, and a quarter note C4. This is followed by a quarter rest, then a quarter note B3, and a quarter note A3. The melody continues with a quarter note G3, a quarter note F3, and a quarter note E3. The accompaniment consists of a bass line with a quarter note C3, a quarter note D3, and a quarter note E3, followed by a quarter rest, then a quarter note D3, and a quarter note C3. The section ends with a *rit.* marking.

# Partitura de Sweet Child Of Mine

## Sweet Child O' Mine

Guns N' Roses

Arr. by B. Scherler

Ed. Abel Beja

$\text{♩} = 122$   
Intro

Musical notation for the Intro of 'Sweet Child O' Mine', measures 1-4. The piece is in D major and 4/4 time. It begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as quarter note = 122. The melody consists of eighth and sixteenth notes, with some triplets. The bass line is simple, with a few chords and single notes.

5

Musical notation for measures 5-8. Measure 5 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The melody continues with eighth and sixteenth notes. Measure 8 ends with a double bar line and a repeat sign. There are first and second endings indicated by '1.' and '2.' above the staff.

9

Verse  
♯II

Musical notation for measures 9-12. Measure 9 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The melody continues with eighth and sixteenth notes. Measure 12 ends with a double bar line and a repeat sign. There are first and second endings indicated by '1.' and '2.' above the staff. The section is labeled 'Verse' and '♯II'.

13

Musical notation for measures 13-16. The melody continues with eighth and sixteenth notes. The bass line consists of chords and single notes. Measure 16 ends with a double bar line and a repeat sign.

17

♯II

Musical notation for measures 17-20. Measure 17 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The melody continues with eighth and sixteenth notes. Measure 20 ends with a double bar line and a repeat sign. The section is labeled '♯II'.

21

Musical notation for measures 21-24. Measure 21 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The melody continues with eighth and sixteenth notes. Measure 24 ends with a double bar line and a repeat sign. There are first and second endings indicated by '1.' and '2.' above the staff.

Sweet Child O' Mine  
redux

2

25

Refrain

♩ II ♩ V ♩ II

29

♩ II

33

Interlude

37

41

*rit.*

For Academic Use Only

Partitura de *Set Fire To The Rain*

Set Fire To The Rain

Arranjo de José Micael

Para a Rita Piedade

Ed: Abel Beja

Adele

Moderato (♩ = c. 108)

Classical Guitar

Intro

mf/MP (verse)

mf

mp

9

13

mp

mf

17

mf

21

f

25

mp

29

II Outro

harmónicos XII

Ritardando

# Partitura de *We Are The Champions*

♩.=64

WE ARE THE CHAMPIONS  
Queen

Arr: B. Scherler  
Ed: Abel Beja

Verse

The musical score for the verse is written in 6/8 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of six staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature change to Bb. The music features a mix of eighth and quarter notes, with some chords. A large watermark 'For Academic Use Only' is overlaid diagonally across the score.

C I

Refrain

m i

m

WE ARE THE CHAMPIONS  
Redux 2

The image displays a musical score for the song "We Are the Champions Redux" on page 2. The score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff begins with a melodic line featuring triplets and dynamic markings of *p* (piano) and *m* (mezzo-forte). The second staff includes a first ending bracket labeled "1." and contains a melodic line with triplets and a fermata. The third staff continues the melodic line with triplets. The fourth staff shows a melodic line with triplets and a fermata. The fifth staff concludes with a second ending bracket labeled "2." and a final melodic line with triplets and a fermata. A large, diagonal watermark reading "For Academic Use Only" is overlaid across the center of the page.

# Partitura de *The A Team* - versão 1

♩ = 170

**The A Team**  
Ed Sheeran

Arr. by B. Scherler  
Redux Ed: Abel Beja

## Intro

The Intro section consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. It features a sequence of eighth notes with fingerings (3, 2, 1) and dynamics (p). The second staff continues the melody with similar fingerings and dynamics, including a 'simile' marking.

## Verse

The Verse section consists of six staves of music. The first staff starts with a repeat sign and includes fingerings (i, m) and dynamics (p). The subsequent staves continue the melodic line with various fingerings (i, m, 2, 3, 4) and dynamics (p). The notation includes rests and slurs throughout the section.

## Refrain

The Refrain section consists of one staff of music. It begins with a repeat sign and includes fingerings (2, 4) and dynamics (p). The notation includes rests and slurs.



Bridge

rit.

# Partitura de *Nothing Else Matters*

## NOTHING ELSE MATTERS

Metallica

Arr. by B. Scherler

Ed: Abel Beja

♩ = 48

### Intro

*i m a m i*

*i m a m i m* [2x] *i m*

*i m m*

*i m m*

### Verse

NOTHING ELSE MATTERS  
Redux 2

(Verse)

⊕ Refrain

1. 2.

12 12 12

① ② ③



The musical score consists of three staves of music in a 3/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat major).  
- The first staff (measures 17-18) is labeled **B III** and *a tempo*. It features a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and single notes.  
- The second staff (measures 19-20) is divided into sections labeled **B III**, **B I**, **B III**, and **1/2B III**. It includes dynamic markings *pl* and *p*.  
- The third staff (measures 21-24) is labeled **B III** and **A**. It includes the instruction *Rallentando* and ends with a double bar line and a fermata. A large watermark "For Academic Use Only" is overlaid diagonally across the page.

Partitura de *Californication*

# CALIFORNICATION

Red Hot Chili Peppers

Arr: B. Scherler

Ed. Abel Beja

♩ = 96

**Intro**

*p*

**Verse**

**Interlude**

*p*

**Verse**

*f*

(Californication) 2  
Redux

The first system of musical notation consists of a single staff in treble clef. It begins with a 2/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The melody is characterized by eighth-note patterns and rests. Fingering numbers 1, 2, and 3 are indicated below the notes.

**Refrain**

The first Refrain section is marked with a treble clef and a 2/4 time signature. It features a melodic line with eighth notes and rests, with a dynamic marking of *p* (piano). Fingering numbers 3, 2, 3, 2, 3, 2, 3, 2 are shown below the notes.

**Interlude**

The Interlude section is marked with a treble clef and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with eighth notes and rests, starting with a dynamic marking of *p* (piano). Fingering numbers 2, 3, 1, 4, 1, 4 are indicated below the notes.

**Refrain**

The second Refrain section is marked with a treble clef and a 2/4 time signature. It features a melodic line with eighth notes and rests, with a dynamic marking of *f* (forte). Fingering numbers 4, 1, 4 are shown below the notes.

The third system of musical notation consists of a single staff in treble clef. It continues the melodic line with eighth notes and rests. Fingering numbers 3, 2, 3 are indicated below the notes.

The fourth system of musical notation consists of a single staff in treble clef. It continues the melodic line with eighth notes and rests. Fingering numbers 3, 2, 3 are indicated below the notes.

**Outro**

The Outro section is marked with a treble clef and a 2/4 time signature. It features a melodic line with eighth notes and rests, starting with a dynamic marking of *p* (piano). Fingering numbers 1, 2, 3 are indicated below the notes. The section concludes with a double bar line and a final chord.

# Partitura de *Hotel California*

## Hotel California

Eagles - Album Version

Music & Words:  
Don Felder/Donald Henley/Glenn Frey  
Arrangement: B. Scherler

♩ = 74

Intro ad lib.

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It begins with an 'Intro ad lib.' section. The first line of music (measures 1-3) features a guitar melody with lyrics 'i m a m i m a m i m a' and a piano accompaniment. Measure 4 starts with a guitar melody and piano accompaniment. Measure 5 continues the guitar melody with lyrics 'i m i a i m'. Measure 6 features a guitar melody with lyrics 'a m i m a' and a piano accompaniment. Measure 7 is the start of the 'Verse' section, marked with a double bar line and a repeat sign, with lyrics 'i m'. Measure 8 continues the verse with lyrics 'a m i m a'. Measure 9 continues the verse with lyrics 'i m'. Measure 10 continues the verse with lyrics 'a m i m a'. Measure 11 continues the verse with lyrics 'i m'. Measure 12 continues the verse with lyrics 'a m i m a'. Measure 13 continues the verse with lyrics 'i m'. Measure 14 continues the verse with lyrics 'a m i m a'. Measure 15 continues the verse with lyrics 'i m'. Measure 16 continues the verse with lyrics 'a m i m a'. The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings like 'p' (piano).

© by WB MUSIC CORP.

Hotel California 2

19



Musical notation for measures 19-21, featuring a complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes.

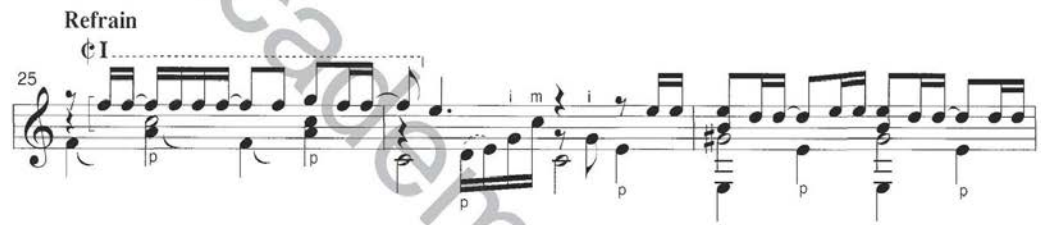
22



Musical notation for measures 22-24, including a key signature change to one sharp (F#) at the end of measure 24.

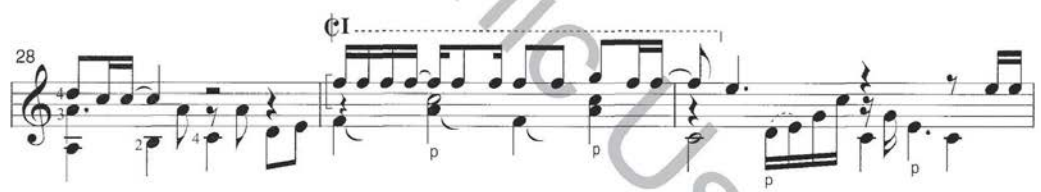
Refrain  
♩ I

25



Musical notation for measures 25-27, starting the Refrain section. Includes a first ending bracket and dynamic markings (p).

28



Musical notation for measures 28-30, continuing the Refrain section with dynamic markings (p).

31

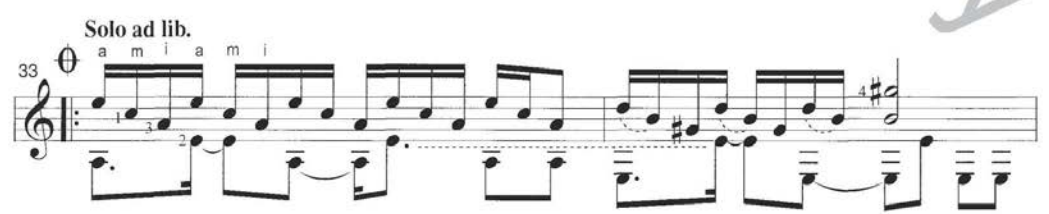
Dal  $\text{♩}$  al  $\text{♩}$ - $\text{♩}$



Musical notation for measures 31-32, featuring a change in tempo and dynamics (p).

Solo ad lib.  
a m i a m i

33



Musical notation for measures 33-35, including a key signature change to one sharp (F#) and dynamic markings (p).

Hotel California 3

35

37 CI

39

41 Fine

rit.

Version without solo:  
from  $\text{\textcircled{C}}$  go directly to Fine

The musical score consists of four staves of music. The first staff (measures 35-36) features a melodic line with eighth notes and a bass line with quarter notes. The second staff (measures 37-38) is marked 'CI' and includes a dotted line above the staff, with a triplet of eighth notes in the bass line. The third staff (measures 39-40) contains a melodic line with eighth notes and a bass line with quarter notes, including a circled 'C' in the bass line. The fourth staff (measures 41) is marked 'Fine' and 'rit.', showing a melodic line with quarter notes and a bass line with quarter notes, ending with a double bar line and a circled 'C' in the bass line.



STAIRWAY TO HEAVEN 2  
(redux)

Musical staff 1: Treble clef, 4/4 time signature. The melody begins with a quarter rest, followed by eighth and sixteenth notes. A triplet of eighth notes is marked with a '3'. The bass line consists of quarter notes and half notes.

Musical staff 2: Treble clef, 4/4 time signature. The melody continues with eighth and sixteenth notes. A triplet of eighth notes is marked with a '3'. The bass line continues with quarter and half notes.

Musical staff 3: Treble clef, 4/4 time signature. The melody continues with eighth and sixteenth notes. A triplet of eighth notes is marked with a '3'. The bass line continues with quarter and half notes.

Musical staff 4: Treble clef, 4/4 time signature. The melody continues with eighth and sixteenth notes. A triplet of eighth notes is marked with a '3'. The bass line continues with quarter and half notes.

Musical staff 5: Treble clef, 4/4 time signature. Labeled "Interlude" and "p". It features a 4/4 time signature and a key signature of one sharp (F#). The melody is marked with a 4-measure rest and includes a 4-measure phrase. The bass line is marked with a 4-measure rest and includes a 4-measure phrase. The staff ends with a double bar line.

Musical staff 6: Treble clef, 4/4 time signature. The melody continues with eighth and sixteenth notes. A triplet of eighth notes is marked with a '3'. The bass line continues with quarter and half notes.

Musical staff 7: Treble clef, 4/4 time signature. The melody continues with eighth and sixteenth notes. A triplet of eighth notes is marked with a '3'. The bass line continues with quarter and half notes.

STAIRWAY TO HEAVEN 3  
(redux)

Verse

*f*

*p*

Interlude

*p*

*p*

1. 2. *p*

Rubato

*rit.* *p*

Partitura de *The A Team* - versão 2

**The A Team**

Ed Sheeran

Arr. by B. Scherler

$\text{♩} = 170$   
**Intro**

**Verse**

**Refrain**

The A Team 2

33



37



41



45



49



53



58



62



66 Bridge

Musical notation for measures 66-70. The key signature is one sharp (F#). The melody consists of quarter and eighth notes. The bass line features a steady eighth-note accompaniment.

71

Musical notation for measures 71-75. Includes a triplet of eighth notes in measure 71 and a triplet of eighth notes in measure 72.

76

Musical notation for measures 76-79. Includes a fermata over a note in measure 76 and a fermata over a note in measure 78.

80

Musical notation for measures 80-83. Includes a fermata over a note in measure 80 and a fermata over a note in measure 82.

84

Musical notation for measures 84-86. At measure 84, there is a key signature change from one sharp to one flat (F major/C minor), indicated by a double bar line and a new key signature. The notation includes a 'Dal Segno al' instruction with a Segno symbol.

87 Coda

Musical notation for measures 87-90, labeled as the Coda. It features a series of quarter notes in the melody and a steady eighth-note accompaniment.

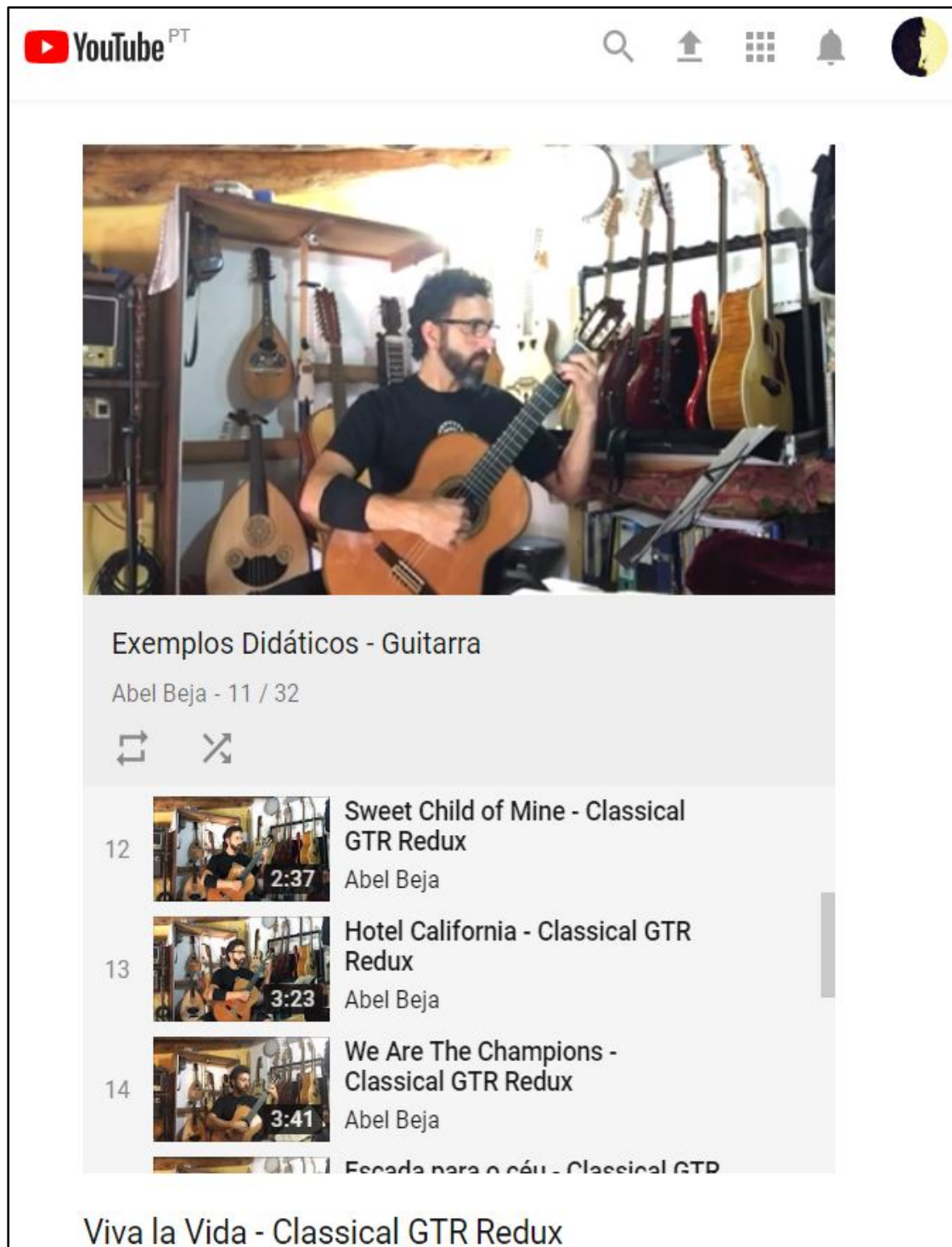
91

Musical notation for measures 91-94, first ending. Includes a first ending bracket with a double bar line and repeat sign. Includes a triplet of eighth notes in measure 91 and a fermata over a note in measure 94.

95

Musical notation for measures 95-98, second ending. Includes a second ending bracket with a double bar line and repeat sign. Includes a fermata over a note in measure 95 and a fermata over a note in measure 98. The word 'rit.' is written below the staff.

Anexo L – Playlist no Youtube com exemplos didáticos das peças trabalhadas



YouTube<sup>PT</sup>

Exemplos Didáticos - Guitarra

Abel Beja - 11 / 32

12 Sweet Child of Mine - Classical GTR Redux  
Abel Beja 2:37

13 Hotel California - Classical GTR Redux  
Abel Beja 3:23

14 We Are The Champions - Classical GTR Redux  
Abel Beja 3:41

Escada para o céu - Classical GTR

Viva la Vida - Classical GTR Redux

## Anexo M – Inquéritos aos alunos participantes sobre o projeto de investigação

A utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno A

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 7º Ano / 3º grau Peça escolhida: 'Hells bells'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Gosto bastante dos ACSDC é uma das minhas bandas preferidas.

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

'Hells Bells'

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: 

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos

Aluno B



Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 7º Ano / 3º grau Peça escolhida: 'Viva la Vida'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

É uma música que para além de ser recente, eu também gosto da música.

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

"Viva la vida"

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno C

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 7.º ano / 3.º grau Peça escolhida: 'Sweet Child of Mine'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Porque gosto da música

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

Esta (Sweet Child of Mine)

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno D

Nome: [REDACTED]

Ano de escolaridade/grau: 7<sup>o</sup> An / 3<sup>o</sup> grau Peça escolhida: 'Set fire to the rain'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Escolhi esta peça porque gosto muito da cantora  
Adele e gosto muito da peça.

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

foi o set fire to the rain  
porque era a peça que eu queria tocar

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: [REDACTED]

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno E

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 8º ano / 4º grau Peça escolhida: 'We are the Champions'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Conheço-a e gosto de a ouvir com  
frequência.

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

Rise by night

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos

Aluno F



Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 8º ano / 4º grau Peça escolhida: 'The A Team'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

É uma das minhas músicas favoritas e que ouço várias vezes

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

"The A Team" Ed Sheeran

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos

Aluno G



Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 3º Ano 4º grau Peça escolhida: Mother's Day Else Lutter

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Gostei bastante. ficou bastante fácil.

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

Metallica

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: 

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno H

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º ano/4º grau Peça escolhida: 'O' Gente da minha Terra'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Pois gosto deste tipo de música

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

Oh Gente da Minha Terra

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno I

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º Ano/5º grau Peça escolhida: 'Californication'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Por gostar de Red Hot desde pequeno.

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente \_\_\_\_\_ Demasiado exigente \_\_\_\_\_

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

Californication

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno J

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º Ano 5º grau Peça escolhida: 'Hotel California'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Escolhi esta peça porque estava um dia a andar de  
carro com o meu pai e música começou a tocar e ele disse que  
era fixe ~~eu~~ eu toca-la.

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

Hotel California

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno K

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º Ano / 5º grau Peça escolhida: 'Stairway to Heaven'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

O motivo de escolha desta peça foi por querer este desafio.

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

Brouwer II

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos alunos



Aluno L

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º/5º grau Peça escolhida: 'The A Team'

1) Qual a razão da escolha desta peça?

Já conhecia a música e é uma das minhas preferidas

( assinale com X a resposta escolhida )

2) Consideras que esta peça contribuiu para um aumento de motivação na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) A. Na tua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o teu ano/grau de escolaridade?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeste 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

4) Consideras que esta peça contribuiu para a aquisição de competências técnicas ou musicais?

Sim  Não  Talvez

5) Das peças trabalhadas ao longo do ano letivo, qual foi a tua preferida?

Rio by Night

6) Gostarias de tocar mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo N – Inquéritos aos pais sobre o projeto de investigação

A utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados de Educação



Aluno A

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 3<sup>o</sup>

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim X Não \_\_\_\_\_

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

Que era fantástico poder tocar músicas de seu estilo musical e poder concluir o estudo com o projeto.

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Acredito que é um passo em frente face ao que, habitualmente, se trabalha nestes contextos educativos. O poder ir de encontro às graças musicais do aluno, tornando a aprendizagem ainda mais motivadora, explorando os talentos humanos que esse tipo de decisões muitas vezes apresentam.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação

Aluno B



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 7º

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim  Não  Talvez

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim  Não

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Senti que esteve motivado e no fim da  
audição até quis ficar com outras  
peças de outros colegas.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

Júlia Maria

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação

Aluno C



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 7º / 3º

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim X Não \_\_\_\_\_

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

É mais motivante / interessante

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Acho que esta peça o tornou com mais atitude ao tocar e desta forma o enriqueceu nos conhecimentos e experiências.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação

Aluno D



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 2º/3º

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim  Não  Talvez

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim  Não

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

É mais motivante o estudo de uma música,  
que eles reconhecem e que é actual, em  
relação aos autores clássicos que eles  
não reconhecem

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Foi uma boa experiência, fez com que ele  
queira tocar outras músicas igualmente  
conhecidas e desenvolver mais a técnica e  
a preparação interpretativa.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação

Aluno E



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 8º ano / 4º grau

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim  Não  Talvez

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim  Não

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

Vários, positivos, sobre o resultado conseguido  
que fugia dos temas, e pelo ânimo.

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Mais animada, interessada e aplica-  
da. O tema foi -to mais gostoso.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação



Aluno F

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 8ª

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim X Não \_\_\_\_\_

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

Mãe, vou poder tocar a peça do Ed  
Lluriam que eu adoro. Ficou feliz  
e emolgada com o novo desafio

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Achei minha filha com maior moti-  
vação por estar a tocar músicas dos  
seus cantores e cantoras preferidos mais  
animada e com maior vontade de tocar  
apesar de continuar a achar que os clássicos →

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação

Aluno G



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 4º

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim  Não  Talvez

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim  Não

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

que gostou muito, mais motivado, mais  
DEDICAÇÃO e estudo.

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Gostei muito da apresentação, desperdiçou  
o gosto para outros estilos de  
Musica, anos 60, 70, 80 até fazer apee  
teivamento na sua peça.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura Enc. de Educação: Eugenio P. \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação

Aluno H



Nome do Aluno: [Redacted]

Ano de escolaridade/grau: 4º Grau

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim  Não  Talvez

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim  Não

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

O meu Educando gostou sempre muito desta peça, mas assim que o professor deu a facilidade de ele trabalhar este arranjo deu-lhe muito mais interesse pela música, em geral, começou por se aplicar mais em casa, (visto ser o seu observo).

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Gosto muito de ouvir, mas se não fosse a frequência de trabalho aplicada pelo professor não conseguiria tocar tão bem esta peça, pois é uma peça em muito trabalho, mas vale a pena o trabalho.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura Enc. de Educação: [Redacted]

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação



Aluno I

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim X Não \_\_\_\_\_

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

É mais engraçado e mais giro tocar  
músicas que se conhece, que já se ouviu  
alguma vez e que se gosta

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Tive uma experiência muito agradável, fora  
do habitual e menos monótona do que as  
outras audições.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim X Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Aluno J

Ano de escolaridade/grau: 9º

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim  Não  Talvez

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim  Não

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

Vais gostar da peça que estou a estudar  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Motivou-o para a procura de outras peças  
e tem de que lhe deu a noção que pode  
tocar outras coisas além das que lhe são  
apresentadas nas aulas.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

A utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados de Educação



Aluno K

Nome do Aluno: [redacted]

Ano de escolaridade/grau: 1º Ano

( assinale com X a resposta escolhida )

1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim  Não  Talvez

2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim  Não

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

---

---

---

---

4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Ele adorou tocar uma peça diferente das que costuma tocar.

---

---

5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura Enc. de Educação: [redacted]

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito aos Encarregados  
de Educação

Aluno L



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9.

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Na sua opinião, o seu educando estudou com mais frequência desde que começou a trabalhar o arranjo de música popular que escolheu?

Sim  Não  Talvez

- 2) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação no seu educando relativamente à aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 3) O seu educando fez algum comentário sobre a experiência de trabalhar esta peça?

Sim  Não

Se respondeu 'sim', pode partilhar aqui o comentário do seu educando:

Ficou feliz, pois gostava muito da  
música.

- 4) Qual a sua opinião sobre a experiência do seu educando tocar esta peça?

Foi ótimo pois pensava que já sabia  
tocar esta música, mas percebeu que o  
arranjo proposto era mais complexo do que  
pensava.

- 5) Gostaria que o seu educando tocasse mais arranjos de músicas populares?

Sim  Não  Talvez

Assinatura Enc. de Educação:

## Anexo O – Inquéritos ao orientador cooperante sobre o projeto de investigação

A utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao Orientador Cooperante

Aluno A



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 7º An/3º sem Peça escolhida: Hells Bells

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente \_\_\_\_\_ Demasiado exigente \_\_\_\_\_

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass.: Isabel da Barreira

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno B



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/graau: 7º Ano/3º grau Peça escolhida: Viva Lá Vóde

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/graau de escolaridade do aluno?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente \_\_\_\_\_ Demasiado exigente \_\_\_\_\_

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/graau de escolaridade do aluno?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

Apesar do aluno demonstrar mais motivação, poderia ter estudado um pouco mais. O aluno tem dificuldades e sempre estudou pouco.

Ass.: Luís da Cunha

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno C



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 7º Ano/3º grau Peça escolhida: Sweet Child of Mine

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass.: Ricardo Bunge

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno D



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 7.º Ano/3.ª ano Peça escolhida: Set Fire to the Rain

( assinale com X a resposta escolhida )

1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass.: Artur de Barros

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno E



Nome do Aluno: Denise Carvalho

Ano de escolaridade/grau: 8º Ano / 4º grau Peça escolhida: We are the Champions

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass.: Artur de Sá

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno F



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 8º ano / 4º grau Peça escolhida: The A Team

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass.: Francisco Bange

A utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao Orientador Cooperante

Aluno G



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 8º Ano/4º grau Peça escolhida: Nothing Else Matters

( assinale com X a resposta escolhida )

1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

Apesar do aluno ter escolhido esta peça para tocar porque gostava da música, a obra não apresenta um grau de exigência adequado ao nível do aluno.

Ass.: Ficardo Buzo

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno H



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º Ano/4º grau Peça escolhida: Ó Gente da Minha Terra

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass.: Ricardo Bango

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno I



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º Ano/5º grau Peça escolhida: Californization

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass. : Ricardo Benzi

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno J



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º Ano/5º grau Peça escolhida: Hotel California

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass.: Luís António

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante

Aluno K



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º Ano/5º grau Peça escolhida: Stairway to Heaven

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente \_\_\_\_\_ Demasiado exigente \_\_\_\_\_

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não \_\_\_\_\_ Talvez \_\_\_\_\_

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass.: Luiz André Bango

A utilização de arranjos de músicas populares na  
aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao  
Orientador Cooperante



Aluno L

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade/grau: 9º Ano/5º grau Peça escolhida: The A Team

( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que esta peça contribuiu para um aumento de motivação do aluno na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, a peça escolhida teve um nível de dificuldade adequado para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

B. Se respondeu 'não' à pergunta anterior, indica porquê:

Pouco exigente  Demasiado exigente

- 3) Considera que esta peça permite trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para o ano/grau de escolaridade do aluno?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção desta peça nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização desta peça como opção de conteúdo para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Ass. :- Arturo Banzo

## Anexo P – Inquérito ao Diretor Pedagógico sobre o projeto de investigação

A utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica - inquérito ao Diretor Pedagógico



( assinale com X a resposta escolhida )

- 1) Considera que a utilização de arranjos de músicas populares na aprendizagem da guitarra clássica contribui para um aumento de motivação dos alunos na aprendizagem do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 2) A. Na sua opinião, as peças escolhidas tiveram níveis de dificuldade adequados para os anos/graus de escolaridade dos alunos?

Sim  Não  Talvez

B. Se não respondeu positivamente à pergunta anterior, pode comentar porquê:

---

---

---

---

- 3) Considera que estas peças permitem trabalhar competências técnicas ou musicais pretendidas para os anos/graus de escolaridade dos alunos?

Sim  Não  Talvez

- 4) Concordaria com a inserção destas peças nas opções de conteúdos trabalhados no programa anual do instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 5) Concordaria com a utilização destas peças como opções de conteúdos para uma prova oficial de avaliação da disciplina de instrumento?

Sim  Não  Talvez

- 6) Se desejar, pode acrescentar aqui mais alguma observação que considere pertinente:

---

---

---

---

Assinatura do Diretor Pedagógico:

## Audição da Classe de Guitarra

Professores Ricardo Barriga e Abel Beja



**4ª Feira 24 Maio**

**20h00**

**Auditório da Academia**



**BEST OF  
POP & ROCK  
for Classical  
GUITAR**



## Audição de Guitarra

20 de maio de 2017 - 20h00

Aluno A - *Hells Bells*, AC/DC

Aluno B - *Viva Lá Vida*, Coldplay

Aluno C - *Sweet Child of Mine*, Guns N Roses

Aluno D - *Set Fire to the Rain*, Adele

Aluno E - *We are the Champions*, Queen

Aluno F - *The A Team*, Ed Sheeran

Aluno G - *Nothing Else Matters*, Metallica

Aluno I - *Californication*, Red Hot Chili Peppers

Aluno J - *Hotel California*, Eagles

Aluno H - *Ô Gente da Minha Terra*, Mariza

Aluno K - *Stairway to Heaven*, Led Zeppelin

Aluno L - *The A Team*, Ed Sheeran

Agradecemos a sua presença.