



CATOLICA  
ESCOLA DAS ARTES

---

PORTO

**RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**  
**E**  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

As obras de Carlos Gutkin como fator motivacional no  
ensino formal da Guitarra Clássica

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção  
do grau de Mestre em Ensino de Música

*José Francisco Caramelo Gomes*

Porto, setembro de 2022



**CATOLICA**  
ESCOLA DAS ARTES

---

PORTO

**RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**  
**E**  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

As obras de Carlos Gutkin como fator motivacional no  
ensino formal da Guitarra Clássica

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção  
do grau de Mestre em Ensino de Música

*José Francisco Caramelo Gomes*

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Paula  
Marques

Porto, setembro de 2022

## Agradecimentos

À Professora Doutora Paula Marques, minha orientadora científica, por todo o acompanhamento ao longo do percurso, no incentivo à procura por fazer mais e melhor, e por toda a ajuda prestada ao longo deste caminho.

Ao Professor Carlos Gutkin, meu orientador cooperante, pelo excelente professor que tem sido para mim ao longo dos anos, não só de guitarra mas também de tudo o resto, e também por todo o apoio prestado ao longo deste mestrado.

Ao meu irmão, por sempre procurar o melhor para mim, e estar sempre lá nos momentos mais necessários.

Aos meus pais, por estarem sempre do meu lado, apoiarem-me em tudo, e nunca desistirem de mim.

## Resumo

O impacto da utilização das obras de Carlos Gutkin como fator motivacional no ensino formal da Guitarra Clássica é o objeto de estudo deste Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que foi implementado no Conservatório d'Artes de Loures, durante o 2º e o 3º período do ano letivo de 2021/2022. Nesta investigação participaram 16 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos.

Como metodologia de investigação para o projeto foi utilizada a Investigação-Ação, de tipologia empírica, através da divisão dos participantes em dois grupos distintos - um grupo de experiência e um grupo de controlo - durante a primeira fase do projeto (2º período). Estes papéis foram invertidos numa segunda fase (3º período), de modo a consolidar os resultados obtidos. Ambos os grupos trabalharam a mesma quantidade de peças durante cada período, com a diferença de o grupo experimental ter incluído uma peça de Carlos Gutkin no seu repertório.

As técnicas e os instrumentos de recolha e produção de dados empregados foram: questionários realizados aos alunos, grelhas de observação, notas de campo, avaliação contínua e periódica.

Foi ainda incluída uma breve referência a uma peça de Gutkin e uma entrevista ao compositor.

Os resultados indiciam que a inclusão destas obras no repertório dos alunos lhes terá proporcionado um acréscimo de motivação. Desta forma, o trabalho que aqui se apresenta pretende ser um contributo para uma melhor compreensão da relação entre a escolha de repertório e a motivação dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino Musical Formal, Guitarra Clássica, Repertório, Motivação, Carlos Gutkin

## Abstract

The impact of using Carlos Gutkin's works as a motivational factor in the formal teaching of the classical guitar is the object of study of this Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), that was implemented at the Conservatório d'Artes de Loures, during the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> terms of the academic year of 2021/2022. For this investigation, 16 students participated, aged between 12 and 20 years old.

As a research methodology for this project, Investigation-Action was used, of empirical typology, by dividing the participants into two distinct groups – an experience group and a control group – during both phases of the project (the first phase took place during the 2<sup>nd</sup> term, and the second phase took place during the 3<sup>rd</sup> term). To consolidate the obtained results, the group roles were reversed from the first to the second phase. Both groups worked the same amount of repertoire during each term, with the difference that the experimental group worked a Carlos Gutkin piece, while the control group worked mainly traditional repertoire.

The techniques and instruments used to collect and produce data were questionnaire surveys carried out with the students, and observation and assessment grids.

A brief reference to one of Gutkin's pieces and an interview with the composer were also included.

The results indicate that the inclusion of these works in the students' repertoire might have provided an increase in motivation. This way, the work presented here intends to be a contribution to a better understanding of the relationship between the choice of repertoire and the students' motivation.

**Keywords:** Formal Music Education, Classical Guitar, Repertoire, Motivation, Carlos Gutkin

## Siglário

**CAL** – Conservatório d’Artes de Loures

**EMNSC** – Escola de Música Nossa Senhora do Cabo

**MEM** – Mestrado em Ensino de Música

**PA** – Perfil dos Alunos

**PIP** – Projeto de Intervenção Pedagógica

**PP** – Prática Profissional

**UCP** – Universidade Católica Portuguesa

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

**AP** – Avaliação Periódica

## Índice

Parte I – Relatório da Prática Profissional .....	11
Introdução .....	12
1. Enquadramento.....	13
1.1 Caracterização da Escola .....	13
1.2 Breve Referência ao percurso profissional antecedente à prática profissional.....	15
1.3 Área do Estágio.....	16
2. Descrição Detalhada.....	16
2.1 Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo .....	16
2.2 Objetivos da Prática Profissional .....	17
2.3 Estratégias planeadas para alcançar os objetivos .....	18
2.4 Caracterização dos alunos/conjunto lecionados.....	19
2.5 Registo das aulas dadas e assistidas.....	20
2.6 Planificações .....	21
2.7 Relacionamento com os encarregados de educação .....	23
2.8 Integração no grupo profissional .....	25
2.9 Comentários das aulas assistidas .....	25
2.10 Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos .....	26
2.11 Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados .....	28
2.12 Breve descrição do projeto de intervenção pedagógica desde a conceção à execução ....	29
3. Avaliação do percurso realizado .....	29
3.1 Autoavaliação da prática profissional .....	29
3.2 Coavaliação da prática docente .....	30
3.3 Síntese das principais aprendizagens efetuadas.....	30
3.4 Perspetiva crítica acerca do desempenho.....	32
3.5 Reflexão sobre aprendizagens futuras .....	33
3.6 Proposta para o desenvolvimento das práticas formativas/educativas da escola .....	34
Parte II - Relatório do projeto de intervenção pedagógica .....	36
1. Estado da Arte .....	38
1.1 A importância da motivação no estudo do instrumento .....	38
1.2 A relevância da escolha de repertório .....	40
1.3 A interação entre o professor e o aluno .....	42
2. Metodologia .....	43

2.1	Agentes envolvidos.....	44
2.2	Cronologia .....	45
2.3	Procedimentos .....	46
2.4	Estratégias de monitorização e avaliação final do PIP .....	47
2.4.1	Questionários .....	47
2.4.2	Observação direta .....	47
2.4.3	Avaliações periódicas .....	48
2.4.4	Avaliação Contínua .....	48
2.5	Breve análise de “Ícaro II” e uma entrevista .....	48
2.5.1	“Ícaro II”: características da linguagem musical de Carlos Gutkin .....	49
2.5.2	Entrevista a Carlos Gutkin: repertório e motivação .....	51
3.	Apresentação e discussão dos resultados.....	53
3.1	Questionários .....	53
3.2	Observação direta .....	56
3.3	Avaliação Periódica.....	57
3.4	Avaliação Contínua .....	58
3.5	Participantes extra: XV e XVI .....	58
3.6	Discussão dos resultados.....	59
4.	Conclusão .....	60
	Referências Bibliográficas .....	63
	Anexos .....	66
	Anexo 1 – Modelo de Planificação de Aula .....	67
	Anexo 2 – Planificações das Aulas Lecionadas .....	70
	Anexo 3 – Guiões de Observação da Prática Pedagógica .....	82
	Anexo 4 – Aulas Assistidas.....	97
	Anexo 5 – Relatório das Aulas Assistidas .....	99
	Anexo 6 – Testemunho da Orientadora Científica .....	129
	Anexo 7 – Testemunho do Orientador Cooperante.....	130
	Anexo 8 – Partitura da peça “E a pena pousou...”, de Carlos Gutkin .....	131
	Anexo 9 – Partitura da peça “Swing one”, de C. Gutkin.....	133
	Anexo 10 – Partitura da peça “Ícaro II”, de C. Gutkin .....	134
	Anexo 11 – Transcrição da entrevista a Carlos Gutkin (19/05/2022) .....	136
	Anexo 12 – Modelo do questionário apresentado ao GC .....	141
	Anexo 13 – Modelo do questionário apresentado ao GE .....	143



Anexo 14 – Respostas aos questionários do GC do 2º período .....	145
Anexo 15 – Respostas aos questionários do GE do 2º período .....	148
Anexo 16 – Respostas aos questionários do GC do 3º período .....	151
Anexo 17 – Respostas aos questionários do GE do 3º período .....	153
Anexo 18 – Dados relativos aos alunos participantes.....	157
Anexo 19 – Respostas ao questionário .....	158
Anexo 20 – Comparação das APs entre os períodos de implementação do projeto.....	166
Anexo 21 – Notas das grelhas de avaliação contínua .....	167

## Índice de Figuras

Figura 1 - Alunos matriculados no ensino regular da EMNSC.....	13
Figura 2 – Distribuição de alunos por instrumento, no ensino articulado.....	14
Figura 3 – Calendarização de todas as aulas lecionadas. ....	20
Figura 4 – Aulas assistidas. ....	21
Figura 5 – Modelo de relação causal do envolvimento parental na educação (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).....	24
Figura 6 - Cronograma da implementação do PIP.....	45
Figura 7 - Distribuição dos alunos por grupo e por período. ....	47

## Parte I – Relatório da Prática Profissional

## Introdução

O presente documento tem como objetivo descrever o trabalho desenvolvido na prática profissional realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, da Escola das Artes da Universidade Católica do Porto, no ano letivo de 2021/2022, sendo composto pelo Relatório de Prática Profissional (Parte I) e pelo Projeto de Intervenção Pedagógica (Parte II). A primeira parte descreve a prática profissional – o estágio – realizada na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, em Linda-a-Velha. A segunda contempla o trabalho de investigação resultante da realização do Projeto de Intervenção Pedagógica. Este projeto foi realizado no Conservatório d'Artes de Loures e foi implementado na classe de guitarra clássica do mestrando, com a finalidade de averiguar e perceber o impacto resultante da introdução de obras do compositor Carlos Gutkin no repertório dos alunos.

Esta primeira parte começa por contextualizar a prática profissional na EMNSC, caracterizando a instituição e os objetivos do respetivo Projeto Educativo, mencionando os principais objetivos do estágio para o mestrando, evidenciando a apreensão das principais estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo do percurso e explicitando a progressão nas diversas dimensões pertencentes ao perfil de docente. Foca-se na construção de uma atitude reflexiva desenvolvida pelo mestrando, através das diversas experiências vivenciadas ao longo do estágio na instituição de acolhimento, nomeadamente de observação e supervisão de aulas, com o propósito de desenvolver competências essenciais para uma melhoria efetiva das práticas pedagógicas.

## 1. Enquadramento

### 1.1 Caracterização da Escola

A escola onde o estágio foi realizado é a Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC). Fundada em 1977, situa-se na cidade de Linda-a-Velha, na Rua Lusíadas, 4, e tem vindo a crescer exponencialmente ao longo dos anos, contando já com um segundo polo em Paço de Arcos. É um estabelecimento de ensino privado que possui autonomia pedagógica, sendo o seu programa curricular desenvolvido pelo corpo docente. A EMNSC conta com alunos desde a Iniciação até ao 8º grau, oferecendo a possibilidade de ensino articulado, supletivo e livre. Os instrumentos disponíveis são Canto, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Piano, Guitarra, Órgão, Cravo, Harpa, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Clarinete, Oboé, Fagote, Saxofone, Trompete, Trompa, Trombone, Percussão. Existe também a oferta de Dança Clássica e Contemporânea. A escola conta com um leque amplo de disciplinas teóricas, como Formação Musical, Acústica, Composição, Análise Musical, História da Música Ocidental, e várias classes de conjunto, como Coro, Orquestra, Ensemble de Guitarras, etc. Atualmente, o corpo docente é composto por 56 professores, com habilitações próprias.

De acordo com o Projeto Educativo (2022), o número de alunos matriculados no ensino regular na EMNSC nos últimos anos tem sido o seguinte:

Ano Letivo	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11ºAno	12ºAno	TOTAL
2018/2019	97	119	77	52	34	18	16	17	430
2017/2018	121	108	60	43	44	19	17	24	436
2016/2017	113	64	48	53	46	19	19	26	388
2015/2016	68	63	55	49	47	21	24	18	345
2014/2015	72	80	55	53	43	23	13	35	374
2013/2014	86	75	62	44	40	25	28	26	386
2012/2013	74	76	48	45	46	34	21	18	362
2011/2012	93	45	47	45	56	23	17	33	359
2010/2011	68	67	68	53	35	24	22	14	351
2009/2010	80	73	68	43	43	31	25	36	399

Figura 1 - Alunos matriculados no ensino regular da EMNSC

A distribuição por instrumento, no caso dos alunos inscritos no regime articulado, tem sido a seguinte:

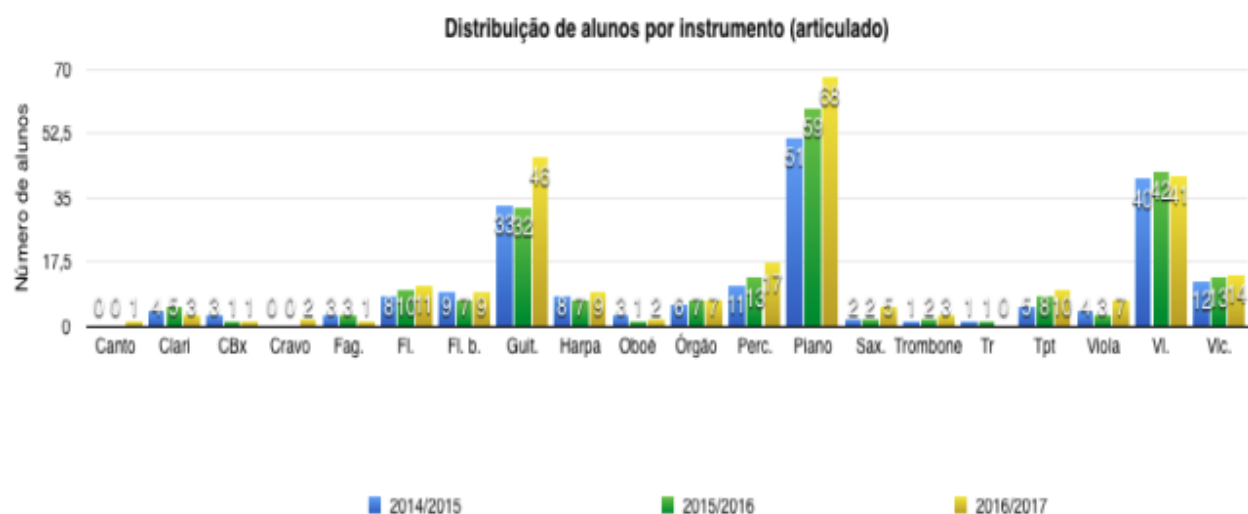


Figura 2 – Distribuição de alunos por instrumento, no ensino articulado.

O Projeto Educativo da EMNSC descreve a sua missão principal:

Salientando a necessidade de estimular a criação e a inovação ao longo de todo o processo de ensino, as ferramentas fundamentais em qualquer área de estudo e do saber passam cada vez mais pelo “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros, e o aprender a ser”. A necessidade de fomentar a “educação durante toda a vida”, ou a compreensão das tensões e continuidades entre “global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o a longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade” são, nos dias de hoje noções incontornáveis que a Escola tem obrigação de transmitir. Cada vez mais, à Escola que tem por missão educar uma “geração global”, é exigido que se vá “reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (Projeto Educativo, 2022, p. 6).

Os valores pelos quais este Projeto se orienta são: a interdisciplinaridade, a autonomia e a transformação:

**Interdisciplinaridade:**

A EMNSC deve concorrer para o desenvolvimento deste perfil (...) proporcionando uma formação com uma maior ligação entre as quatro áreas essenciais do seu curso (Instrumento, Formação Musical, Classes de Conjunto e Disciplinas Teóricas), bem como as demais disciplinas e áreas do saber ministradas na escola

regular. (...) O enfoque no estudo do instrumento, disciplina central do ensino artístico especializado, deve ser complementado com a coordenação entre as restantes disciplinas, melhorando o aproveitamento em todas as vertentes e abrindo as perspetivas profissionais e competências artísticas dos alunos. (Projeto Educativo, 2022, p. 6).

#### **Autonomia:**

A EMNSC deve avaliar e atualizar as suas atuais práticas letivas explorando cada vez mais a área do desenvolvimento pessoal e crescente autonomia, promovendo a noção de aprendizagem ao longo da vida, imprescindível no século XXI. (Projeto Educativo, 2022, p. 6).

#### **Transformação:**

A EMNSC considera urgente uma reflexão e adequação dos seus planos de estudo à realidade atual. O ensino individual do instrumento assume características bem distintas dos demais campos de ensino, mas não impossibilita, pelo contrário, a adequação ao presente com recurso à tecnologia e informação digital. (...) Os programas curriculares devem ser alvo de uma reflexão consciente por forma a serem avaliados na sua adequabilidade e atualidade, não devendo ser um corpo estático, mas, pelo contrário, uma ferramenta versátil e adaptável às distintas realidades de cada discente. (Projeto Educativo, 2022, pp. 6-7).

### 1.2 Breve Referência ao percurso profissional antecedente à prática profissional

O mestrando iniciou a docência ao mesmo tempo que ingressou no Mestrado em Ensino de Música da UCP, após ter concluído a Licenciatura em Guitarra. Como tal, contava já com um ano de experiência profissional durante o relatório de prática profissional e a implementação do projeto de intervenção pedagógica. Esse primeiro ano decorreu em 2020/2021 no Conservatório d'Artes de Loures, como professor de Guitarra Clássica, e permitiu ao mestrando descobrir problemas nas suas estratégias de ensino, que procurou corrigir, através das aprendizagens que obteve no decorrer do MEM.

O primeiro contacto com o ensino demonstrou-se extremamente enriquecedor, a nível pessoal tanto como profissional, devido à interação com um mundo previamente desconhecido. Ao interagir com alunos que não têm conhecimentos musicais, o mestrando viu-se obrigado a repensar a sua abordagem à música e a sua maneira de pensar, tanto sobre o mundo da música, como sobre o mundo da Guitarra Clássica. A adoção de novos pontos de vista permitiu-lhe partilhar o seu gosto pela música e o entusiasmo

pela Guitarra com alunos que, à partida, partilharão esse mesmo gosto. O ambiente íntimo característico das aulas individuais de instrumento requer uma adaptação constante por parte do professor a cada aluno, de modo a atingir os objetivos da maneira mais fácil e motivadora. Este ambiente permite estabelecer uma relação com os alunos além da típica relação professor-aluno, para que a aprendizagem surja de forma natural, e não artificial ou forçada.

Como tal, e de modo a continuar a alimentar o seu entusiasmo pelo ensino e pela partilha musical, o mestrando tem como objetivo concluir o Mestrado em Ensino de Música, tanto como modo de obter o grau de profissionalização, condição para a prática da docência, como para aprofundar o seu conhecimento, para que possa fortalecer a sua prática e torná-la mais enriquecedora, para os alunos e para ele próprio.

### 1.3 Área do Estágio

A prática profissional e o estágio foram realizados na área de “prática instrumental de Guitarra Clássica e Classes de Conjunto”, decorrendo na EMNSC no ano letivo de 2021/2022. Ao longo do estágio, o mestrando foi supervisionado pela orientadora científica Maria Paula Marques e pelo orientador cooperante Carlos Gutkin, professor das disciplinas de Guitarra e de Classes de Conjunto daquela instituição.

## 2. Descrição Detalhada

### 2.1 Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo

A EMNSC é uma escola proactiva no acolhimento de alunos estagiários de ensino superior. De acordo com o regulamento, “Ao conselho pedagógico compete (...) propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação (...) em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.” (Projeto Educativo, 2022, p. 34). Além de promover uma boa relação com os órgãos de ensino superior, a EMNSC também promove e incentiva o seu corpo docente a estabelecer laços com a comunidade envolvente, através de concertos e eventos realizados por todos os auditórios de Oeiras.

De acordo com o Projeto Educativo da EMNSC,



A EMNSC tem-se revelado, ao longo de mais de 40 anos de existência, uma escola de excelência, desde sempre reconhecida pela sua disciplina e rigor e pelas competências adquiridas pelos alunos (...) Estes elevados padrões têm-se mantido, a avaliar pelo número de alunos e de atuais profissionais na área da música que saíram da escola, e pelo número de alunos que, todos os anos, entram no ensino superior nacional e internacional. (Projeto Educativo, 2022, p. 4).

Com um elevado número de alunos a concorrerem ao ensino superior, a instituição tem como objetivo proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para que estes tenham uma base sólida para prevalecer no mundo da música fora da escola.

Como tal, a proposta de estágio foi aceite pela Direção Pedagógica da EMNSC. Esta integração foi feita de forma natural, em parte devido ao percurso do mestrando enquanto antigo aluno da instituição.

A escolha da instituição foi natural para o mestrando também. Além da ligação e do historial que o próprio tem com a escola, a instituição destacou-se como um bom espaço para o desenvolvimento do PIP devido ao facto de o professor Carlos Gutkin ser docente da escola. Como este professor sempre procurou motivar os seus alunos, o mestrando achou que esta seria uma ótima escolha para o desenvolvimento do tema do presente PIP.

## 2.2 Objetivos da Prática Profissional

Como etapa final e foco principal do percurso do Mestrado em Ensino da Música, a formação específica de uma prática profissional tem como base a necessidade constante de uma posição reflexiva e autocrítica por parte do professor, a fim de garantir transparência no processo de ensino/aprendizagem e progressão nos parâmetros estabelecidos como objetivos educacionais.

Segundo Roldão,

No quadro actual da função docente, marcada (...) pela alteração da relação do professor com o currículo, e da relação da escola com a sociedade, torna-se indispensável aprofundar no plano teórico este conceito de ensinar, definidor central da profissão, e necessariamente associado às próprias noções de currículo e desenvolvimento curricular, respectivamente substância e processo de trabalho da actividade docente." (Roldão, 2009, p. 20).

Durante a prática profissional, o mestrando vivenciou experiências de aprendizagem que contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais, para que possa construir práticas pedagógicas que se apoiam numa visão realista e responder às necessidades dos alunos, envolvendo-se diretamente no processo de aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Perrenoud (2007), as competências necessárias para lecionar pressupõem, nomeadamente, organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão dessas aprendizagens, envolver os alunos nas suas aprendizagens, trabalhar em equipa, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, e administrar a sua própria formação contínua. Estas são algumas das competências que o mestrando pretende adquirir durante o seu percurso académico, tanto enquanto aluno, como enquanto professor, estagiando sob a supervisão do professor Carlos Gutkin. A procura duma dinâmica adequada a cada aluno requer uma adaptação constante por parte de um professor, e o mestrando procurou alcançar essa adaptação através das ferramentas adquiridas ao longo do seu percurso como mestrando na Universidade Católica do Porto, assim como das experiências vivenciadas no estágio da prática profissional.

### 2.3 Estratégias planeadas para alcançar os objetivos

Ao longo da prática profissional, o objetivo principal, para o mestrando, foi crescer como docente. Este objetivo só se demonstrou possível de alcançar através do contacto com os alunos, e, como resultado, a estratégia mais eficiente foi, evidentemente, ir ao encontro das necessidades individuais de cada aluno, tanto na sua aprendizagem como no seu crescimento enquanto ser humano.

De modo a aprender a estruturar e organizar as situações de aprendizagem, assim como a administrar uma progressão nas aprendizagens, o mestrando pretendeu utilizar a planificação das aulas, conceito aprendido e trabalhado na disciplina de Ensino, Aprendizagem e Avaliação, na UCP, cujo modelo se encontra no Anexo 1. O trabalho em equipa foi desenvolvido no trabalho de campo realizado com o Orientador Cooperante e através do contacto com os alunos e com os pais.

Neste sentido, o trabalho de campo da prática profissional foi vital, pois permitiu ao mestrando, enquanto estagiário, ter contacto com o outro lado da sala de aula, com o qual não tinha muita experiência previamente. Ao longo dos oito meses de prática profissional, o mestrando teve a oportunidade de ver, em primeira pessoa, o desenvolvimento de estratégias de ensino, como estas se desenvolvem ao longo do ano letivo, e como influenciam o progresso dos alunos.

## 2.4 Caracterização dos alunos/conjunto lecionados

Da prática profissional referente a este relatório, constaram quatro alunos de instrumento (guitarra clássica) e o grupo de alunos que forma o ensemble de guitarras. Para efeitos da proteção de identidade e direito à privacidade dos alunos, estes serão designados por letras.

O aluno A frequenta o primeiro ano de iniciação e o 4º ano de escolaridade. Sendo que é o seu primeiro ano a aprender um instrumento, o aluno não tem nenhuma experiência prévia. Contudo, é uma criança proativa e tem familiares ligados à música, o que lhe proporciona um apoio que facilita bastante o processo de aprendizagem. Estuda com regularidade, assiste com frequência à aula anterior à sua (o que permite um certo nível de *peer learning*, visto que a aula anterior é duma aluna do mesmo grau e que toca as mesmas peças), e não hesita em procurar a ajuda do professor quando se depara com uma dificuldade. Todavia, procura sempre resolver os problemas sozinho antes de pedir ajuda. Até agora, os problemas que demonstrou foram técnicos e de leitura, não musicais. Como resultado, o repertório proporcionado pelo professor consistiu essencialmente em peças menos centradas no desenvolvimento técnico e mais apelativas, de modo a incentivar o aluno a ter prazer a tocar.

A aluna B frequenta o 8º grau, e o 12º ano de escolaridade. Já tem bastante experiência e, ao longo deste ano letivo, preparou repertório para concorrer à licenciatura em guitarra. Todo o seu percurso académico foi com o professor Gutkin. É uma aluna com facilidade, e também muito trabalhadora; estuda várias horas por dia, e prepara o repertório com bastante rapidez. Embora tenha mais facilidade técnica do que musical, não demonstrou, durante as aulas assistidas, problemas técnicos ou musicais que não conseguisse resolver.

A aluna C frequenta o 2º ano de iniciação, e o 2º ano de escolaridade. Sendo este o seu 2º ano a estudar guitarra, já está relativamente familiarizada com o instrumento, mas ainda não conhece o braço da guitarra, o que dificulta a aprendizagem das peças. Como a aluna se diverte bastante a tocar, o professor preocupa-se mais em alimentar esse entusiasmo do que em ajudá-la a conhecer o braço da guitarra ou a trabalhar aspetos técnicos. É uma aluna tímida, mas sempre bem-educada. Por vezes distrai-se e dificulta o bom funcionamento da aula, mas tal é raro.

A aluna D frequenta o 2º grau, e o 6º ano de escolaridade. Assim como no caso da aluna C, o período de confinamento e aulas online desmotivaram-na um pouco, pelo que este ano começou um pouco atrasada no repertório, e desmotivada. Como tal, embora tenha trabalhado os aspetos técnicos exigidos pelo programa, o professor tem tentado motivar a aluna para que ela não fique para trás. É reservada, mas demonstra-se interessada e proativa nas aulas.

O ensemble de guitarras é composto por 9 alunos, desde o 4º grau até ao 8º grau. Dos alunos descritos previamente, apenas a aluna B faz parte do ensemble. Devido à diversidade de graus, a escolha de repertório tem certas restrições, o que leva a que algumas peças sejam repetidas alguns anos seguidos e constem do repertório do ensemble, de ano para ano. Nesta classe de conjunto, a relação entre alunos e professor é um dos pontos fortes. A maior dificuldade é conseguir que todo o conjunto compreenda a necessidade do trabalho individual em casa para que as aulas consigam fluir sem ter de se parar para rever certas passagens mais complicadas. Todavia, esta dificuldade não os impediu de tocar em público; mas por vezes demoravam mais tempo do que seria ideal a trabalhar certas peças.

### 2.5 Registo das aulas dadas e assistidas

A prática profissional abrangeu duas vertentes do ensino de guitarra, mais concretamente as aulas individuais de instrumento e as aulas de classe de conjunto (ensemble de guitarras).

Ao longo do ano letivo, a coordenadora científica e o coordenador cooperante assistiram a uma aula de ensemble e a quatro aulas individuais do mestrando, como se pode confirmar na tabela apresentada na figura 3:

Alunos	Grau	Data	Duração	Disciplina
Aula nº1	4º Grau – 8º Grau	30-11-2021	90 minutos	CC - Ensemble
Aula nº2 (C)	4º Iniciação	30-11-2021	30 minutos	Instrumento
Aula nº3 (E)	1º Iniciação	30-11-2021	30 minutos	Instrumento
Aula nº4 (A)	8º Grau	10-02-2022	45 minutos	Instrumento
Aula nº5 (J)	2º Grau	10-02-2022	45 minutos	Instrumento

Figura 3 – Calendarização de todas as aulas lecionadas.

No anexo 2, verificam-se as planificações das aulas lecionadas pelo mestrando, tanto de instrumento como de ensemble, entre os meses de novembro e fevereiro, assistidas pelos orientadores. Estes sumários estão organizados pela ordem dos alunos conforme listados na Figura 4, e não cronologicamente.

Além das aulas dadas, o mestrando assistiu a aulas lecionadas pelo professor cooperante, Carlos Gutkin, listadas na figura 4.

Aluno A	8º Grau	45 minutos
Aluno B	5º Grau	45 minutos
Aluno C	4º Iniciação	30 minutos
Aluno D	1º Iniciação	30 minutos
Aluno E	1º Iniciação	30 minutos
Aluno F	1º Iniciação	30 minutos
Aluno G	2º Grau	45 minutos
Aluno H	2º Iniciação	30 minutos
Aluno J	2º Grau	45 minutos
Aluno K	1º Grau	45 minutos
Aluno L	3º Iniciação	30 minutos
Aluno M	1º Grau	45 minutos
Ensemble	4º Grau – 8º Grau	90 minutos

Figura 4 – Aulas assistidas.

O anexo 4 discrimina todas as aulas de instrumento e de ensemble que foram observadas entre os meses de novembro e maio, cujos relatórios se apresentam no anexo 5.

## 2.6 Planificações

Durante a prática profissional, o modelo de planificação utilizado foi o modelo trabalhado no âmbito da unidade curricular “Ensino, Aprendizagem e Avaliação”, no primeiro ano do mestrado, lecionada pela Professora Doutora Luísa Orvalho (Anexo 1).

Roldão afirma que:

Tal como um médico cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo do caso e o programa de conhecimentos que outros tivessem preparado, mas analisa o caso, decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis, também um profissional docente terá de cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta. (Roldão, 2009, p. 36).

Seguindo a afirmação de Roldão, pode-se concluir que a planificação é um elemento vital na estruturação de uma aula, particularmente numa aula individual de instrumento, em que cada aula é desenvolvida em torno de um único aluno. O autor refere também que ensinar e ser professor “requer que se

planeie a ação adequadamente de forma a alcançar, para cada aprendente, a aprendizagem pretendida” (Roldão, 2009, p. 67). Também Arends (Arends, 2008, p. 62) afirma que “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo”. Como tal, as planificações das aulas lecionadas ao longo desta prática profissional foram desenvolvidas contando com os critérios de avaliação e as aprendizagens essenciais propostas nos documentos oficiais de ensino da música na (ANQEP - Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional, 2020), e a sua articulação com o Perfil de Alunos (PA).

Os elementos presentes na planificação seguem o guião proposto por Roldão; et al. (2018):

A componente do referencial curricular que designamos por Aprendizagens Essenciais terá, assim, de expressar esta tríade de elementos (conhecimentos, capacidades e atitudes) ao longo da progressão curricular, explicitando: (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical. (Roldão; et al., 2018, p. 10).

Esses elementos são então os seguintes:

**Situação e contextualização** – Uma breve caracterização do aluno ou do conjunto instrumental, assim como uma referência às aprendizagens das aulas anteriores;

**Abertura/Desenvolvimento/Conclusão da Aula** – Dividindo a aula em três fases, descreve-se o que será trabalhado em cada momento, quanto tempo será atribuído a cada tarefa, e de que forma se estruturam as diferentes tarefas;

**Conceitos-chave** – Conceitos principais do conteúdo temático da aula;

**Conteúdo/Repertório** – As peças propostas a serem trabalhadas na aula;

**Organizador** – Domínio ou área estruturante do conhecimento disciplinar;

**Aprendizagens essenciais** – As capacidades e/ou conhecimentos que se pretende desenvolver nos alunos;

**Avaliação da aprendizagem** – De que forma se pretende avaliar o aluno, de maneira que se compreenda se ele atingiu os objetivos propostos para a aula (neste caso, através do feedback imediato, e de uma auto e hétero avaliação do seu trabalho ao longo da aula);

**Sequência pós aula** – reflexão sobre a aula, sobre os objetivos atingidos (ou não atingidos), que estratégias se podem utilizar caso o aluno não tenha sido capaz de atingir os objetivos pretendidos, e pormenores que o aluno pode melhorar e/ou trabalhar em casa;

**Bibliografia** – As referências utilizadas pelo professor durante o desenvolvimento da planificação;

**Recursos didáticos** – Conjunto de materiais físicos ou digitais utilizados como ferramentas de ensino;

**Anexos** – Compilação de partituras, grelhas e outros recursos utilizados pelo professor.

As planificações das aulas supervisionadas pelos orientadores apresentam-se no anexo 2, seguindo-se no anexo 3 os guiões de observação dos mesmos.

## 2.7 Relacionamento com os encarregados de educação

De acordo com Anderson (2007), o envolvimento parental na educação de uma criança traz numerosos benefícios. O autor afirma que:

Parent involvement (PI) in education has been associated with a variety of positive academic outcomes, including higher grade-point averages (...) increased achievement in reading (...), writing (...), and mathematics (...). Other academic benefits include lower dropout rates (...), fewer retentions, and special education placements (...). Positive behavioral outcomes associated with PI include increased ability to self-regulate behavior (...) and higher levels of social skills (...). Although most of those findings are correlational, there is also evidence of causal relationships. (Anderson & Minke, 2007, p. 311).

O mestrando pôde constatar que estabelecer uma boa relação com os encarregados de educação é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno. É vital que os encarregados de educação estejam cientes do trabalho que os alunos fazem dentro da sala de aula, e da forma como podem ajudá-los a resolver os seus problemas autonomamente, para que possam trabalhar independentemente em casa, sem a presença do professor.

Hoover-Dempsey and Sandler (1995) apresentam um esquema em que demonstram os diferentes níveis de envolvimento parental na educação e de que forma estes têm impacto na educação do aluno.

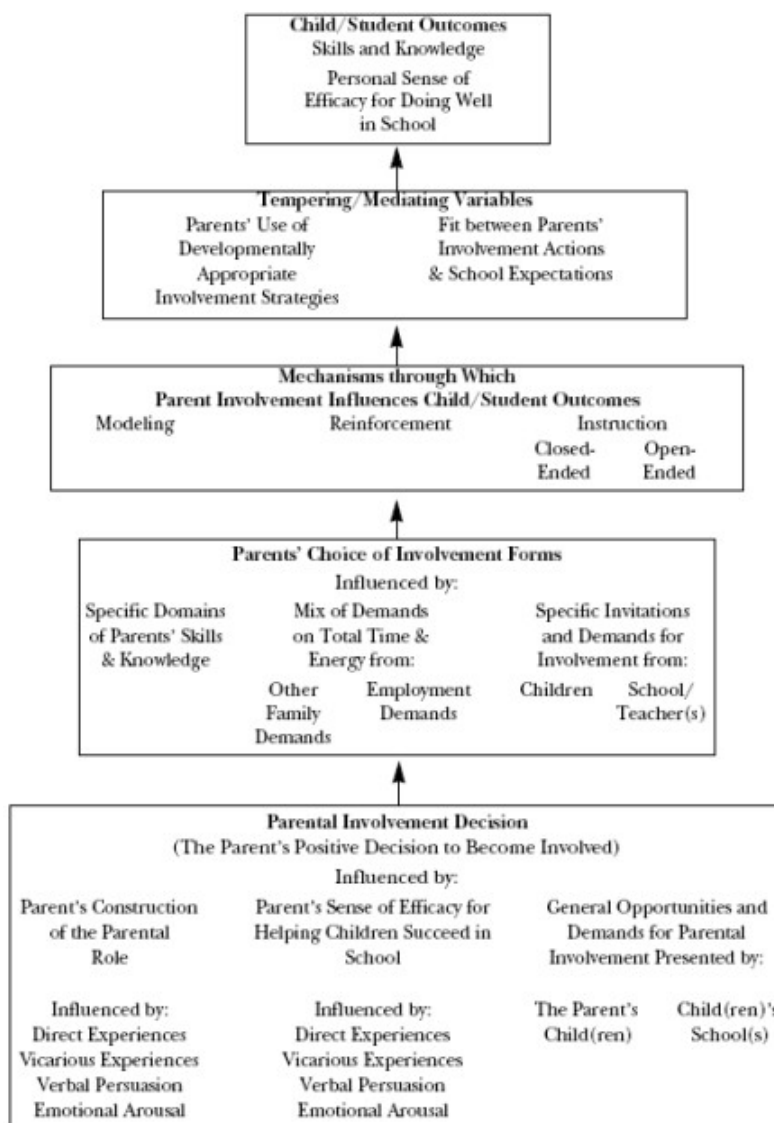


Figura 5 – Modelo de relação causal do envolvimento parental na educação (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Esta relação em tríade de professor-aluno-encarregado de educação dá ao aluno um sentimento de comunidade que, nos conservatórios de música, é extremamente valorizada, pelo seu papel cultural e social na comunidade em que se insere. Epstein et al. (Epstein et al., 2018, p. 11) apoiam esta ideia, ao afirmar: “When parents, teachers, students, and others view one another as partners in education, a caring community forms around students and begins its work.”.

Para o propósito do projeto de investigação, o autor procurou frequentemente envolver os encarregados de educação nas suas aulas. Os pais estiveram presentes durante toda a duração da implementação do projeto, mantendo contato direto com o professor através da plataforma de ensino da



escola, podendo verificar os sumários, o trabalho de casa marcado, e podendo entrar em contacto com o professor em qualquer altura.

## 2.8 Integração no grupo profissional

Sendo que o autor é um ex-aluno da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC), a integração no grupo profissional foi de uma tremenda facilidade. Todos os professores de guitarra (e também o conselho pedagógico) se lembravam dele, dado que trabalharam juntos durante mais de 12 anos. Eram conhecedores do seu percurso, tanto académico como profissional e pessoal, pelo que o resultado foi uma integração fácil e quase instantânea.

A relação com o orientador cooperante sempre foi muito especial. Este foi professor do autor desde os seus 5 anos de idade, pelo que se conhecem extremamente bem e a relação já vai além de professor-aluno. Esta relação próxima permitiu um forte crescimento profissional e pessoal do investigador durante a curta duração do período das aulas assistidas, durante o qual houve uma constante troca de ideias e discussões conceptuais sobre o ensino, os alunos o significado duma aula de instrumento.

## 2.9 Comentários das aulas assistidas

As aulas assistidas trouxeram um novo conhecimento ao mestrando. Nas primeiras aulas, os alunos estavam um pouco nervosos devido à presença de um novo elemento na sala de aula, mas ao longo do ano letivo foram-se habituando. O facto de a maioria dos alunos serem jovens (com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos) ajudou bastante a essa adaptação, assim como o facto de o mestrando ter sido aluno do professor cooperante.

Durante todas estas aulas, particularmente com os alunos mais jovens, o professor empregou várias estratégias de ensino para conduzir os alunos ao resultado pretendido. O aluno A, sendo mais velho, já tinha alguma independência e o professor não precisou de o acompanhar tão de perto como aos outros alunos. O professor expunha ideias de interpretação ao aluno, e, caso este não concordasse totalmente, discutiam alguns conceitos de forma a chegar a um consenso que satisfizesse ambas as partes. No caso dos alunos mais jovens, o professor evitava abordar o instrumento como uma ferramenta de trabalho, e procurava abordá-lo mais como um jogo ou uma coisa divertida que lhes desse prazer. Esta abordagem foi a que mais se destacou para o mestrando; em primeiro lugar, o professor procurava sempre abordar a música com esta perspectiva, e só depois é que abordava os aspetos técnicos.

## 2.10 Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos

Para compreender bem a evolução dos alunos, é importante que se tenha em conta que, segundo alguns autores, o conceito de avaliação é bastante alargado.

A complexidade e a diversidade dos campos e dos objectos de avaliação levam a que a avaliação actualmente possa ser conceptualizada de uma forma bastante alargada. A pluralidade de concepções, métodos, critérios, objectos e valores são hoje aceites com naturalidade. Todavia, este facto cria a sensação de que tudo é avaliar e tudo é objecto de avaliação. O alargamento da noção de avaliação traz também o perigo do seu esvaziamento e da sua banalização. Para contrariar esta tendência é fundamental assumir a importância da reflexão em torno da coerência entre as finalidades, os objectos e as metodologias da avaliação. Só deste modo se pode perceber a sua coerência e também a sua pertinência. (Pinto, 2016, pp. 34-35).

Também de acordo com Pinto,

A multiplicidade de definições de avaliação, acentuando as suas finalidades, os objectos, os processos, os instrumentos ou os seus efeitos, mostra a complexidade deste acto. Como refere Mateo (2000) a avaliação é antes de mais uma forma específica de abordar, de conhecer e de se relacionar com uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa. (Pinto, 2016, p. 5).

Dado que a avaliação é um conceito amplo, e que as definições variam consoante as suas finalidades, processos e instrumentos (entre outros), seria insensato pôr de parte os seus atores – ou seja, os próprios alunos. Pinto afirma que,

(...) não existem processos de avaliação sem os seus atores. (...) Ao esquecer ou ignorar os protagonistas mais diretamente envolvidos na operação da avaliação atribui-se a esta um estatuto de operação técnica que existe independentemente daqueles que a realizam. (Pinto, 2016, p. 5).

Perante a problemática enunciada por Pinto, torna-se imperativo formar um método de avaliação que inclua o próprio *input* do aluno, através da autoavaliação – um processo autocrítico que, aquando confrontando com a avaliação do professor, resulta numa discussão construtiva de consciencialização por ambas partes. Este espírito autocrítico, e a honestidade intelectual que implica, é referido, também, como um organizador no Perfil dos Alunos nos documentos da ANQEP (2020) – tornar o aluno num cidadão

“livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia.” (Martins et al., 2017, p. 15).

Durante a PP, foi possível ao mestrando assistir em primeira pessoa a um grande leque de técnicas de avaliação utilizados pelo orientador cooperante. A mais evidente foi, claro, a observação direta e o feedback imediato. Esta é, entre outras, uma das técnicas mais comuns no ensino individual de um instrumento (Denis, 2018). Dado o ambiente mais íntimo (comparativamente ao típico ensino em turma), há naturalmente uma maior personalização da aula, de modo a que esta vá ao encontro das necessidades do aluno. Outros métodos de avaliação frequentemente utilizados no ensino do instrumento são a participação, o esforço, as performances em grupo (através das audições), e o comportamento (Denis, 2018). Contudo, algumas destas técnicas de avaliação apresentam constrangimentos. No caso das audições, o facto de ser um evento público pode condicionar a performance do aluno caso este seja mais tímido. A problemática da timidez também se torna um fator quando se trata de avaliação através da participação e do esforço – um aluno mais tímido vai estar menos disposto a intervir ou participar na aula do que um aluno mais extrovertido, mas isto não significa que tenha menos a dizer, ou que a sua contribuição seja menos importante. A timidez foi um fator evidente nas aulas de alunos mais novos ou com menos experiência, nas aulas assistidas.

Nestas aulas, foi possível assistir ao uso destas técnicas por parte do orientador pedagógico – a observação direta e o feedback imediato, a participação, o comportamento. Além disso, o ambiente numa aula de instrumento permite ao professor adaptar as estratégias de ensino quando nota que alguma técnica não está a resultar como planeado.

No caso das aulas de ensemble de guitarra, apesar de apresentarem uma dinâmica diferente, aquelas técnicas continuam a ser empregues, mas a um conjunto de alunos. O ambiente conjunto dificulta a observação direta individual de cada aluno, mas permite aos alunos aprenderem com os seus colegas; esta forma de aprendizagem é designada por *peer learning* (Riese et al., 2012).

Os resultados obtidos pelos alunos foram os previstos. O aluno A melhorou a leitura, e já consegue solfejar, à primeira vista, todas as músicas que o professor lhe dá. Como resultado, a aprendizagem de uma música nova ocorre mais naturalmente, e o professor pode dedicar-se mais ao trabalho técnico em cada peça e menos à leitura e ao solfejo das peças. A aluna B conseguiu resolver os problemas técnicos que tinha em algumas músicas (mais concretamente na peça “Tango en Skai”, de R. Dyens), e chegou até a transcrever a peça “Rêverie”, de C. Debussy, para guitarra e violino, para poder tocar com um colega de violino num concurso interno da escola. A aluna C melhorou um pouco no que toca à distração, mas não

totalmente. Contudo, este aspeto deixou de ser um impedimento para o bom funcionamento da aula. Como a aluna já conhece melhor o braço da guitarra, tem mais facilidade em tocar as peças sem parar, mesmo com o acompanhamento do professor. Por sua vez, a aluna D está mais motivada e conseguiu adiantar-se no repertório. Já não é tão reservada nas aulas de guitarra, e com este novo progresso, o professor consegue aproveitar melhor as aulas.

No caso do ensemble, os resultados mostraram-se positivos, conforme previsto. Durante as aulas lecionadas pelo mestrando, o trabalho com um professor novo permitiu aos alunos ter uma nova perspetiva sobre as peças que estavam a trabalhar. Este foi o caso da abordagem musical que se trabalhou nalgumas peças, que foi por vezes diferente daquela que era usada pelo professor Carlos Gutkin, e também da ênfase especial que se procurou dar a aspetos como o ritmo e a coesão entre o grupo, que facilitou a execução em conjunto. Parte do trabalho desenvolvido consistiu também, mais especificamente, no lado técnico de cada parte individual.

### 2.11 Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados

Quando o autor iniciou o seu percurso académico no MEM da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, iniciou, paralelamente, o seu primeiro ano enquanto professor de guitarra – ou seja, o seu percurso profissional. Com nenhuma experiência de ensino, começou com uma classe de 11 alunos no Conservatório d'Artes de Loures. Todos os seus conceitos e ideias sobre o ensino da música em contexto formal foram postos à prova, e conseguir conciliar o mestrado, a investigação e o trabalho enquanto professor, tornou-se um verdadeiro desafio. Contudo, todos os desafios trazem recompensas, e apesar de este ter sido um caminho árduo, tornou o autor mais independente, mais realizado, e mais organizado na gestão do tempo. Para atingir os objetivos propostos pelas unidades curriculares, foi necessário refinar o trabalho de pesquisa e investigação, e manter um espírito crítico incessante na busca de enriquecimento e crescimento, como professor, como aluno e como ser humano. Para atingir os objetivos impostos pelo próprio, no ambiente formal em que esteve inserido, foi vital um forte sentido de adaptação, de resiliência, e, mais uma vez, de espírito crítico, de colocar o próprio sempre em questão, de forma a responder à pergunta: “Será que estou a fazer o melhor que consigo?”.

Ao trabalhar para atingir estes objetivos, o mestrando encontrou-se possuidor de um vasto leque de novas capacidades que não possuía anteriormente. Desde novas técnicas de ensino aprendidas durante a PP, a uma melhor organização de tempo e ideias, novas formas de aprendizagem, um novo olhar sobre

o mundo. Por conseguinte, pode-se concluir que todos estes novos pormenores se tornaram fortes alicerces de conhecimento e ferramentas versáteis para enfrentar novos desafios.

## 2.12 Breve descrição do projeto de intervenção pedagógica desde a conceção à execução

O tema do PIP é “As obras de Carlos Gutkin como fator motivacional no ensino formal da guitarra clássica”. O propósito desta intervenção é perceber de que forma é que o repertório abordado na temática da investigação, as obras para guitarra de Carlos Gutkin, pode contribuir para motivar mais os alunos de guitarra e melhorar o seu empenho e desempenho.

Sendo que o autor foi aluno do autor em questão durante todo o seu percurso académico, pôde constatar que todos os alunos demonstravam grande entusiasmo e motivação a tocar as suas obras que, por consequente, ficavam prontas mais rapidamente do que qualquer outra. Não só os seus colegas, mas o próprio autor sentiu maior motivação para estudar as obras de Gutkin do que a estudar obras de outros compositores. A escolha deste tema provém precisamente deste ponto fulcral: o entusiasmo e a motivação de trabalhar obras diferentes, nomeadamente as de Gutkin, comparativamente ao repertório tradicionalmente trabalhado no ensino formal da guitarra.

O projeto foi desenvolvido no Conservatório D’Artes de Loures (CAL), com alunos do autor deste projeto. Os recursos utilizados para recolha de dados foram: questionários aos alunos, observação direta, notas de campo, e a avaliação periódica e contínua.

## 3. Avaliação do percurso realizado

### 3.1 Autoavaliação da prática profissional

Ao longo deste mestrado, foram desenvolvidos hábitos de trabalho e de investigação que vieram, mais tarde, a dar frutos noutras vertentes, mais concretamente no aspeto pedagógico e autocrítico do mestrando. Os próprios desafios apresentados pelo caminho exigiram a adoção de novos pontos de vista, novas formas de pensar, e novas maneiras de encarar as dificuldades que se fazem sentir na procura de novo conhecimento.

Durante o estágio, apresentaram-se várias oportunidades de crescimento que acompanharão o percurso do mestrando doravante. Conforme dito por Arends (2008, p. 1), “a aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação do professor, mas em alunos ativamente

envolvidos em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar (...). Ensinar não é ler partituras ou indicar onde os alunos devem colocar os dedos e esperar que eles compreendam; é necessário criar uma interação e relação professor-aluno, de modo a promover uma boa dinâmica na sala de aula, e um bom ensino. Pesando todos estes fatores, para além do gosto do autor pela música e pelo ensino, os desafios tornaram-se conquistas que hoje formam as pedras do caminho do mestrando.

### 3.2 Coavaliação da prática docente

As aulas lecionadas pelo mestrando foram observadas e avaliadas pelos coordenadores científico e pedagógico. Essa avaliação pode ser consultada no anexo 3 (Guiões de Observação das Práticas Pedagógicas). Remete-se, também, neste ponto, para os testemunhos dos dois orientadores, que se podem consultar nos anexos 6 e 7.

### 3.3 Síntese das principais aprendizagens efetuadas

A prática profissional foi marcada principalmente pela incessante procura de respostas às perguntas que se foram revelando durante o percurso. Tendo uma ténue experiência de ensino, foram mais as vezes que o mestrando se deparou com problemas do que as vezes que se deparou com soluções, e a cada pergunta respondida, duas novas perguntas retomavam o seu lugar. Esta procura contínua de novo conhecimento e de ser o melhor possível foi o tema mais marcante de todo o percurso. Contudo, seria mentira afirmar que esta procura foi feita unicamente sozinho e sem ajuda. Todos os professores intervenientes foram, sem exceção, um degrau na ascensão a cada novo nível.

Não querendo deixar de ilustrar os pontos fulcrais desta aprendizagem, destacam-se os seguintes fatores que se denominam como “alicerces principais”:

- As aulas assistidas, lecionadas pelo orientador pedagógico cooperante, proporcionaram um contacto “fora do papel”, em que a teoria se torna *praxis*. Poder assistir, em primeira pessoa, às técnicas que aprendera previamente em teoria, permitiu ao mestrando compreender os seus mecanismos, os seus pontos fortes e fracos, e as alternativas.
- Os comentários às aulas que lecionou permitiram ao mestrando ter uma vista de fora, de professores com muito mais experiência na área, e compreender quando se deve “complicar” ou elaborar um tema, e quando se deve manter tudo o mais simples possível, para que se consiga estabelecer uma boa relação entre professor e aluno.

- As elaborações das planificações das aulas permitiram ao mestrando compreender que o tempo de uma aula é limitado, e que um dos fatores mais importantes no planeamento de uma aula é precisamente a gestão de tempo. Além disso, foi possível “ver no papel” a personalidade de cada aluno e planear de acordo com a mesma, ao contrário de apenas tentar conceptualizar tudo ao mesmo tempo na cabeça.
- A investigação permitiu ao mestrando compreender a diferença entre saber científico e saber empírico, a importância de cada um, e a sua empregabilidade no ensino. Não só, mas também, foi possível desmistificar certos conceitos que não são tão importantes como outrora pensara, como a repetição como forma de aprendizagem, e permitiu trazer à luz outros conceitos de maior importância, que antes seriam considerados triviais, como o envolvimento dos pais no percurso do aluno, ou a adaptação constante das estratégias de ensino.
- A importância do envolvimento do aluno na sua avaliação, a diferença entre avaliação sumativa e qualitativa, o papel de cada uma destas no ensino e na aprendizagem, e a satisfação que o aluno sente ao ter também direito à palavra na sua avaliação final.
- O relacionamento com alunos, compreendendo que o aluno é, primeiramente, um ser humano, com uma vida além da aula de instrumento, e só depois um aluno.
- A integração na comunidade escolar, particularmente na relação do professor com os encarregados de educação, dos alunos com os seus colegas, e entre todos os membros constituintes da escola, entendido este como uma pequena comunidade inserida num contexto social.
- A importância de envolvimento dos alunos em eventos fora da sala de aula, para que estes compreendam que a música, e o trabalho feito na aula, pode, e deve, ter um impacto no mundo que está para lá das paredes da sala de aula.

Segundo Zander and Zander (2008),

Michelangelo is often quoted as having said that inside every block of stone or marble dwells a beautiful statue; one need only remove the excess material to reveal the work of art within. If we were to apply this visionary concept to education, it would be pointless to compare one child to another. Instead, all the energy would be focused on chipping away at the stone, getting rid of whatever is in the way of each child’s developing skills, mastery, and self-expression. (Zander & Zander, 2008, p. 36).

Se adotarmos a ideologia dos autores sobre a educação, podemos afirmar que todos os alunos têm o potencial de ser alunos de nota máxima, sob a premissa que o professor e o aluno trabalhem em conjunto, estando ao mesmo nível, para alcançar o objetivo pretendido. Esta é uma abordagem mais “humana” ao ensino e à educação. O professor não deve estar acima do aluno, mas ao lado do aluno, para que possam ultrapassar as dificuldades em conjunto. Podemos, então, trazer à luz uma frase de António Nóvoa, “Educar é também cooperar com os outros. É trabalharmos com os outros. (..) A educação de humanos faz-se por outros humanos, não se faz por robôs.” (Futura, 2016, Outubro 25, 01:16).

O conhecimento é construído por humanos, para os humanos, e as crianças não são exceções.

### 3.4 Perspetiva crítica acerca do desempenho

No início do seu percurso enquanto docente, o mestrando teve várias dificuldades e dúvidas sobre o seu método de ensino. A falta de experiência era evidente, e isso acabava por dificultar a fluidez da aula, o que fazia o mestrando perguntar-se se estaria a fazer o melhor que conseguia e, se não, como poderia fazer melhor.

Foi nessa busca de como melhorar que o autor se deparou com a noção das três fases de um professor, um modelo desenvolvido por Fuller em 1967, que foi sendo refinado até meados dos anos 70 (cerca de 1975) (Conway & Clark, 2003). Este modelo, também defendido por Arends and Kilcher (2010) apresenta três fases:

- Na primeira fase, o professor preocupa-se consigo mesmo. Esta fase é chamada de **fase de sobrevivência**, em que o professor se foca mais no próprio e no seu método de ensino. Preocupa-se com o facto de os alunos poderem gostar ou não dele, de ter ou não o controlo na sala de aula, de perceber se os seus métodos são os mais adequados.

- Na segunda fase, chamada de **fase de situação de ensino**, o professor foca-se mais nas situações em si, na gestão de tempo e recursos, e na própria falta de métodos de ensino.

- Eventualmente, os professores encontram forma de aceitar os problemas de “sobrevivência” e as situações de ensino com que se deparam, e os elementos fundamentais do ensino e gestão de sala de aula tornam-se rotina. É nesta terceira fase, chamada de **resultados e aperfeiçoamento**, que os



professores se preocupam maioritariamente com os seus alunos, e é aqui que o seu foco principal se torna a aprendizagem e o bem-estar dos seus alunos.

Este modelo permitiu ao mestrando situar-se melhor na sua nova condição de docente. Saber que não era o único a colocar estas questões mostrou-lhe que estava no caminho certo, e que, com o devido esforço e preocupação, atingiria os seus objetivos. Como tal, através de uma introspeção e reflexão crítica, foi possível destacar os seguintes pontos fortes do seu desempenho:

- Boa relação com os alunos, particularmente os mais novos
- Boa dinâmica nas aulas
- Integração na comunidade escolar
- Rápida adaptação às necessidades de cada aluno
- Vontade de aprender e ser melhor sempre presente
- Fácil implementação de alguns conceitos aprendidos ao longo do mestrado

Além dos pontos fortes, foi também possível destacar alguns pontos a melhorar, tais como:

- Adquirir um maior leque de métodos de ensino
- Conseguir uma melhor gestão de tempo
- Procurar uma maior clareza ao expor o material didático
- Saber distinguir o essencial do redundante (ou “segundo plano”)
- Consciencializar mais os alunos da importância do trabalho individual ao longo da semana

### 3.5 Reflexão sobre aprendizagens futuras

De acordo com Duckworth et al. (2009), as três características mais importantes de um professor são:

- Garra
- Satisfação com a vida
- Metodologias de ensino positivas

Duckworth et al. (2009) afirmam, também, que professores experientes que demonstrem menos satisfação com a vida tendem a sentir-se desmoralizados apesar de todas as recompensas que provêm de dar aulas, o que, por consequência, resulta numa experiência de ensino insatisfatória para os alunos.

Um professor deve ser sempre um estudante. Durante este ano de prática pedagógica supervisionada, observou-se, no mestrando, um melhoramento evidente, que foi notado sentido por todos os intervenientes neste processo (professores, colegas e alunos). O elemento vital para o crescimento contínuo é, sem dúvida, a motivação para ser o melhor possível e poder dá-lo aos alunos, de forma a motivá-los para a música e ajudá-los a tornarem-se membros da sociedade em que se inserem, numa abordagem mais holística.

Dado o contexto escolar em que o mestrando se insere, no Conservatório d'Artes de Loures, é imprescindível que adquira um vasto leque de estratégias de ensino, para que se possa adaptar com mais facilidade aos desafios e aos diferentes alunos com que se depara no dia-a-dia.

Por fim, pretende-se que nunca perca a motivação pelo ensino e pela procura de novo conhecimento, pois isso transparece para os alunos, que adotam as ideologias dos professores com quem trabalham regularmente.

### 3.6 Proposta para o desenvolvimento das práticas formativas/educativas da escola

Perante o contexto em que se insere a EMNSC, propõem-se as seguintes práticas para o desenvolvimento e melhoramento do conservatório:

- Maior envolvimento dos alunos na comunidade escolar através de grupos de música de câmara com variedade de instrumentação constituinte. Durante a sua prática profissional, o mestrando pôde observar uma certa individualidade nos alunos de guitarra mais jovens, no sentido em que estes não se relacionavam tanto com outros alunos de instrumento, academicamente. A guitarra clássica sempre foi um instrumento algo isolado comparativamente a muitos outros, portanto uma tal individualidade é expectável, mas isso não significa que não seja possível os alunos envolverem-se mais na comunidade escolar através do programa curricular.
- No seguimento do ponto previamente mencionado, desenvolver um programa curricular relacionado com improvisação. Uma unidade curricular de improvisação seria extremamente importante. A aula de improvisação permite a “desterritorialização” da sala de aula. Promove o dinamismo e a fluidez da sala de aula, e exige que o professor pense na sua interação com os alunos como diálogo crítico e não apenas como uma mera transferência de informação. Uma unidade curricular de improvisação serviria, também, para ajudar os alunos a encontrar a sua “voz” na música, e não só reproduzir o trabalho de outros (Heble & Laver, 2016).

- Promover um maior conhecimento da guitarra clássica, como instrumento, e do seu repertório, já que o instrumento é frequentemente reconhecido, por encarregados de educação e pelos próprios alunos, como um instrumento popular, o que resulta, por vezes, em problemas de compreensão dos objetivos do seu ensino em contexto académico. De facto, o papel da guitarra no mundo da música é, frequentemente, associado à música popular. Isto leva a que o instrumento não seja levado a sério ou, pelo menos, ao mesmo nível que os outros instrumentos. Não sendo um problema específico da instituição, mas um problema cultural/social, seria útil que a Escola (em sentido lato) promovesse eventos de modo a educar o público em geral.

## Parte II - Relatório do projeto de intervenção pedagógica

Inicia-se a segunda parte deste relatório com uma parte introdutória que apresenta o objeto de trabalho, assim como a sua pertinência e relevância. De seguida, apresenta-se uma revisão de literatura relevante sobre o tema, que contribui para a sustentação teórica da intervenção realizada. Expõe-se de seguida a metodologia utilizada na implementação do PIP, e faz-se uma descrição pormenorizada da intervenção realizada. Para melhor contextualizar o tema abordado, faz-se uma breve referência a uma peça emblemática de Carlos Gutkin para guitarra e a uma entrevista realizada ao professor-compositor, cuja transcrição se encontra no anexo 11. Por fim, apresentam-se e discutem-se os resultados, a partir dos dados recolhidos. Conclui-se o relatório com uma apreciação crítica sobre a implementação do PIP, e algumas questões para futuras investigações.

O projeto aqui apresentado pretende compreender os fatores de motivação dos alunos de guitarra clássica relacionados com a escolha do repertório. Para tal recorreu-se à inclusão de obras de Carlos Gutkin para guitarra solo no programa a trabalhar pelos alunos participantes. Este projeto foi desenvolvido no ano letivo 2021/2022, de 13 de janeiro a 31 de maio, no Conservatório d'Artes de Loures. A ideia para este projeto surgiu da necessidade de o investigador motivar os seus próprios alunos, notando que estes, muitas vezes, não gostavam das peças que estudavam ou sentiam que estas não lhes diziam nada (por serem muito antigas, por não lhes estarem próximas por serem difíceis, etc.). Perante isto, o investigador optou por utilizar repertório original do seu antigo professor de guitarra, Carlos Gutkin, pois sempre notou uma maior motivação para tocar essas peças, tanto da sua parte como da parte de colegas.

Atualmente, há certas obras e compositores que se estabeleceram no cânone e são bastante comuns no repertório dos guitarristas clássicos. Sendo maioritariamente dos períodos clássico e romântico, são ótimas obras para estudar, mas muitas vezes os alunos sentem que lhes são culturalmente distantes. Existem compositores mais recentes, porém as suas obras são por vezes tecnicamente mais difíceis, pelo que os alunos acabam por só ter contacto com elas mais tarde. Para motivar mais os alunos, Carlos Gutkin, guitarrista, professor e compositor argentino residente em Portugal, começou por fazer acompanhamentos em peças de iniciação, mais especificamente para as obras do livro "Basic Pieces Vol. 1", de J. A. Muro (1998), e a compor melodias para os primeiros anos de iniciação. Entretanto foi começando a escrever várias obras originais para níveis diferentes, inspiradas na música popular cubana e argentina. O que o investigador pôde constatar, ao longo do seu percurso académico enquanto aluno de Gutkin, é que estas obras suscitavam maior interesse e motivação do que qualquer outra obra que os alunos praticavam.

O tema deste projeto provém precisamente da última ideia aqui exposta, e propõe a investigação da eventual motivação proveniente da execução destas obras, procurando perceber se existem fatores específicos que as destaca das restantes. Conforme sugerido por Hargreaves (1986, p. 215), “The intuitive experience and enjoyment of music should come first, such that the later acquisition of formal musical skills occurs inductively, that is, as an integral growth of the child's experience.”. Pretende-se primeiro que o aluno ganhe o gosto pela música, o prazer de fazer música, e só mais tarde se preocupe com a aquisição de competências musicais, de modo que esta aquisição ocorra naturalmente, como um crescimento do aluno.

É à luz desta ideia que surge o tema desenvolvido no âmbito deste projeto e que é aqui apresentado.

## 1. Estado da Arte

### 1.1 A importância da motivação no estudo do instrumento

A palavra “motivação” vem do latim “movere”, que significa mover. A motivação é um tema amplamente investigado, não só no que diz respeito ao estudo de um instrumento musical, como também na área da educação em geral. A relevância da motivação no estudo musical/instrumental é ilustrada por inúmeros autores, como Burak (2014), McPherson and Gabrielsson (2002), Sloboda (1978), Denis and Jouvelot (2005).

Dörnyei and Ushioda (2013), no livro “Teaching and Researching: Motivation” (2013), afirmam que, apesar de não haver uma definição de motivação com a qual toda a comunidade científica concorde, há certos aspetos que se podem associar ao termo: a motivação é o que, por definição, diz respeito à direção ou magnitude do comportamento humano, ou seja, à escolha de uma ação em particular e à persistência e ao esforço despendido na sua prática. Resumindo, a motivação é responsável pelo porquê de alguém decidir fazer algo, pelo tempo que as pessoas poderão estar dispostas a praticar a ação, e pelo empenho com que o fazem (Dörnyei & Ushioda, 2013). Evans (2015, p. 68) parece encontrar uma definição concordante, quando refere que a motivação deve surgir de uma “necessidade de competência”. Por sua vez, Tohidi and Jabbari (2012, p. 820) lançam a ideia de que um grau elevado de motivação permite empoderar as pessoas “to achieve high levels of performance and overcoming barriers in order to change”.

Dentro da motivação, há duas vertentes: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Além de Tohidi and Jabbari (2012), outros autores (Güvendir, 2016; Hennessey et al., 2015; Lin et al., 2003;

Sansone & Harackiewicz, 2000) apresentam uma definição comum de cada uma destas vertentes. Motivação intrínseca refere-se à motivação derivada de um interesse pessoal ou prazer em praticar a tarefa; é, portanto, inerente ao indivíduo e não fruto de fatores, ou objetivos, externos. Motivação extrínseca será o oposto; refere-se à motivação derivada de fatores externos (boas notas, concertos, etc.).

Tendo estabelecido, então, uma noção do que será a motivação, é importante relacionar a sua importância na educação e, mais concretamente, na aprendizagem musical. Lehmann et al. (2007) afirmam que a motivação tem uma presença vital no percurso musical de uma criança. Muitos músicos de alto nível contam que as suas primeiras experiências com a música foram a tocar um instrumento ou a cantar, ao contrário de pessoas que não se tornaram músicos, que relatam por sua vez o seu primeiro contacto com a música de forma passiva, através da audição ou de ver os outros tocar.

Sloboda's (1990) study found that children who have such powerful experiences, perhaps through attending a live performance, are more likely to continue with musical involvement than those who do not. This research also suggests that peak experiences are most likely to occur in environments with no demand or threat is perceived by the child. (...) A basic fascination with music and an enjoyment-oriented discovery approach can be powerful motivators beyond childhood. Many popular and jazz musicians cite "loving music" and "having fun" as reasons for spending so much time on their music (...). Their musical activities are so enjoyable, consuming, and rewarding that they resist calling them "practice" or "learning." Of course, their activities are not merely musical play activities such as those of children; these musicians also show strong drive to master the music that they love. For them, the process itself is rewarding. (Lehmann, 2007, p. 47).

A importância da motivação intrínseca para o sucesso das tarefas é destacada por muitos autores. De facto, estudos recentes demonstram que a motivação extrínseca, baseada em recompensas, tem mesmo muitas vezes repercussões negativas (Bloodgood et al., 2009; Brookhart et al., 2016; Earl, 2021; Freire, 2020; Hooks, 2014; Schinske & Tanner, 2014). Nestes estudos, os participantes eram todos apresentados a uma tarefa. Um grupo seria recompensado por completar a tarefa, e o outro não. O resultado final foi que o grupo que não foi recompensado demonstrou melhores resultados. De acordo com Kohn (1993, p. 98): "What rewards do, and what they do with devastating effectiveness, is smother people's enthusiasm for activities they might otherwise enjoy." Como tal, é importante que a aprendizagem não se foque em avaliações, mas antes no prazer da aprendizagem e de tocar, para que os alunos vejam a música – e, por associação, a guitarra – como uma atividade prazerosa e não como uma obrigação.

Lehmann et al. (2007) apoiam esta afirmação, citando:

Of course, intrinsic motivation for music is also very important to music students who undergo formal training. McPherson and Renwick (2001) found that the beginning instrumentalists who made the most progress in their first year of music lessons tended to express intrinsic reasons for their involvement, such as wanting to play music for their own personal enjoyment. Playing “just for the fun of it” (as opposed to practicing) by oneself and being a part of group “jam sessions” with musical friends are likely very positive activities. (Lehmann, 2007, p. 47)

## 1.2 A relevância da escolha de repertório

A escolha de repertório tem um enorme impacto na forma como os alunos aprendem, ou não aprendem, e por isso deve ser conduzida de forma a ajudá-los a melhor compreenderem e até a melhor apreciarem a música (Reynolds, 2000). O papel de um professor de música é ajudar os alunos, através de experiências e informação. Para isso, o professor precisa de selecionar o melhor repertório possível. Como se pode, então, fazer essa seleção? Reynolds defende que este é um dos aspetos mais difíceis da profissão.

O processo de escolha de repertório, pela parte do docente, começará com várias perguntas, mas, segundo aquele autor, as mais importantes serão:

- Será que o aluno vai gostar da peça?
- Esta peça é adequada ao nível do aluno?
- Haverá tempo suficiente para que ele aprenda esta(s) peça(s)?
- Irá o aluno crescer, como intérprete e músico, com as peças selecionadas?

Reynolds afirma que a música que o professor escolhe vai determinar a educação musical do seu aluno. Afirma nomeadamente que, ao escolher o repertório dos alunos, o professor está a escolher o percurso dos alunos academicamente – ou seja, se o professor valorizar mais a educação musical do que a habilidade técnica, por consequente, os alunos vão adotar essa ideologia.

The music you choose becomes, in large part, the curriculum that you and your students follow toward a sound music education. If you believe that a music education means much more than the improvement of technical skills, then the quality of the music played will be essential to the education of your students. (Reynolds, 2000, p. 32).



Pode-se afirmar, então, que a seleção de repertório no ensino da música é um processo difícil, exigente e meticuloso. Se o aluno não gostar da peça que lhe foi atribuída, desmotivar-se-á. Se a peça não for adequada ao seu nível (se for muito fácil ou, pelo contrário, demasiado difícil), o aluno aborrece-se e desmotiva. Se não houver tempo suficiente para trabalhar a(s) peça(s), o aluno sentir-se-á incapaz e frustrado, o que trará mais problemas do que apenas a desmotivação. Por fim, se o aluno não crescer e não aprender com o repertório que lhe é dado, então o professor poderá ter falhado no seu papel.

No entanto, é importante que as crianças compreendam que o estudo que fazem e que todas as peças que trabalham têm importância no seu percurso enquanto músicos, que até a parte técnica da música não é um mundo fechado e ajuda o aluno a ter maior facilidade a tocar depois peças mais complexas, mais prazerosas, e a ter uma melhor compreensão da música e do instrumento. Além disso, é importante relacionar os estudos técnicos com as peças mais “musicais”, para que o aluno compreenda a parte técnica por trás de cada música e como trabalhá-la. Poderá ser pertinente, também, mostrar ao aluno a utilização dessas técnicas noutras músicas fora do contexto de música erudita. No caso concreto da Guitarra Clássica, quase todas as técnicas utilizadas nas obras de música erudita existem também no mundo da música ligeira, quer esta utilize a guitarra clássica, acústica ou elétrica – são exemplo disso mesmo os ligados, assim como os harpejos, os acordes, entre outros.

Sobre a dificuldade e a importância da escolha de repertório, refere Forbes (2001):

Because of the impact that a teacher's philosophy has on the literature selection process, writers have suggested that it is essential first to determine a philosophy of music education and establish developmental goals based on that philosophy before attempting to select literature for study and performance. Forbes (2001, p. 103).

De facto, a escolha de repertório é algo bastante importante. Vários são os autores que sugerem diversos critérios para a escolha de repertório, mas há dois critérios transversais a todos: a variedade estilística e a qualidade do repertório (Budiansky & Foley, 2005; Coutts & Hill, 2022; Forbes, 2001). O problema dessa escolha é que, apesar de ter em conta pormenores que se podem associar à motivação extrínseca (por exemplo, esta peça foi escolhida devido aos limites de tempo para a sua preparação; esta peça foi escolhida pois é a mais adequada ao nível do aluno; esta peça foi escolhida porque trabalha a técnica de que o aluno precisa, etc.), muitas vezes não toma em conta a motivação intrínseca (mais concretamente, se o aluno gosta ou não da peça). Muitas vezes, basta o aluno gostar da peça para se dedicar mais a trabalhá-la, e conseguir ultrapassar alguns dos problemas mencionados anteriormente,

entre eles o tempo da sua preparação. Além disso, Renwick and McPherson (2002) demonstram que um aluno trabalha as peças de que gosta por maiores períodos de tempo do que peças de que não gosta tanto. Sloboda et al. (1996) tinham realizado também um estudo que realçou a importância do papel do aluno na escolha do repertório, dando exemplos de músicos de alto nível que equilibram o estudo entre estudo formal (escalas, peças, exercícios técnicos) e estudo informal (tocar as músicas preferidas de ouvido, improvisar, etc.). No livro “The Young Performing Musician”, de Sloboda and Davidson (1996), os autores apresentam entrevistas a músicos de alto nível em que estes afirmam que a prática informal contribuía para o seu sucesso enquanto músico, precisamente porque lhes permitia encontrar um equilíbrio entre a liberdade e a disciplina. Santos and Hentschke (2011) comprovam o que foi mencionado anteriormente, mostrando que a preparação de repertório requer um equilíbrio entre aprendizagem dos conceitos e atividades criativas.

Conclui-se, então, que a escolha de repertório é um dos processos mais importantes e desafiantes no ensino da música. O repertório deve ensinar os conceitos técnicos ao aluno, ajudá-lo a crescer, mas deve, também, fazer parte dum processo em que o aluno participa. Encontrar um equilíbrio entre repertório escolhido pelo professor e repertório escolhido pelo aluno demonstra-se ser a forma mais efetiva de ensino.

Tendo em conta o papel do aluno na escolha de repertório, aspeto que parece assim estar fortemente relacionado com a motivação intrínseca pelo estudo instrumental, a seleção do repertório dos alunos participantes nesta investigação foi feita em parceria com os próprios alunos.

### 1.3 A interação entre o professor e o aluno

Os professores e os estudantes formam laços de várias formas, mas geralmente as relações professor-aluno são as conexões que surgem quando um estudante (ou um grupo de estudantes) inicia uma conversa com o professor, antes ou depois da aula, sobre o currículo ou a vida fora da sala de aula. Contudo, estas relações não são estáticas; o que começa por ser apenas uma “relação professor-aluno” pode tornar-se uma amizade próxima. Como o surgimento destas relações é puramente espontâneo, elas são extremamente pessoais e vitais para as identidades profissionais e académicas do professor e do aluno, sendo assim uma das poucas atividades que unem os aspetos académico-intelectuais e emocional-pessoal das vidas académicas individuais de cada um. Além de serem um alicerce para as pedagogias do professor, permitem também que o aluno se sinta confortável no ambiente de aprendizagem e motivam-no a ser melhor. Para o professor, estas relações vão para além de dar apoio aos alunos ou doutro tipo de

interação pessoal; elas refletem a conexão complexa e integral entre a aprendizagem, a compreensão mútua, e o crescimento individual (Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013). Também de acordo com os autores, esta relação tem vindo a ser incentivada e cultivada nos últimos anos, mesmo nas escolas com um maior número de alunos e/ou docentes, através da criação de pequenas comunidades, ou de turmas mais pequenas (Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013).

Como podemos concluir, a relação professor-aluno é fundamental para uma boa aprendizagem e para o sucesso académico do aluno. Esta relação permite ao professor chegar mais perto do aluno para poder desenvolver e aplicar pedagogias adequadas a cada aluno individualmente. Esta individualidade do ensino instrumental é um fator crucial devido à diversidade cultural e social existente numa dada escola (Yunus et al., 2011). Além de Bernstein-Yamashiro, Yunus (2011) também afirma que alunos que tenham relações positivas com os seus professores sentem-se mais motivados a aprender, e que um bom ambiente na sala de aula tem necessariamente um impacto positivo na vida académica do aluno.

Students who have positive relationships with their teachers feel motivated to learn and supported. Students are more engaged when they have a supportive relationship with the teacher; they tend to work harder in classroom, persevere, accept direction and criticism, cope better with stress and pay attention more to the teachers (...). Moreover (...), a teacher's typical level of support and concern can also be treated as one of the facets of classroom climate. The classroom atmosphere or environment has a strong impact upon students. (Yunus et al., 2011, p. 2638).

## 2. Metodologia

A presente investigação insere-se no formato de estudo de caso. Optou-se por esta abordagem devido ao facto de a amostra ser muito limitada. De acordo com Cohen et al. (2002), o número mínimo de participantes para uma pesquisa experimental é de 15 participantes, e, de acordo com Gall et al. (1996), cada grupo deve ter um mínimo de 15 participantes para se poderem comparar. Como tal, adota-se a definição de estudo de caso de Meirinhos and Osório (2010, p. 52), que apresentam o termo como "(...) o estudo intensivo de um ou poucos casos" – tornando este projeto num tipo de investigação de metodologia qualitativa.

No seguimento do parágrafo anterior, torna-se pertinente apresentar uma definição de metodologia qualitativa, e adotar-se-á a definição de Denzin and Lincoln (2011), que diz o seguinte:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world.

They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them. (Denzin & Lincoln, 2011, p. 3).

Esta definição pode considerar-se uma elaboração da definição de investigação qualitativa dada por Stake (1995, p. xi): “Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances”.

Neste caso em concreto, trata-se duma amostra de catorze alunos, divididos em dois grupos (com sete alunos em cada grupo), que foram acompanhados ao longo de dois períodos de escolaridade, e cujos papéis (grupo experimental e grupo de controlo) foram invertidos no segundo e no terceiro período.

A tipologia utilizada é a tipologia empírica. Esta tipologia, derivada de dados concretos, pretende resumir observações e retirar conclusões de dados observáveis, com o propósito de formar uma teoria a partir desses dados (Winch, 1947).

De modo a solidificar os resultados e conclusões, utilizaram-se também elementos de recolha de dados quantitativos, como questionários e avaliações, dos quais se pudessem obter dados quantificáveis. A investigação quantitativa, de acordo com Kraska (2010), define-se da seguinte forma: “Quantitative research studies produce results that can be used to describe or note numerical changes in measurable characteristics of a population of interest; generalize to other, similar situations; provide explanations of predictions; and explain causal relationships.”.

De modo a obter resultados conclusivos, a adoção de metodologias de investigação qualitativa e quantitativa resultou numa investigação que segue um modelo misto.

## 2.1 Agentes envolvidos

Na implementação do projeto, participaram então catorze alunos entre o 2º e o 5º grau de instrumento (ou seja, do 6º ao 9º ano de escolaridade), que foram divididos num grupo experimental (GE) e num grupo de controlo (GC). Os dados relativos a cada aluno encontram-se no anexo 18. Participaram também dois alunos que não permaneceram no projeto durante todo o ano letivo, pelo que não foram incluídos na tabela apresentada. Como tal, os seus dados serão abordados separadamente (p. 58).

Os participantes tinham idades muito próximas (entre os 11 e os 13 anos), com a exceção do aluno XIV, bastante mais velho (20 anos). Ainda assim, como se verá, os resultados deste aluno não se desviaram dos resultados dos colegas, pelo que a idade não parece ter sido um fator relevante, daí ter sido incluído na amostra.

## 2.2 Cronologia

A conceção do PIP iniciou-se em novembro de 2021 e durou até dezembro. Em janeiro de 2022, foi apresentado à escola para aprovação, nomeadamente pela direção pedagógica e pelo departamento de cordas. Assim que foi aprovado, nos finais de janeiro, foi possível iniciar a sua aplicação, no 2º período, em fevereiro. O grupo experimental tomou então contacto com as obras de Gutkin, num período de tempo que durou até abril de 2022, final do 2º período, altura em que foi aplicado o primeiro questionário a todos os participantes. A segunda fase do PIP iniciou-se no 3º período, no final de abril, trocando-se o papel dos grupos participantes, e repetindo o processo anterior. No final de maio, que coincidiu com o final do 3º período, foi apresentado novamente o mesmo inquérito aos alunos. No mês de junho realizou-se o tratamento de dados e a avaliação dos resultados. O cronograma presente na figura 6 mostra o desenvolvimento do PIP.

	Novembro 2021	Dezembro 2021	Janeiro 2022	Fevereiro 2022	Março 2022	Abril 2022	Maió 2022	Junho 2022
Conceção do pré-projeto								
Apresentação do PIP à Instituição								
Implementação do projeto: observação, notas de campo, avaliação contínua (2ºP)								
Aplicação do questionário (2ºP)								
Implementação do projeto: observação, notas de campo, avaliação contínua (3ºP)								
Entrevista a Carlos Gutkin								
Aplicação de um questionário (3ºP)								
Avaliações periódicas								
Tratamento/avaliação dos dados								
Escrita do relatório e artigo								

Figura 6 - Cronograma da implementação do PIP.

### 2.3 Procedimentos

Ao longo de cada período, os alunos tiveram de trabalhar três peças, que iriam apresentar depois em prova. No início de cada período, além de duas peças de diversos compositores, foram apresentadas aos alunos do GE duas peças de Carlos Gutkin (apresentadas nos anexos 8 e 9), das quais eles teriam de escolher uma (que iria ser a sua terceira peça nesse período). Por sua vez, os alunos do GC escolheram também uma terceira peça, mas entre obras de outros compositores. Como foi dito atrás, o papel de cada grupo foi invertido do 2º para o 3º período; ou seja, o grupo que foi experimental no 2º período tornou-se grupo de controlo no 3º período, e vice-versa.

Quando se introduziu o conceito do PIP aos participantes, estes demonstraram um enorme interesse e vontade em participar. A escolha da peça de Gutkin foi realizada da mesma forma: o investigador apresentou uma de duas peças ao aluno, tocando-a de início ao fim, e, se o aluno gostasse, então seria essa a obra a trabalhar durante o período; senão, tocaria a outra peça do compositor. De ressaltar que o aluno mais velho teve ainda a possibilidade de escolher uma terceira peça, “Ícaro II” (que acabou por escolher), pois era um aluno mais adiantado; a peça, que foi analisada no capítulo anterior, pode ser consultada no Anexo 10.

Na figura 7, apresenta-se a distribuição dos participantes pelos dois grupos, nos dois períodos. A cor verde indica que os alunos trabalharam uma peça do autor naquele período (especifica-se qual) e a cor vermelha indica que não trabalharam nenhuma obra de Gutkin nesse período; ou seja, a cor permite distinguir o momento em que cada aluno pertenceu respetivamente ao grupo de controlo ou experimental.

Nº de Aluno	2º Período	3º Período
I		Swing one
II	E a pena pousou...	
III		Swing one
IV		Swing one
V	E a pena pousou...	
VI	E a pena pousou...	
VII	E a pena pousou...	
VIII	E a pena pousou...	
IX		Swing one
X		Swing one
XI	E a pena pousou...	
XII		Swing One
XIII		Swing one
XIV		Ícaro II

Figura 7 - Distribuição dos alunos por grupo e por período.

## 2.4 Estratégias de monitorização e avaliação final do PIP

Como foi referido, ao longo deste PIP foram utilizados diversos elementos de recolha de dados: questionários, a observação direta e respetivas notas de campo, avaliação periódica e contínua.

### 2.4.1 Questionários

No início de cada período, apresentou-se um questionário a todos os participantes, com o objetivo de perceber a sua relação com o instrumento e com as aulas, o seu progresso, o estudo ao longo do ano. Este questionário foi o mesmo em ambos os períodos, para se poder estabelecer uma relação entre os questionários preenchidos em cada período e verificar o que mudou durante toda a implementação do projeto. Nos anexos 12 e 13, incluem-se os modelos dos questionários apresentados aos alunos.

### 2.4.2 Observação direta

A observação direta foi, possivelmente, o elemento de recolha de dados mais presente durante toda a implementação do PIP. Enquanto professor, o investigador pôde acompanhar regularmente a evolução dos alunos, não só através das aulas semanais, mas também através da plataforma Microsoft

Teams, que os alunos utilizaram para permanecer em contacto com o professor ao longo da semana, fora do tempo da aula. Tendo em conta que todas as aulas decorrem de maneira diferente, a observação direta permitiu que o investigador refinasse a sua abordagem para cada aluno, e recolher dados que não seria possível recolher de outra forma.

#### 2.4.3 Avaliações periódicas

Ao longo do PIP, existiram duas provas de avaliação, com um espaço de dois meses entre elas (respetivamente, a do 2º período e a do 3º), que pretenderam avaliar o progresso do aluno ao longo do período. Em cada uma dessas provas o aluno teve de tocar três obras (além de fazer uma leitura à primeira vista). Nesses momentos de avaliação, uma das peças tocadas pelos alunos do GE foi uma peça de Carlos Gutkin.

#### 2.4.4 Avaliação Contínua

No projeto que se apresenta, a avaliação contínua foi feita semanalmente, no fim de cada aula. Os elementos de avaliação foram Atitudes e Valores, Trabalho de Casa e Observação Direta. Esta ferramenta permitiu ao professor compreender se se notava progresso positivo ou negativo de aula para aula, para que pudesse adaptar as suas estratégias de ensino. Esta avaliação permitiu compreender de que forma o comportamento e o trabalho individual dos alunos se alteraram de um período para o outro, e recolher essa informação para o propósito deste estudo.

### 2.5 Breve análise de “Ícaro II” e uma entrevista

Antes de se proceder à apresentação dos resultados, far-se-á aqui uma alusão a outro aspeto tido em conta nesta investigação, que ajudou à interpretação/discussão apresentada no próximo capítulo.

Quando se fala da importância da escolha de repertório (ver p. 40), é importante frisar que, além da componente técnica de cada peça, há outro parâmetro com impacto na relação do aluno com o repertório, a linguagem musical, entendida como as características composicionais duma peça, dum compositor ou de determinado período musical. De modo a melhor compreender de que forma as obras do compositor aqui abordado poderão ajudar a motivar os alunos que as tocam, inclui-se neste capítulo uma breve referência a aspetos composicionais presentes nas suas obras para guitarra, ilustrados por uma



pequena análise de uma das suas obras mais emblemáticas, “Ícaro II”. Faz-se ainda uma referência à entrevista feita pelo autor deste projeto ao próprio Carlos Gutkin, realizada a 19 de maio de 2022, que visa compreender nomeadamente as características da sua obra e ainda a sua experiência, enquanto docente, relativamente à motivação dos alunos para a aprendizagem da guitarra, mais concretamente ao nível da escolha de repertório. A análise e a entrevista empreendidas foram mais um contributo para este estudo.

### 2.5.1 “Ícaro II”: características da linguagem musical de Carlos Gutkin

Na escolha de repertório, a linguagem musical desempenha um papel fundamental na motivação do aluno. Um aluno que não se identifique com a linguagem de uma obra vai ter mais dificuldade em familiarizar-se com a mesma, e, conseqüentemente, sentir-se-á menos motivado. De modo a encontrar elementos característicos da escrita de *Carlos Gutkin*, apresenta-se uma breve referência à sua peça “Ícaro II”, cuja partitura se encontra no Anexo 10. De acordo com o próprio (Anexo 11, p. 140), esta peça é a que mais frequentemente desperta o interesse dos alunos.

A tonalidade da peça é Dó Maior, e começa com uma progressão de I – Vb – IV<sup>7M</sup>b (acordes de Dó maior (verde), Sol maior na 1ª inversão (laranja), e Fá Maior com 7ª Maior na 1ª inversão (azul)) nos primeiros três compassos, conforme ilustrado pela Figura 6.



Figura 8 - início da peça “Ícaro II”.

O movimento por 7as é muito comum nas obras de Gutkin, assim como o Retardo (ilustrado a rosa) que adianta a melodia à progressão harmónica. Os acordes de 7ª são característicos da linguagem musical do Jazz, um estilo musical que Gutkin adota frequentemente nas suas composições, como se constata na entrevista ao autor apresentada no anexo 11.

A técnica do retardo continua presente durante toda a obra, o que pode ser ilustrado por exemplo no tema apresentado entre os compassos 15 e 24, e voltando a evidenciar-se nos compassos 32 a 46 (ver anexo 9).

Figura 9 – Compassos 15 a 27.

Figura 10 – Compassos 36 até 39.

A progressão harmónica rica em acordes de 7ª Maior é muito comum a vários estilos de música popular da atualidade, pelo que se torna bastante fácil a sua adoção e a familiarização da peça por parte dos alunos, particularmente dos mais jovens. Esta poderá ser uma razão para os alunos gostarem de tocar este tipo de obras, o facto de a sua linguagem musical lhes ser apelativa. A escrita de Gutkin insere também muitos elementos característicos da música tradicional latina, provavelmente devido às origens do compositor, e bebe igualmente características do Jazz e até da música do período romântico. Apesar de o próprio autor não conseguir definir a sua linguagem, concorda que se inspira em vários estilos, muito diferentes entre si: “a música que eu faço, é um contemporâneo, digamos, com conotações latinas (...) tonal, modal, meio impressionista, por vezes... Romântica, enfim. Não sei classificar a minha música (...) porque é muito diversa.” (Anexo 11, p. 138).

É possível que esta riqueza musical, que advirá duma grande variedade estilística, seja um dos principais fatores para as suas obras despertarem interesse nos alunos.

### 2.5.2 Entrevista a Carlos Gutkin: repertório e motivação

Na entrevista apresentada no anexo 11, Gutkin afirma que as suas composições, muitas vezes, surgem da necessidade individual do aluno – esta necessidade pode ser técnica (aprender uma técnica nova), ou pode surgir relacionada com a falta de motivação do aluno. Nesse sentido uma composição, ou uma improvisação, poderá pretender simplesmente tornar divertido um exercício simples. Como exemplo, Gutkin menciona que o seu acompanhamento para uma escala de Dó Maior serve para que o aluno “sinta que está a fazer uma grande coisa, mas o que está a fazer é uma escala de Dó Maior” (Anexo 11, p. 137). Desta forma, o exercício fica menos monótono, e o aluno sente mais prazer por fazer algo “grande”.

O compor para os alunos às vezes é mesmo pela necessidade do aluno. (...) fazer uma técnica que seja muito simples (...) exercícios (...) ou peças muito minimais ou mínimas, com um simples arpejo apenas movendo dois dedos e conseguir fazer algo que seja bonito. (Anexo 11, p. 137).

Quando Gutkin compôs a obra “Ícaro II”, estava um pouco relutante em trabalhá-la com os seus alunos, pois não achava que estes iriam querer tocá-la:

(...) O Ícaro, mesmo no início, tinha receio de pôr os alunos a tocar (...) A coisa é que o aluno é que queria tocar essa música. Então até tentei simplificar a música para o aluno, e o aluno me disse “não, não, quero assim mesmo como está, complicada”, pois tem passagens complicadas. Pronto, o que acontece com as músicas que se o aluno gosta, logicamente vai investir mais tempo com essa música. Ou seja, se lhe dá prazer tocar essa música, termina por investir, mesmo que lhe custe trabalho, investe mais tempo na música. Talvez tenha a ver com que estar mais próximo da linguagem sonora que estão habituados, não é?, e acho que outras estéticas antigas, como a música histórica, nem sempre os alunos estão habituados. É uma aproximação que tem que ir se amadurecendo ao longo dos anos. (Anexo 11, p. 136).

O que o compositor refere aqui vai ao encontro do que foi ilustrado atrás neste trabalho, no estado da arte. O interesse pessoal do aluno, e o próprio repertório, têm um grande impacto na aprendizagem e no trabalho desenvolvido.

A motivação proveniente da escolha do repertório, afirma Gutkin, não é algo inerente às suas obras; esta motivação pode surgir de qualquer obra, e o que importa é que “quanto mais prazer consigam ter os alunos com as peças que estão a tocar, melhor” (Anexo 11, p. 138). Gutkin elabora esta afirmação:

Em relação ao entusiasmo, é todo um mistério. O processo interior dos alunos não tem que ser especialmente com as minhas peças. (...) Ele adorou [uma peça de outro compositor]. E como gostou, esteve a praticá-la e trabalhou, agarrou-se mais tempo ao instrumento, e, logicamente, os dedos começaram a responder e, para surpresa minha, depois fez o Ícaro – não a fez completa, fez uma versão mais curta do Ícaro, que eu fiz propriamente para ele, para que ele a pudesse tocar – e neste momento está no 10º. Passou para o 10º porque, no último ano, decidiu estudar. Cada aluno é um mistério. Cada aluno pode-nos dar enormes surpresas. (Anexo 11, p. 139).

Para Gutkin, a motivação é única a cada aluno. Para que as peças despertem interesse nos alunos, elas:

(...) têm que ter qualquer coisa com que se identifiquem (...) Não basta que a peça seja agradável ou esteticamente apelativa, pois (...) o gosto e o prazer se vai educando. (...) O prazer estético é uma procura. (...) O gosto é todo um processo. A beleza que está implícita nas obras nem sempre procura um lado mais agradável. (Anexo 11, p. 140).

Gutkin afirma, também, que a música clássica nem sempre é acessível, para os jovens. Sendo uma linguagem musical tão distante daquela a que estão habituados, muitas vezes os alunos não têm interesse em trabalhá-la ou aprendê-la. Para evitar este problema, sugere uma forma de abordar a escolha de repertório que tenha sobretudo em conta a proximidade que os alunos sentem pelo repertório: “Para evitar isto, é preciso começar com peças próximas da linguagem musical que os alunos estão habituados, e só mais tarde andar para trás, em direção a outras linguagens musicais mais distantes do aluno.” (Anexo 11, p. 140).

Por fim, será de salientar que outra vertente que o compositor e professor considera de extrema importância é a criatividade. De modo a trabalhar esta vertente, procura integrar a improvisação nas obras que trabalha, mesmo naquelas não são da sua autoria.

(...) eu acho que as peças clássicas, ou peças já de repertório, ou os estudos, não devem ser imaculadas (...) Ou seja, a gente pode (...) reinventar por cima do que já existe. Isso é o que acho que é importante que o aluno também não veja só a peça que está na partitura, mas imaginar outras coisas possíveis. Habituar-se a

procurar outras coisas possíveis e ir mais além. Acho que a improvisação, por exemplo, é um elemento que se tem abandonado um bocado no ensino da música, mas que antigamente era a coisa mais habitual do mundo. (...) Mesmo quando estamos a tocar uma obra clássica, devemos ser espontâneos, ter essa espontaneidade criadora. Por isso é que a interpretação não fica duas vezes igual, tocada pelo mesmo intérprete: porque é espontâneo. (Anexo 11, p. 138)

Para Gutkin, esta criatividade não se reflete apenas na capacidade de improvisação musical de um aluno, mas também na sua interpretação.

A consideração da obra e da perspetiva do compositor aqui brevemente apresentada pretendeu assim clarificar a abordagem da temática escolhida e a interpretação dos resultados que se expõem.

### 3. Apresentação e discussão dos resultados

Apresentam-se de seguida os resultados obtidos através de cada uma das ferramentas utilizadas. Posteriormente, realiza-se uma reflexão e discussão sobre a totalidade dos resultados.

#### 3.1 Questionários

No final de cada período, os participantes preencheram um questionário sobre a sua experiência com as aulas de instrumento e com as peças que trabalharam ao longo do período. Nos anexos 12 e 13 encontram-se os questionários apresentados aos alunos. Como foi referido atrás (p. 47), os questionários eram iguais, embora o do grupo experimental tenha tido mais duas perguntas, referentes ao trabalho com a peça de Gutkin. No anexo 19 comparam-se os resultados obtidos nos questionários a cada uma das perguntas, em cada período.

A figura 1 desse anexo apresenta os resultados à primeira pergunta (“Gostas de tocar guitarra?”), e a figura 2 mostra uma tabela que estabelece a comparação entre as respostas dadas em cada um dos momentos. De acordo com os números, poder-se-á concluir que a introdução das obras de Gutkin terá aumentado o gosto pelo instrumento para dois alunos, os participantes XI e XIV.

Quanto à segunda pergunta (“Gostas das peças que o professor te dá?”), a observação das figuras 3, 4 e 5 permite concluir que no segundo questionário houve mais um participante do GE a

responder “Gosto muito!” (5), enquanto o número de alunos do GC que escolheram a mesma opção permaneceu igual. Embora a resposta mais escolhida tenha sido “Gosto” (4), em ambos os períodos, no 3º período menos alunos optaram pelo 4 e mais alunos optaram pelo 5. Contudo, os gráficos indicam que houve maior discrepância entre os alunos do GC do que do GE a escolher a opção “Não gosto nem desgosto” (3). A tabela (figura 6) indica algumas alterações, porém. Ao todo, cinco alunos alteraram a sua resposta do primeiro questionário para o segundo: dois deles indicaram gostar mais das peças que o professor lhes dá após terem trabalhado a peça de Gutkin, outro indicou gostar mais das peças quando não trabalhou a peça, e dois outros indicaram gostar menos das peças que trabalharam no 3º período do que no 2º, sendo que um deles gostou menos quando integrou o GC, e o outro gostou muito menos quando integrou o GE. Destes cinco alunos que alteraram a sua resposta, três indicaram gostar mais do programa que trabalharam quando pertenceram ao GE, e dois indicaram gostar mais do programa do período em que estiveram no GC. A introdução das obras de Gutkin parece ter tido assim alguns resultados positivos.

Nas respostas à terceira pergunta (“Qual foi a peça que mais gostaste de tocar?”) apenas se apresentam os alunos do GE, para poder comparar a sua preferência (ou não) pela obra de Gutkin. De acordo com as figuras 5 e 6 do anexo 19, pode-se constatar que houve mudanças nos fatores que cada participante valorizou quando escolheu a peça de que mais gostou. Quanto à razão que levou os alunos do GE a escolher determinada peça (quarta pergunta, “Porquê?”), de acordo com a figura 7 do anexo 19, metade dos alunos alteraram o fator que mais valorizaram na escolha da peça de que mais gostaram. Destes sete alunos, cinco valorizaram mais o gosto pessoal no 3º período, sendo que três deles pertenceram nesse período ao GE. Destes três, apenas um respondeu ter gostado mais da peça de Gutkin. Este aluno (IX), que no primeiro questionário tinha valorizado da mesma forma o gosto pessoal e a dificuldade, já valorizou apenas o gosto pessoal no segundo. No primeiro questionário, os dois alunos que afirmam ter gostado mais da peça de Gutkin (alunos VIII e XI) dizem ter valorizado a dificuldade (aluno VIII) e o gosto pessoal (aluno XI). Estes participantes não alteraram a sua resposta. No total, três alunos valorizaram mais o gosto pessoal e menos a dificuldade no segundo questionário, e dois valorizaram mais a dificuldade do que o gosto pessoal. A implementação das obras de Gutkin poderá assim ter permitido a vários alunos ultrapassar o fator da dificuldade e a valorizar mais o prazer e o gosto musical.

No que diz respeito à quinta pergunta do questionário (“Gostas da aula de guitarra?”), a figura 8 do mesmo anexo permite verificar uma mudança acentuada na resposta dos alunos. No segundo questionário, houve mais três alunos do GE a afirmar gostar muito das aulas, o que significa que quase todos os alunos deste grupo passaram a gostar mais das aulas de guitarra, à exceção de um. Para perceber

que alunos alteraram a sua resposta, comparam-se as respostas por período na tabela apresentada na figura 9. Seis alunos alteraram a resposta a esta pergunta. Destes alunos, quatro afirmaram ter gostado mais das aulas de guitarra no período em que pertenceram ao GE. Apenas dois afirmaram ter gostado menos das aulas de guitarra no período em que pertenceram ao GE; destes dois alunos, apenas um alterou a sua resposta relativamente ao período. A introdução das peças de Gutkin no repertório dos alunos parece assim ter tido resultados positivos, tendo proporcionado o aumento do gosto dos mesmos pelas aulas de guitarra.

De acordo com as figuras 10 e 11 apresentadas no anexo 19, houve mais alunos a responder “tocar guitarra” à sexta pergunta, “O que mais gostas na aula de guitarra?”. Mas, de modo a aferir se a introdução das obras de Gutkin motivou mais os alunos para tocar guitarra, comparam-se as respostas em tabela, na figura 12 do mesmo anexo. Apenas cinco alunos alteraram a sua resposta. Destes alunos, três escolheram a alínea “Tocar Guitarra” após terem pertencido ao GE, e dois escolheram a mesma resposta enquanto elementos do GC. Nenhum aluno do GE no 2º período mudou a sua resposta no período em que pertenceu ao GC, o que poderá levar a concluir que a introdução da peça de Gutkin foi uma experiência positiva, mas o seu impacto terá sido menos evidente do que noutras respostas.

À pergunta 7, “Estás a gostar mais das aulas de guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?”, todos os participantes responderam afirmativamente em ambos os questionários, pelo que não parece muito pertinente comparar os resultados entre os períodos.

A pergunta 8 foi “Costumas estudar para a aula de instrumento?”. A figura 13 do mesmo anexo compara as respostas entre questionários. Apenas dois alunos parecem ter mudado os hábitos de estudo, e afirmam ter estudado menos quando pertenceram ao GE. A avaliar pelas respostas dos alunos a esta pergunta, a introdução da peça de Gutkin poderá não ter sido bem-sucedida a motivar os alunos a estudar mais.

A pergunta 9 era “Qual foi a peça que menos gostaste de tocar este período”. No primeiro questionário, dos seis alunos do GE, apenas dois responderam que a peça que menos tinham gostado de trabalhar fora a de Gutkin, e ambos indicaram gosto pessoal como causa para esta resposta, na pergunta 10 (“Porquê?”). No segundo questionário, dos oito alunos do GE, apenas dois responderam a peça de Gutkin, mas desta vez um afirmou, na pergunta 10, que foi devido à dificuldade da peça, enquanto o outro alegou o gosto pessoal (Figura 14, anexo 19). Portanto, os alunos que não gostaram de trabalhar a peça de Gutkin invocaram sobretudo o gosto pessoal. Pode-se concluir, então, que a introdução da peça de Gutkin foi positiva, mas apenas para os alunos que demonstraram interesse e gosto pela peça.

Por fim, as perguntas 11 e 12 foram aquelas duas perguntas que foram feitas apenas aos participantes do GE, em cada período: “O que achaste da peça \_\_\_?” (Pergunta 11) e “Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como?” (Pergunta 12). As respostas (figura 15) indicam que apenas quatro alunos não gostaram da peça, nove gostaram, e um gostou muito. Portanto, a grande maioria dos alunos (dez), enquanto pertenceu ao GE, parece ter gostado da peça, e a maioria dos alunos (dez), no geral, afirmou que os seus hábitos de estudo se alteraram com o seu estudo.

### 3.2 Observação direta

De uma maneira geral, o trabalho realizado pelos alunos nas peças de Gutkin foi diferente do que realizaram nas restantes peças. Os participantes mostraram-se animados e satisfeitos com o seu trabalho, e a grande maioria deles demonstrou mais empenho a trabalhar estas peças. Esta diferença destacou-se sobretudo nos alunos com maior facilidade, nomeadamente os alunos III, V e XIII. Além de terem mostrado uma atitude mais empenhada nas aulas, estes três alunos prepararam a peça mais rapidamente do que as restantes peças do seu repertório.

No entanto, os alunos que apresentaram mais dificuldades de leitura, particularmente os alunos II, VII, e VIII, apesar de mostrarem um maior entusiasmo pela peça de Gutkin e uma atitude mais dedicada nas aulas, não apresentaram uma melhoria significativa na preparação da obra, relativamente às outras que trabalharam ao longo do período. Ou seja, aquele aparente aumento de motivação não foi suficiente para se notar uma melhoria significativa no trabalho feito por estes alunos (nomeadamente ao nível do tempo de preparação da peça), em comparação com o trabalho que desenvolveram na preparação do restante repertório.

Destes seis alunos (II, III, V, VII, VIII, XIII), destacaram-se os participantes III e VIII. O aluno III destacou-se muito pela positiva, pois demonstrou sempre interesse, trabalho e celeridade na preparação do repertório em ambos os períodos, mesmo quando pertenceu ao GE, pois afirmou não ter gostado da peça de Gutkin. O aluno VIII, em contrapartida, destacou-se pela negativa; não demonstrou interesse nem progrediu ao longo dos dois períodos. Estes dois alunos destacaram-se por terem sido os participantes com uma resposta mais extrema.

Os restantes alunos (I, IV, VI, IX, X, XI, XII e XIV), à exceção dos alunos VI, X e XII, tiveram uma abordagem semelhante entre eles. Ao início, apesar de demonstrarem interesse pela peça respetiva,



acharam-na estranha. Mas à medida que a foram trabalhando e tirando dúvidas com o professor na aula, familiarizaram-se com ela.

O que a observação direta permitiu observar correspondeu aos dados apresentados na figura 15 (Comparação das respostas dos alunos às perguntas 11 e 12 entre o 2º período e o 3º período), em que dez dos catorze alunos afirmaram que a peça alterou a sua abordagem ao repertório. Este empenho, contudo, variou um pouco entre os alunos, tendo afetado mais uns do que outros. Os alunos VI, VIII, X e XII, contudo, não demonstraram interesse pela peça respetiva durante todo o projeto, nem não foi possível notar alterações destes alunos na sua abordagem ao estudo do instrumento.

Saliente-se que, logo de início, foi possível observar um interesse especial, por parte dos alunos de 6º ano, em tocar a obra “E a pena pousou...” (anexo 8), devido à sua sonoridade e à facilidade de leitura. O oposto aconteceu com a peça “Swing One”, mais desafiante, obra pela qual os alunos não demonstravam grande interesse. Contudo, ao longo do trabalho com as duas peças, esta tendência foi-se invertendo: os alunos que inicialmente afirmavam gostar da primeira peça, perderam gradualmente o interesse por ela e não demonstraram grande trabalho, e os que tinham afirmado não gostar da segunda, acabaram por ganhar interesse por ela. No final de cada período, os alunos que trabalharam esta peça, “Swing One”, demonstravam maior motivação do que os outros. Isto pode ser resultante de vários fatores, como a linguagem musical, a dificuldade da peça, ou características dos próprios participantes. Na opinião do investigador, a razão para esta diferença de impacto das peças deve-se a uma mistura entre o interesse dos participantes e a dificuldade da peça. Alguns participantes acharam a peça “E a pena pousou...” bonita, mas fácil; enquanto os outros não acharam a peça “Swing One” tão bonita como a outra, mas sendo mais desafiante, preferiram optar pelo desafio e não pelo fator estético. Donde se poderá concluir que se os alunos se sentirem desafiados pelas peças que trabalham, sentir-se-ão mais motivados e terão melhores resultados. Além disso, poderá ter havido aqui outro fator a ter em conta: o grupo que trabalhou a segunda peça era constituído essencialmente por alunos mais avançados, que poderiam estar naturalmente mais motivados para estudar.

### 3.3 Avaliação Periódica

Os resultados de avaliação periódica (AP) estão apresentados na figura 1 do anexo 20 para ser mais fácil e perceptível a diferença entre períodos.

A tabela indica que apenas um aluno melhorou a sua AP, e isto aconteceu no período em que não trabalhou a obra de Gutkin. A introdução das obras de Carlos Gutkin não parece, à luz destes dados, ter interferido na avaliação final dos alunos.

No entanto, é de realçar que o 3º período durou bastante menos tempo que o 2º período, pelo que não houve tanto tempo para os alunos evoluírem. Outro ponto a ressaltar na leitura destes dados prende-se com a grande limitação imposta pelas notas nesta escala de 1 a 5, que não permite uma grande diferenciação.

### 3.4 Avaliação Contínua

No anexo 21 apresentam-se gráficos com o progresso das notas dos participantes ao longo do estudo. Os gráficos inseridos ilustram as avaliações de cada aula durante o 2º e 3º período.

O que os resultados indicam é que metade dos alunos tiveram melhores notas na avaliação contínua do período em que pertenceram ao GE. Os alunos I e X demonstraram melhores resultados no GC; os alunos IV, V, IX, XII, XIII não demonstraram uma diferença significativa entre os períodos, e os restantes alunos (II, III, VI, VII, VIII, XI e XIV) demonstraram melhores resultados enquanto fizeram parte do GE. Num total de catorze alunos, dois mostraram melhores resultados quando estiveram no GC, cinco não mostraram uma diferença significativa em nenhum grupo, e sete alunos evidenciaram melhores resultados enquanto GE, o que leva o investigador a concluir que a introdução das obras no repertório destes alunos terá sido positiva.

### 3.5 Participantes extra: XV e XVI

Como se referiu atrás (p. 44) os alunos XV e XVI foram casos peculiares, por terem integrado esta investigação durante menos tempo do que o estipulado, por diversos motivos.

O participante XV, um aluno de 11 anos, demonstrou interesse pelo repertório que foi escolhido em parceria com o professor, mas sendo este o seu primeiro ano de instrumento, tendo o aluno entrado este ano logo para o 1º grau, não conseguiu preparar as três peças necessárias para apresentar na prova trimestral. Esta questão estará também relacionada com o alto número de faltas de presença deste aluno às aulas de instrumento, que dificultou a aprendizagem e a sua evolução. No 3º período, o aluno apenas apareceu a uma aula, pelo que não foi possível obter informação suficiente.

Por sua vez, o aluno XVI, também de 11 anos, entrou na escola no final do 2º período, para o 1º grau, pelo que não foi possível obter resultados na primeira fase do PIP relativamente a este participante. Contudo, no 3º período, demonstrou um enorme interesse pelo instrumento e, também, pela peça em questão, tendo sido o aluno mais célere a concluir o estudo da obra, em apenas duas aulas. Não foi possível delinear uma diferença entre o 2º e o 3º período, visto que não esteve presente no 2º período, mas demonstrou extremo interesse pela peça, devido à sua diferente sonoridade.

### 3.6 Discussão dos resultados

No geral, as respostas aos dois questionários não revelaram diferenças tão significativas quanto era esperado; ou seja, não houve mudanças muito significativas nas respostas dos alunos, quando pertenciam ao GE ou ao GC. Será importante destacar que as durações das duas fases do projeto foram diferentes, facto que pode ter tido algum impacto nos resultados.

No entanto, estes resultados indicam também de alguma forma que a introdução da peça de Gutkin terá tido um impacto positivo nos alunos. Embora estes não tenham alterado os seus hábitos de estudo no período em que trabalharam a peça experimental, muitos afirmaram que essa peça os motivou a estudar mais. As avaliações periódicas também indiciam esse resultado positivo: conforme descrito atrás (p. 56), sete alunos melhoraram os seus resultados quando pertenceram ao GE e apenas dois quando integraram o GC. Por fim, também a observação direta revelou um maior compromisso dos alunos do GE (p. 56). Ou seja, tal como foi referido na revisão da literatura, o interesse pessoal do aluno, ou a sua motivação, parece fundamental para a qualidade do seu desempenho (Forbes, 2001; Lehmann et al., 2007; Sloboda, 1990). Isso mesmo pôde ser constatado neste projeto, na medida em que os alunos que demonstraram maior interesse pelo trabalho realizado com a peça de Carlos Gutkin foram aqueles que tiveram resultados mais positivos.

Assim, embora os resultados tenham sido pouco significativos e difíceis de avaliar, pode afirmar-se que as peças aqui consideradas representarão uma boa adição ao repertório formal da guitarra, enriquecendo-o, através da linguagem musical ou do desafio que constituem para o aluno. Porém, é preciso ter sempre em conta o interesse do aluno pelas obras, pois caso ele não mostre grande interesse por elas, poderá deixar de se empenhar, tal como quando aborda o restante repertório.

Visto que o objetivo essencial deste projeto era estabelecer uma relação entre a escolha de repertório e a motivação do aluno, todo o trabalho empreendido constitui por si só uma procura válida no sentido de procurar encontrar essa relação. Este é um ponto fundamental no projeto apresentado, na

medida em que, na opinião do autor, e também na opinião manifestada por Carlos Gutkin (anexo 11), e na opinião de vários autores citados (Forbes, 2001; Lehmann et al., 2007; Sloboda, 1990), a procura da motivação do aluno será uma das tarefas mais importantes do professor.

#### 4. Conclusão

Ao longo da implementação do projeto de investigação pedagógica, foi possível acompanhar de perto todo o percurso dos alunos. Pôde-se observar que os alunos estavam mais motivados nas aulas nos períodos em que trabalharam as obras de Gutkin, mesmo quando tinham dificuldade. A linguagem musical diferente permitiu-os aprender novas técnicas na guitarra que não tinham experimentado previamente, como os ligados ascendentes e descendentes, e o legato. Foi também possível notar o contentamento dos alunos ao trabalharem peças com uma sonoridade e uma linguagem diferente daquelas a que estavam habituados. De início, demonstravam alguma resistência às peças devido à utilização de novas técnicas, que não conheciam, mas, quando aprenderam a dominar estas técnicas, conseguiram ter mais prazer em tocar guitarra e em demonstrar aquilo de que eram capazes. Esta nova confiança demonstrou-se tanto na sala de aula como na audição de instrumento. Durante a audição, os próprios pais demonstravam maior interesse pelas peças de Carlos Gutkin, manifestando-se entusiasticamente enquanto aplaudiam a atuação dos filhos, algo que apenas aconteceu com aquelas peças. No final da audição, vários pais insistiram em falar com o professor para o congratular pelo trabalho feito com os alunos e pela boa relação que estabeleceu com eles. Como resultado, a relação entre os pais, os alunos e o professor fortaleceu-se ao longo da implementação do PIP, o que proporcionou também uma maior motivação e um maior gosto por parte dos alunos. Desta forma, pode-se concluir que a introdução das obras de Gutkin no ensino da guitarra, para estes alunos, terá sido bem-sucedida.

Contudo, há certos fatores que é importante destacar – nomeadamente, a duração de cada período. O 2º período durou três meses, enquanto o 3º período durou apenas um mês e duas semanas. O fato de o 3º período ter durado metade do 2º pode ter afetado os resultados e ter interferido mesmo com a evolução dos alunos ao longo do projeto (e pode ter explicado, por exemplo, o facto, atrás referido, de as avaliações periódicas dos alunos não se terem alterado substancialmente dum período para o outro). É também importante notar que, no 3º período, os alunos tiveram de preparar a mesma quantidade de repertório para a prova final que prepararam no 2º período, o que resultou por vezes numa prestação de nível inferior ao do período anterior, ou ainda no facto de algumas peças não terem sido trabalhadas com

o cuidado necessário. Estas restrições de tempo também se refletiram nos resultados do repertório de Gutkin.

Também é importante notar que aspetos “positivos”, como os alunos demonstrarem mais trabalho e interesse por uma peça particular, tocarem a peça com prazer, procurarem acrescentar algo às peças que tocam – também foram notórios em alunos do grupo de controle. Isto poderá levar a pensar que não são só as obras aqui consideradas que poderão ajudar a motivar mais os alunos, mas que essa motivação poderá aumentar quando os alunos se interessam por uma peça em particular, qualquer que seja o compositor, qualquer que seja a razão. Na verdade, quando os alunos gostam das peças que estão a tocar, empenham-se mais no estudo individual e sentem maior prazer em alcançar os objetivos – o interesse pessoal pelo repertório transformará assim uma motivação extrínseca em motivação intrínseca. Quando os alunos não demonstram interesse pessoal nas peças – como foi o caso de alguns participantes deste PIP – a utilização das peças de Gutkin não parecem trazer qualquer benefício relativamente a qualquer outra peça. Conclui-se, então, que as qualidades inicialmente atribuídas às peças de Gutkin são, meramente, qualidades atribuídas pelos alunos às peças pelas quais eles tenham interesse pessoal, qualquer que seja a razão.

A limitação da amostra também se demonstrou um problema. O pequeno número de participantes não possibilita que se retire uma conclusão mais geral. Mesmo assim, o facto de este estudo ter tido um impacto positivo em alguns alunos poderá indiciar que uma amostra maior permitiria retirar conclusões mais sólidas. Além disso, a limitação da amostra ligada à limitação de tempo resulta em que tenha havido, particularmente no 3º período, demasiados alunos que se viram apressados para preparar as peças todas para a prova, e alguns não tiveram tempo para se dedicarem às peças “experimentais” com o tempo que necessitavam.

Como foi referido anteriormente, na perspetiva do investigador, os resultados deste PIP, de curta duração e difícil de avaliar, não permitirão tirar grandes conclusões. Ainda assim, dado os resultados e o impacto que teve a sua implementação, o investigador conclui que o projeto foi bem-sucedido. Os alunos demonstraram satisfação ao longo do projeto, muitos resultados melhoraram, a relação entre os pais, os alunos e o professor saiu fortalecida. Apesar dos percalços, o ponto fulcral que este PIP revelou, na ótica do mestrando, foi a importância de se motivar os alunos, no ensino formal musical, e de chamar atenção para este assunto, neste caso através da escolha de repertório. Mais do que obter dados concretos e conclusivos, pretende-se chamar a atenção para a importância da motivação no ensino. Os resultados indiretos da implementação das obras de Gutkin – como a diversão e interesse dos alunos, ou a satisfação

dos pais nas audições dos filhos – são frutos tão ou mais importantes do que os resultados obtidos diretamente da introdução destas obras.

No futuro, seria pertinente repetir este estudo, em condições diferentes. Seria importante estender o período de implementação ao longo de todo o ano letivo, e aumentar o número de participantes para se poder obter resultados mais conclusivos. Não só, mas poderá ser também pertinente considerar uma abordagem com outros compositores de modo a diversificar a linguagem musical do repertório dos alunos, de modo a averiguar se os benefícios observados neste PIP são característicos das obras de Gutkin, ou apenas características comuns a peças do interesse pessoal dos alunos.

## Referências Bibliográficas

- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of educational research*, 100(5), 311-323.
- ANQEP - Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (2020). *Aprendizagens Essenciais - Cursos Artísticos Especializados* <https://www.anqep.gov.pt/np4/477.html>
- Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. Central Connecticut State University. *Tradução de A. Faria—Edição Electrónica Lda.*
- Arends, R., & Kilcher, A. (2010). *Teaching for student learning*. Routledge New York.
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G. G. (2013). *Teacher-Student Relationships: Toward Personalized Education: New Directions for Youth Development, Number 137* (Vol. 125). John Wiley & Sons.
- Bloodgood, R. A., Short, J. G., Jackson, J. M., & Martindale, J. R. (2009). A change to pass/fail grading in the first two years at one medical school results in improved psychological well-being. *Academic Medicine*, 84(5), 655-662.
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., . . . Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of educational research*, 86(4), 803-848.
- Budiansky, S., & Foley, T. W. (2005). The quality of repertoire in school music programs: Literature review, analysis, and discussion. *Journal of the World Association for Symphonic Bands and Ensembles*, 12(5), 17-39.
- Burak, S. (2014). Motivation for Instrument Education: A Study from the Perspective of Expectancy-Value and Flow Theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123-136.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Conexão Futura (2016, Outubro 25). *Educação 360 - António Nóvoa - Conexão Futura - Canal Futura* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=AP9v1kH2M10>
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and teacher education*, 19(5), 465-482.
- Coutts, L., & Hill, J. (2022). Tertiary music students' perspectives on activist-musicianship: Approaches, challenges, and perceived role of higher music education. *Research Studies in Music Education*, 1321103X221109518.
- Denis, G., & Jouvelot, P. (2005). Motivation-driven educational game design: applying best practices to music education. Proceedings of the 2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in computer entertainment technology,
- Denis, J. M. (2018). Assessment in music: A practitioner introduction to assessing students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 20-28.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.
- Earl, D. (2021). UNgrading: Why Rating Students Undermines Learning (and What to Do Instead). Edited by Susan D. Blum. *Teaching Philosophy*, 44(4), 556-560.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., . . . Greenfield, M. D. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83.
- Forbes, G. W. (2001). The repertoire selection practices of high school choral directors. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 102-121.

- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a Sociology of Education* (pp. 374-386). Routledge.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- Güvendir, M. A. (2016). Students' extrinsic and intrinsic motivation level and its relationship with their mathematics achievement. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 17(1).
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Heble, A., & Laver, M. (2016). *Improvisation and Music Education*. New York: Routledge.
- Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. *Wiley encyclopedia of management*, 1-4.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children. *Teachers college record*, 97(2), 310-331.
- Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. *New York*.
- Kraska, M. (2010). QUANTITATIVE RESEARCH. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design* (pp. 1166-1171). SAGE Publications, Inc. .
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., Woody, R. H., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Lin, Y.-G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 13(3), 251-258.
- Martins, G. d. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., . . . Nery, R. F. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (9727424163).
- McPherson, G. E., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, 99-115.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2).
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Editorial popular.
- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação. *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*, 3-40.
- Projeto Educativo, E. (2022). *Projeto Educativo*. Escola de Música Nossa Senhora do Cabo. [https://0ae21194-4b8a-4590-b626-c985aabf683a.filesusr.com/ugd/10033a\\_14d728e4e13a42ed8433077d74787b4c.pdf](https://0ae21194-4b8a-4590-b626-c985aabf683a.filesusr.com/ugd/10033a_14d728e4e13a42ed8433077d74787b4c.pdf)
- Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173-188.
- Reynolds, H. R. (2000). Repertoire is the curriculum: Repertoire selection has a major impact on what students will and will not learn, and it should help their musical understanding and appreciation. *Music Educators Journal*, 87(1), 31-33.
- Riese, H., Samara, A., & Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601-624.
- Roldão, M. d. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber eo agir do professor*.
- Roldão, M. d. C., Peralta, H., Martins, I. P., & Orvalho, L. (2018). PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS BASEADAS NO PERFIL DOS ALUNOS. [https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=609&fileName=Documento\\_Enquadrador\\_Elabora\\_o\\_Aprendi.pdf](https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=609&fileName=Documento_Enquadrador_Elabora_o_Aprendi.pdf)
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Elsevier.
- Santos, R. A. T. D., & Hentschke, L. (2011). Praxis and poiesis in piano repertoire preparation. *Music Education Research*, 13(3), 273-292.



- Schinske, J., & Tanner, K. (2014). Teaching more by grading less (or differently). *CBE—Life Sciences Education, 13*(2), 159-166.
- Sloboda, J. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of music, 6*(2), 3-20.
- Sloboda, J. A. (1990). Combating examination stress among university students: Action research in an institutional context. *British Journal of Guidance & Counselling, 18*(2), 124-136.
- Sloboda, J. A., & Davidson, J. (1996). *The young performing musician*.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British journal of psychology, 87*(2), 287-309.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. sage.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 820-824.
- Winch, R. F. (1947). Heuristic and empirical typologies: A job for factor analysis. *American Sociological Review, 12*(1), 68-75.
- Yunus, M. M., Osman, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 2637-2641.
- Zander, R. S., & Zander, B. (2008). *The art of possibility*. Possibility Works.

## Anexos

## Anexo 1 – Modelo de Planificação de Aula

<b>Plano de Aula:</b> <b>Disciplina:</b> <b>Curso:</b> <b>Regime:</b>	<b>Ano/ Grau:</b> <b>Duração:</b> <b>Data:</b> <b>Docente:</b>			
<b>Situação e contextualização</b>				
a) <i>caracterização da turma</i>  b) <i>articulação desta aula com a anterior</i>				
<b>Abertura da Aula</b>				
a) <i>motivação</i>  b) <i>clarificar o que os alunos vão aprender</i>  c) <i>estratégias gerais da aula</i>  d) <i>como se vai verificar a aprendizagem</i>				
<b>1. Conceitos-chave da disciplina/ Ideias-chave /Atitudes e valores</b> <i>(estruturantes propostos para esta aula)</i>				
<b>2. Reportório / Peças / Estudos</b>				
<b>3. Organizador</b>	<b>4. Aprendizagens essenciais</b> (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)	<b>5. Ações estratégicas de ensino alinhadas ao Perfil dos Alunos</b> (por etapas, em sequência)	<b>6. Descritores do Perfil dos Alunos</b>	<b>7. Avaliação</b> (instrumentos a aplicar)
<b>Encerramento</b>				
<b>Recurso didáticos</b>				

<b>Previsão da sequência Pós Aula</b>	
<b>Bibliografia / Webgrafia</b>	ANQEP. (24 de julho de 2020). ANQEP. Obtido de ANQEP: <a href="https://anqep.gov.pt/np4/477.html">https://anqep.gov.pt/np4/477.html</a> Amado, I. L. (2019). <i>Planificação de Aula Coletiva de Formação Musical</i> . Rebordosa: AMAP.
<b>Legislação</b>	( se aplicável )
<b>ANEXOS</b>	
Escrever aqui (se aplicável)	

<p><b>Descritores do Perfil dos Alunos</b></p> <p><b>Conhecedor/sabedor/culto/informado</b></p> <p><b>Criativo</b></p> <p><b>Crítico/analítico</b></p> <p><b>Indagador/Investigador</b></p> <p><b>Respeitador do outro e da diferença</b></p> <p><b>Sistematizador/organizador</b></p> <p><b>Questionador</b></p> <p><b>Comunicador</b></p> <p><b>Participativo/ colaborador</b></p> <p><b>Responsável/ autónomo</b></p> <p><b>Gestor do seu trabalho</b></p> <p><b>Resistente ao stress</b></p>
--

NÍVEL	Indicadores comportamentais
1	Recusa participar nas tarefas propostas pelo professor. Esquece-se frequentemente do material indispensável à realização das actividades desenvolvidas na aula. Apresenta sistematicamente percentagens inferiores a 20% nos exercícios escritos de avaliação formativa. Falta frequentemente às aulas e outras actividades de frequência obrigatória, dinamizadas pela disciplina. Manifesta um comportamento indisciplinado (irreverente, arrogante, ...)
2	Participa irregularmente nas actividades. Manifesta pouco empenho na realização das tarefas propostas pelo professor. Esquece-se, com regularidade, do material indispensável à realização das actividades desenvolvidas na aula. Manifesta um insuficiente desenvolvimento das competências específicas. Apresenta regularmente percentagens entre 20% e 49% nos exercícios escritos de avaliação formativa. Por vezes, manifesta um comportamento indisciplinado, no contexto da sala de aula.
3	Participa regularmente nas actividades. É empenhado na realização das tarefas propostas pelo professor. Apresenta-se com o material indispensável à realização das actividades desenvolvidas na aula. Manifesta hábitos e métodos de trabalho. Manifesta um razoável desenvolvimento das competências específicas. Apresenta regularmente percentagens entre 50% e 69% nos exercícios escritos de avaliação formativa. Manifesta um comportamento regular e satisfatório.
4	Manifesta entusiasmo ao participar nas actividades. Manifesta muito empenho na realização das tarefas propostas pelo professor. Apresenta-se regularmente com o material indispensável à realização das actividades desenvolvidas na aula. Manifesta claramente hábitos e métodos de trabalho. Manifesta um bom desenvolvimento das competências específicas. Apresenta regularmente percentagens entre 70% e 89% nos exercícios escritos de avaliação formativa. Manifesta segurança na aplicação das aprendizagens a novas situações. Manifesta um bom comportamento.
5	Manifesta um grande entusiasmo ao participar nas actividades. Manifesta muito empenho na realização das tarefas propostas pelo professor. Apresenta-se sempre com o material indispensável à realização das actividades desenvolvidas na aula. Manifesta claramente hábitos e métodos de trabalho. Manifesta um bom desenvolvimento das competências específicas. Apresenta sistematicamente percentagens entre 90% e 100% nos exercícios escritos de avaliação formativa. Manifesta muita segurança na aplicação das aprendizagens a novas situações. Manifesta um bom comportamento.

<b>Nível</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Porcentagem</b>	100%	80%	60%	40%	20%
<b>Descritor de Desempenho</b>	O aluno cumpre sempre	O aluno cumpre com frequência	O aluno cumpre com regularidade	O aluno cumpre raramente	O aluno não cumpre

<b>ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS</b>				
Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

## Anexo 2 – Planificações das Aulas Lecionadas

Aula 1

Aluno: A

Grau: 1º Iniciação

Data: 30/11/2021, 18h15

Repertório

Escala de Dó com acompanhamento

Introdução a Muro – Peças nº 14 e 15

Situação/Contextualização

O aluno frequenta o 1º iniciação da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, em Linda-a-Velha. É a última aula antes da audição, que será no dia 7 de dezembro de 2021. Na semana anterior, o professor estava em isolamento profilático, e o aluno teve uma aula online. Além de começar apenas este ano, o aluno também começou o ano letivo tarde, pelo que não consegue ler muito bem ainda.

O professor tem feito escalas de dó com o aluno, acompanhando-o com acordes, de forma que o aluno conheça o braço da guitarra. Os aspetos a melhorar, de momento, é a leitura e o conhecimento do braço da guitarra.

### Conceitos Chave

Solfejo, Sentido Rítmico, Escalas, Mão esquerda

Organizadores	Aprendizagens Essenciais
Experimentação e Criação	Aquecimento, conversa com o aluno sobre a aula anterior
Interpretação e comunicação	Interpretação da Escala de Dó. Interpretação das peças nº14 e nº15 do livro de J. A. Muro Trabalhar o conhecimento do braço da guitarra
Apropriação e Reflexão	Autoavaliação

Ações Estratégicas de Ensino Alinhadas ao Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil do aluno	Duração
Abertura:  - Cooldown: Conversa com o aluno sobre temas relacionados com o seu dia-a-dia fora da aula de instrumento  - Exercícios de aquecimento e alongamentos das mãos antes de tocar  - Explicação das atividades a desenvolver durante o decorrer da aula, as aprendizagens	Conhecedor, Responsável	5 minutos

esperadas e os critérios de avaliação		
Desenvolvimento  Escala de Dó – Execução da escala lentamente para ver a posição dos dedos  Peça nº 14 – Solfejo da obra por partes, sem instrumento; Execução lenta da obra com acompanhamento; Correção da posição e erros técnicos  Peça nº 15 – Solfejo da obra por partes, sem instrumento; Execução lenta da obra, por partes, com acompanhamento; Correção da posição e erros técnicos	Conhecedor, Comunicador, Questionador, Participativo	20 minutos
Encerramento  Reflexão sobre as dificuldades e facilidades sentidas durante a aula;  Autoavaliação do aluno e heteroavaliação do professor;  Marcação do estudo para casa;  Alongamentos	Crítico/Analítico, Participativo/Autoavaliador/ Reflexivo	5 minutos

#### Recursos didáticos

Instrumento; Apoio de pé; Estante; Telemóvel (afinador e metrônomo); Partituras; Lápis e borracha.

#### Previsão da sequência da aula

É previsto que o aluno atinja os objetivos determinados para esta aula. Caso alguma dificuldade ou obstáculo se apresente, pretendo analisar e corrigir recorrendo a diferentes estratégias de ensino.

#### Avaliação das Aprendizagens – Auto-avaliação

Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio atitudinal e comportamental	Demonstrei interesse e atenção durante as atividades realizadas?			x
	Respeitei o professor no decorrer da aula?			x
	Preparei o estudo para a aula de hoje?			x
Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio técnico e artístico	Consegui tocar corretamente o que foi pedido?		x	
	A digitação que apliquei era a indicada na partitura?			x

	Executei o estudo prestando atenção ao ritmo?			x
	Conseguir tocar a obra com as dinâmicas apresentadas?		x	



## Aula 2

Aluno: B

Grau: 8º grau

Data: 10/02/2022, 15h30

Repertório

Café 1930 – Piazzolla

Estudo 12, Villa-Lobos

Situação/Contextualização

A aluna frequenta o 8º grau de ensino articulado de Guitarra Clássica da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, em Linda-a-Velha. Esta vai ser a primeira aula em que a aluna tem contato com a peça de Villa-Lobos, pelo que ainda está um pouco à descoberta. Na semana anterior, houve uma interrupção letiva em que a aluna não teve aula.

A aluna irá também apresentar a peça Café 1930, de A. Piazzolla, que irá tocar em dueto com uma aluna de violino. Além desta peça, a aluna também está a tocar Tango en Skai, de Dyens, e Variações sobre um tema da Flauta Mágica, de Fernando Sor, sendo um repertório com alguma predominância do tango. Aspetos a melhorar, neste momento, serão a interpretação, a articulação, a agógica e o conhecimento da peça (no caso do estudo de Villa-Lobos).

Conceitos Chave

Articulação, Sentido Rítmico, Agógica, Interpretação, Técnica.

Organizadores	Aprendizagens Essenciais
Experimentação e Criação	Aquecimento, conversa com a aluna sobre a aula anterior
Interpretação e comunicação	Interpretação da peça Café 1930 Trabalhar as passagens de mão esquerda da 2ª parte da obra
Apropriação e Reflexão	Autoavaliação

Ações Estratégicas de Ensino Alinhadas ao Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil do aluno	Duração
Abertura:  - Cooldown: Conversa com a aluna sobre temas relacionados com o seu dia-a-dia fora da aula de instrumento.  - Exercícios de aquecimento e alongamentos das mãos antes de tocar.  - Explicação das atividades a desenvolver durante o decorrer da aula, as aprendizagens	Conhecedor, Responsável	5 minutos

esperadas e os critérios de avaliação.		
Desenvolvimento  Café 1930 – Execução da obra, do início ao fim, para ver problemas que precisem de ser melhorados. Trabalho sobre possíveis problemas.  Estudo 12, Villa-Lobos – Execução lenta da obra; Correção da posição e erros técnicos; Leitura	Conhecedor, Comunicador, Questionador, Participativo	30 minutos
Encerramento  Reflexão sobre as dificuldades e facilidades sentidas durante a aula;  Autoavaliação da aluna e heteroavaliação do professor;  Marcação do estudo para casa;  Alongamentos	Crítico/Analítico, Participativo/Autoavaliador/ Reflexivo	5 minutos

#### Recursos didáticos

Instrumento; Apoio de pé; Estante; Telemóvel (afinador e metrônomo); Partituras; Lápis e borracha.

#### Previsão da sequência da aula

É previsto que a aluna atinja os objetivos determinados para esta aula. Caso alguma dificuldade ou obstáculo se apresente, pretendo analisar e corrigir recorrendo a diferentes estratégias de ensino.

#### Avaliação das Aprendizagens – Auto-avaliação

Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio atitudinal e comportamental	Demonstrei interesse e atenção durante as atividades realizadas?			x
	Respeitei o professor no decorrer da aula?			x
	Preparei o estudo para a aula de hoje?			x
Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio técnico e artístico	Consegui tocar corretamente o que foi pedido?			x
	A digitação que apliquei era a indicada na partitura?			x
	Executei o estudo prestando atenção ao ritmo?			x
	Consegui tocar a obra com as dinâmicas apresentadas?			x

### Aula 3

Aluno: C

Grau: 2º Iniciação

Data: 30/11/2021, 17h45

Repertório

“Melodia Espanhola” – Carlos Gutkin

Lição 4, 5 e 6 – J. A. Muro

Escala de Dó

Situação/Contextualização

A aluna frequenta o 2º ano de iniciação de guitarra da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, em Linda-a-Velha. É a última aula antes da audição, que será no dia 7 de dezembro de 2021. Na semana anterior, o professor estava em isolamento profilático, e o aluno teve uma aula online. O professor notou alguma desmotivação por parte da aluna devido às aulas online, e, tendo começado este ano, está um pouco atrasada.

O professor tem feito a escala de dó para a aluna conhecer o braço da guitarra, acompanhando com acordes. Tem, também, feito algumas peças de Muro, com acompanhamento. Os aspetos a melhorar, neste momento, é a motivação, a leitura e o conhecimento da guitarra.

Conceitos Chave

Solfejo, Sentido Rítmico, Motivação, Escalas, Mão esquerda.

Organizadores	Aprendizagens Essenciais
Experimentação e Criação	Aquecimento, conversa com a aluna sobre a aula anterior
Interpretação e comunicação	Interpretação da Escala de Dó. Interpretação das peças nº5, nº6 e nº7 do livro de J. A. Muro Trabalhar o conhecimento do braço da guitarra
Apropriação e Reflexão	Autoavaliação

Ações Estratégicas de Ensino Alinhadas ao Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil do aluno	Duração
Abertura:  - Cooldown: Conversa com a aluna sobre temas relacionados com o seu dia-a-dia fora da aula de instrumento.  - Exercícios de aquecimento e alongamentos das mãos antes de tocar.  - Explicação das atividades a desenvolver durante o decorrer da aula, as aprendizagens	Conhecedor, Responsável	5 minutos

esperadas e os critérios de avaliação.		
<p>Desenvolvimento</p> <p>Escala de Dó – Execução da escala lentamente para ver a posição dos dedos</p> <p>Peça nº 5 – Solfejo da obra por partes, sem instrumento; Execução lenta da obra com acompanhamento; Correção da posição e erros técnicos</p> <p>Peça nº 6 – Solfejo da obra por partes, sem instrumento; Execução lenta da obra, por partes, com acompanhamento; Correção da posição e erros técnicos</p> <p>Peça nº 7 – Solfejo da obra por partes, sem instrumento; Execução lenta da obra, por partes, com acompanhamento; Correção da posição e erros técnicos</p>	Conhecedor, Comunicador, Questionador, Participativo	20 minutos
<p>Encerramento</p> <p>Reflexão sobre as dificuldades e facilidades sentidas durante a aula;</p> <p>Autoavaliação da aluna e heteroavaliação do professor;</p> <p>Marcação do estudo para casa;</p> <p>Alongamentos</p>	Crítico/Analítico, Participativo/Autoavaliador/ Reflexivo	5 minutos

#### Recursos didáticos

Instrumento; Apoio de pé; Estante; Telemóvel (afinador e metrónomo); Partituras; Lápis e borracha.

#### Previsão da sequência da aula

É previsto que a aluna atinja os objetivos determinados para esta aula. Caso alguma dificuldade ou obstáculo se apresente, pretendo analisar e corrigir recorrendo a diferentes estratégias de ensino.

#### Avaliação das Aprendizagens – Auto-avaliação

Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio atitudinal e comportamental	Demonstrei interesse e atenção durante as atividades realizadas?			x
	Respeitei o professor no decorrer da aula?			x

	Preparei o estudo para a aula de hoje?		x	
Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio técnico e artístico	Consegui tocar corretamente o que foi pedido?		x	
	A digitação que apliquei era a indicada na partitura?			x
	Executei o estudo prestando atenção ao ritmo?			x
	Consegui tocar a obra com as dinâmicas apresentadas?			x

#### Aula 4

Aluno: D

Grau: 2º Grau

Data: 10/02/2022, 16h15

Repertório

Estudo em Mi Menor, F. Tárrega

Estudo 6, E. Pujol

Situação/Contextualização

A aluna frequenta o 2º grau de ensino articulado de Guitarra Clássica da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, em Linda-a-Velha. A aluna tem vindo a trabalhar o Estudo em Mi Menor, de F. Tárrega, e o Estudo 6, de E. Pujol. Como demonstra mais problemas na peça de Tárrega, é essa a peça em que o professor Carlos Gutkin se tem debruçado mais nas últimas aulas. Como na semana passada houve uma interrupção letiva, a aluna teve mais tempo para estudar as obras, e como já conhece as obras, o trabalho pode ser um pouco mais desenvolvido.

O professor tem feito estas obras para a aluna conhecer o braço da guitarra e para melhorar a técnica de ambas as mãos. Os aspetos a melhorar, neste momento, é a motivação, a leitura e o conhecimento da guitarra.

Conceitos Chave

Leitura, Sentido Rítmico, Motivação, Técnica, Fraseado

Organizadores	Aprendizagens Essenciais
Experimentação e Criação	Aquecimento, conversa com a aluna sobre a aula anterior
Interpretação e comunicação	Interpretação da peça “Estudo em Mi Menor”, F. Tárrega. Interpretação da peça Estudo 6, de E. Pujol. Trabalhar a técnica de mão esquerda e direita.
Apropriação e Reflexão	Autoavaliação

Ações Estratégicas de Ensino Alinhadas ao Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil do aluno	Duração
Abertura:  - Cooldown: Conversa com a aluna sobre temas relacionados com o seu dia-a-dia fora da aula de instrumento.  - Exercícios de aquecimento e alongamentos das mãos antes de tocar.  - Explicação das atividades a desenvolver durante o decorrer da aula, as aprendizagens	Conhecedor, Responsável	5 minutos

esperadas e os critérios de avaliação.		
Desenvolvimento  Estudo em Mi Menor – Execução da obra, do início ao fim, para ver problemas que precisem de ser melhorados. Trabalho sobre possíveis problemas.  Estudo 12, Villa-Lobos – Execução lenta da obra; Correção da posição e erros técnicos; Leitura. Trabalho sobre possíveis problemas.	Conhecedor, Comunicador, Questionador, Participativo	30 minutos
Encerramento  Reflexão sobre as dificuldades e facilidades sentidas durante a aula;  Autoavaliação da aluna e heteroavaliação do professor;  Marcação do estudo para casa;  Alongamentos	Crítico/Analítico, Participativo/Autoavaliador/ Reflexivo	5 minutos

#### Recursos didáticos

Instrumento; Apoio de pé; Estante; Telemóvel (afinador e metrônomo); Partituras; Lápis e borracha.

#### Previsão da sequência da aula

É previsto que a aluna atinja os objetivos determinados para esta aula. Caso alguma dificuldade ou obstáculo se apresente, pretendo analisar e corrigir recorrendo a diferentes estratégias de ensino.

#### Avaliação das Aprendizagens – Auto-avaliação

Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio atitudinal e comportamental	Demonstrei interesse e atenção durante as atividades realizadas?			x
	Respeitei o professor no decorrer da aula?			x
	Preparei o estudo para a aula de hoje?		x	
Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio técnico e artístico	Consegui tocar corretamente o que foi pedido?			x
	A digitação que apliquei era a indicada na partitura?			x
	Executei o estudo prestando atenção ao ritmo?			x
	Consegui tocar a obra com as dinâmicas apresentadas?		x	

Classe de Conjunto – Ensemble

Data: 30/11/2021, 19h00

Repertório

The Entertainer – S. Joplin

Amanheceres – Suite Habanera

The Empty Castle

Dreamtime

Situação/Contextualização

O Ensemble de guitarras é composto por 15 alunos de vários graus, desde o 3º grau até ao 8º grau. É a última aula antes da audição, que será no dia 7 de Dezembro de 2021. Na semana anterior, o professor estava em isolamento profilático, e a aula foi dada por mim. Vimos as mesmas peças planeadas para hoje, tratando assuntos mais relativos à interpretação da peça e menos com a parte técnica.

Na semana anterior, praticamos algumas questões de interpretação e questões rítmicas.

Os aspetos a melhorar, de momento, é a interpretação, as questões rítmicas e o conhecimento das obras.

### Conceitos Chave

Ensemble, Sentido Rítmico, Interpretação, Conjunto

Organizadores	Aprendizagens Essenciais
Experimentação e Criação	Aquecimento, conversa com os aluno sobre a aula anterior
Interpretação e comunicação	Interpretação das obras. Trabalhar o conjunto e interpretação em conjunto.
Apropriação e Reflexão	Auto-avaliação

Ações Estratégicas de Ensino Alinhadas ao Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil do aluno	Duração
Abertura:  - Cooldown: Conversa com os alunos sobre temas relacionados com o seu dia-a-dia fora da aula de ensemble.  - Explicação das atividades a desenvolver durante o decorrer da aula, as aprendizagens esperadas e os critérios de avaliação	Conhecedor, Responsável	10 minutos
Desenvolvimento  Entertainer – Revisão do trabalho feito na semana anterior.	Conhecedor, Comunicador, Questionador, Participativo	70 minutos



Amanhecer – Revisão do trabalho feito na semana anterior; Trabalhar a 3ª parte da peça.  Empty Castle – Revisão do trabalho feito na semana anterior; Trabalho de questões de interpretação.  Dreamtime – Revisão do trabalho feito na semana anterior; Trabalho de questões de interpretação.		
Encerramento  Reflexão sobre as dificuldades e facilidades sentidas durante a aula;  Autoavaliação dos aluno e heteroavaliação do professor;  Marcação do estudo para casa.	Crítico/Analítico, Participativo/Autoavaliador/ Reflexivo	10 minutos

#### Recursos didáticos

Instrumento; Apoio de pé; Estante; Telemóvel (afinador e metrônomo); Partituras; Lápis e borracha.

#### Previsão da sequência da aula

É previsto que os alunos atinjam os objetivos determinados para esta aula. Caso alguma dificuldade ou obstáculo se apresente, pretendo analisar e corrigir recorrendo a diferentes estratégias de ensino.

Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio atitudinal e comportamental	Demonstrei interesse e atenção durante as atividades realizadas?			x
	Respeitei o professor no decorrer da aula?			x
	Preparei o estudo para a aula de hoje?		x	
Parâmetros/Critérios de Avaliação		Insuficiente	Suficiente	Bom
Competências do domínio técnico e artístico	Consegui tocar corretamente o que foi pedido?		x	
	A digitação que apliquei era a indicada na partitura?			x
	Executei o estudo prestando atenção ao ritmo?		x	
	Consegui tocar a obra com as dinâmicas apresentadas?			x

## Anexo 3 – Guiões de Observação da Prática Pedagógica



### Guião de observação de práticas pedagógicas

#### I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Instrumento - Guitarra	Aprendizagens a realizar:
Professor: Carlos Gutkin	Estudo em Mi Menor, F. Tárrega Estudo 6, E. Pujol
Ano / turma: 2º Grau	

#### II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	X		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	X		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	X		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	X		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	X		
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	X		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	X		
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	X		
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	X	X	
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	X		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	X		
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	X		
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			

INÍCIO		FIM	
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	x		
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	x		
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	x		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	x		
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	x		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	N/A	N/A	
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	x		
3.8. Valorização da participação dos alunos.	X		
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	x		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	x		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	x		
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos		x	
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	X		
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos	x		
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	X	x	
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	X		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	X		
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	X		

4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	X		
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>			
Foram atingidas os objetivos de aprendizagem propostos?	X		

**III. Tópicos para reflexão pós observação:**

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Boa relação com o aluno. Conseguiu que compreendesse as detalhações e o padrão da peça. Trabalhou por partes, demonstrando e explicando.

b. O que correu menos bem? Porquê?

A segunda parte da aula foi menos bem conseguida por problemas de tempo. O trabalho foi desenvolvido sobretudo por imitação e aos pedaços, sem voltar atrás para solidificar a aprendizagem (é necessário dar tempo, ligando as diversas partes trabalhadas, que não devem ficar desconexas).

c. O que teria feito de maneira diferente?

Dedicar menos tempo à primeira parte da aula e trabalhar de forma mais "ligada", não andando sempre para a frente, voltando atrás para sedimentar o trabalho da totalidade da peça.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:  
Melhorar a gestão do tempo da aula. Ligar o trabalho por segmentos, pensando no todo.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola das Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: Manisbanda

Assinatura do orientador pedagógico: Delf

Assinatura do mestrando: Jose Francisco Gomes

Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Instrumento - Guitarra	Aprendizagens a realizar:
Professor: Carlos Gutkin	Café 1930, A. Piazzolla
Ano / turma: 8º Grau	Estudo 12, Villa-Lobos

II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	X		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	X		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	X		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	X		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	X		
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	X		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	X		
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	X		
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	X	X	
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	X	X	
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	X	X	
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	X		
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			

INÍCIO		FIM	
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	x		
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas		x	
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	x		
3.4. Pertinência das atividades realizadas		x	
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem		x	
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	N/A	N/A	
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	x		
3.8. Valorização da participação dos alunos.	x		
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	x		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	x		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas		x	
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos		x	
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	x		
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos	x		
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	x	x	
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	x		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	x		
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	x		

INDICADOR	PONTOS	
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	X	
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>		
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	X	X

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

O aluno achou interessante o mestrando ter aludido à problemática das várias edições duma obra.

b. O que correu menos bem? Porquê?

Perdeu muito tempo a falar sobre as edições da obra e abordou demasiados conceitos teóricos, durante demasiado tempo da aula. Não houve abordagem aos aspectos técnicos da execução, ou à qualidade do som. Focou pouco a aula no aluno, não a orientou a partir da execução do aluno, tendo-a antes centrado em questões levantadas por ele próprio e questões relacionadas com a sua experiência pessoal enquanto intérprete da obra. Dificuldades na gestão do tempo.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Teria reduzido o tempo em que esteve a abordar conceitos mais teóricos.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Perder menos tempo à volta de coisas muito particulares, ouvir mais o aluno (partir dele para a aula e não o contrário), dar mais espaço ao aluno, perder menos tempo com conceitos demasiado teóricos.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola de Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: David Paul Namp.

Assinatura do orientador pedagógico: Diogo

Assinatura do mestrando: Jose Francisco Gomes

### Guião de observação de práticas pedagógicas

#### I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Instrumento - Guitarra	Aprendizagens a realizar:
Professor: Carlos Gutkin	Escala de Dó com acompanhamento
Ano / turma: Iniciação 1	Introdução a Muro – Peças nº 14 e 15

#### II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	X		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	X		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	X		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	X		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	X		
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	X		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	X		
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	X		
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	X		
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	X		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	X		
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	X		
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			



INDICADOR	OBJETIVO	
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	x	
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	x	x
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	x	x
3.4. Pertinência das atividades realizadas	X	
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	x	
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	N/A	N/A
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	x	
3.8. Valorização da participação dos alunos.	X	
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	X	
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	X	
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	x	
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos		x
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	X	
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos	x	
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>		
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	X	
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	X	
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	X	
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	X	

4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	X		
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>			
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	X		

**III. Tópicos para reflexão pós observação:**

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Consegui motivar o aluno e encontrei formas de o pôr a tocar a escala com o professor dele, prof. Carlos Gutkin (que fez um acompanhamento improvisado, como preparação da audição), sem deixar de ser ele próprio, mestrando, a orientar a aula.

b. O que correu menos bem? Porquê?

Não chegou a abordar todo o programa previsto na planificação, tendo havido um problema de descoordenação com o professor cooperante (que esteve a dar aulas online nas semanas anteriores, às quais o mestrando não pôde assistir).

c. O que teria feito de maneira diferente?

Devia ter passado mais tempo a coordenar o "jogo" que criei na aula, para o aluno ter treinado mais tempo a execução da peça com o professor Carlos Gutkin, para a audição de classe.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Ter o cuidado de gerir, numa aula deste nível de ensino, a motivação do aluno, e ao mesmo tempo questões de leitura e a preparação do programa para uma audição.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola das Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico:



Assinatura do orientador pedagógico:



Assinatura do mestrando:



Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Classe de Conjunto	Aprendizagens a realizar:
Professor: Carlos Gutkin	The Entertainer – S. Joplin Amanheceres – Suite Habanera
Ano / turma: Ensemble de Guitarras	The Empty Castle Dreamtime

II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	x		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	x		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	X		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	X		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	X		
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	X		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	x		
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	X		
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar	x		
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	x		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	x	x	
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	x		

INÍCIO		FIM	
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	x		
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	x		
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	X		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	X		
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	x		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	N/A	N/A	
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	x		
3.8. Valorização da participação dos alunos.	X		
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	X		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	X		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	x		
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos	x		
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	X		
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos	x		
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	x	x	
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	X		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	X		
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	X		



4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	X		
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>			
Foram atingidas as objetivos de aprendizagem propostos?	X		

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

O comportamento/empenho/foco dos alunos foi bom (aspecto a que não será alheio o facto de ser uma aula assistida). O trabalho rítmico desenvolvido numa das peças, "Amanhecer", na sequência da aula anterior.

b. O que correu menos bem? Porquê?

Algumas questões relacionadas com a direção do ensemble, por falta de experiência. Houve algum trabalho musical mais minucioso e mais conseguido nalgumas peças, enquanto noutras não.

c. O que teria feito de maneira diferente?

A melhorar as indicações de direção.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Insistir num maior trabalho na direção de grupos instrumentais, através da observação, reflexão e prática.

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola das Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico:

*Paulo Sérgio*

Assinatura do orientador pedagógico:

*Duarte*

Assinatura do mestrando:

*João Francisco Gomes*

### Guião de observação de práticas pedagógicas

#### I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema: Instrumento - Guitarra	Aprendizagens a realizar:
Professor: Carlos Gutkin	Melodia Espanhola – Carlos Gutkin Lição 4, 5 e 6 – J. A. Muro
Ano / turma: Iniciação 2	Escala de Dó

#### II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
<b>1. Planificação</b>			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	x		
1.2. Clareza dos objetivos da aula	x		
1.3. Clarificação da estratégia da aula	X		
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	X		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	X		
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	X		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos	x		
<b>2. Arranque da aula</b>			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	X		
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar		x	
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	x		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	x		
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	x		
<b>3. Desenvolvimento da aula</b>			

OBJETO		OBJETO	
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	x		
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas	x	x	
3.3. Clareza na explicação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos	x		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	x		
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	x		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	N/A	N/A	
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	x		
3.8. Valorização da participação dos alunos.	x		
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	x		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	x		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas		x	
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos		x	
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	x		
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos	x		
<b>4. Verificação das aprendizagens realizadas</b>			
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	x		
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula	x		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	x		
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	x		

ESCO	FACUL	
4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas	X	x
<b>5. Balanço global - Eficácia das práticas</b>		
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	x	

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Interacção com o aluno e motivação do aluno, que tinha mostrado desmotivação nas últimas duas semanas de aulas, online.

b. O que correu menos bem? Porquê?

Não conseguiu cumprir com toda a planificação da aula e teve dificuldades em realizar o acompanhamento da peça (que estava a ser preparada para ser tocada na audição de classe) e em encontrar estratégias para melhorar a preparação da peça.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Deveria ter tido mais segurança a acompanhar o aluno, para ele ganhar à vontade e melhorar a sua execução.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Preparar bem o acompanhamento. Dar mais possibilidades para melhorar a preparação da peça antes de começar a acompanhar o aluno. Focar-se mais no aluno a acompanhar (para tal, garantir a segurança do acompanhamento).

© Faculdade de Educação e Psicologia\_Escola das Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: Paulo Sérgio

Assinatura do orientador pedagógico: Debra

Assinatura do mestrando: Jose Francisco Gomes



Anexo 4 – Aulas Assistidas



CATOLICA  
ESCOLA DAS ARTES

PORTO



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

PORTO

Aulas assistidas - Individuais		
Data	Assinatura do Professor Cooperante	Assinatura do Estagiário
20/10/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
20/10/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
27/10/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
27/10/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
02/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
02/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
09/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
09/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
30/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
30/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
09/12/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
09/12/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
13/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
18/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
18/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
18/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
25/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
25/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
25/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
15/02/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
15/02/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
15/02/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
15/02/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
02/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
02/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
09/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
09/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
09/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
23/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
23/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
23/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
23/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
23/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
19/04/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
19/04/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
26/04/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
26/04/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
18/05/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes



**CATOLICA**  
ESCOLA DAS ARTES

PORTO



**CATOLICA**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

PORTO

Aulas assistidas - Ensemble		
Data	Assinatura do Professor Cooperante	Assinatura do Estagiário
19/10/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
02/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
09/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
23/11/2021	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
11/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
18/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
25/01/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
15/02/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
08/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
22/03/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
19/04/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
17/05/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes
24/05/2022	<i>[Handwritten Signature]</i>	Jose Francisco Gomes

## Anexo 5 – Relatório das Aulas Assistidas

### **Aluno: A**

Grau: 8º Grau

Data: 20/10/2021

Repertório

Tema e Variações da Flauta Mágica – Fernando Sor

Notações:

Problemas de mão esquerda – Polegar, palma da mão a tocar no braço, imensa tensão

Questões de textura e interpretação – contrastar texturas, utilizar mais variedade (marcato, staccato, legato)

Muita vontade de tocar rápido – certas partes saem embrulhadas por causa disso. Há que ler essas partes mais lentamente para esclarecer na cabeça.

### **Aluno: B**

Grau: 5º grau

Data: 20/10/2021

Repertório

“Prelude nº4”, Villa-Lobos

Notações:

O professor começou a aula por conversar com o aluno sobre como foi a sua semana. Após uma breve conversa, começaram a ver a peça.

O aluno demonstrou algumas dificuldades no início da peça, pelo que o professor começou por trabalhar isso mesmo.

Pouco depois, o aluno conseguiu ultrapassar a dificuldade, e o professor continuou em frente na peça. Contudo, como o aluno tinha alguns problemas de coordenação das mãos, o professor dedicou a aula a resolver esses problemas antes de ver a peça até ao fim. Não houve tempo para mais.

### **Aluno: A**

Grau: 8º Grau

Data: 27/10/2021

Repertório

Café 1930

Notações:

O professor começou a aula com a obra Café 1930, pois a aluna vai tocar a obra para uma audição em novembro e precisa da orientação do professor.

Pouco depois, o professor explicou a descida da primeira parte do Café 1930, explicando as origens do tango e a história por trás da peça.

Depois, o professor avançou para a parte maior da peça. A aluna estava a tocar esta segunda parte com um caráter muito metálico, ao qual o professor se opôs, e explicou o porquê de estar errado.

No fim da aula, o professor mostrou um vídeo de Youtube da peça interpretada por Suarez Paz e Assad.

### **Aluno: B**

Grau: 5º grau

Data: 27/10/2021

Repertório

“Prelude nº4”, Villa-Lobos

Notações:

O professor começou a aula pedindo ao aluno para tocar a obra desde o início.

O professor começou a praticar lentamente com o aluno a primeira parte da peça. Corrigiu algumas dedilhações.

Depois, professor pediu ao aluno para repetir os compassos, mas desta vez a olhar para a partitura.

Quando conseguiu, o professor pediu ao aluno para ver apenas mão direita.

Após verem apenas mão direita, começaram a ver o nome das notas.

Como o aluno continuou com as mesmas dificuldades, e o professor pediu que ele estudasse mais para a próxima aula. O aluno não foi capaz de realizar os objetivos pretendidos para a aula.

### **Aluno: C**

Grau: 4º iniciação

Data: 02/11/2021

Repertório

“The Butterfly” – Muro

“Arpeggio” - Muro

Notações:

O professor começou a aula um pouco mais tarde, pois a aluna chegou atrasada.

Começaram por ver a peça “The Butterfly”, e o professor pediu para a aluna tocar a peça. Como a aluna demonstrou alguns problemas de coordenação da mão direita, o professor começou por ver apenas a mão direita, sendo que toca dois dedos ao mesmo tempo.

Depois, o professor começou a preocupar-se mais com o tempo, visto que a aluna já superou os problemas de mão direita previamente mencionados.

Chegando ao final desta peça, o professor marcou esta peça para trabalho de casa, com a intenção de gravar a peça na próxima semana.

Passando à próxima peça, o professor começou por ver apenas mão direita, que consiste em polegar-indicador-médio, em forma de arpejo. Esta obra ficou para trabalho de casa, porque o professor pretende que a aluna desenvolva autonomia.

Quando a aula terminou, estas duas obras ficaram para trabalho de casa.

### **Aluno: D**

Grau: 1º Iniciação

Data: 02/11/2021

Repertório

--

Notações:

O professor começou a aula mostrando à aluna que hoje irá aprender a tocar as notas da 3ª corda: Sol (corda solta) e Lá (2º trasto). Para isso, falou sobre as notas da 1ª e 2ª corda, para mostrar a relação das 3 primeiras cordas.

Como a aluna está no seu primeiro ano, o professor começou por abordar o nome das cordas e o sítio de cada nota antes de tocar uma peça.

A aula começou por ser baseada em torno das 3 primeiras cordas, mas o professor foi acrescentando corda a corda, de modo a que a aluna conseguisse tocar uma escala, para que ela compreenda o nome e o sítio das notas no braço da guitarra.

**Aluno: E**

Grau: 1º Iniciação

Data: 02/11/2021

Repertório

“The Fisherman’s Tale” – Muro

Notações:

O professor começou a aula com a peça “The Fisherman’s Tale”, tocando em conjunto com o aluno, fazendo algumas paragens pelo meio para ver se o aluno percebe onde parou.

Como o aluno demonstrou alguns problemas de conhecimento do braço da guitarra, o professor optou por deixar o livro de lado após a primeira obra, e utilizou o caderno do aluno para desenhar o braço da guitarra e mostrar o sítio de cada nota no braço (na 1ª posição).

Como o aluno já foi capaz de tocar meia escala (Sol até Dó), o professor começou a acrescentar notas por baixo (Fá, Mi, Ré, Dó).

No final da aula, o aluno foi capaz de tocar uma escala de Dó do início ao fim. Ficou para treinar em casa.

**Aluno: D**

Grau: 1º Iniciação

Data: 09/11/2021

Repertório

“Melodia Espanhola” – Carlos Gutkin

Escala de Dó

O professor iniciou a aula por praticar apenas a destreza da mão direita, mais concretamente a alternância entre o indicador e médio.

Assim que a aluna aqueceu um bocadinho, o professor começou a ver a peça “Melodia Espanhola”. Sendo que é uma peça conjunta, a aluna faz uma melodia simples (mi-fá-sol-fá-mi na 1ª corda), enquanto o professor toca o acorde de Mi Maior. Mas a aluna estava mais entusiasmada a tocar os acordes, então o professor tirou um bocadinho para ensinar a aluna a tocar o acorde de Mi Maior. Como a aluna ainda é

pequenina, teve dificuldade em tocar o acorde, e o professor convenceu-a a deixar os acordes para mais tarde e trabalhar uma melodia individual por agora.

Para aquecer a mão esquerda, o professor pediu à aluna para tocar a escala de dó, explicando o sítio de cada nota, com desenhos no caderno da aluna. Com a escala de Dó, ele praticou a técnica de mão direita mencionada anteriormente (dedos alternados – médio e indicador).

Para trabalho de casa, a aluna ficou de treinar a escala rítmica de Dó Maior.

### **Aluno: D**

Grau: 1º Iniciação

Data: 09/11/2021

Repertório

“The Fisherman’s Tale” – Muro

“The Parade Trumpets” – Muro

O professor começou por ver a mão direita da peça, que consiste em duas partes: na primeira parte, o aluno toca apenas Si (2ª corda), e na segunda parte alterna entre Mi e Si (2ª corda). Juntamente com a mão direita, o professor explicou como a duração de cada nota (semínimas e colcheias) e de que forma elas encaixam no tempo.

Quando o aluno acabou de tocar a primeira peça, começaram a ver a 2ª peça pela primeira vez. Na primeira leitura, praticaram o ritmo em pã-pã-pã (com a voz), e só depois de ter conseguido com a voz é que passaram para a guitarra.

Esta 2ª peça ficou como trabalho de casa para o aluno trazer na próxima aula.

### **Aluno: A**

Grau: 8º Grau

Data: 30/11/2021

Repertório

Tango en Skai – Roland Dyens

Acentuado - Piazzolla

Notações:

O professor começou a aula por ver a peça Tango en Skai, mais concretamente a primeira página.

Após uma breve introdução à peça, começou a ver as subidas e descidas no 3º sistema da primeira página, mais concretamente as questões rítmicas e os ligados.

Na segunda parte da aula, o professor começou a ver a outra peça, debruçando-se mais no ritmo do 4º sistema da 2ª página.

### **Aluno: F**

Grau: 1º iniciação

Data: 30/11/2021

Repertório

Melodia Española – Carlos Gutkin

Notações

O professor começou a aula conversando com o aluno sobre a sua semana, e se teve tempo para estudar a peça. O aluno disse que sim, e começaram a ver a peça.

Começaram a trabalhar a mão esquerda na 2ª parte da peça. Pouco depois, o aluno estava com algumas dificuldades de mão direita também, então assim que acabou de praticar a mão esquerda, começou a praticar apenas mão direita.

Para praticar a mão esquerda, o aluno tocou 3x cada corda solta, com os dedos I-M-I / M-I-M, para aprender a trocar os dedos de corda para corda.

Quando estes dois problemas foram resolvidos, o professor recomeçou a peça do início, lembrando o aluno ao longo da música de tudo o que aprenderam, e o aluno conseguiu. Por fim, o professor começou a incorporar o ritmo também, para o aluno tocar mais rápido, mas o aluno teve algumas dificuldades.

### **Aluno: G**

Data: 09/12/2021

Ano: 2º Grau

Repertório:

“Dark Haze”, música tradicional

“Premier Amoru”, música tradicional

Notações:



O professor começou a aula via Teams porque a aluna estava em confinamento. Como na próxima semana é o dia da prova, o professor perguntou à aluna quais vão ser as peças que ela vai tocar na prova, e qual quer tocar primeiro na aula.

A aluna escolheu começar pela “Dark Haze”, uma valsa em modo menor. A aluna estava a tocar lentamente, e o professor tentou incentivá-la a acelerar um pouco mais, porque a peça é uma valsa. O professor explicou que, como a peça repete, a primeira parte é lenta e expressiva, a segunda parte é mais rápida e audaz. A aluna conseguiu melhorar, mas não atingiu o objetivo totalmente.

Pouco depois, a aluna passou para a outra peça, a “Premier Amour”. Esta peça também é uma valsa, mas um pouco mais lenta que a primeira. A aluna começou bem, mas atrapalhou-se numa passagem, e o professor trabalhou só essa passagem com a aluna. Como a aluna teve algumas dificuldades na peça, o professor trabalhou algumas posições ao longo da obra.

Com os problemas já resolvidos, o professor pediu à aluna que repetisse a 2ª parte da peça, para verificar se o trabalho que fizeram resolveu os problemas.

Nos últimos minutos da aula, o professor pediu que a aluna treinasse apenas o final da peça, porque tem um final que repete e um final Da Capo al Fine.

### **Aluno: H**

Grau: 2º iniciação

Data: 09/12/2021

Repertório

“Wake up!” – J. A. Muro

“A Chorale” – J. A. Muro

“The Hedgehog Dance” – J. A. Muro

“The Fisherman’s Tale” – J. A. Muro

Notações:

O professor começou a aula conversando com o aluno sobre a sua semana.

Após ter afinado a guitarra ao aluno, perguntou que peça tinham visto na aula passada, e o aluno apontou a peça que trabalharam. Começaram a ver a peça “Wake up!”, e como o aluno tocou bem logo à primeira, passaram à segunda peça, “A Chorale”.

Começaram por ler apenas as notas, e só depois passaram a tocar as notas na guitarra. O aluno demonstra ter jeito, e conseguiu tocar a peça bem muito rapidamente. Como tal, o professor prosseguiu para a próxima peça, “The Hedgehog’s Dance”. O aluno conseguiu tocar esta obra muito bem também, e o

professor propôs estas duas últimas músicas para a prova da próxima semana, e o aluno aceitou, apesar de ter medo da prova.

Com essas músicas despachadas, começaram a ver uma nova peça, “The Fisherman’s Tale”. O aluno estava com alguma dificuldade em compreender o ritmo, mas rapidamente apanhou o jeito e conseguiu tocar a música até ao fim.

### **Aluno: G**

Data: 13/01/2022

Ano: 2º Grau

Repertório:

Estudo 13 op. 30, de Giuliani

Notações:

Sendo a primeira aula do 2º período, a aluna começou a aula com um breve balanço do 1º período e introdução de novas peças. Começaram pelo estudo 13 de Giuliani, fazendo uma breve leitura à primeira vista. A aluna estava a ter alguns problemas de leitura, portanto o professor preocupou-se mais com a leitura à primeira vista sem olhar para a mão esquerda, lendo lentamente e certificar que a aluna acerta nas notas sem tirar os olhos da partitura.

### **Aluno: J**

Data: 13/01/2022

Ano: 2º Grau

Repertório:

Estudo em Mi Menor, F. Tárrega

Estudo 6, E. Pujol

Notações:

Sendo a primeira aula do 2º período, a aluna começou a aula com um breve balanço do 1º período e introdução de novas peças. Começaram pelo Estudo em Mi Menor, de Francisco Tárrega. Sendo que é o primeiro contacto da aluna com a peça, começaram por ler a partitura à primeira vista, para compreender a harmonia da peça, a armação de clave, etc.

O professor escolheu esta peça para trabalhar o arpejo na mão direita. Começaram a ver a posição da mão esquerda, solfejando as notas para que a aluna saiba o que está a tocar.

Mais para o final da aula, a aluna conseguiu acabar de tocar a primeira parte da peça. Pelo caminho, teve algumas dificuldades na mão esquerda, como a utilização de dedos pivô para trocar de posição no braço da guitarra. Mas conseguiu, no final da aula, ultrapassar estas dificuldades.

Para trabalho de casa, o professor pediu-lhe que treinasse esta primeira parte da peça, e a primeira linha do estudo 6, de E. Pujol.

### **Aluno: C**

Grau: 4º iniciação

Data: 18/01/2022

Repertório

“Descanso do Guerreiro” – Carlos Gutkin

Notações:

Começaram a aula por ver a peça “Descanso do Guerreiro”, a nova peça do 2º período. Após a aluna tocar a peça uma vez, como demonstrou alguns problemas de mão esquerda, o professor debruçou-se mais nesse aspeto.

Depois, o professor preocupou-se com uma descida na melodia presente a meio da música, devido à coordenação entre as duas mãos.

Mais perto do fim da aula, começaram a trabalhar a cadência final, para que a aluna possa trabalhar a peça toda em casa e trazer pronta para a próxima aula.

### **Aluno: D**

Grau: 1º Iniciação

Data: 18/01/2021

Repertório

The Parade Trumpets

The Chicken

Notações

O professor começou a aula falando com a aluna, para saber como correu a semana dela. Após uma breve conversa, começaram por ver um curto exercício de ritmo, que envolve semínimas e colcheias, sempre a mesma nota (mi, na 1ª corda).

Este serviu como preparação à primeira peça, “The Parade Trumpets”. Após uma breve leitura do nome das notas (sem guitarra), começaram a ver a peça em conjunto.

Na segunda parte da aula, o professor pediu que a aluna tocasse a peça juntamente com ele. A aluna estava um pouco distraída. Com os últimos momentos de aula, o professor começou a ver a segunda peça, que ficou para trabalho de casa.

### **Aluno: E**

Grau: 1º Iniciação

Data: 18/01/2022

Repertório

Melodia para Sofia – Carlos Gutkin

Notações:

O professor começou a aula com uma breve conversa de como correu a semana do aluno, e depois começou por ver a peça. Como o aluno não estudou a peça em casa, o professor começou por ver a peça do início, com ênfase no aspeto rítmico da obra.

Como a guitarra do aluno estava a escorregar, o professor explicou que era devido à postura do aluno. Continuaram a trabalhar a música, com acompanhamento do professor, sempre tomando atenção à postura.

Após algumas tentativas, o aluno conseguiu fazer a entrada [da música] juntamente com o professor, e seguiram em frente na partitura. Nos últimos minutos de aula, o professor pediu ao aluno que fizesse um pequeno ditado, para que o aluno colocasse corretamente as notas na pauta. A peça ficou como trabalho de casa.

### **Aluno: C**

Grau: 4º iniciação

Data: 25/01/2022

Repertório

“Descanso do Guerreiro” – Carlos Gutkin

Notações:

Começaram por ver a peça “Descanso do Guerreiro”. Após uma breve conversa com a aluna sobre a sua semana, começaram por ver a peça do início, para ver o que a aluna estudou em casa. A aluna disse que não teve muito tempo para estudar em casa, e o professor pediu que ela tocasse desde o início para ver até onde ela conseguia tocar sozinha.

Como o início da peça estava bem, começaram a ver a 2ª parte da peça, onde a mão esquerda executa essencialmente acordes.

Perto do fim da aula, começaram a ver o final da peça, em que a aluna estava a ter algumas dificuldades de leitura. Continuaram a ler este bocadinho até ao fim da aula, e, como trabalho de casa, a aluna ficou de trazer a peça inteira na próxima aula.

**Aluno: E**

Grau: 1º Iniciação

Data: 25/01/2022

Repertório

Melodia para Sofia – Carlos Gutkin

Notações:

Como o aluno está em isolamento, a aula foi online. O professor começou a aula com uma breve conversa com o aluno sobre a sua semana, e também a dizer-lhe como corrigir a sua postura com a guitarra.

Começaram por trabalhar técnica de mão direita, nomeadamente a técnica de apoiado, tocando 4 vezes cada corda solta, para que o aluno pudesse compreender a técnica.

Na segunda parte da aula, começaram a ver a peça. Apesar dos problemas técnicos (sendo que é uma música para ser tocada em dueto, que não é fácil de fazer em videochamada), o professor tentou tocar em conjunto com o aluno. Como o aluno estava a ter alguns problemas em lembrar o nome das notas, o professor trabalhou solfejo com ele, e continuou até ao fim da aula.

**Aluno: D**

Grau: 1º Iniciação

Data: 15/02/2022

Repertório

The Parade Trumpets

The Morning

The Chicken

Notações:

Esta aula foi lecionada pelo mestrando.

O professor começou a aula falando com a aluna, para saber como correu a semana dela. Após uma breve conversa, começaram por ver a primeira peça, The Parade Trumpets, com acompanhamento, pois esta peça vai para audição. Como a aluna demonstrou alguns problemas de ritmo, o professor debruçou-se mais neste aspeto, ao acompanhar a aluna na peça e marcando o tempo para que esta não se perdesse muito.

Pouco depois, o professor passou para a próxima peça, que a aluna começou a ver a segunda peça, The Morning. Apesar de alguns problemas rítmicos, a aluna demonstrou ser capaz de tocar a peça, pelo que não foi preciso perder muito tempo com ela.

Nos últimos momentos da aula, o professor ajudou a aluna a preparar um bocadinho da última peça, The Chicken, para treinar na próxima semana com o professor Gutkin.

### **Aluno: E**

Grau: 1º Iniciação

Data: 15/02/2022

Repertório

Melodia para Sofia – Carlos Gutkin

The Morning

Melodia Espanhola

Notações:

Esta aula foi lecionada pelo mestrando.

O professor começou a aula por conversar um pouco com o aluno sobre a sua semana e como correu o estudo em casa. Após esta breve conversa, começaram por trabalhar a primeira música, a Melodia para Sofia, que irá para a audição, dia 22 de Março (terça-feira).

O aluno demonstrou alguns problemas de ritmo, mas foram rapidamente resolvidos e não foi preciso gastar muito tempo nesta música. Pouco depois, o professor passou à próxima música, a Melodia

Espanhola. O aluno também já conhece esta música há algum tempo, portanto apenas foi preciso uma curta revisão e puderam passar à próxima música.

Na segunda parte da aula, o professor tocou a última música, The Morning, com o aluno. Como foi apenas a segunda aula do aluno com esta peça, demonstrou alguns problemas, pelo que o professor despendeu o resto da aula para o ajudar.

### **Aluno: F**

Grau: 1º iniciação

Data: 15/02/2022

Repertório

Melodia Española – Carlos Gutkin

The Morning

Notações:

Esta aula foi lecionada pelo mestrando.

O professor começou a aula conversando com o aluno sobre a sua semana, e se teve tempo para estudar as peças. O aluno disse que sim, e começaram a trabalhá-las.

A primeira música correu muito bem, o aluno já conhecia bem a música e não teve problemas em tocar com acompanhamento. Ao fim de 10 minutos, começaram a ver a segunda peça, The Morning.

Esta foi a 2ª aula do aluno com esta peça, pelo que ele ainda não a conhecia muito bem. Como tal, o professor passou uma boa parte da aula a trabalhá-la com o aluno, trabalhando o ritmo e os dedos da mão esquerda. Pelo fim da aula, o aluno já tinha uma boa ideia de como tocar a peça, pelo que irá apresentar na próxima aula ao professor Gutkin.

### **Aluno: G**

Ano: 2º Grau

Data: 15/02/2022

Repertório:

Estudo 13 op. 30, de Giuliani

Estudo 6, Pujol

Notações:

Esta aula foi lecionada pelo mestrando.

O professor começou a aula conversando com a aluna sobre a sua semana, de como correu o seu estudo em casa, e por qual das peças ela preferia começar. A aluna disse que tudo correu bem e que gostaria de começar com o Estudo 13. Como a aluna já toca esta peça há algum tempo (há cerca de um mês), já conhece bem a peça. Os problemas que apresentou foram de coordenação de mão esquerda e mão direita, e foram facilmente resolvidos a praticar lentamente com metrônomo.

Na segunda parte da aula, o professor passou à próxima música. A aluna disse que recebeu esta peça na aula anterior, e não a conhece tão bem como a outra. O resto da aula foi passado a ler a peça e a trabalhá-la em conjunto, trabalhando a técnica e a coordenação em conjunto.

### **Aluno: A**

Grau: 8º Grau

Data: 15/02/2022

Repertório

Variações sobre um tema da Flauta Mágica, F. Sor

Estudo 12, Pujol

Notações:

Esta aula foi lecionada pelo mestrando.

A aluna chegou um pouco antes da hora da aula, pelo que teve um pouco mais tempo de aula. O professor começou por perguntar à aluna como tinha corrido a sua semana, como têm estado as peças e por que peça gostaria de começar. A aluna pediu para começar com as variações, por isso aqueceu um pouco com a peça e depois começou a tocar a peça.

Como a obra é dividida em seis variações, o professor pediu que a aluna tocasse uma variação de cada vez e, no final de cada uma apontaria o que trabalhar. Na 1ª variação, trabalharam questões de ritmo. Na 2ª variação, a aluna tinha alguns problemas com o legato, pelo que trabalhou a mão esquerda. A 3ª e 4ª variação correram bem, pelo que não foi necessário gastar tempo a trabalhá-las. A 5ª variação tinha alguns problemas de dinâmicas, que o professor ajudou a aluna a resolver. A última variação, a conclusão, a aluna não demonstrou problemas, pelo que puderam passar à próxima peça.

A aluna começou recentemente a trabalhar o estudo 12, e por isso não está tão bem como a primeira peça. O professor pediu que a aluna tocasse a peça desde o início até ao fim ou até onde conseguisse. A aluna tocou apenas a primeira parte da peça, lentamente, e o professor ajudou-a com a mão esquerda



(que é o foco principal na primeira parte da obra). A aula acabou antes que pudessem trabalhar a 2ª parte da peça, pelo que esta ficou para ser trabalhada com o professor Gutkin na próxima aula.

### **Aluno: A**

Grau: 8º Grau

Data: 02/03/2022

Repertório

Variações sobre um tema da Flauta Mágica, F. Sor

Acentuado, A. Piazzolla

Notações:

A aluna chegou um pouco antes da hora da aula, pelo que teve um pouco mais tempo de aula. O professor começou por perguntar à aluna como tinha corrido a sua semana, como têm estado as peças e por que peça gostaria de começar. A aluna pediu para começar com as variações, por isso aqueceu um pouco com a peça e depois começou a tocar a peça.

O professor começou por trabalhar a 2ª variação, em modo menor. A aluna tocou um pouco da variação, e o professor indicou que o carácter da peça não era o melhor, que estava muito lento e parecido a uma marca fúnebre, e que na segunda parte desta variação o tempo atrasa ainda mais. Logo, se ela começar a variação num tempo demasiado lento, a segunda parte vai ser demasiado lenta também.

Depois disso, começaram a trabalhar a 3ª variação, e o professor começou por trabalhar a mão esquerda, que explicou que esta deveria diferenciar o baixo da melodia e, para isso, abafar certas cordas para apagar determinadas notas. Como o resto da variação não tinha muitos problemas, rapidamente passaram à próxima variação.

As restantes variações não tiveram problemas, pelo que o professor optou por passar à próxima peça.

A aluna começou a tocar a peça, mas como já não tocava há algum tempo, estava um pouco destreinada. Os últimos momentos da aula foram utilizados para resolver alguns pormenores para a aluna os poder trabalhar em casa.

### **Aluno: B**

Grau: 5º grau

Data: 02/03/2022

Repertório

Ícaro II – Carlos Gutkin

Notações:

O aluno chegou um pouco atrasado, pelo que o professor não teve tempo para conversar e saltou logo para a peça. O aluno pediu que o professor tocasse uma parte da peça, pois não estava a conseguir compreender uma determinada parte. O professor pediu que estudassem os dois em conjunto a parte em questão.

O professor notou que as unhas da mão esquerda do aluno estavam demasiado grandes, e pediu-lhe que as cortasse. Depois, tentaram trabalhar a segunda parte da peça, mais concretamente a mão esquerda.

O aluno demonstrou alguns problemas de mão esquerda, pelo que o professor dedicou mais tempo a trabalhá-los. Como o aluno não estava a conseguir ultrapassá-los, o professor teve de gastar o resto da aula a trabalhar estes problemas, e o aluno ficou de os resolver em casa.

### **Aluno: B**

Grau: 5º grau

Data: 09/03/2022

Repertório

Ícaro II – Carlos Gutkin

Lágrima – F. Tárrega

Notações:

O professor começou a aula por conversar com o aluno sobre como foi a sua semana. Começaram por ver a segunda parte da peça, mais concretamente a subida da mão esquerda.

Retomaram o trabalho da aula passada, e treinou esta passagem super lento com metrónomo, acelerando pouco a pouco para que o aluno conseguisse aprender esta parte em particular.

O aluno estava a ter algumas dificuldades, e como na próxima semana há uma audição, o professor preferiu trabalhar um pouco a peça que o aluno irá tocar na audição.

### **Aluno: K**

Grau: 1ª grau

Data: 23/03/2022

## Repertório

Lullaby – V. Lindsey-Clark

Malagueña - Popular

### Notações:

O aluno começou a aula por tocar a peça Lullaby. Como a semana anterior foi audição, o professor reviu um pouco a peça com o aluno para melhorar alguns aspetos antes da prova de guitarra que será no dia 8 de abril.

Após uma breve conversa sobre a audição e o repertório do aluno, começaram a trabalhar a mão esquerda da peça, pois este estava a esquecer-se de um Ré no baixo e estava a tocar outras notas erradas.

Depois de trabalharem a peça na primeira parte da aula, começaram a ver outras peças para tocar na audição. Decidiram por ver a obra “Malagueña”, que o aluno tocou previamente, mas já não se lembrava muito bem. O professor ajudou o aluno a tocar a peça, cantando a melodia enquanto o aluno ia tocando a peça.

Nos últimos momentos da aula, estiveram a rever as músicas a tocar na prova.

### **Aluno: L**

Grau: 3º iniciação

Data: 23/03/2022

### Repertório

- Melodia para Sofia – C. Gutkin (?)
- Melodia Espanhola – C. Gutkin
- Spring Waltz, J. A. Muro

### Notações:

Assim que a aluna entrou na aula, o professor deu-lhe os parabéns por esta ter tocado tão bem na audição, mencionando que uma aluna de 8º grau ficou bastante impressionada com esta aluna na audição.

Começaram por ver a música “Melodia para Sofia”, que a aluna já sabe de cor e conseguiu tocar de início ao fim sem problemas. Como estão apenas a rever as peças para a prova, passaram pouco tempo nesta peça e passaram à próxima, “Melodia Espanhola”.

Esta segunda música teve alguns problemas, nomeadamente de tempo, pelo que o professor gastou um bocadinho de tempo a trabalhar a duração das notas. Rapidamente, a aluna conseguiu resolver os problemas e tocou a música de início ao fim, sem os problemas previamente mencionados.

Com ambas músicas feitas, começaram a ver uma terceira música para o prova. O professor começou por explicar o que é um compasso ternário, e de que forma é dividido o tempo num compasso ternário relativamente a um compasso binário. Após a explicação, começaram a ver a peça “Spring Waltz”. Começaram por ver o nome das notas, e o professor pediu que a aluna cantasse enquanto o professor toca o acompanhamento. Quando esta já tinha compreendido, o professor pediu que ela tocasse a melodia na guitarra, e o professor ia cantar ao mesmo tempo para a ajudar a acertar a melodia.

### **Aluno: M**

Grau: 1º grau

Data: 23/03/2022

Repertório

Escala de Lá Maior

Estudo VI – E. Pujol

Notações:

Começaram a aula por rever o que o aluno irá tocar no prova. Antes de começarem a trabalhar as peças, começaram a ver escalas. O professor começou por explicar que há padrões que se aplicam a várias escalas, demonstrando na partitura de modelos que o professor lhe deu algumas aulas antes.

A primeira escala que começaram a ver foi a escala de Lá Maior, utilizando o modelo 2, que funciona para todas as escalas que comecem na 6ª corda.

Após trabalharem as escalas, começaram a rever as peças para a prova, que será dia 6 de abril. Reviram a peça “Estudo VI”, de Pujol, e o professor explicou como a posição da mão esquerda não pode estar colada ao braço da guitarra, pois isso impede a que a mão esquerda tenha a velocidade necessária.

### **Aluno: N**

Grau: 6º Grau

Data: 23/03/2022

Repertório

Intermezzo – James McGuire

Milonga-Son – Carlos Gutkin

Notações:

Começaram a aula por ver a peça “Intermezzo”, de James McGuire. O aluno tocou a música, mas como estavam a faltar dinâmicas, o professor debruçou-se mais nesse aspeto. Acrescentou alguns crescendos e diminuendos, explicando também que é necessário fazer um crescendo quando as notas sobem, e um diminuendo quando as notas descem.

Após trabalharem o início da peça, o professor pediu que o aluno tocasse desde o início ao fim, sem paragens.

Quando acabaram de trabalhar a peça, começaram a trabalhar a próxima peça, a “Milonga-son”. O aluno estava a ter algumas dificuldades com o ritmo inicial, pelo que professor se debruçou mais nesse aspeto. Continuaram a trabalhar o ritmo até ao fim da aula.

### **Aluno: G**

Data: 19/04/2022

Ano: 2º Grau

Repertório:

Estudo nº1 – F. Tárrega

Lição 65 – Sagreras / Gutkin

Notações:

Sendo a primeira aula do 3º período, o professor deu 2 peças novas para a aluna trabalhar. Começando pelo estudo, preocupou-se mais em trabalhar a mão direita. Após trabalhar a mão direita, pediu que a aluna trabalhasse, em primeiro lugar, o segundo compasso, e depois o primeiro compasso. Desta forma, a aluna decora mais facilmente o progresso da música.

No 4º compasso da peça, há um Si, que está no 7º trasto da 1ª corda. Como a aluna estava com dificuldades em fazer o salto do 2º trasto para o 7º trasto, o professor debruçou-se mais neste pormenor e na relação dos intervalos entre as cordas da guitarra.

Quando a aluna conseguiu resolver o problema do salto, o resto foi mais fácil e montar. Depois do salto, repetem-se os compassos anteriores, portanto foi mais fácil de acabar de montar a 1ª parte da peça.

Na segunda parte da peça, a aluna começou a ler a peça sem problemas, mas teve algumas dificuldades a fazer a barra com a mão esquerda, pelo que o professor passou o resto da aula a trabalhar a barra com a aluna, dado que é uma técnica muito importante e delicada na guitarra.

**Aluno: E**

Grau: 1º Iniciação

Data: 19/04/2022

Repertório

An old tale – J. A. Muro

Melodia Espanhola – C. Gutkin

Notações:

O professor começou a aula pedindo ao aluno para ler as notas da peça. Quando o aluno conseguiu ler as notas, começaram a trabalhar a mão direita, mais concretamente, a coordenação entre o polegar e o indicador. Além da técnica da mão direita, o professor também pediu ao aluno que se sentasse corretamente, e passou algum tempo a corrigir a postura do aluno também.

A meio da aula, o professor começou a ler a peça com o aluno. Praticaram a peça durante um pouco, e nos últimos momentos de aula, praticaram a nova peça, a “Melodia Espanhola”. Começaram a ler o nome das notas, mas o aluno ficou de estudar a peça em casa.

**Aluno: G**

Data: 19/04/2022

Ano: 2º Grau

Repertório:

Estudo nº1 – F. Tárrega

Notações:

A aula começou com a aluna a tocar a peça Estudo 1, de F. Tárrega, no seguimento da aula anterior. O professor conversou com a aluna para saber como tinha corrido a sua semana e o que tinha estudado. A primeira parte da peça correu bem, apesar de um pouco lento no tempo. Quando o professor pediu que tocasse um pouco mais rápido, a aluna conseguiu responder ao pedido.

A aluna teve mais dificuldade na segunda parte, pelo que o professor começou por debruçar-se mais nessa parte. Começou por dividir esta secção em duas partes (de quatro compassos cada), e praticou cada uma das partes de trás para a frente (começando no último compasso de cada secção e andando para trás, em direção ao 1º compasso). Desta forma, cada vez que a aluna pratica um compasso, está sempre a praticar em direção à “zona confortável”.

Quando a aluna conseguiu tocar a segunda parte toda, o professor pediu que ela tocasse de novo toda a segunda parte, mas ao ritmo suposto, igual à primeira parte, e com repetições. Depois, pediu a mesma coisa, mas com toda a peça toda, que ela conseguiu fazer.

### **Aluno: D**

Grau: 1º Iniciação

Data: 26/04/2022

Repertório

Parabéns a Você – Popular

Melodia para Sofia - Gutkin

### Notações

Esta é a primeira aula do 3º período da aluna. O professor começou por conversar com a aluna sobre as férias e sobre a sua semana, como estava, e veio à conversa a música dos parabéns. Como a aluna estava a achar piada a essa música, o professor deu-lhe a partitura e começaram a praticar a música.

Começaram pela primeira frase. O professor pediu à aluna que cantasse a música com letra a primeira vez, e depois tentar a mesma frase, mas com a guitarra. Após tentar algumas vezes, lá conseguiu.

Conseguiram toca a música até ao fim, e a aluna ficou de estudá-la para a próxima aula.

Nos últimos momentos da aula, o professor pediu à aluna que tocasse a segunda peça, a “Melodia para Sofia”, só para relembrar, pois já a tinham trabalhado no período anterior.

### **Aluno: A**

Grau: 8º Grau

Data: 18/05/2022

Repertório

El Decameron Negro – Leo Brouwer

### Notações:

Como o professor esteve ausente as passadas duas aulas, começou a aula por falar com a aluna sobre o trabalho que fez nas aulas com o professor substituto. Começou por ouvir um pouco da música, e

começaram a trabalhar a primeira parte da peça, mais concretamente o ritmo e as passagens de mão esquerda.

Quando conseguiram acertar a primeira parte, passaram à transição da parte lenta para a parte rápida. Esta parte a aluna tinha mais dificuldade, devido aos problemas técnicos de mão esquerda que estava a demonstrar; força a mais no polegar, tensão na mão, passagem de dedos, etc.

Além disso, trabalharam também ligados, pois ela estava com dificuldade mais à frente, porque não tinha som nos ligados.

Mais perto do fim da aula, começaram a trabalhar o resto da peça, mas debruçando-se mais sobre a questão das texturas.

### **Ensemble**

Data: 19/10/2021

Repertório:

Suite Instantes – Carlos Gutkin

Entertainer – Scott Joplin

Três Golpes – Ignácio Servantes

Notações:

O professor começou o ensemble por falar com os alunos sobre o que iam trabalhar ao longo do ano letivo e em cada período. Começaram por ver a primeira peça, Suite Instantes.

Esta foi a 2ª aula em que trabalharam a peça, sendo que a primeira aula tinha sido na semana anterior, mas não tinham todos os alunos ainda; para metade do ensemble, era ainda a primeira aula com esta música. Como ainda era uma peça nova, os alunos demonstraram alguns problemas de ritmo e de unidade do grupo, pelo que o professor se debruçou mais nesses pormenores.

Na segunda metade da aula, passaram à segunda peça, Entertainer. Como é uma peça já comum no repertório do ensemble há algum tempo, os alunos não tiveram grande problema a relembrar a peça. O trabalho feito foi mais de memória, e os problemas técnicos resolveram-se com celeridade.

Nos últimos momentos da aula, o professor começou a trabalhar a terceira peça, “Três Golpes”. Assim como a segunda peça, também é uma peça presente no repertório do ensemble há algum tempo; porém, esta peça estava mais esquecida que a anterior, pelo que o professor teve adiar algum trabalho para a próxima aula, não conseguindo acabar de a trabalhar nesta aula.



## **Ensemble**

Data: 02/11/2021

Repertório

Tango Morna

Notações:

O professor começou a aula por afinar todas as guitarras do ensemble, e seguiu para a primeira peça, começando pela 4ª guitarra. Pediu que estes tocassem o início da peça, que começa em piano e vai crescendo, ao longo de todas as vozes (1ª à 4ª guitarra), até que chega a um forte metálico.

O professor decidiu tocar a peça do início, com todos. Depois, decidiu ver apenas a partir do compasso 36, onde se demonstraram alguns problemas (principalmente de tempo e coordenação).

Quando acabou de trabalhar essa parte, professor pediu que vissem a partir do compasso 44, onde trabalhou uma passagem introduzida pela 2ª guitarra.

Avançando para o compasso 52, onde a 4ª guitarra duplica a melodia da 2ª guitarra, o professor trabalhou essa relação, começando pela 4ª guitarra.

Mais para o fim da aula, o professor começou a ver o final da peça, que tem um ralentando com harmônicos, que não é fácil de coordenar entre um ensemble inteiro.

Os últimos momentos da aula foram utilizados para ver a mesma peça a partir do compasso 52 novamente, devido aos problemas de coordenação existentes entre a 3ª e 4ª guitarra.

## **Ensemble**

Data: 02/11/2021

Repertório

Entertainer

Amanhecer

Tango Morna

Notações:

O professor começou a aula com a peça “Entertainer”, de Scott Joplin, após afinar as guitarras todas do ensemble em conjunto. Como é uma peça que já tocam há algum tempo, tocaram de início ao fim sem problemas.

Depois, começaram a ver a peça “Amanhecer”. A primeira parte da peça correu bem, mas na segunda parte da peça houve alguns problemas de coordenação, ritmo e melodia, pelo que o professor se debruçou mais sobre estas pequenas partes individualmente (uma voz de cada vez, não aluno a aluno).

Na segunda metade da aula, praticaram a última parte da peça, mais concretamente o acorde final, que é feito em arpejo desde a 4ª guitarra até à 1ª guitarra.

Nos últimos momentos da aula, viram a peça Tango Morna, apesar de esta não estar planeada para se tocar na audição. Começaram do início da peça, do compasso 9, onde houve problemas de coordenação, notas erradas e problemas rítmicos, e o professor passou o resto da aula nesse bocadinho. No fim, com os problemas resolvidos, passaram para um pouco mais à frente na peça, no compasso 44, para rever alguns problemas, nomeadamente de notas, ritmos, dinâmica e coordenação.

### **Ensemble**

Data: 23/11/2021

Repertório:

- Entertainer
- Amanhecer
- Empty Castle
- Dreamtime

Notações:

O professor começou a aula com a peça “Entertainer”, de Scott Joplin, após afinar as guitarras todas do ensemble em conjunto. Como é uma peça que já tocam há algum tempo, tocaram de início ao fim sem problemas. O professor pediu que os alunos repetissem algumas vezes a 2ª parte da peça, pois havia alguns problemas de interpretação, como dinâmicas e agógicas não respeitadas.

Começaram a ver a peça “Amanhecer”. A primeira parte da peça correu bem, mas na segunda parte da peça houve alguns problemas de coordenação, ritmo e melodia, pelo que o professor se debruçou mais sobre estas pequenas partes. Como não estavam a conseguir resolver os problemas de ritmo, o professor pediu aos alunos da 2ª e 3ª guitarra que cantassem a sua parte, e só quando conseguissem cantar a sua parte é que passavam a tocar na guitarra. Por volta das 19h50, praticaram a última parte da peça, mais concretamente o acorde final, que é feito em arpejo desde a 4ª guitarra até à 1ª guitarra, em ritardando.

Na segunda metade da aula, o professor começou a ver a peça “Dreamtime”. Uma peça muito simples e curta, que não tinha muito para acrescentar. O professor acrescentou duas curtas suspensões na peça, e trabalhou o ritardando do fim.

Perto do fim da aula, o professor começou a ver a peça “Empty Castle”. Nesta peça, a melodia vai saltando de voz em voz, mas os alunos não estavam a respeitar a mudança de prioridade. O professor explicou-lhes porque muda de voz a melodia, em que compassos muda, e como podem dar o primeiro plano à melodia, com as restantes vozes em segundo plano.

### **Ensemble**

Data: 11/01/2022

Repertório:

- “Cuban Landscape With Rain” - Leo Brouwer

Notações:

O professor começou a aula afinando todas as guitarras. Depois, começaram a ver a primeira peça, “Cuban Landscape With Rain”, de Leo Brouwer. É a primeira aula após as férias de Natal, e sendo que só viram esta peça uma vez no 1º período, estão a praticar a leitura à primeira vista. Começaram a praticar o início da peça, as entradas das várias vozes, e as questões interpretativas. Para ajudar os alunos a compreender a peça, o professor abordou o contexto da peça, explicando que a composição é baseada no clima tropical de Cuba. Depois de uma breve explicação, continuaram a ver o resto da primeira parte da peça.

Perto do fim da aula, o professor pediu a cada voz para tocar individualmente, e depois a juntar algumas vozes dois-a-dois para juntar o grupo e, por fim, pediu a todas as vozes para tocarem o final da peça.

### **Ensemble**

Data: 18/01/2022

Repertório:

- “Cuban Landscape With Rain” - Leo Brouwer

Notações:

O professor começou a aula por ver a entrada da 1ª guitarra na primeira peça.

Pouco depois, começou a trabalhar os pizzicatos “em cascata” entre as várias vozes na segunda parte da peça, explicando o que estes representam no contexto da peça.

Quando resolveu os problemas, pediu que a 3ª guitarra tocasse sozinha no compasso 68, para melhorar o aspeto técnico.

Nos últimos minutos de aula, o professor trabalhou todo este pedaço da peça, desde o compasso 30 até ao compasso 74.

### **Ensemble**

Data: 25/01/2022

Repertório:

- “Cuban Landscape With Rain” - Leo Brouwer

- “La Cumparsita”

Notações:

O professor começou a aula por dar uma nova peça aos alunos, “La Cumparsita”. Sendo que é a primeira vez que estão a tocar a peça, começaram por fazer uma leitura individual da obra antes de a trabalharem em conjunto.

Após trabalharem um pouco em conjunto, passaram para a peça “Cuban Landscape with Rain”. Começaram por trabalhar a 2ª parte da peça, que tem várias entradas das várias vozes em forma de “cascata”.

### **Ensemble**

Data: 15/02/2022

Repertório:

- “Cuban Landscape with Rain” - Leo Brouwer

- “Tango Morna” – Carlos Gutkin

Notações:

Esta aula foi lecionada pelo mestrando.

O professor começou a aula por falar com os alunos sobre as peças que têm tocado nas aulas passadas, e estes disseram que trabalharam a Cuban Landscape with Rain e o Tango Morna, e que preferiam acabar de trabalhar essas peças para a audição (o que corresponde com o que o professor Gutkin pediu ao mestrando que trabalhasse).

A primeira peça, “Cuban Landscape with Rain”, começou sem muitos problemas, apenas com alguns desfasamentos de entradas que foram rapidamente resolvidos com um curto aquecimento dos alunos. Na

segunda parte da peça, algumas notas estavam erradas, pelo que foi necessário gastar um pouco mais tempo a trabalhar as partes individuais. A última parte da peça é muito dependente do maestro, pelo que o mestrando não quis elaborar muito (visto que é mais importante seguirem o maestro “regular”, o professor Gutkin).

A segunda peça começou um pouco pior. Os alunos já não estudavam esta peça há algumas semanas, e estava um pouco esquecida. Foi necessário revê-la algumas vezes até que os alunos se conseguissem lembrar. Visto que esta peça é do professor Gutkin, o mestrando não quis elaborar demasiado os pormenores sem o próprio compositor presente, com receio que não fossem ao encontro do que o compositor compunha. Ainda assim, houve muito trabalho a ser feito relativamente às notas, ao tempo e às entradas do grupo.

### **Ensemble**

Data: 08/03/2022

Repertório:

- “Cuban Landscape With Rain” - Leo Brouwer
- Tango Morna – Carlos Gutkin

Notações:

O professor começou a aula por ver a entrada da 1ª guitarra na primeira peça.

Começou a trabalhar os pizzicatos “em cascata” entre as várias vozes na segunda parte da peça. A 3ª guitarra estava com alguns problemas a entrar, por isso o professor trabalhou essa parte em particular com eles à parte.

Pouco depois, com a 3ª guitarra já acertada, o professor continuou com a peça até ao fim. Optou por trabalhar a última peça com o tempo que lhe restava.

No compasso 8, decidiu acrescentar um accelerando. Como não havia mais tempo, o professor tocou a peça de início ao fim, e um pouco da coda.

### **Ensemble**

Data: 22/03/2022

Repertório:

- “La Cumparsita” -

Notações:

Sendo esta a primeira aula a trabalhar a obra “La Cumparsita”, o professor começou por fazer uma leitura cuidada e lenta da obra, trabalhando as quatro guitarras juntas, separando-as apenas quando alguma voz necessitou de trabalho individual.

Começaram a trabalhar a partir do compasso 37, em que a tonalidade da peça muda. Mais especificamente, o professor trabalhou a 3ª e a 4ª guitarra. Após alguns minutos, trabalhou apenas a 4ª e a 5ª guitarra.

Na segunda metade da aula, juntou as restantes guitarras, para trabalhar as diferentes entradas. Começaram a trabalhar os harmónicos.

Nos últimos minutos da aula, o professor explicou o ritmo da peça, referindo que é baseado no “danson”, um estilo de ritmo cubano. Além disso, praticou a parte maior individualmente com cada voz, para que conseguissem coordenar esta parte para a próxima aula.

### **Ensemble**

Data: 19/04/2022

Repertório:

La Cumparsita

Notações:

O professor começou a aula por afinar as guitarras, após uma breve conversa sobre os concertos que vão fazer durante este terceiro período.

Começaram a ver a “La Cumparsita”. Como é a primeira aula após as férias, algumas partes estava esquecidas, pelo que o professor teve de as trabalhar – mais concretamente, as entradas iniciais.

Após acertarem as entradas de todos, continuaram a trabalhar a peça. Muito do trabalho feito ao longo da aula foi para lembrar o que foi esquecido durante as férias da Páscoa.

Depois, o professor tentou tocar o tema principal com os alunos, que correu melhor, mas ainda assim houve alguns erros. O professor mencionou que esta versão da peça foi uma transcrição feita por ele próprio há cerca de 24 anos, pelo que tem muitos “erros de principiante”, e, na próxima aula, tenciona trazer uma nova versão atualizada e melhorada.

Perto do fim da aula, tocaram a peça toda de início ao fim, e ficaram de ver a nova versão na próxima aula.

## **Ensemble**

Data: 17-05-2022

Repertório:

- “Cuban Landscape With Rain” - Leo Brouwer

- “La Cumparsita”

Notações:

O professor começou a aula por ver a entrada da 1ª guitarra na primeira peça.

Começou a trabalhar os pizzicatos “em cascata” entre as várias vozes na segunda parte da peça, mais concretamente a 2ª e a 3ª guitarra. Depois de conseguir resolver o problema, continuaram com a peça até ao fim.

Os alunos tiveram algumas dificuldades a fazer o retorno ao tema principal, e o professor achou necessário trabalhar essa parte durante uns minutos, antes de passarem à próxima peça.

Perto do fim da aula, o professor começou a trabalhar a segunda peça, “La Cumparsita”. Como já a trabalharam algumas aulas, conseguiram trabalhar a peça até ao fim sem muitos problemas. Ainda assim, o professor decidiu rever a peça o resto da aula, para polir alguns pormenores.

## **Ensemble**

Data: 24/05/2022

Repertório:

Paisagem cubana com chuva, L. Brouwer

Tango Morna, C. Gutkin

Adios Nonino, A. Piazzolla

Notações:

Sendo esta a última aula antes do final do período, o professor começou por falar com os alunos sobre as provas que decorreriam na próxima semana, e os concertos que iam ter em junho.

Após uma breve conversa, o professor optou por começar a ver a peça “Paisagem Cubana com Chuva”, de L. Brouwer, para levar ao próximo concerto, dia 6 de junho. O início correu bem, pelo que o professor continuou em frente na peça.

Durante a parte D, os alunos estava a ter algumas dificuldades porque já não praticavam a peça há algum tempo, portanto o professor trabalhou-a algumas vezes.

Mais à frente, um aluno tinha dúvidas numa certa parte da peça, porque não tinha a certeza da ordem das notas que tinha de tocar. O professor explicou-lhe que, desde que sejam aquelas 5 notas especificamente, a ordem é como o aluno quiser. Trabalharam um pouco esta parte, pois havia problemas de dinâmica e textura que precisavam de ser trabalhados.

Na segunda parte da aula, começaram a trabalhar a peça “Tango Morna”, de C. Gutkin. O início não teve muitos problemas, por isso o professor continuou com a música. Por volta do compasso 44, a 4ª guitarra estava a ter alguns problemas, mais concretamente notas e dedilhações erradas. O professor trabalha esta parte durante um bocado.

Como esta parte precisava de ser estudada, o professor optou por trocar para a 3ª peça, o “Adios Nonino”. Esta peça não teve grandes problemas, portanto conseguiram vê-la de início ao fim.

Nos últimos momentos da aula, o professor mandou a 1ª, a 2ª, e a 3ª guitarra sair mais cedo, e ele ficaria com os restantes a trabalhar a parte deles o resto da aula.



## Anexo 6 – Testemunho da Orientadora Científica

O aluno José Francisco Caramelo Gomes, mestrando em Ensino da Música na Universidade Católica Portuguesa (Escola das Artes, Porto), realizou no ano lectivo 2021/2022 o seu estágio (na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo de Linda-a-Velha) e o seu Projecto de Intervenção Pedagógica (no Conservatório d'Artes de Loures), sob a minha orientação científica.

O Francisco sempre se mostrou particularmente interessado pelo tema da motivação no ensino da música, interesse esse que se revelou desde logo no modo como idealizou o seu projecto de intervenção e também no modo como conduziu as suas aulas, às quais assisti.

O estágio representou um regresso ao lugar onde iniciou a aprendizagem da guitarra, tendo-se tornado evidente o seu forte envolvimento com a comunidade educativa. No decorrer da prática profissional, o Francisco mostrou uma atitude empenhada, e interessada em aprimorar as suas competências pedagógicas.

No âmbito do projecto de investigação, pretendeu então entrar no vasto campo da motivação na aprendizagem musical, assunto em torno do qual se vem produzindo muita investigação, nomeadamente no sentido de encontrar razões para o sucesso ou a persistência dos alunos de música e, ao invés, para o seu insucesso ou a sua desistência. De modo a desenvolver um trabalho de campo no curto espaço de tempo de que dispunha e com uma amostra limitada de alunos, o Francisco pretendeu essencialmente sensibilizar para este tema, mais concretamente procurando perceber até que ponto a escolha do repertório pode ser um factor relevante para motivar os alunos de instrumento. Para tal, recorreu a obras compostas pelo seu antigo professor de guitarra, professor cooperante da sua prática profissional.

Porto, 10 de Agosto de 2022



Maria Paula Marques

## Anexo 7 – Testemunho do Orientador Cooperante

Testemunho sobre o estágio de José Francisco Caramelo Gomes na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo.

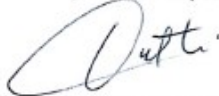
O mestrando em Ensino da Música na Universidade Católica Portuguesa, Escola de Artes do Porto, José Francisco Caramelo Gomes, sob a orientação científica da professora Paula Marques realizou o seu estágio (na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo de Linda-a-Velha) com a minha orientação pedagógica nesta escola no ano lectivo de 2021-2022.

Cabe resaltar que o Francisco já tinha estudado guitarra comigo nesta escola desde a iniciação até o 12º ano, o que de alguma forma foi um regresso ao lugar de origem.

No seu projeto de investigação, o Francisco mostrou interesse em desenvolver e sistematizar mecanismos pedagógicos que motive aos alunos, seja pela escolha repertório, seja pelo forma criativa e divertida do acompanhamento ou pela procura de encontrar um "sentido" ou uma história contada em cada música, estimulando a imaginação e a espontaneidade criadora, dirigido fundamentalmente aos alunos nos primeiros anos até adquirirem mais autonomia, ressaltando desta forma a importância do entusiasmo na prática pedagógica.

O Francisco realizou sob a minha orientação numerosas aulas individuais e de conjunto, dirigindo também Ensemble de Guitarras, orientando alguns ensaios de naipes e gerais.

Mostrou capacidades de pedagógicas e de direção de grupos.



Linda-a-Velha, 28 de Agosto de 2022

Anexo 8 – Partitura da peça “E a pena pousou...”, de Carlos Gutkin

# E a pena pousou...

carlos gutkin

trquilo

5

rall. . . . .

9 A tempo

13

17 rit. . . . . Fine

21 A tempo

25

2  
29 *m i a m i a*

33 **D.C. al Fine**

Anexo 9 – Partitura da peça “Swing one”, de C. Gutkin

Swing one

C. Gutkin

The musical score for "Swing one" by C. Gutkin is written in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of five staves of music. The first staff contains measures 1 through 4. The second staff, starting at measure 5, includes a first ending bracket over measures 5-6 and a repeat sign at the beginning of measure 7. The third staff contains measures 9 through 12. The fourth staff, starting at measure 13, includes a second ending bracket over measures 13-14. The fifth staff, starting at measure 16, includes a "rit." (ritardando) marking above the staff and ends with a double bar line.

Anexo 10 – Partitura da peça “Ícaro II”, de C. Gutkin

Ícaro II

Carlos Gutkin

transpositor no 2º trasto

Musical staff 1: Treble clef, 3/4 time signature. Measures 1-5. Fingerings: 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. Dynamics: p, p, i, m, a, m, p, p, 0, p, p.

Musical staff 2: Treble clef, 3/4 time signature. Measures 6-10. Fingerings: 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. Dynamics: p, p, p, p, p, p, p, p, p, p.

Musical staff 3: Treble clef, 3/4 time signature. Measures 11-14. Fingerings: 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. Dynamics: p, p, p, p, p, p, p, p, p, p.

Musical staff 4: Treble clef, 3/4 time signature. Measures 15-18. Includes "C II" marking. Fingerings: 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. Dynamics: p, p, p, p, p, p, p, p, p, p.

Musical staff 5: Treble clef, 3/4 time signature. Measures 19-22. Fingerings: 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. Dynamics: p, p, p, p, p, p, p, p, p, p.

Musical staff 6: Treble clef, 3/4 time signature. Measures 23-27. Includes "(eco)" marking. Fingerings: 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. Dynamics: p, p, p, p, p, p, p, p, p, p.

Musical staff 7: Treble clef, 3/4 time signature. Measures 28-32. Includes "C II" and "1/2 C II" markings. Fingerings: 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. Dynamics: p, p, p, p, p, p, p, p, p, p.

32  $\frac{2}{3}$ C II.....  $\frac{1}{2}$ C II..... C II.....

36 C II.....

40  $\frac{1}{2}$ C II.....  $\frac{1}{2}$ C IV..... C IV.....

44 C II..... C IV.....

49 *harm 8<sup>va</sup>..... al loco*

54 *harm 8<sup>va</sup> al loco*

59 *rall.*

## Anexo 11 – Transcrição da entrevista a Carlos Gutkin (19/05/2022)

Entrevistador: Bom, antes de mais nada, boa tarde.

Carlos Gutkin: Boa tarde.

E: Tenho aqui umas quantas perguntas para fazer, e então, sem mais demoras, vamos começar. Concorda em gravar?

C: Sim, força, força.

E: Ok, então, primeira pergunta. Como é que surgiu a ideia de compor as peças para os alunos?

C: Bem, há várias situações, mas a primeira situação é a necessidade do aluno em particular. Ou seja, há alunos que, por exemplo, estou a lembrar-me agora do descanso do guerreiro, foi um aluno que tinha muitas dificuldades de leitura, e então, ele tinha que montar uma peça em pouco tempo, em muito pouco tempo, aí em duas semanas, e tinha que ser uma peça sedutora de forma que uma sonoridade interessante, e foi na aula, na própria aula, que comecei a dar uns acordes e um arpejo muito simples repetitivo – mão direita, é uma repetição, praticamente ou quase sempre igual, de forma que uma vez mecanizado o movimento de mão direita, a única preocupação é mudar a mão esquerda, os acordes que tem que fazer. E, pronto, uma harmonia um pouquinho mais interessante, e de forma que a primeira parte da música foi feita logo nessa aula. Conseguiu fazer logo, na primeira aula, essa música. Na aula seguinte, fiz uma segunda parte. Portanto, foi em duas aulas, estava feita a música. O resultado é que pronto, eu nunca esperei que tivesse o sucesso que teve com os alunos. Depois, enriqueci um bocado a música com uma melodia, e depois com uma outra segunda melodia, muito simples também, para que outros alunos em conjunto pudessem tocar. Então, no resultado tens um acompanhamento, e duas melodias; uma principal, que é o solista, e uma outra que também faz acompanhamento e uma melodia lenta, muito simples, e se pode fazer praticamente na primeira corda, e pronto. A ideia surge pela necessidade própria do aluno, neste caso. Mas quase sempre as peças para os alunos são resolvidas assim. Há outras músicas, já de um outro nível, que não é propriamente algo que fiz pensando nos alunos. Pensando como música para ser tocada em concerto, e claro que os alunos podem tocar, aliás, estou a lembrar-me agora do Ícaro. O Ícaro, mesmo no início, tinha receio de pôr os alunos a tocar porque... Ainda tinha um certo complexo de “epá, não tenho que estar a pôr os alunos, coitados, têm que me aturar”. A coisa é que o aluno é que queria tocar essa música. Então até tentei simplificar a música para o aluno, e o aluno me disse “não, não, quero assim mesmo como está, complicada”, pois tem passagens complicadas. Pronto, o que acontece com as músicas que se o aluno gosta, logicamente vai investir mais tempo com essa música. Ou seja, se lhe dá prazer tocar essa música, termina por investir, mesmo que lhe custe trabalho, investe mais tempo na música. Talvez tenha a ver com que estar mais próximo da linguagem sonora que estão habituados, não é, e acho que outras estéticas antigas, como a música histórica, nem sempre os alunos estão habituados. É uma aproximação que tem que ir se amadurecendo ao longo dos anos. E logo nos primeiros anos, é difícil decorar; há uma tentativa de ir aproximando-se do repertório clássico ou romântico, mesmo o barroco e renascentista, mas às vezes é uma linguagem mais afastada, então há que escolher muito bem segundo o perfil do aluno e a música em que estão a enraizar, e o grau de dificuldade que se está a, digamos, vai a contribuir para o seu desenvolvimento.

E: Quase como andar para trás na história, ou seja, começamos com a música um pouco mais recente e mais próximo.



C: Exato. Ou seja, a história é isso mesmo. Ou seja, vivemos num contexto, digamos, numa determinada época, num determinado tempo, e vamos procurar outras linguagens que já existiram para trás, vamos procurar outras linguagens e descobrir que também havia forma de encarar a música de outra maneira. Estava agora a lembrar-me, estive a ver num museu as primeiras músicas escritas que existem. Ou seja, o texto, e como a notação que existia – essa é outra aproximação mais antiga ainda, está no início da música ocidental, e estas são num período tardio, digamos, o período helénico, helenístico, mas continua a ser válido. Continua a ser válido como qualquer outro tipo de linguagem. Agora bem, estavas a perguntar-me em relação à...?

E: Como é que surgiu a ideia de compor para os alunos, mas se calhar...

C: O compor para os alunos às vezes é mesmo pela necessidade do aluno. Outras vezes é tratando de imitar a técnica, ou seja, fazer uma técnica que seja muito simples, estou-me a lembrar de outros exercícios, vamos chamar-lhe assim, ou peças muito minimais ou mínimas, com um simples arpejo apenas movendo dois dedos e conseguir fazer algo que seja bonito. Também tem acontecido isso, há vezes que com um arpejo muito simples, e depois uma melodia, alternando... Estou a ouvir aqui, na sala ao lado, o descanso do guerreiro (riso), acho que vou ficar famoso por isto, não é por mais nenhuma música, pelo menos por essa.

E: Então e agora no seguimento disso, pronto, já foi meu professor durante não sei quantos anos, portanto além das peças compostas também tem, digamos, um vasto repertório de acompanhamentos inventados para outras peças, mais concretamente, as peças de Muro. Então, o que é que surgiu primeiro: os acompanhamentos ou as peças mesmo do Carlos Gutkin?

C: É assim, não é só o Muro. Há algumas coisas do Muro, mas há outras. Eu sempre faço, se a música é uma melodia, se o que o aluno está a tocar é uma melodia, eu trato de fazer um acompanhamento. Se o aluno, o que está a fazer, são acordes ou harmonia, eu trato de fazer uma melodia. Ou seja, a ideia é tentar integrar, ou fazer um trabalho já de conjunto logo de início, mesmo no início da vida do aluno, da vida com a guitarra, para ele sentir o prazer de tocar em conjunto. Acho que isso é muito importante. Por exemplo, a coisa mais simples do mundo, uma escala de dó maior. O aluno aprende a escala de dó maior e depois lhe digo para tocar quatro vezes cada nota. Subindo e descendo. E eu vou fazendo acordes. De forma que ele – acordes com ritmos – de forma que ele sinta que está a fazer uma grande coisa, mas o que está a fazer é uma escala de dó maior. Está a fazer técnica, e o trabalho de rigor rítmico, pois tem que ser rigoroso – são duas pessoas, não é, a tocar? Tem que ouvir também o que estou a fazer, o tempo que se está a fazer, tem que manter o tempo. Estou a lembrar-me agora do Exercício VI, de Pujol. A ideia de fazer uma segunda melodia para tocar em conjunto. Fiz uma segunda melodia, e ainda por cima depois fiz um acompanhamento também em acordes. De forma que, em conjunto, estão a tocar um estudo, e uma variante do mesmo estudo, praticamente a melodia em terceiras – nem sempre, mas quase sempre – mas que dá um efeito de conjunto, um trabalho de conjunto interessante. O que interessa é: eu acho que as peças clássicas, ou peças já de repertório, ou os estudos, não devem ser imaculadas, estava procurando a palavra. Ou seja, a gente pode desfazer. Ou melhor, não é desfazer, é reinventar por cima do que já existe. Isso é o que acho que é importante que o aluno também não veja só a peça que está na partitura, mas imaginar outras coisas possíveis. Habituar-se a procurar outras coisas possíveis e ir mais além. Acho que a improvisação, por exemplo, é um elemento que se tem abandonado um bocado no ensino da música, mas que antigamente era a coisa mais habitual do mundo. O Beethoven era um grande improvisador, Mozart, que com uma melodia fazia o primeiro andamento da sonata num instante; outro que devia ser um improvisador genial, o Bach. Improvisava fugas num instante, imediatas, que nós passamos muitíssimo

tempo a analisar, e para ele já era um hábito – já tinha esse mecanismo demasiado incorporado, não é? – então podia dar-se essa possibilidade de inventar – não temos registo. Beethoven, Chopin... Chopin improvisava músicas para peças de teatro inventadas assim em casa, faziam-se tertúlias, habituaram-se no século XIX a fazer tertúlias, e ele improvisava. É muito habitual. Essa capacidade de improvisação só temos, hoje em dia, no Jazz, praticamente. Tem-se perdido um bocado no que é o Conservatório propriamente. Enfim, eu tento que não desapareça. Tento porque a improvisação é uma criatividade espontânea, é a espontaneidade criadora. Nós devemos alimentar essa espontaneidade criadora. Mesmo quando estamos a tocar uma obra clássica, devemos ser espontâneos, ter essa espontaneidade criadora. Por isso é que a interpretação não fica duas vezes igual, tocada pelo mesmo intérprete: porque é espontâneo. São estados espirituais, por assim dizer, ou anímicos, que muda. Nós estamos em constante mudança, então é natural que não há duas, como se diz, o rio não passa duas vezes debaixo da mesma ponte. O rio é sempre diferente.

E: Como é que tem sido a sua experiência em dar as suas próprias peças aos alunos? Tem sido bem recebida, mal recebida, indiferente?

C: Estás a referir-te, propriamente, às minhas peças, certo?

E: Sim.

C: Eu não o faço só com as minhas peças, faço com todas as peças em geral que vou apresentar ao aluno, toco um bocado, e pergunto: “Gostas?” “Gosto.” “Ok, vamos fazer? Queres fazer? Ok, vamos trabalhar então.”. Ou seja, faço isso com as minhas peças e com as dos outros. Há muito mais peças mais interessantes que as minhas, no repertório. Agora, o mais importante é ser adequado para cada um. A receção entre eles, geralmente, tem sido boa. Eu não gosto de impingir. Me ficaria muito mal se impingisse. O contrário, aliás, eu prefiro que toquem um repertório clássico. Este é um repertório, a música que eu faço, é um contemporâneo, digamos, com conotações latinas, e também algo de música contemporânea, tonal, modal, meio impressionista, por vezes... Romântica, enfim. Não sei classificar a minha música, não consigo classificar porque é muito diversa porque como me habituei a fazer música para teatro, trabalhei muito a fazer música para teatro, o teatro não tem que se adaptar ao compositor, o compositor é que tem que perceber a necessidade e a música que é apropriada, então é aí que a criação tem que estar dirigida a esse contexto em especial, segundo a obra de teatro que estás a fazer. Agora, a receção dos alunos, em geral, tem sido boa.

E: Em sequência desta pergunta, como é que tem sido depois o feedback dos alunos? Ou seja, depois de tocarem as peças do professor, sentem-se indiferentes? Dizem que “afinal estava à espera de melhor”, ou “não é o que estava à espera”, ou “estava à espera de pior e afinal gostei muito mais”?

C: Eu não faço essa pergunta ao aluno. Não lhes pergunto se gostaram, eu simplesmente noto se o aluno está feliz a tocar a música ou não, não preciso perguntar. Por exemplo, outro dia estava a tocar uma música a uma aluna minha - pequenita, de 4º ano, iniciação – e ficou assim a olhar, a ouvir a música e disse “professor, isso é lindo!”. Eu fiquei assim, desarmado completamente com a expressão dela, pronto. Eu acho que, quanto mais prazer consigam ter os alunos com as peças que estão a tocar, melhor. É verdade que eu, mais ou menos, consigo ter uma ideia do nível de exigência que há nas minhas peças para direcionar um aluno do 9º ano ou um aluno de 12º. Ou talvez 10º. Eu tenho que perceber qual é o nível técnico e a consistência técnica que tem um aluno para poder dar-lhe uma determinada peça. Tenho mais ou menos classificado as peças. Mas pronto, não sei que te dizer em relação a isso. Não me pergunto demasiado se o aluno gostou, nem gosto de impor. Seja o que for. Nunca impor uma música a um aluno.

Aliás, tenho alunos que já fizeram o 12º e nunca tocaram uma música minha. Fizeram uma data de anos e nunca tocaram uma música minha.

E: Portanto, à partida, se vão...

C: Exato, não sai de mim. Se o aluno gosta e pede, feito.

E: Nesse caso, à partida, já vem...

C: Nesse caso, já é porque quer, porque quer fazer.

E: Então, dando as suas peças aos alunos, mesmo que eles as peçam, sente que eles demonstram mais entusiasmo a tocar as suas obras? E de onde vem esse entusiasmo? Pela composição, pela peça ser bonita, ou é por ser “Ah, que bom! Estou a tocar uma peça do MEU professor!”? Cai mais no sentido estético ou mais na questão da relação de professor-aluno? Se existir o entusiasmo.

C: Eu acho que, pronto, a relação professor-aluno... Eu, na realidade, acho que os alunos são, na realidade, eventuais colegas. Portanto, vejo já um jovem, um pré-colega. Daí que respeito muito as decisões que tomam os alunos. Claro, no que eu puder ajudar, a minha função é ser um colega mais experiente. Um colega mais velho, que tem mais experiência, e é essa a minha função. Mas havia outra pergunta que estavas a dizer, que era...?

E: Se eles demonstram maior entusiasmo a tocar as peças...

C: Em relação ao entusiasmo, é todo um mistério. O processo interior dos alunos não tem que ser especialmente com as minhas peças. Há determinadas peças. Estou-me a lembrar de um aluno que tinha preguiça. Tinha preguiça de estudar, e estava já no 9º ano. E tinha que passar para o 10º, ou não ia passar para o 10º. Eu pus-lhe uma peça de Brouwer, mais ou menos fácil para ele: Un Dia de Novembro. Ele adorou. E como gostou, estive a praticá-la e trabalhou, agarrou-se mais tempo ao instrumento, e, logicamente, os dedos começaram a responder e, para surpresa minha, depois fez o Ícaro – não a fez completa, fez uma versão mais curta do Ícaro, que eu fiz propriamente para ele, para que ele a pudesse tocar – e neste momento está no 10º. Passou para o 10º porque, no último ano, decidiu estudar. Cada aluno é um mistério. Cada aluno pode-nos dar enormes surpresas. Um aluno que tenhas que “não avança, que se está a passar?” e de pronto, faz assim. Faz um click e dá um salto. E às vezes é simplesmente porque encontrou, ou seja, não tinha encontrado o sítio por onde entrar a música. E quando começa a sentir esse prazer – por isso é que tem que ser uma relação, com o instrumento, de prazer – se não há prazer, e não se procura atingir o prazer ainda mais elevado, ele também não avança. Digamos, o burro, para puxar a carroça, não chega pôr-lhe a cenoura; ele tem que saber o sabor que tem a cenoura. Nós pomos a cenoura à frente do burro, e se não sabe a que sabe a cenoura, não vai mexer. Mas se tu lhe dás primeiro a provar a cenoura, “opa, gostou da cenoura. Ok, agora está aqui. Tens que a vir buscar”. Ou seja, há uma relação de prazer. Se não há essa relação de prazer com a música, não se avança.

E: Agora uma pergunta um bocadinho mais, digamos, específica, há alguma obra em particular que o professor tenha sentido que suscitou mais entusiasmo dos alunos, ou que tenha sido mais importante para mais alunos, ou que tenha tido mais impacto que outras obras? Ou seja, se tivesse que escolher uma das suas obras, qual é que diria: É esta?

C: Eu sei qual tu estás a pensar. (risos) Não sei, há várias, há várias obras, mas talvez o Ícaro. É essa que tu estás a pensar, não é?

E: Sim.

C: Talvez o Ícaro II seja a obra que mais tem um anzol lá dentro. A gente quando prova fica agarrado como um peixe.

E: Pronto, e agora uma última pergunta: Acha que – esta já vem um bocadinho no seguimento e quase que já vem respondida, mas – o entusiasmo dos alunos vem mesmo das peças em si, do estilo de composição ou tocar uma peça do próprio professor?

C: Eu acho que ser do professor ou não ser do professor é irrelevante. Penso que as obras, as peças, têm que ter qualquer coisa com que se identifiquem com ela. Por exemplo, vou-te dar um exemplo, ao princípio, a primeira vez que eu vi – quando entrei no conservatório, primeira vez que fui ao conservatório – e vi um concerto de um guitarrista cubano fabuloso, tocava muito bem, tocou uma obra de Brouwer que é uma canção de embalar. A Berceuse, é baseada numa canção popular que toda a gente conhece, do Drume Negrita, e de pronto há uma passagem que o Brouwer – digamos assim: para mim, nesse momento, tinha 12 ou 13 anos, para mim, ele estava a “estragar a música”, “estragar” entre aspas. “Porquê?”, me ficou na cabeça, o “porque ele estragou essa passagem?”. Eu ainda estava em formação, tinha 13 anos, ou 12 anos, estava ainda em formação o meu gosto, e depois fartei-me de tocar essa música, em concerto. Adoro essa música, mas a primeira impressão foi de rejeição. Ou seja, o gosto e o prazer se vai educando. Ia dar um exemplo de bebida, por exemplo, o café. A primeira vez que tomei cerveja – desculpa lá, não sei se isto tem contexto pedagógico, mas o prazer é o prazer – e nem sempre as coisas que nos dão prazer são agradáveis na primeira impressão. A primeira vez que tomei cerveja não gostei. A primeira vez que tomei café não gostei. Hoje em dia não passo sem dois cafés por dia – estou mesmo viciado em café. A cerveja já não abuso tanto, mas gosto de uma boa cerveja – quando é boa – e a mesma coisa se passa com a música. A música é um alimento. A gente não pode passar... Eu não consigo passar sem música. Eu sonho com música. A música é tão importante como o ar. Como a água. Como a comida. É importantíssimo. É um bem essencial. Para mim, é um bem essencial. E esse bem podemos ir refinando o nosso gosto. Esse refinamento leva tempo. Leva tempo e necessita de uma abertura de espírito especial. As pessoas têm que ser abertas, como esponjas a absorver. Eu acho que a atitude nem sempre deve ser só absorver; também podes rejeitar. “Não gosto. Disto gosto, disto não gosto. Olha, afinal gosto mais disto. Isto tem coisas importantes aqui.”. Eu sempre, desde miúdo, ouvia música clássica na minha casa. Ouvia Bach, Haydn, Haendel, Mozart, sempre ouvia música clássica. Beethoven, também. Por exemplo, Bach, adorava as coisas que tinha lá em casa de Bach. Mas depois chegava um momento e ouvia uma música muito complexa de Bach que não gostava, quando era miúdo. “Aquela era lindíssima, esta outra também é de Bach mas tão complicadíssima”. Ou seja, não tinha ainda uma... Não estava preparado para esse prazer. O prazer estético é uma procura. É sempre uma procura. E para o aluno, há que estar consciente que um aluno novinho, se lhe puseres obras de... sei lá, estou a tentar lembrar-me de obras complicadas, assim como Penderecki, “Threnody for the Victims of Hiroshima”. Se pões isso a um aluno de 8 anos ou 10 anos, provavelmente vai querer fugir. Porque há que perceber o contexto histórico, há que perceber do que se trata a obra de música por trás do que foi Hiroshima, enfim. O gosto é todo um processo. A beleza que está implícita nas obras nem sempre procura um lado mais agradável. O piri-piri também forma parte da comida, por alguma razão. Mas a primeira reação é não gostar. Pronto. Agora há que ir educando esse prazer, e isso leva tempo. Cada aluno tem o seu tempo, e o professor deve observar isso.

E: Professor Carlos, muito obrigado pelo seu tempo.

C: De nada.

## Anexo 12 – Modelo do questionário apresentado ao GC

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

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

Olá! Este questionário serve para perceber como te sentes a tocar guitarra. É um questionário simples e rápido, que irá ajudar o professor nos seus trabalhos. As primeiras perguntas são para responder de 1 a 5, sendo que o 1 significa que não gostas ou discordas, e o nível 5 significa que gostas muito ou concordas plenamente! Este questionário não vai contar para nota, portanto podes ser o mais honesto possível! Vamos então começar!

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

\_\_\_\_\_

4. Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

---

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

---

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

---

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

---

10. Porquê?

---

---

## Anexo 13 – Modelo do questionário apresentado ao GE

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

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

Olá! Este questionário serve para perceber como te sentes a tocar guitarra. É um questionário simples e rápido, que irá ajudar o professor nos seus trabalhos. As primeiras perguntas são para responder de 1 a 5, sendo que o 1 significa que não gostas ou discordas, e o nível 5 significa que gostas muito ou concordas plenamente! Este questionário não vai contar para nota, portanto podes ser o mais honesto possível! Vamos então começar!

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

\_\_\_\_\_

4. Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

---

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

---

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

---

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

---

10. Porquê?

---

---

11. O que achaste da peça “E a pena pousou...”/”Swing One”/”Ícaro II”?

---

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)

---

---



## Anexo 14 – Respostas aos questionários do GC do 2º período

I

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

A Introdução.

4. Porquê?

Porque foi encorajado de aprender.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

Na parte de aprender e ensinar.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

Sim, muito.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Sim.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

As raparigas.

10. Porquê?

Porque foi a mais difícil.

III

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				5

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				5

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Musica

4. Porquê?

porque é uma música que a de 3ª classe acabou de

regredir a gente que o não sabe mas consegue fazer isso e que tem confiança em mim.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				5

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

o ato

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

sim muito mais

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

sim ao máximo.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

bandeiras portuguesas

10. Porquê?

porque a música não me dizia nada e era um pouco

recente

IV

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Introdução

4. Porquê?

é muito fácil

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

Quando aprendo.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

Sim.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Mais ou menos.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Harmonia.

10. Porquê?

Achei esta muito difícil.

## IX

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Exercício (Vals)

4. Porquê?  
Porque é bonita e fácil.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
De comer, tempo todo junto e de tocar.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?  
Sim

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
Às vezes.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
Exercício 24.

10. Porquê?  
É um saco autêntico.

## X

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Exercício (Vals)

4. Porquê?  
porque gostei

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
quando a luz <sup>vai</sup> e baixo, porque dá adrenalina?!!

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?  
Não :)

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
sim!

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
não sei, eu acho que gosto de todos o mesmo, resumindo ex 86

10. Porquê?  
não sei, eu acho que gosto de todos o mesmo resumindo ex 86

## XII

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Exercício (Vals)

4. Porquê?  
Porque são bem

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
Tudo

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?  
Estou a gostar igualmente

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
sim

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
Nenhuma

10. Porquê?  
Porque sou um tolo bem

### XIII

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Egipciano (Vish) José Simões

4. Porquê?

Gosto porque era bonito.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

Das peças e do professor.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

Sim, mais mesmo.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Sim.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Epimachos.

10. Porquê?

Porque eu não cheguei a tocar.

### XIV

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Luís del Silala

4. Porquê?

Porque aprendi técnicas novas.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

Contribuição do professor.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

Sim.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Sim, 2 horas por semana.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Estado I de Brumete.

10. Porquê?

Muito básica.

## Anexo 15 – Respostas aos questionários do GE do 2º período

II

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

"A inviada"

4. Porquê?

Foi fácil e é grta.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

tocar guitarra

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

Muito, Muito mais

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

às vezes de música com

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

A pena branca

10. Porquê?

Porque é uma peça chada.

11. O que achaste da peça "E a pena pousou...?"

Não gosto muito

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais, estavas mais contente por tocar guitarra, etc.)

Sim aprendi ~~mais~~ acordes e mais levantar o dedo

V

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Foi a Invitada

4. Porquê?

Porque é muito fácil e eu gosto dela

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

Quando aprendo uma música nova eu tenho vontade de tocar que não estava em (a aula)

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

Sim = 3

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Às vezes quando tenho tempo.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

A Invitada

10. Porquê?

Porque é chada para mim

11. O que achaste da peça "E a pena pousou...?"

Fu muito difícil mas ela é bonita e fácil

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais, estavas mais contente por tocar guitarra, etc.)

Não aprendi nada a tocar mais

VI

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

A *Intrada*.

4. Porquê?

Porque é um ~~bo~~ *bo* ~~trabalho~~ *trabalho* ~~facil~~ *facil* e o ~~professor~~ *professor* ~~explica~~ *explica* ~~bem~~ *bem*.

5. Gostas de aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

*Quando não tem a teoria e quando o professor ajuda-me nos exercícios.*

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

*Sim.*

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

*Sim, estudo para a aula de guitarra e para a aula de teoria.*

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

*Waltz - Valse*

10. Porquê?

*Porque é um ~~trabalho~~ *trabalho* ~~de~~ *de* ~~par~~ *par*.*

11. O que achaste da peça "E a pena pousou...?"

*Gostei.*

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)

*Não.*

VII

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

A *Intrada*.

4. Porquê?

Porque eu acho que é *facil*.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

*Os exercícios.*

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

*Sim.*

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

*Sim, estudo.*

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

*E a pena pousou.*

10. Porquê?

*Porque eu não gostei da música.*

11. O que achaste da peça "E a pena pousou...?"

*Não gostei muito.*

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais, estavas mais contente por tocar guitarra, etc.)

*Sim, eu acho que eu estudo mais a teoria e os exercícios.*

## VIII

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
 "E a pena pousou"

4. Porquê?  
 Porque foi a mais fácil

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

do professor e das peças.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

Da que anterior

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

sim, mas eu não estudo bem

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Exercício 24

10. Porquê?

Porque me faz doer os dedos.

11. O que achaste da peça "E a pena pousou...?"

gostei muito, essa pessoa é fácil e bonita.

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais, estavas mais contente por tocar guitarra, etc.)

Não.

## XI

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	X

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
 "E a pena pousou"

4. Porquê?  
 Porque tem um ritmo (g) alegre e divertido para tocar.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

da música

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao ano anterior?

Estou

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Sim.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Exercício 11(b)

10. Porquê?

Porque é curta e aborrecida.

11. O que achaste da peça "E a pena pousou...?"

Enquadrar um ritmo alegre e divertido para tocar

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais, estavas mais contente por tocar guitarra, etc.)

Sim, porque gostei a estudar mais bem rápido a tocar

## Anexo 16 – Respostas aos questionários do GC do 3º período

### II

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Valsa

4. Porquê?  
Porque é curta e foi a única que aprendi

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
A música que se toca.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?  
Não porque não gosto de tocar

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
Sim no dia antes.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
Estudo VI

10. Porquê?  
Porque foi a única assigna da Valsa e porque é mais monótona.

### V

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Recordação Manuel de Falla

4. Porquê?  
Porque pensava que era difícil, mas não era e até agora foi a peça mais fácil da aula

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
Quando acaba de tocar uma música inteira sem erros e sem pausas

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?  
Acho que estão a ser iguais em todos os períodos

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
Sim, quase todos os dias da semana

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
O Estudo VI, de Pujol

10. Porquê?  
Não faz o meu tipo de música na Guitarra

### VI

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Estudo 6

4. Porquê?  
É divertida

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
Quando se toca música nova

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?  
Sim

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
As vezes

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
Valsa

10. Porquê?  
Não gosto muito de final

## VII

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

~~Estudo VI~~ Estudo VI

4. Porquê?

Porque acho um pouco fácil.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

As piadas.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?

Sim.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Às vezes.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Nenhuma.

10. Porquê?

Porque não gosto a todas.

## VIII

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Estudo 17

4. Porquê?

Porque até <sup>que é mais</sup> fácil para mim.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

das piadas e também quando o professor toca músicas.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?

Não sei dizer.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Sim, eu costumo mas como nunca seia ritmo é como se não tivesse estudado.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Não sei.

10. Porquê?

Porque, não sei.

## XI

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Estudo 17

4. Porquê?

Tem um bom andamento

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

De tocar e de convívio.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?

Sim.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Sim, pouco.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Estudo VI

10. Porquê?

É um pouco chato.



## Anexo 17 – Respostas aos questionários do GE do 3º período

I

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Introdução

4. Porquê?

Porque é muito bonita

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

Aprender

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?

Sim, muito.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Sim.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Nagurca

10. Porquê?

Porque sim.

11. O que achaste da peça "Swing One"?

Bonita.

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)

Sim.

III

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

Estudo em mi menor

4. Porquê?

É sempre a que

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

o professor

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?

Sim.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

Sim.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

Swing One

10. Porquê?

É sempre a que eu não gosto.

11. O que achaste da peça "Swing One"?

Coisa legal.

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)

Sim, eu estudo sempre em casa, estava contente e não tive aborrecido por tocar guitarra.

IV

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Estudo VI

4. Porquê?  
porque, acho que foi divertido aprender

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
Quando eu aprendo.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?  
Sim, muito.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
Não ou pouco.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
Música.

10. Porquê?  
porque sim.

11. O que achaste da peça "Swing One"?  
gostei dela, mas acho simplificada.

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)  
sim, estava aborrecido no ano passado mas este período estou contente.

IX

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Swing One

4. Porquê?  
ela é engraçada e bonita.

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
Gosta de tocar e falar com o professor.

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?  
Sim.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
Algumas vezes, porque gosto a maioria na aula.

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
Etudes Simples

10. Porquê?  
É uma peça.

11. O que achaste da peça "Swing One"?  
Gostei, no início pensei que fosse difícil mas não foi.

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)  
comecei a estudar mais e comecei a esforçar e ensinar à minha mãe coisas mais.

X

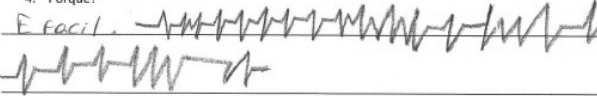
1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			+	

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		+		

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Estudo 17

4. Porquê?  
É fácil. 

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
quando tocamos "Estudo 17"

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?  
período anterior

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
Sim

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
swinguer 1

10. Porquê?  
É difícil.

11. O que achaste da peça "Swing One"?  
É difícil.

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)  
Estudo deca? porque estavas mais aborrecido por tocar

XII

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?  
Estudo Williams wilda

4. Porquê?  
Porque é bonita na forma

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
		X		

6. O que mais gostas na aula de guitarra?  
Teoria

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?  
Não, é igual.

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?  
Sim, masas quando há muitas festas e tempo de estudo, estavas aborrecido

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?  
Nenhuma

10. Porquê?  
gosto de todas

11. O que achaste da peça "Swing One"?  
é gita

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)  
Não

### XIII

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

*Os progressos*

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?

*Sim*

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

*De vez em quando*

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

*Billie's Walk*

10. Porquê?

*Porque não "sempre tejas" e*

11. O que achaste da peça "Swing One"?

*Estava bem e bonita*

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)

*Mudou pela parte de que trocava mais os acordes*

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

*Estudo VI*

4. Porquê?

*Porque eu acho que é bonito de ser tocado*

### XIV

5. Gostas da aula de guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

6. O que mais gostas na aula de guitarra?

*A primeira das definições*

7. Estás a gostar mais das aulas de Guitarra este ano comparativamente ao período anterior?

*Sim*

8. Costumas estudar para a aula de instrumento?

*Sim 1 ou 2 horas por semana*

9. Qual é a música que menos gostas, das que tens para tocar este período?

*Estudo I de William Siles*

10. Porquê?

*É muito difícil com a mão esquerda*

11. O que achaste da peça "Swing One"?

*Estrevelas*

12. Esta peça mudou, de alguma forma, os teus hábitos com a guitarra? Se sim, como? (Por exemplo, estudaste mais/menos, estavas mais contente/aborrecido por tocar guitarra, etc.)

*Sim faz-me aprender técnicas novas dando mais vontade de as fazer bem*

1. Gostas de tocar guitarra?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
				X

2. Gostas das peças que o professor te dá?

1 (não gosto nada)	2 (não gosto)	3 (não gosto nem desgosto)	4 (gosto)	5 (gosto muito!)
			X	

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar este período?

*Swing II*

4. Porquê?

*Aprendi algumas técnicas e é sempre bom aprender*

*algumas*

## Anexo 18 – Dados relativos aos alunos participantes

<b>Designação do Aluno</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>
I	12	6º ano
II	12	6º ano
III	12	6º ano
IV	12	6º ano
V	12	6º ano
VI	12	6º ano
VII	12	6º ano
VIII	13	7º ano
IX	13	7º ano
X	13	7º ano
XI	13	7º ano
XII	13	7º ano
XIII	13	7º ano
XIV	20	9º ano

## Anexo 19 – Respostas ao questionário

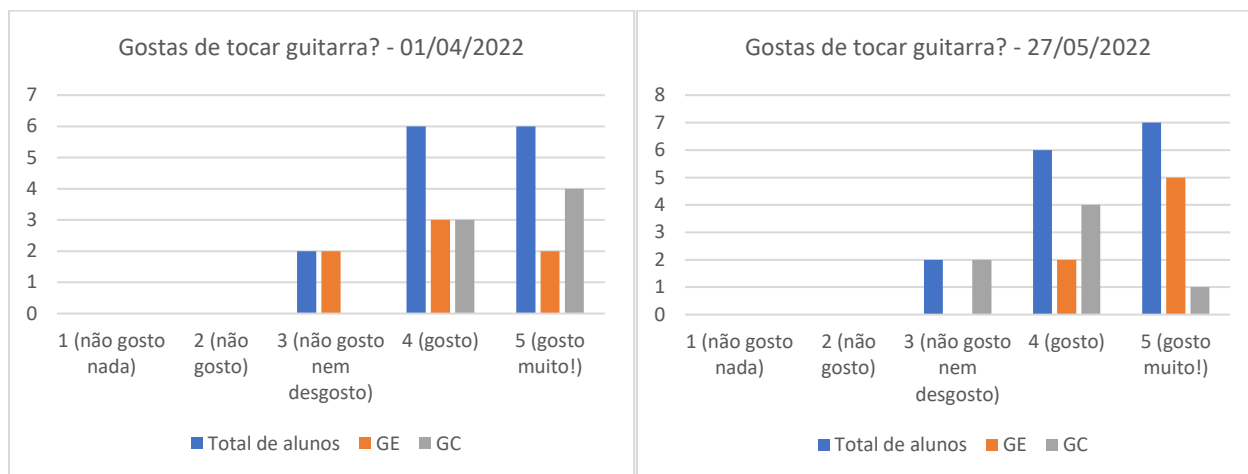


Figura 1 – Respostas à primeira pergunta do primeiro questionário, no 2º período (esquerda) e 3º período (direita).

Aluno	Resposta 01/04/2022	Resposta 27/05/2022
I	5 (GC)	5 (GE)
II	5 (GE)	5 (GC)
III	5 (GC)	5 (GE)
IV	5 (GC)	5 (GE)
V	4 (GE)	4 (GC)
VI	4 (GE)	4 (GC)
VII	4 (GE)	4 (GC)
VIII	3 (GE)	3 (GC)
IX	4 (GC)	4 (GE)
X	4 (GC)	4 (GE)
XI	5 (GE)	4 (GC)
XII	3 (GC)	3 (GE)
XIII	5 (GC)	5 (GE)
XIV	4 (GC)	5 (GE)

Figura 2 – Comparação das respostas dadas à primeira pergunta do questionário, nos dois períodos. Os números (3, 4, 5) referem-se à escala apresentada e representam cada escolha dos alunos.

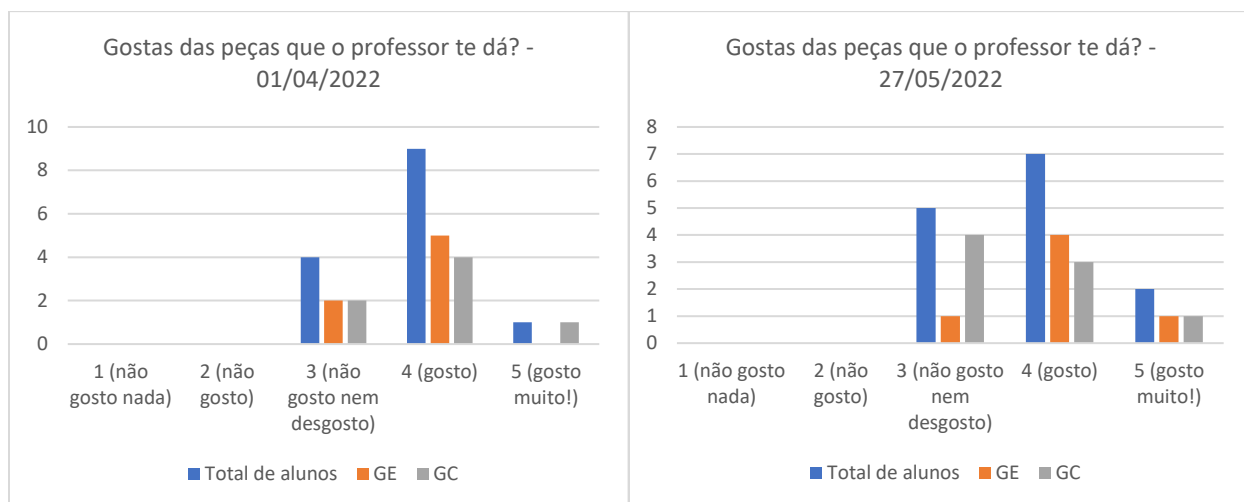


Figura 3 - Respostas à segunda pergunta do primeiro questionário, no 2º período (esquerda) e 3º período (direita).

Aluno	Resposta 01/04/2022	Resposta 27/05/2022
I	4 (GC)	4 (GE)
II	4 (GE)	3 (GC)
III	5 (GC)	3 (GE)
IV	4 (GC)	4 (GE)
V	4 (GE)	5 (GC)
VI	4 (GE)	4 (GC)
VII	3 (GE)	3 (GC)
VIII	3 (GE)	3 (GC)
IX	3 (GC)	4 (GE)
X	3 (GC)	3 (GE)
XI	4 (GE)	4 (GC)
XII	4 (GC)	4 (GE)
XIII	4 (GC)	5 (GE)
XIV	4 (GC)	4 (GE)

Figura 4 - Comparação das respostas dadas à segunda pergunta do questionário, nos dois períodos.

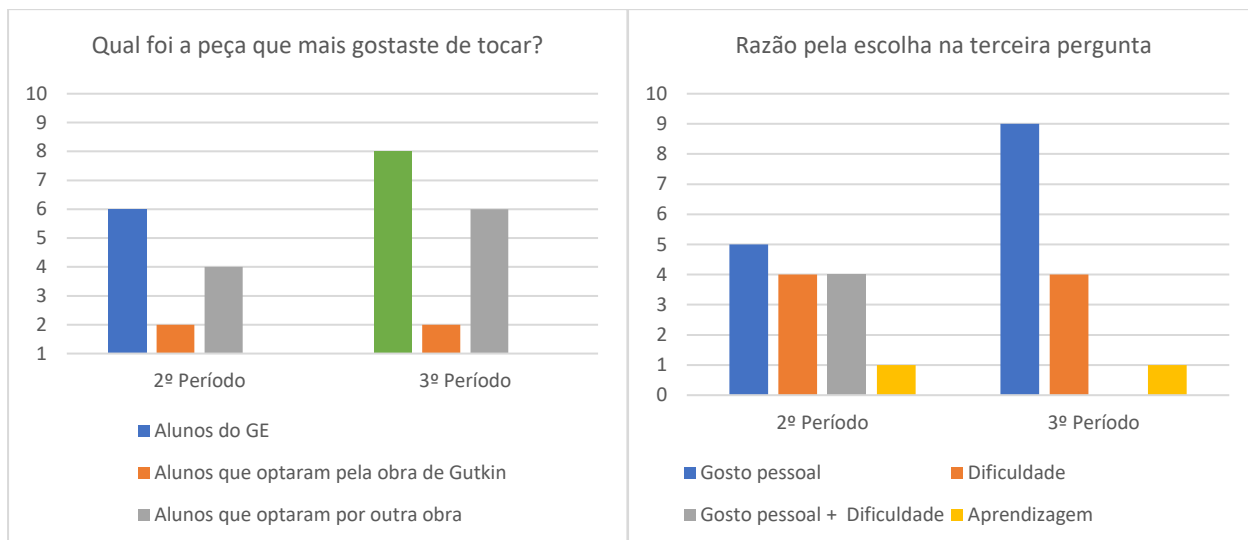


Figura 5 – Respostas à terceira pergunta do questionário (esquerda) e à quarta pergunta do questionário (direita), nos dois períodos.

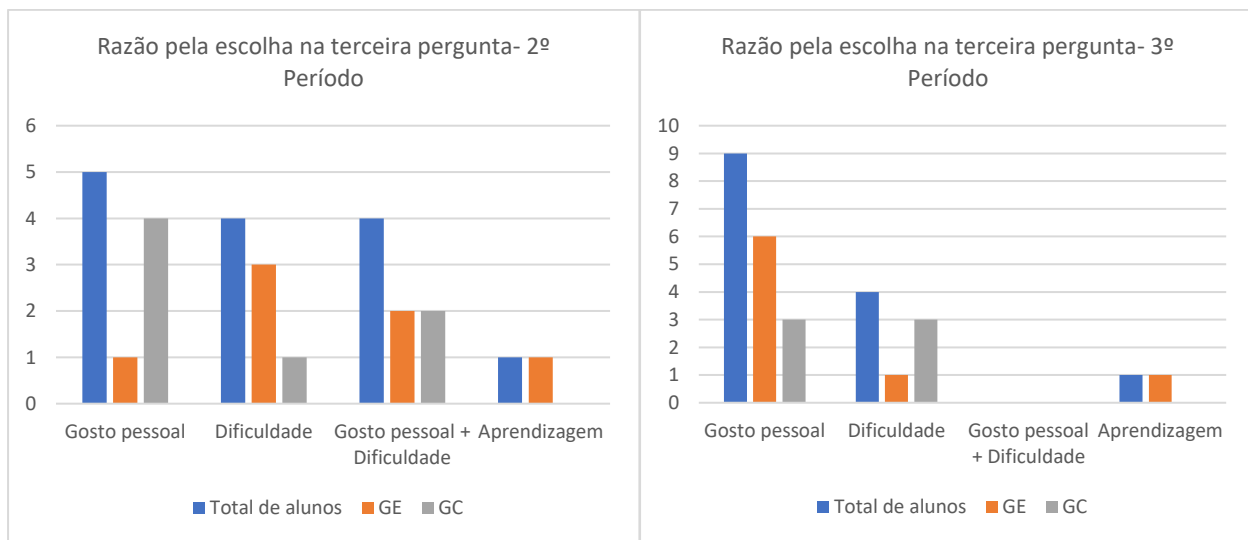


Figura 6 - Respostas do 2º período (esquerda) e 3º período (direita) à quarta pergunta do questionário “Porquê?”, relacionada com a pergunta anterior.



Nº do Aluno	Razão pela escolha 2º Período	Razão pela escolha 3º Período	Houve alteração?
I	Gosto pessoal (GC)	Gosto pessoal (GE)	Não
II	Gosto pessoal + Dificuldade (GE)	Gosto pessoal (GC)	Sim
III	Gosto pessoal + Dificuldade (GC)	Gosto pessoal (GE)	Sim
IV	Dificuldade (GC)	Gosto pessoal (GE)	Sim
V	Gosto pessoal + Dificuldade (GE)	Dificuldade (GC)	Sim
VI	Dificuldade (GE)	Gosto pessoal (GC)	Sim
VII	Dificuldade (GE)	Dificuldade (GC)	Não
VIII	Dificuldade (GE)	Dificuldade (GC)	Não
IX	Gosto pessoal + Dificuldade (GC)	Gosto pessoal (GE)	Sim
X	Gosto pessoal (GC)	Dificuldade (GE)	Sim
XI	Gosto pessoal (GE)	Gosto pessoal (GC)	Não
XII	Gosto pessoal (GC)	Gosto pessoal (GE)	Não
XIII	Gosto pessoal (GC)	Gosto pessoal (GE)	Não
XIV	Aprendizagem (GC)	Aprendizagem (GE)	Não

Figura 7 – Comparação das respostas dos alunos à quarta pergunta “Porquê?”, relacionada com a pergunta anterior, no 2º período e no 3º período.

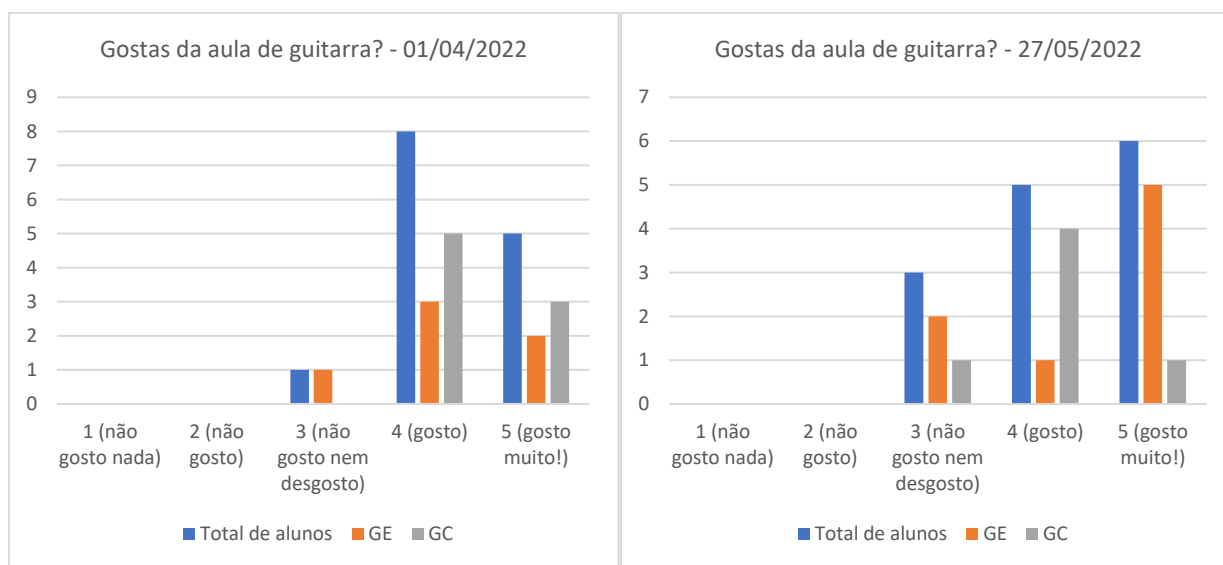


Figura 8 – Respostas à quinta pergunta do questionário, no 2º período (esquerda) e no 3º período (direita).

Aluno	Resposta 01/04/2022	Resposta 27/05/2022
I	5 (GC)	5 (GE)
II	5 (GE)	4 (GC)
III	5 (GC)	5 (GE)
IV	5 (GC)	5 (GE)
V	4 (GE)	4 (GC)
VI	4 (GE)	4 (GC)
VII	4 (GE)	4 (GC)
VIII	3 (GE)	3 (GC)
IX	4 (GC)	5 (GE)
X	4 (GC)	3 (GE)
XI	5 (GE)	5 (GC)
XII	4 (GC)	3 (GE)
XIII	4 (GC)	5 (GE)
XIV	4 (GC)	5 (GE)

Figura 9 – Comparação das respostas dos alunos à quinta pergunta no 2º e no 3º período.

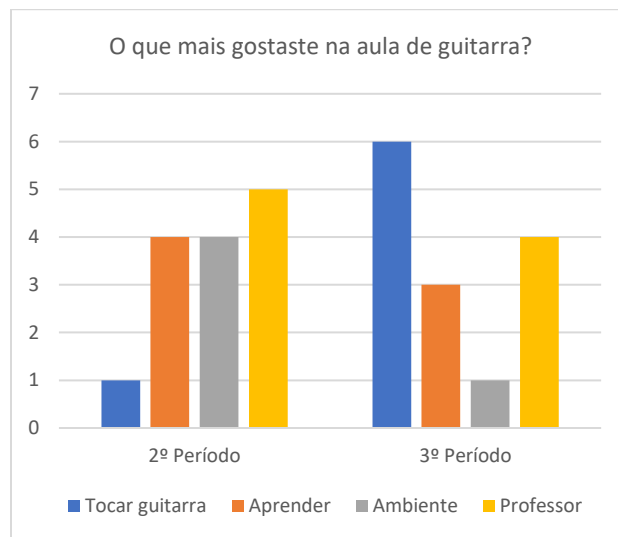


Figura 10 – Respostas dadas pelos participantes à sexta pergunta, em ambos os períodos.

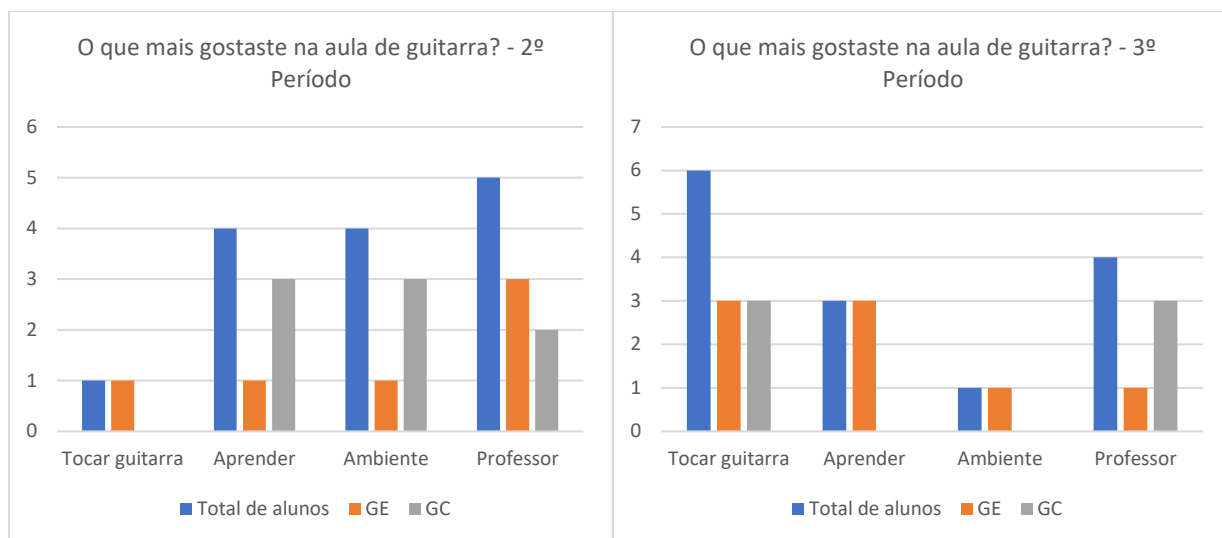


Figura 11 – Respostas dadas pelos participantes à sexta pergunta no 2º período (esquerda) e no 3º período (direita).

Aluno	Resposta 01/04/2022	Resposta 27/05/2022	Houve alteração?
I	Aprender (GC)	Aprender (GE)	Não
II	Tocar Guitarra (GE)	Tocar Guitarra (GC)	Não
III	Professor (GC)	Tocar Guitarra (GE)	Sim
IV	Aprender (GC)	Aprender (GE)	Não
V	Aprender (GE)	Tocar Guitarra (GC)	Sim
VI	Professor (GE)	Professor (GC)	Não
VII	Professor (GE)	Professor (GC)	Não
VIII	Professor (GE)	Professor (GC)	Não
IX	Ambiente (GC)	Tocar Guitarra (GE)	Sim
X	Ambiente (GC)	Tocar Guitarra (GE)	Sim
XI	Ambiente (GE)	Tocar Guitarra (GC)	Sim
XII	Ambiente (GC)	Ambiente (GE)	Não
XIII	Professor (GC)	Professor (GE)	Não
XIV	Aprender (GC)	Aprender (GE)	Não

Figura 12 - Comparação das respostas à sexta pergunta (“O que mais gostas na aula de guitarra?”) no 2º e no 3º período.

Aluno	Resposta 01/04/2022	Resposta 27/05/2022	Houve alteração?
I	Sim (GC)	Sim (GE)	Não
II	Às vezes (GE)	Às vezes (GC)	Não
III	Sim (GC)	Sim (GE)	Não
IV	Às vezes (GC)	Às vezes (GE)	Não
V	Às vezes (GE)	Sim (GC)	Sim
VI	Às vezes (GE)	Às vezes (GC)	Não
VII	Às vezes (GE)	Às vezes (GC)	Não
VIII	Sim (GE)	Sim (GC)	Não
IX	Às vezes (GC)	Às vezes (GE)	Não
X	Sim (GC)	Sim (GE)	Não
XI	Sim (GE)	Sim (GC)	Não
XII	Sim (GC)	Sim (GE)	Não
XIII	Sim (GC)	Às vezes (GE)	Sim
XIV	Sim (GC)	Sim (GE)	Não

Figura 13 - Comparação das respostas à oitava pergunta (“Costumas estudar para a aula de instrumento?”) no 2º e 3º período.

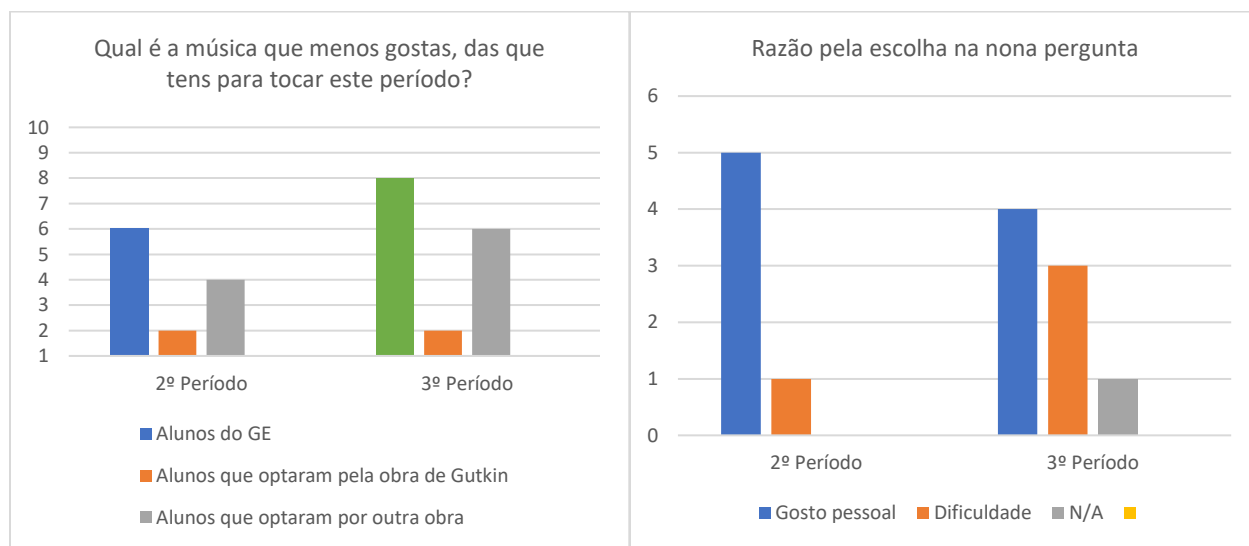


Figura 14 – Respostas à nona pergunta do questionário (esquerda) e à décima pergunta do questionário (direita), nos dois períodos.

Aluno	Resposta 01/04/2022	Resposta 27/05/2022	Houve alteração?	O quê?
I	-	Gostei	Sim	Estudou mais
II	Não gostei	-	Sim	Aprendeu novas técnicas
III	-	Não gostei	Sim	Estudou mais
IV	-	Gostei	Sim	Estudou mais
V	Gostei	-	Sim	Estudou mais
VI	Gostei	-	Não	-
VII	Não gostei	-	Sim	Aprendeu novas técnicas
VIII	Gostei muito	-	Não	-
IX	-	Gostei	Sim	Estudou mais
X	-	Não gostei	Não	-
XI	Gostei	-	Sim	Estudou mais
XII	-	Gostei	Não	-
XIII	-	Gostei	Sim	Estudou mais
XIV	-	Gostei muito	Sim	Aprendeu novas técnicas

Figura 15 - Comparação das respostas dos alunos às perguntas 11 e 12 no 2º e no 3º período.

## Anexo 20 – Comparação das APs entre os períodos de implementação do projeto

Nº de Aluno	AP do 2º Período	AP do 3º Período
I	4 (GC)	4 (GE)
II	3 (GE)	3 (GC)
III	5 (GC)	5 (GE)
IV	4 (GC)	4 (GE)
V	3 (GE)	4 (GC)
VI	3 (GE)	3 (GC)
VII	3 (GE)	3 (GC)
VIII	3 (GE)	3 (GC)
IX	5 (GC)	5 (GE)
X	3 (GC)	3 (GE)
XI	3 (GE)	3 (GC)
XII	3 (GC)	3 (GE)
XIII	4 (GC)	4 (GE)
XIV	4 (GC)	4 (GE)

## Anexo 21 – Notas das grelhas de avaliação contínua

