



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Artes Aplicadas

Aplicação da abordagem pedagógica “*Simultaneous learning*” no Ensino da Guitarra

Maria do Rosário Nunes de Carvalho

Orientadora

Professora Vera Maria Seco Afonso da Fonte

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Guitarra) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta Convidada Doutora Vera Maria Seco Afonso da Fonte, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Outubro de 2025

Dedicatória

Aos meus pais, José e Alcinda que são a minha inspiração e os meus super-heróis sem capa.

Agradecimentos

Aos meus pais, José e Alcinda, por me terem apoiado em todas as minhas decisões, e pelo amor incondicional que sentem por mim.

Ao meu marido, Daniel, por ser o meu pilar e o meu refúgio e por toda a compreensão, ajuda e paciência nesta fase.

Ao meu irmão, Luís, por trazer leveza à minha vida e me fazer lembrar de ser criança.

Ao meu avô Belmiro e às minhas avós, Joaquina e Tininha por serem os meus anjos da guarda.

Ao meu avô Carvalho pela sua presença e todas as histórias.

Aos meus sogros, Joaquim e Vera, por me receberem de braços abertos na sua família.

À minha família, por todas as memórias que tenho que me inspiram e me acalmam nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Professora Doutora Vera Maria Seco Afonso da Fonte, pela dedicação e apoio em todas as fases deste percurso. Agradeço o empenho na orientação deste projeto e, sobretudo, pela inspiração - é um exemplo a seguir e a professora que aspiro ser.

Resumo

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, apresentam-se os registos das atividades desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino de Música – Instrumento (Guitarra) e Música de Conjunto. As atividades foram realizadas no Conservatório de Música de Paredes, com dois alunos de instrumento em regime individual e com uma Orquestra de Guitarras. A segunda parte foca-se num projeto de investigação que procurou explorar a aplicação da abordagem pedagógica inovadora “Simultaneous learning”, desenvolvida por Paul Harris, no ensino da guitarra. O principal objetivo do estudo consistiu em explorar e analisar o efeito desta abordagem na dinâmica da sala de aula, na motivação dos alunos e na sua eficácia na preparação de novo repertório musical, quando comparada com um estilo de ensino mais reativo, comumente associado ao ensino tradicional.

Recorrendo à metodologia de investigação-ação, o estudo empírico foi aplicado com seis alunos de iniciação à guitarra. O projeto foi composto por duas fases de intervenção distintas, tendo a primeira focado numa abordagem de ensino reativa, centrada na reação do professor ao desenvolvimento do aluno e a segunda num ensino proativo, associado aos princípios do “Simultaneous learning”. Para complementar os dados obtidos durante a observação da prática pedagógica, foram utilizados dois instrumentos adicionais: (1) um questionário dirigido a professores de instrumento, com o intuito de compreender a dinâmica das suas aulas, o seu estilo de ensino e a sua perceção relativa a abordagens pedagógicas proativas; (2) uma entrevista ao criador da abordagem pedagógica, Paul Harris, de forma a contextualizar e reforçar a pertinência do estudo.

Os dados obtidos permitiram concluir que o ensino proativo, apoiado pelos princípios do “Simultaneous learning”, se revelou eficaz, evidenciando benefícios ao nível da motivação, da consolidação de competências e da transferência de conhecimentos entre diferentes contextos musicais. Os alunos demonstraram evolução significativa ao longo da intervenção, bem como preferência por estratégias que promovem autonomia, compreensão global e ligação entre conceitos.

Palavras chave

Simultaneous learning; Ensino Proativo; Construtivismo; Prática Instrumental; Ensino de Guitarra

Abstract

This internship report is divided into two parts. The first presents the records of activities carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice, part of the Master's Degree in Music Education – Instrument (Guitar) and Ensemble Music. These activities took place at the Conservatório de Música de Paredes, involving two individual guitar students and a Guitar Orchestra.

The second part focuses on a research project that sought to explore the application of the innovative pedagogical approach “Simultaneous learning”, developed by Paul Harris, in guitar teaching. The main objective of the study was to explore and analyze the effect of this approach on classroom dynamics, student motivation, and its effectiveness in preparing new musical repertoire, compared with a more reactive teaching style commonly associated with traditional instruction.

Using an action-research methodology, the empirical study was conducted with six beginner guitar students. The project consisted of two distinct intervention phases: the first focused on a reactive teaching approach, centered on the teacher's response to the student's development; the second applied a proactive teaching approach based on the principles of “Simultaneous Learning”. To complement the data gathered from pedagogical practice, two additional instruments were used: (1) a questionnaire for instrumental teachers, aiming to understand their classroom dynamics, teaching style, and perceptions regarding proactive pedagogical approaches; and (2) an interview with the creator of the pedagogical approach, Paul Harris, in order to contextualize and reinforce the relevance of the study.

The data obtained allowed the conclusion that proactive teaching, supported by the principles of “Simultaneous Learning”, proved to be effective, showing benefits in terms of motivation, skill consolidation, and knowledge transfer across different musical contexts. The students demonstrated significant progress throughout the intervention, as well as a preference for strategies that promote autonomy, holistic understanding, and connections between concepts.

Keywords

Simultaneous Learning; Proactive Teaching; Constructivism; Instrumental Practice; Guitar Teaching

Índice Geral

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	2
1. Caracterização do Meio, da Escola e dos Alunos	4
1.1 Caracterização do Meio.....	4
1.2 Caracterização do Conservatório de Música de Paredes.....	4
1.3 Caracterização dos alunos.....	6
2. Calendário e Aulas do Aluno A	7
2.1 Calendário anual.....	7
2.2 Planificação e Reflexão sobre as aulas supervisionadas do aluno A.....	13
2.2.1 Aula supervisionada 17 de Março de 2025.....	13
2.2.2 Aula supervisionada 9 de junho de 2025.....	16
3. Calendário e Aulas do Aluno B	18
3.1 Calendário anual.....	18
3.2 Planificação e Reflexão sobre as aulas supervisionadas do aluno B.....	23
3.2.1 Aula supervisionada 17 de Março de 2025.....	23
3.2.2 Aula supervisionada 9 de junho de 2025.....	26
4. Calendário e Aulas da turma de Classe de Conjunto	28
4.1 Calendário anual.....	28
4.2 Planificação e Reflexão sobre as aulas supervisionadas da turma de Classe de Conjunto.....	34
4.2.1 Aula supervisionada 17 de Março de 2025.....	34
4.2.2 Aula supervisionada 9 de junho de 2025.....	37
Reflexão Final da Prática de Ensino Supervisionada	39
Parte II – Projeto de Investigação: Aplicação da abordagem pedagógica “Simultaneous learning” no Ensino da Guitarra	40
Introdução	42
1. Contextualização Teórica	45
1.1 Construtivismo como base do ensino proativo	45
1.1.1) O construtivismo no contexto escolar.....	45
1.2 O ensino Proativo e Reativo no Contexto Musical	49
1.3 “Simultaneous learning” (SL) – Origem e Contextualização.....	53
1.3.1) Princípios de Elementos essenciais do método.....	54

1.3.2 Aplicação prática do método – Estrutura das aulas.....	58
1.3.3 Aplicação Prática do Método – Estratégias Aplicadas nas Aulas.....	61
1.3.5 Aplicação Prática do Método - Diferentes níveis e contextos de ensino.....	66
1.4 Aplicação Prática do Método - O papel do professor e o feedback no ensino musical.....	68
2. Metodologia e Investigação.....	73
2.1 Investigação-Ação.....	73
2.2 Participantes:.....	75
2.3 Fases da Intervenção Pedagógica.....	77
2.4 Instrumentos de Recolha de Dados.....	80
2.4.1 Observação direta.....	80
2.4.2 Questionário a docentes de instrumento.....	82
2.4.3 Entrevista.....	83
3. Resultados.....	84
3.1 Entrevista a Paul Harris.....	84
3.2 Questionário a docentes de instrumento.....	90
3.3 Resultados da Intervenção Pedagógica.....	95
3.3.1 Resultados da Intervenção Pedagógica – Por Aluno.....	95
3.3.2 Sumário e Discussão dos Resultados da Intervenção Pedagógica.....	102
Considerações Finais.....	105
Referências Bibliográficas.....	107
Anexos.....	109
Anexo 1 – Entrevista a Paul Harris.....	109
ANEXO 2 – Declaração de Autorização de Paul Harris.....	121
ANEXO 3 – Formulário do Questionário a DOcentes de Instrumento.....	122
ANEXO 4 – Mapa de Estudo “Simultaneous learning”.....	126
ANEXO 5 – Documento de Autorização dos pais dos alunos da Intervanção Pedagógica.....	127

Índice de Gráficos:

Gráfico nº 1 - Frequência com que os docentes adaptam a estrutura das aulas consoante o aluno	89
Gráfico nº 2 - Grau em que as aulas são guiadas pela correção de erros	90
Gráfico nº 3 - Estratégia utilizada na introdução de novos conceitos musicais	91
Gráfico nº 4 - Perceção dos docentes sobre a frustração e ansiedade dos alunos	91
Gráfico nº 5 - Reações dos docentes perante a repetição de erros pelos alunos	92
Gráfico nº 6 - Conhecimento sobre a abordagem "Simultaneous learning"	93
Gráfico nº 7 - Aplicação da abordagem "Simultaneous learning"	93

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Calendário anual de aulas do aluno A	5
Tabela 2 - Planificação da aula supervisionada de 17 de março de 2025 do aluno A	11
Tabela 3 - Planificação da aula supervisionada de 9 de junho de 2025 do aluno A	14
Tabela 4 - Calendário anual de aulas do aluno B	16
Tabela 5 - Planificação da aula supervisionada de 17 de março de 2025 do aluno B	21
Tabela 6 - Planificação da aula supervisionada de 9 de junho de 2025 do aluno B	24
Tabela 7 - Calendário anual de aulas da turma de Classe de Conjunto	26
Tabela 8 - Planificação da aula supervisionada de 17 de março de 2025 da turma de Classe de Conjunto	32
Tabela 9 - Planificação da aula supervisionada de 9 de junho de 2025 da turma de Classe de Conjunto	35
Tabela 10 - Planificação do repertório das duas fases de intervenção pedagógica por aluno	75
Tabela 11 - Registo de Observação da primeira fase da intervenção pedagógica	79
Tabela 12 - Registo de Observação da segunda fase da intervenção pedagógica	79
Tabela 13 - Tabela de Alinhamento da Aula segundo os princípios do “Simultaneous learning”	80

Lista de Abreviaturas, siglas e acrónimos

“Simultaneous learning” - SL

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Instrumento (Guitarra) e Música de Conjunto realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O documento encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira foca-se na componente de Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Conservatório de Música de Paredes ao longo do ano letivo 2024/2025 nas disciplinas de Instrumento (Guitarra) e Classe de Conjunto (Orquestra de Guitarras). A segunda centra-se num projeto de investigação realizado em paralelo ao Estágio Profissional, no qual se explora e analisa a abordagem pedagógica “Simultaneous learning”, proposta por Paul Harris, e a forma como esta pode ser aplicada no ensino da guitarra.

A primeira parte organiza-se em duas secções distintas. A primeira secção contextualiza o contexto de intervenção, através da caracterização da instituição de acolhimento e dos alunos envolvidos. A segunda apresenta as planificações anuais das aulas no ano letivo 2024/2025, e as planificações e reflexões das aulas lecionadas, bem como uma reflexão crítica referente ao processo de Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte relata o projeto de investigação, desenvolvido em paralelo com a Prática de Ensino Supervisionada e encontra-se dividida em quatro capítulos.

O primeiro apresenta uma contextualização teórica da temática, centrada em teorias e conceitos que sustentam a abordagem “Simultaneous learning” de Paul Harris.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia de investigação, descrevendo o estudo empírico desenvolvido, sustentado na metodologia de investigação-ação.

De seguida são apresentados e discutidos os resultados obtidos ao longo da intervenção e da recolha de dados, analisando os efeitos da aplicação do ensino proativo no desenvolvimento técnico e musical dos alunos. O documento conclui com as considerações finais, que apresentam uma reflexão sobre os resultados obtidos e as implicações.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização do Meio, da Escola e dos Alunos

1.1 Caracterização do Meio

O município de Paredes localiza-se no distrito do Porto, região norte de Portugal e insere-se na sub-região do Tâmega e Sousa. Localiza-se a 30km da cidade do Porto, capital do distrito e faz fronteira com os municípios de Penafiel, Paços de Ferreira, Lousada, Valongo e Gondomar. (Câmara Municipal de Paredes, 2025).

O atual município de Paredes assenta no antigo Julgado de Aguiar de Sousa. Devido às reformas liberais do século XIX, o concelho de Paredes foi criado em 1837.

O concelho obteve um período de grande desenvolvimento sob a liderança de José Guilherme Pacheco, e o concelho foi elevado a vila em 1844 por D. Maria II.

Paredes foi elevada a cidade em 1991 e desde aí, várias freguesias pertencentes foram elevadas a vilas e cidades. Com a reorganização administrativa de 2013, o concelho de Paredes ficou com 18 freguesias.

O concelho de Paredes destaca-se, essencialmente, pela indústria da madeira. Cerca de 60% do mobiliário produzido em Portugal tem origem em Paredes.

A cidade de Paredes está próxima dos principais centros urbanos do norte de Portugal, tem bons acessos rodoviários e ferroviários, para além de estar num raio de 70km de quatro das principais universidades em Portugal, o que contribui para o seu crescimento económico e cultural.

1.2 Caracterização do Conservatório de Música de Paredes

O Conservatório de Música de Paredes iniciou a sua atividade no ano letivo 1992/1993, tendo adotado inicialmente a denominação de Academia de Música de Paredes. (Conservatório de Música de Paredes, 2025).

A organização do conservatório segue uma estrutura bem definida, com uma direção pedagógica, departamentos de coordenação pedagógica e uma interação ativa com a comunidade educativa. Em cada ano letivo realizam-se masterclasses, workshops, audições de classe, concertos, recitais e provas de avaliação.

O Conservatório de Música de Paredes orienta as suas ações através do Projeto Educativo para o período entre 2024 e 2027, documento que tem como objetivo orientar e estruturar as atividades e objetivos pedagógicos da instituição. Este projeto destaca a importância de uma educação musical de excelência, adaptada às mudanças sociais e políticas, e focada no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não só competências musicais, mas também pessoais e sociais.

A missão do conservatório centra-se em oferecer uma educação musical de qualidade, promover o espírito crítico e criativo, preparar os alunos para estudos

superiores na música e contribuir para o desenvolvimento cultural e integral da comunidade.

A análise SWOT do conservatório destaca como pontos fortes a sua localização central, a qualificação do corpo docente, a diversidade da oferta instrumental e a boa relação interpessoal na comunidade educativa. Destacam-se ainda parcerias com entidades escolares e autárquicas e a boa divulgação e articulação com outras instituições de ensino.

Entre os projetos artísticos promovidos pela instituição, destaca-se o Coro Feminino do Conservatório de Música de Paredes, criado em 2016. Apesar da sua história recente, o coro já participou em diversas competições nacionais e internacionais, nas quais se destacam o “Vocal Art Choir Competition” (2019) e o “11th World Peace Choral Festival” (2021).

O Conservatório de Música de Paredes tem igualmente acumulado prémios em concursos, atribuídos aos alunos da instituição, demonstrando assim a sua qualidade de ensino. Desde 2015, realiza anualmente o concerto de encerramento do ano letivo, “Notas em Nós”, um evento temático que reúne todos os alunos em diferentes agrupamentos e formações, com a participação de convidados especiais. Este concerto já foi apresentado em vários locais de destaque, tais como a Casa da Música, na cidade do Porto.

O Conservatório de Música de Paredes é uma escola de ensino particular e cooperativo de música pertencente à Associação Cultural José Guilherme Pacheco. Iniciou as suas atividades musicais no ano letivo 1992/1993. O Conservatório de Música de Paredes está situado no centro de Paredes, que pertence à Área Metropolitana do Porto e opera em dois edifícios históricos: um que foi a antiga sede dos Paços do Concelho e outro que albergou a antiga Biblioteca Municipal. Estas instalações oferecem 14 salas de aula e um auditório com capacidade para 80 pessoas.

A oferta pedagógica do Conservatório de Música de Paredes assenta nos seguintes cursos: pré-escolar, iniciação musical, curso básico de música (ensino articulado e regime supletivo), curso secundário de música de instrumento, canto e formação musical (ensino articulado e regime supletivo) e cursos livres.

O corpo docente do Conservatório de Música de Paredes é constituído por 30 professores, distribuídos por 22 diferentes instrumentos.

1.3 Caracterização dos alunos

Aluno A:

O Aluno A é do sexo masculino e tinha 12 anos durante o período de realização do estágio profissional. Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música de Paredes no 4º ano de iniciação, também em guitarra e, posteriormente, ingressou no 1º grau do ensino articulado. Durante o período de intervenção, aluno frequentava o 3º grau que corresponde ao 7º ano de escolaridade.

Aluno B:

O Aluno B é do sexo masculino e tinha 11 anos durante o período de realização do estágio profissional. Frequentava o 2º grau do ensino articulado, o que corresponde ao 6º ano de escolaridade. O aluno não teve iniciação nem frequentou o 1º grau do ensino articulado, tendo entrado diretamente para o 2º grau no presente ano letivo.

Orquestra de Guitarras:

A turma de Classe de Conjunto que acompanhei ao longo do período de estágio era uma Orquestra de Guitarras, constituída por nove alunos. A turma era composta por quatro alunas do sexo feminino e cinco alunos do sexo masculino, que frequentavam o ensino básico de música no regime articulado.

Os alunos tinham idades entre os 11 e 14 anos, o que correspondia ao 2º a 5º grau do ensino básico de música, ou seja 6º a 9º ano de escolaridade.

2. Calendário e Aulas do Aluno A

2.1 Calendário anual

Tabela 1 - Calendário anual de aulas do aluno A

Aluno	Nº Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário	Duração
Aluno A	1	16-09-2024	Observação	Revisões sobre a matéria dada no ano anterior.	45'
Aluno A	2	23-09-2024	Observação	Introdução à escala de 3 oitavas sem cordas soltas: Sol maior. Introdução e leitura da peça "Tango esta Noche" de Vincent Lindsey Clark.	45'
Aluno A	3	30-09-2024	Observação	Escalas maiores de duas oitavas, sem cordas soltas: de dó maior a mi maior. Continuação da leitura da peça "Tango esta Noche" de Vincent Lindsey Clark. Resolução de problemas rítmicos e digitações.	45'
Aluno A	4	07-10-2024	Observação	Escala de sol maior, de 3 oitavas sem cordas soltas. Introdução e leitura da peça "Mountain Song" de Lee Sollory.	45'
Aluno A	5	14-10-2024	Observação	Escala de sol maior, de 3 oitavas sem cordas soltas. Continuação da leitura da peça "Mountain Song" de Lee Sollory.	45'
Aluno A	6	21-10-2024	Observação	Introdução e leitura do "Estudo 1" Op. 60 de Matteo Carcassi.	45'
Aluno A	7	28-10-2024	Observação	Continuação da leitura e	45'

				organização de digitações do estudo 1, Op. 60 de Matteo Carcassi.	
Aluno A	8	04-11-2024	Observação	Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Continuação do estudo 1, Op. 60 de Matteo Carcassi: digitações, antecipação do polegar da mão direita. Resolução de problemas nas mudanças de posição.	45'
Aluno A	9	11-11-2024	Observação	Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Trabalho técnico e interpretativo da peça "Tango esta noche" de Vincent Lindsey Clark.	45'
Aluno A	10	18-11-2024	Observação	Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Resolução de problemas técnicos das peças "Tango esta noche" de Vincent Lindsey Clark e "Mountain Song" de Lee Sollory.	45'
Aluno A	11	25-11-2024	Observação	Trabalho interpretativo da peça "Mountain Song" de Lee Sollory: destacar a melodia, legato, resolução de problemas nas passagens em que o aluno sente mais dificuldade.	45'
Aluno A	12	02-12-2024	Observação	Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Trabalho técnico e interpretativo das peças "Tango esta noche" de Vincent Lindsey Clark, "Mountain Song" de Lee Sollory e do "Estudo 1", Op. 60, de Matteo Carcassi.	45'

Aluno A	13	09-12-2024	Observação	Junção de secções das peças "Tango esta noite" de Vincent Lindsey Clark, "Mountain Song" de Lee Sollory e do estudo 1 Op. 60, de Matteo Carcassi.	45'
Aluno A	14	16-12-2024	Observação	Introdução e leitura do estudo 2, Op. 60 de Matteo Carcassi: resolução de problemas relativos à técnica da mão esquerda - mudanças de posição e antecipação.	45'
Aluno A	15	06-01-2025	Observação	Escala de mi menor harmónica e melódica; arpejo de mi menor. Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas; arpejo de sol maior. Continuação da leitura do estudo 2, Op. 60 de Matteo Carcassi.	45'
Aluno A	16	13-01-2025	Observação	Escala de mi menor harmónica e melódica; arpejo de mi menor. Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas; arpejo de sol maior. Resolução de problemas técnicos e trabalho interpretativo na peça "Tango esta noite" de Vincent Lindsey Clark.	45'
Aluno A	17	20-01-2025	Observação	Escala de mi menor harmónica e melódica, 3 oitavas. Trabalho técnico no estudo 1 e 2 Op. 60, de Matteo Carcassi.	45'
Aluno A	18	27-01-2025	Observação	Prova de avaliação do primeiro semestre.	45'

Aluno A	19	03-02-2025	Observação	Análise e comentários sobre a prova de avaliação do primeiro semestre. Introdução e leitura da obra "Sons de Carrilhões" de João Pernambuco.	45'
Aluno A	20	10-02-2025	Observação	Continuação da leitura da obra "Sons de Carrilhões" de João Pernambuco.	45'
Aluno A	21	17-02-2025	Observação	Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Continuação da leitura da obra "Sons de Carrilhões" de João Pernambuco – trabalho técnico da mão esquerda com as digitações e a técnica dos ligados.	45'
Aluno A	22	24-02-2025	Observação	Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Escala de mi menor harmónica e melódica, 3 oitavas. Trabalho técnico com os estudos 1 e 2, Op. 60, de Matteo Carcassi.	45'
Aluno A	23	10-03-2025	Observação	Análise e comentários sobre a audição. Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas e escala de mi menor harmónica e melódica, 3 oitavas. Introdução e leitura da peça "Maria (Gavotte) de Francisco Tárrega.	45'
Aluno A	24	17-03-2025	Lecionação	Introdução ao estudo 7, Op. 60 de Matteo Carcassi, utilizando o método "Simultaneous learning" de Paul Harris.	45'

Aluno A	25	24-03-2025	Observação	Continuação do estudo 7, Op. 60 de Matteo Carcassi – trabalho técnico da mão esquerda nas mudanças de posição e da mão direita com antecipação dos dedos.	45'
Aluno A	26	31-03-2025	Observação	<p>Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Arpejo de sol maior, 3 oitavas.</p> <p>Passagem do repertório da prova do segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Maria” de Francisco Tárrega; - “Sons de Carrilhões” de João Pernambuco; - “Estudo 7, Op. 60” de Matteo Carcassi; - “Estudo IX” de Leo Brouwer. 	45'
Aluno A	27	05-05-2025	Observação	Escala de lá maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Arpejo de lá maior, 3 oitavas. Trabalho técnico e interpretativo do “Estudo IX” de Leo Brouwer. Trabalho técnico e interpretativo do “Estudo 7”, Op. 60 de Matteo Carcassi.	45'
Aluno A	28	12-05-2025	Observação	<p>Escala de sol maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Arpejo de sol maior, 3 oitavas. Trabalho técnico e interpretativo do “Estudo IX” de Leo Brouwer: velocidade e articulação.</p> <p>Trabalho técnico e interpretativo da peça “Maria” de Francisco Tárrega: articulação, equilíbrio das vozes, dinâmicas.</p>	45'
Aluno A	29	19-05-2025	Observação	Escala de lá maior, 3 oitavas sem cordas soltas. Arpejo de	45'

				lá maior, 3 oitavas. Trabalho técnico e interpretativo de preparação para a prova do segundo semestre: - “estudo 7, Op. 60” de Matteo Carcassi; - “estudo IX” de Leo Brouwer; - “Maria” de Francisco Tárrega.	
Aluno A	30	26-05-2025	Observação	Prova de avaliação do segundo semestre.	45'
Aluno A	31	02-06-2025	Observação	Análise e comentários acerca da prova de avaliação do segundo semestre. Trabalho interpretativo da peça “Sons de Carrilhões” de João Pernambuco.	45'
Aluno A	32	09-06-2025	Lecionação	Trabalho interpretativo da peça “Maria” de Francisco Tárrega.	45'

2.2 Planificação e Reflexão sobre as aulas supervisionadas do aluno A

2.2.1 Aula supervisionada 17 de Março de 2025

Tabela 2 - Planificação da aula supervisionada de 17 de março de 2025 do aluno A

Planificação da Aula de Instrumento							
Disciplina	Guitarra	Curso	Básico	Data	17-03-2025	Duração	45'
Semestre	1º semestre		Sumário	Introdução ao estudo 7, Op. 60 de Matteo Carcassi, utilizando o método “Simultaneous Learning” de Paul Harris			
Atividade Realizada/ Tempo dedicado		Objetivos		Estratégias		Avaliação	
Execução da escala de lá menor: 5'		Preparar tecnicamente o aluno para a leitura do estudo;		Trabalhar por secções: trabalhar cada elemento do estudo separadamente;		Observação direta;	
Exercício de improvisação com a escala de lá menor: 5'		Trabalhar os elementos da partitura de forma isolada;		Explorar os elementos do estudo sem a partitura;		Clareza sonora;	
Exercício de pergunta resposta com duas melodias principais: 5'		Explorar os elementos técnicos principais;		Explorar exercícios de pergunta-resposta para trabalhar a audição e memória motora;		Participação ativa nas atividades de improvisação e pergunta resposta;	
Exercício de trémolo com cordas soltas: 5'		Reconhecer padrões e a estrutura do estudo		Utilizar improvisação como meio de interiorizar a escala e a pulsação.		Fluidez e precisão na leitura da partitura.	
Exercício com os padrões de arpejo: 10'		Estimular a improvisação com foco no ritmo e pulsação;					
Marcação na partitura dos dois padrões: 3'		Promover a leitura à primeira vista através de estudar os elementos da partitura previamente.					
Leitura à primeira vista do estudo: 7'							

O objetivo desta aula foi introduzir o “Estudo nº 7, Op. 60” de Matteo Carcassi, utilizando a abordagem “Simultaneous learning” de Paul Harris. O pedagogo defende um ensino proativo em vez de reativo e propõe que o professor apresente previamente, por meio de exercícios, os elementos que serão trabalhados no novo repertório. Seguindo a premissa proposta por Paul Harris, a aula iniciou com um conjunto de atividades preparatórias, sem recurso à partitura da obra que iria ser posteriormente trabalhada.

Este tipo de abordagem exige preparação prévia por parte do professor, que deve conhecer bem o estudo ou a peça que o aluno irá tocar. Assim, em vez de reagir aos erros que o aluno pudesse cometer ao tocar diretamente do início ao fim, a professora estagiária optou por estruturar a aula de forma a antecipar esses desafios.

Durante a preparação, a professora estagiária definiu os elementos que gostaria de explorar com o aluno e que o ajudariam a ler melhor o estudo: a escala e tonalidade de lá menor, os dois padrões da mão direita (trémolo e arpejo) e as posições da mão esquerda. Além disso, pretendia que, ao ver a partitura pela primeira vez, o aluno fosse capaz de reconhecer os dois padrões da mão direita, facilitando assim a compreensão da estrutura do estudo. Compreender a estrutura do estudo é importante, não só para entender melhor o que está a acontecer musicalmente, mas também porque torna o estudo mais eficiente, permitindo dividir o estudo em secções (por exemplo, com base nos dois padrões da mão direita).

O objetivo da professora estagiária com a aula não era que o aluno lesse o estudo na íntegra, mas introduzir os diferentes elementos apresentados no estudo respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno, tal como defende o método “Simultaneous learning”.

A aula começou às 15h00. Após o aluno afinar a guitarra, a professora estagiária perguntou se ele estava familiarizado com a escala de lá menor, uma vez que essa é a tonalidade do estudo.

Começaram por tocar juntos a escala de lá menor, numa oitava, com cordas soltas. Apesar de, normalmente, se tocarem escalas com os dedos indicador e médio da mão direita, a professora estagiária pediu ao aluno que utilizasse apenas o polegar, uma vez que, no estudo, ele terá de tocar melodias baseadas nessa escala com o polegar.

Depois da escala, realizaram um exercício de improvisação: a professora estagiária pediu ao aluno que improvisasse dois compassos em 4/4 usando apenas as notas da escala de lá menor, sempre com o polegar. Em seguida, foi a vez da professora improvisar, respeitando as mesmas regras.

De seguida, propôs um exercício de “pergunta e resposta”, em que tocou a melodia presente no polegar dos dois primeiros compassos do estudo e o aluno a repetiu. Pediu-lhe que repetisse esta melodia mais duas vezes. Em seguida, introduziu o elemento do trémolo na mão direita.

O objetivo do trémolo neste estudo é treinar a antecipação dos dedos da mão direita. Assim, quando o anelar toca, o médio deve colocar-se na corda imediatamente, seguido do indicador. Esta sequência cria uma articulação do tipo *staccato* e ajuda o aluno a melhorar tanto a antecipação como a técnica do trémolo, técnica importante no repertório da guitarra clássica.

A professora estagiária pediu então ao aluno que executasse o trémolo em cordas soltas, focando-se exclusivamente na técnica da mão direita. Começaram

pela primeira corda, depois passaram para a segunda e, por fim, à terceira. O estudo utiliza o trémolo nas três primeiras cordas, embora com mais frequência na segunda e terceira, o que é mais exigente, pois nessas cordas o controlo da mão direita tem de ser maior para evitar tocar nas cordas vizinhas. Já na primeira corda, a mão tem mais liberdade de movimento.

Para criar uma ligação com os conteúdos já trabalhados (o que também faz parte da abordagem “Simultaneous Learning”), a professora estagiária pediu ao aluno que tocasse novamente a melodia inicial com o polegar, agora acrescentando o trémolo na terceira corda entre cada nota. Assim, o aluno tocou o primeiro compasso do estudo e compreendeu a técnica do trémolo, sem ter lido a partitura. Repetiram os exercícios tanto com o polegar como com o trémolo, o que permitiu ao aluno tocar vários compassos do estudo com a técnica correta, ainda sem contacto com a partitura.

De seguida, introduziu um novo padrão na mão direita: os arpejos. Neste padrão, o polegar varia consoante o baixo a ser tocado, e o indicador atua sempre na terceira corda. Posteriormente, existem duas possibilidades: o médio pode tocar sempre na segunda corda e o anelar na primeira, ou o médio pode alternar entre a primeira e a segunda cordas. Assim, o padrão pode ser apenas p-i-m-i ou incluir também o anelar: p-i-a-i. A professora estagiária deixou o aluno escolher a opção que preferisse, e ele optou por usar o anelar sempre que fosse necessária a primeira corda.

Os dois padrões acima referidos foram trabalhados e, de seguida, a professora estagiária mostrou ao aluno alguns dos acordes que aparecem no estudo, para que pudesse ouvir o resultado final e praticar as transições, sem a pressão da leitura. Estes exercícios duraram cerca de 30 minutos. Posteriormente, a professora estagiária considerou que o aluno estava preparado para olhar para a partitura.

Antes de começar a leitura, pediu-lhe que assinalasse na partitura as duas técnicas que já tinham sido trabalhadas: o trémolo e os arpejos. De seguida, o aluno leu o estudo à primeira vista.

O facto de já ter trabalhado os elementos fundamentais antes de ver a partitura contribuiu para que a leitura fosse muito fluida. O aluno compreendeu bem a estrutura do estudo e conseguiu focar-se, desde o início, na técnica de ambas as mãos, já que esses aspetos lhe eram familiares.

2.2.2 Aula supervisionada 9 de junho de 2025

Tabela 3 - Planificação da aula supervisionada de 9 de junho de 2025 do aluno A

Planificação da Aula de Instrumento							
Disciplina	Guitarra	Curso	Básico	Data	09-06-2025	Duração	45'
Semestre	2º semestre		Sumário	Trabalho interpretativo da obra “Maria” de Francisco Tárrega			
Atividade Realizada/ Tempo dedicado		Objetivos		Estratégias		Avaliação	
<p>Explicação do conceito de frase musical e divisão da peça em frases: 5'</p> <p>Discussão sobre como transmitir frases ao público sem partitura: 8'</p> <p>Análise e aplicação de dinâmicas frase a frase: 8'</p> <p>Análise e aplicação de articulação frase a frase: 8'</p> <p>Análise e aplicação de timbre frase a frase: 8'</p> <p>Análise e aplicação de agógia frase a frase: 8'</p> <p>Reflexão final sobre o modelo de interpretação para o restante repertório: 5'</p>		<p>Promover a consciência da estrutura musical através da frase;</p> <p>Explorar elementos expressivos aplicáveis à peça e a outras obras;</p> <p>Desenvolver a escuta crítica e o controlo interpretativo do aluno;</p> <p>Estimular a autonomia na tomada de decisões musicais</p>		<p>Diálogo orientado sobre conceitos interpretativos;</p> <p>Análise e marcação ativa da partitura com o aluno;</p> <p>Experimentação prática de diferentes possibilidades sonoras;</p> <p>Aplicação direta dos conceitos em frases específicas da peça;</p> <p>Ligação entre conteúdo técnico e musicalidade.</p>		<p>Observação direta da execução musical com foco nos quatro elementos;</p> <p>Clareza na estrutura frásica e coerência da interpretação.</p>	

O objetivo da presente aula foi trabalhar aspetos interpretativos da peça “Maria” de Francisco Tárrega.

Tendo em conta que o aluno já dominava todas as digitações da peça e apresentava uma execução fluente e segura, a professora estagiária optou por centrar a aula na componente interpretativa. Embora não fosse possível introduzir

novo repertório nesta fase do ano letivo, a professora estagiária procurou aplicar, sempre que possível, os princípios do método “Simultaneous learning” de Paul Harris.

A peça serviu de base para introduzir um modelo de trabalho interpretativo que o aluno pudesse aplicar no restante repertório. Foram trabalhadas quatro áreas fundamentais da interpretação: dinâmicas, articulação, timbre e agógica. Cada uma destas dimensões foi abordada de forma prática e relacionada com o conteúdo musical da obra.

Antes de explorar estes aspetos, a professora estagiária questionou o aluno sobre o seu conhecimento do conceito de frase musical. Após confirmar que o aluno o compreendia, a partitura foi analisada em conjunto, com o intuito de dividir a peça em frases - recurso pouco comum nas edições de repertório guitarrístico, mas que facilita a perceção da estrutura musical e ajuda a organizar o estudo. A professora estagiária destacou a importância de estudar por frases, não apenas por questões interpretativas, mas também por eficiência na prática individual.

Com base nessa estrutura, a professora estagiária iniciou o trabalho sobre as dinâmicas, explicando a relação entre tensão e resolução, e como a dinâmica pode sugerir o início e o fim de uma frase. Em muitos casos, foi abordada a ideia de concluir as frases com menos intensidade (piano), respeitando o seu carácter de resolução. Foi ainda analisado em conjunto como esse princípio se aplicava, ou não, a cada frase da peça.

No que diz respeito à articulação, discutiram-se as possibilidades expressivas do *staccato* e como esta articulação, além do efeito musical que proporciona, pode também ser útil tecnicamente, nomeadamente ao facilitar transições entre posições ou ao conferir maior leveza a determinadas passagens.

De seguida, trabalharam o timbre, com foco na exploração do *sul tasto* e *sul ponticello*. A professora estagiária demonstrou como a manipulação do timbre pode ajudar a reforçar contrastes e enriquecer a interpretação.

Por fim, foi abordada a agógica, com a exploração de elementos como *ritardando*, *rubato*, *tenuto* e outras pequenas variações de tempo que, mesmo não estando indicadas na partitura, podem ser aplicadas de forma consciente para construir uma interpretação mais coesa.

Com esta abordagem, o principal objetivo da aula foi, não só, aprofundar a interpretação da peça “Maria”, mas também proporcionar ao aluno um modelo de trabalho interpretativo aplicável a outras obras do seu repertório.

3. Calendário e Aulas do Aluno B

3.1 Calendário anual

Tabela 4 -Calendário anual de aulas do aluno B

Aluno	Nº Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário	Duração
Aluno B	1	16-09-2024	Observação	Apresentação. Exercício na 1ª corda com notas mi, fá e sol com pulsação apoiada.	45'
Aluno B	2	23-09-2024	Observação	Exercício na 1a corda com notas mi, fá e sol com pulsação apoiada.	45'
Aluno B	3	30-09-2024	Observação	Exercício na 1a corda com notas mi, fá e sol com pulsação apoiada. Introdução e leitura da peça "A valsa do canguru" de M. Larc 'Hantec.	45'
Aluno B	4	07-10-2024	Observação	"A valsa do canguru" de M. Larc 'Hantec. Introdução e leitura do Estudo 14 de Guido Topper.	45'
Aluno B	5	14-10-2024	Observação	Resolução de problemas rítmicos na peça "A valsa do canguru" de M. Larc 'Hantec. Estudo 14 de Guido Topper.	45'
Aluno B	6	21-10-2024	Observação	Estudo 14 de Guido Topper. Introdução e leitura da peça "The swan" de Bradford Werner.	45'
Aluno B	7	28-10-2024	Observação	Estudo 14 de Guido Topper. "The swan" de Bradford Werner.	45'
Aluno B	8	04-11-2024	Observação	Trabalho técnico no estudo 14 de Guido Topper: posição	45'

				do polegar na mão esquerda. Introdução e leitura da peça “Le vieux Manoir” de Jean Mare Renaut.	
Aluno B	9	11-11-2024	Observação	Trabalho técnico com o “Estudo 14” de Guido Topper. Trabalho técnico com a peça “Le vieux Manoir” de Jean Mare Renaut.	45’
Aluno B	10	18-11-2024	Observação	Trabalho técnico no “Estudo 14” de Guido Topper e na peça “Le vieux Manoir” de Jean Mare Renaut.	45’
Aluno B	11	25-11-2024	Observação	Introdução e leitura da peça “M'en Allant Promener” de Jean Mare Renaut. Trabalho técnico no estudo 14 de Guido Topper e na peça “Le vieux Manoir” de Jean Mare Renaut.	45’
Aluno B	12	02-12-2024	Observação	Trabalho técnico no estudo 14 de Guido Topper, na peça “Le vieux Manoir” e “M'en Allant Promener” de Jean Mare Renaut.	45’
Aluno B	13	09-12-2024	Observação	Resolução de problema técnico com o polegar da mão esquerda. Passagem completa do repertório: - Estudo 14 de Guido Topper; - “Le vieux Manoir” de Jean Mare Renaut. - “M'en Allant Promener” de Jean Mare Renaut.	45’
Aluno B	14	16-12-2024	Observação	Correção da técnica da mão direita: posição do polegar da mão direita, ângulo de ataque dos dedos, correção da postura. Introdução e leitura da peça “Andantino” de	45’

				Ferdinando Carulli.	
Aluno B	15	06-01-2025	Observação	Introdução à escala de dó maior, de duas oitavas com cordas soltas. Trabalho técnico da peça “Andantino” de Ferdinando Carulli.	45’
Aluno B	16	13-01-2025	Observação	Escala de dó maior, duas oitavas com cordas soltas. Trabalho técnico da peça “Andantino” de Ferdinando Carulli.	45’
Aluno B	17	20-01-2025	Observação	Escala de dó maior, duas oitavas com cordas soltas. Arpejo de dó maior. Aula de revisão para o exame: - Estudo 14 de Guido Topper. - “M'en Allant Promener” de Jean Mare Renaut. - “Andantino” de Ferdinando Carulli.	45’
Aluno B	18	27-01-2025	Observação	Prova de avaliação do primeiro semestre.	45’
Aluno B	19	03-02-2025	Observação	Análise e comentários sobre a prova de avaliação do primeiro semestre. Escala de sol maior, duas oitavas com cordas soltas. Introdução e leitura do “Estudo I” de W. L. Queville.	45’
Aluno B	20	10-02-2025	Observação	Escala de dó maior, duas oitavas com cordas soltas. Resolução de problemas rítmicos no estudo I de W. L. Queville.	45’
Aluno B	21	17-02-2025	Observação	Escala de dó maior, duas oitavas com cordas soltas. Resolução de problemas rítmicos no estudo I de W. L. Queville.	45’

Aluno B	22	24-02-2025	Observação	Escala de dó maior, duas oitavas com cordas soltas. Estudo I de W. L. Queville.	45'
Aluno B	23	10-03-2025	Observação	Escala de dó maior, duas oitavas com cordas soltas. Introdução e leitura da “Lição 48” do primeiro livro de Júlio Sagreras.	45'
Aluno B	24	17-03-2025	Lecionação	Introdução à peça “Regular Reggae” de Derek Hasted usando o método “Simultaneous learning” de Paul Harris.	45'
Aluno B	25	24-03-2025	Observação	Escala de sol maior, duas oitavas com cordas soltas. Trabalho técnico com a peça “Regular Reggae” de Derek Hasted e a “Lição 48” do primeiro livro de Júlio Sagreras.	45'
Aluno B	26	31-03-2025	Observação	Escala de sol maior, duas oitavas com cordas soltas. Trabalho técnico com a peça “Regular Reggae” de Derek Hasted e a “Lição 48” do primeiro livro de Júlio Sagreras.	45'
Aluno B	27	05-05-2025	Observação	Escala de sol maior, duas oitavas com cordas soltas. Arpejo de sol maior. Trabalho técnico com a peça “Regular Reggae” de Derek Hasted: consistência no ritmo, equilíbrio das notas.	45'
Aluno B	28	12-05-2025	Observação	Escala de sol maior, duas oitavas com cordas soltas. Arpejo de sol maior. Trabalho técnico com a “Lição 48” do primeiro livro de Júlio Sagreras: mudanças de	45'

				posição da mão esquerda.	
Aluno B	29	19-05-2025	Observação	<p>Escala de sol maior, duas oitavas com cordas soltas.</p> <p>Arpejo de sol maior. Revisão de todo o repertório para a prova de avaliação do segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Lição 48” do primeiro livro de Júlio Sagreras; - “Regular Reggae” de Derek Hasted; - Estudo I de W. L. Queville. 	45’
Aluno B	30	26-05-2025	Observação	Prova de avaliação do segundo semestre.	45’
Aluno B	31	02-06-2025	Observação	Análise e comentário sobre a prova de avaliação do segundo semestre. Entrega da peça “Andantino” de Ferdinando Carulli.	45’
Aluno B	32	09-06-2025	Lecionação	Trabalho técnico com a peça “Andantino” de Ferdinando Carulli usando o método “Simultaneous learning” de Paul Harris.	45’

3.2 Planificação e Reflexão sobre as aulas supervisionadas do aluno B

3.2.1 Aula supervisionada 17 de Março de 2025

Tabela 5 - Planificação da aula supervisionada de 17 de março de 2025 do aluno B

Planificação da Aula de Instrumento							
Disciplina	Guitarra	Curso	Básico	Data	17-03-2025	Duração	45'
Semestre	2º semestre		Sumário	Introdução à peça “Regular Reggae” de Derek Hasted, utilizando o método “Simultaneous Learning” de Paul Harris			
Atividade Realizada/ Tempo dedicado		Objetivos		Estratégias		Avaliação	
<p>Execução da escala de mi menor: 5'</p> <p>Exercício de improvisação com cartões rítmicos: 8'</p> <p>Exercício de pergunta resposta com duas melodias principais: 8'</p> <p>Exercício de tocar 3 notas ao mesmo tempo: 10'</p> <ul style="list-style-type: none"> - equilíbrio; - articulação. <p>Junção das técnicas trabalhadas: 5'</p> <p>Leitura à primeira vista da peça: 5'</p>		<p>Preparar tecnicamente o aluno para a leitura da peça;</p> <p>Trabalhar os elementos da partitura de forma isolada;</p> <p>Desenvolver articulação e equilíbrio nos dedos i, m, a da mão direita;</p> <p>Estimular a improvisação com foco no ritmo e pulsação;</p> <p>Promover a leitura à primeira vista através de estudar os elementos da partitura previamente.</p>		<p>Trabalhar por secções: trabalhar cada elemento da peça separadamente;</p> <p>Explorar os elementos da peça sem a partitura;</p> <p>Utilizar cartões com ritmo para auxiliar a improvisação;</p> <p>Explorar exercícios de pergunta-resposta para trabalhar a audição e memória motora.</p>		<p>Observação direta;</p> <p>Clareza sonora;</p> <p>Participação ativa nas atividades de improvisação e pergunta resposta;</p> <p>Fluidez e precisão na leitura da partitura.</p>	

O objetivo da presente aula foi introduzir a peça “Regular Reggae”, do compositor Derek Hasted, utilizando o método “Simultaneous learning” de Paul Harris, que defende que o professor deve conhecer bem a peça antes de a apresentar ao aluno, identificando todos os seus elementos - rítmicos, melódicos, tonais, técnicos. Segundo este método, o professor deve perceber se as técnicas que a peça requer são ou não familiares ao aluno. No caso de não terem sido ainda

abordadas, o professor deve refletir sobre a melhor forma de as introduzir de forma lógica e sequencial.

Esta abordagem tem como objetivo construir uma aula onde o aluno está sempre a aprender, evitando uma dinâmica reativa baseada na correção de erros. Segundo o método, é possível aprender uma peça sem que existam tantos erros, desde que o aluno esteja devidamente preparado para os desafios que ela apresenta.

Na preparação da aula, a peça foi dividida em três partes distintas: a primeira, uma melodia tocada com o polegar; a segunda, com acordes de três notas tocadas em simultâneo, utilizando o indicador, médio e anelar; e uma terceira parte, com uma melodia nas três primeiras cordas, tocada com a técnica de alternância dos dedos.

A aula iniciou às 15h45. Como a peça está na tonalidade de Mi menor, a primeira atividade da aula consistiu na execução da escala de Mi menor (uma oitava, da sexta à quarta corda), utilizando apenas o polegar. Após verificar que o aluno se encontrava confortável com a escala, a professora estagiária propôs um exercício de improvisação em compasso 4/4, com base nos cartões rítmicos, preparados previamente. As notas eram escolhidas livremente pelo aluno, mas o ritmo era definido pelos cartões.

Os primeiros dois cartões tinham como objetivo principal que o aluno conseguisse manter uma pulsação estável. No terceiro cartão estava escrito o ritmo da melodia inicial da peça.

O aluno improvisou com muita naturalidade, e escolheu notas cuja execução era até mais complexa do que as que constavam na partitura.

De seguida, foi feito um exercício de pergunta e resposta com duas melodias retiradas da peça de modo a facilitar a leitura da mesma.

A aula prosseguiu com a introdução da técnica de tocar três notas em simultâneo, apenas em cordas soltas, para que o aluno se pudesse concentrar somente na técnica da mão direita.

Depois de trabalhar separadamente o polegar e os acordes de três notas, a professora estagiária integrou ambos os exercícios num só, mostrando um novo cartão com o ritmo escrito: duas colcheias no primeiro tempo, uma semínima no segundo, pausa no terceiro e outra semínima no quarto tempo. As colcheias deveriam ser tocadas com o polegar (com notas da escala de mi menor), e as semínimas com os acordes de três notas. Esta combinação tinha como objetivo preparar o aluno para uma passagem concreta da peça, onde ambas as técnicas surgem em sequência.

Após este exercício, foi realizado um breve trabalho de cariz técnico com a alternância dos dedos indicador e médio nas três primeiras cordas, com cordas soltas. Esta era uma técnica já consolidada pelo aluno, pelo que a sua execução decorreu com facilidade.

Quando a professora estagiária considerou que o aluno já conhecia todos os elementos necessários, apresentou-lhe a peça pela primeira vez e propôs a leitura à primeira vista.

O aluno conseguiu tocá-la do início ao fim sem erros de pulsação, ritmo ou notas. A aula demonstrou a eficácia do método de Paul Harris. O trabalho prévio desenvolvido ao longo de apenas 35 minutos revelou-se suficiente para garantir uma leitura fluida e sem erros.

Esta aula demonstrou a relevância do método utilizado e a importância de uma preparação progressiva, estruturada em torno dos elementos técnicos e musicais da peça.

3.2.2 Aula supervisionada 9 de junho de 2025

Tabela 6 - Planificação da aula supervisionada de 9 de junho de 2025 do aluno B

Planificação da Aula de Instrumento							
Disciplina	Guitarra	Curso	Básico	Data	09-06-2025	Duração	45'
Semestre	2º semestre		Sumário	Trabalho técnico da obra “Andantino” de Ferdinando Carulli, utilizando o método <i>Simultaneous Learning</i> de Paul Harris.			
Atividade Realizada/ Tempo dedicado		Objetivos		Estratégias		Avaliação	
Execução da escala de Sol maior com o polegar (1 oitava): 10'		Consolidar os elementos técnicos fundamentais do <i>Andantino</i> ;		Trabalhar por secções: trabalhar cada elemento da peça separadamente;		Observação direta da execução;	
Exercícios de oitavas com a professora estagiária (grave/aguda / cânone): 8'		Promover a leitura fluida sem erros a partir dos exercícios previamente realizados;		Explorar os elementos da peça sem a partitura;		Capacidade de aplicar os padrões técnicos de forma fluente.	
Execução de oitavas simultâneas pelo aluno (polegar + i/m): 8'		Explorar a leitura como consequência da familiaridade técnica;		Explorar exercícios de pergunta-resposta para trabalhar a audição e memória motora.			
Introdução de variações rítmicas (colcheias, tercinas, etc.): 8'		Aplicar o método <i>Simultaneous Learning</i> em repertório já introduzido.					
Leitura da partitura completa com correções pontuais: 8'							

O objetivo principal da aula foi aplicar a abordagem “Simultaneous learning” de Paul Harris na peça “Andantino” em Sol Maior, de Ferdinando Carulli, como forma de preparar tecnicamente os elementos estruturais da peça antes de a abordar com partitura.

Apesar de o aluno já ter tido acesso à obra na semana anterior, a professora estagiária optou por desenvolver a aula sem recurso à partitura, de modo a isolar e trabalhar os conteúdos essenciais que sustentam a peça. Esta abordagem permitiu desenvolver competências técnicas e auditivas.

A estrutura do “Andantino” baseia-se maioritariamente em intervalos de terceiras espaçadas por uma oitava. A professora estagiária identificou este padrão como o elemento central da obra e começou a aula com a escala de Sol maior, com apenas

uma oitava (da sexta à terceira corda), realizada com o polegar. Vários exercícios foram feitos para reforçar a familiaridade com a escala.

Seguidamente, a professora propôs exercícios em que tocava uma oitava (grave ou aguda) e o aluno tocava a outra — incluindo variações como tocar em desfasamento rítmico (tipo cânone), para estimular a percepção auditiva e a coordenação. Numa segunda fase, o aluno passou a tocar ambas as oitavas em simultâneo, com o polegar na oitava grave e os dedos indicador e médio na oitava superior, recriando a estrutura do “Andantino” sem necessidade de ler a partitura.

Com o padrão técnico já assimilado, a professora estagiária introduziu variações rítmicas (colcheias, tercinas, entre outras) sobre os mesmos intervalos, com o objetivo de desenvolver maior destreza e coordenação entre as mãos.

No final da aula, foi apresentada novamente a partitura ao aluno, e este realizou a leitura da peça do início ao fim sem erros significativos. A execução foi fluente, resultado direto do trabalho técnico prévio. A única dificuldade observada ocorreu com a nota fá sustentado, pois o aluno, ao olhar para a partitura, leu a nota como fá natural, provavelmente por não ativar de imediato a armação de clave em Sol maior. No entanto, essa dificuldade foi rapidamente resolvida quando a professora estagiária lembrou a tonalidade da peça.

No final da aula, o aluno referiu que a leitura da peça foi muito mais fácil devido aos exercícios prévios, validando a eficácia da abordagem baseada no método “Simultaneous learning”.

4. Calendário e Aulas da turma de Classe de Conjunto

4.1 Calendário anual

Tabela 7 - Calendário anual de aulas da turma de Classe de Conjunto

Aluno	Nº Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário	Duração
Classe de Conjunto	1	16-09-2024	Observação	Explicação aos alunos novos sobre o funcionamento da disciplina. Introdução e leitura do primeiro andamento da peça "Guitar Trio" de Johannes Matheson.	135'
Classe de Conjunto	2	23-09-2024	Observação	Exercícios de aquecimento para ambas as mãos em conjunto. Trabalho técnico do primeiro andamento da peça "Guitar Trio" de Johannes Matheson: digitações. Introdução e leitura do segundo andamento da peça "Guitar Trio" de Johannes Matheson.	135'
Classe de Conjunto	3	30-09-2024	Observação	Exercícios de aquecimento para ambas as mãos em conjunto. Trabalho técnico do segundo andamento da peça "Guitar Trio" de Johannes Matheson: digitações. Introdução e leitura do terceiro andamento da peça "Guitar Trio" de Johannes Matheson.	135'
Classe de Conjunto	4	07-10-2024	Observação	Trabalho técnico do terceiro andamento da peça "Guitar Trio" de Johannes	135'

				Matheson: digitações. Introdução e leitura do quarto andamento da peça "Guitar Trio" de Johannes Matheson.	
Classe de Conjunto	5	14-10-2024	Observação	Trabalho técnico e junção de secções da peça completa "Guitar Trio" de Johannes Matheson. Introdução e leitura da peça "In a Dutch Market" de P. Vander Stack.	135'
Classe de Conjunto	6	21-10-2024	Observação	Trabalho técnico da peça "In a Dutch Market" de P. Vander Stack. Introdução e leitura da peça "Super MarioBros Theme" de Koji Kondo, arranjo para 3 guitarras feito por George Wanat.	135'
Classe de Conjunto	7	28-10-2024	Observação	Trabalho técnico e junção de secções de todo o repertório estudado: - "Guitar Trio" - Johann Mattheson; - "In a Dutch Market" - P. V. der Staak; - "Super Mario Bros Theme" Koji Kondo	135'
Classe de Conjunto	8	04-11-2024	Observação	Trabalho técnico e junção de secções das peças "In a Dutch Market" de P. V. der Staak e "SuperMario BrosTheme" - Koji Kondo.	135'
Classe de Conjunto	9	11-11-2024	Observação	Trabalho técnico e junção de secções das peças "In a Dutch Market" de P. V. der Staak e "SuperMario BrosTheme" - Koji Kondo.	135'
Classe de	10	18-11-2024	Observação	Trabalho técnico e junção	135'

Conjunto				de secções de todo o repertório estudado: - "Guitar Trio" - Johann Mattheson; - "In a Dutch Market" - P. V. der Staak; - "Super Mario Bros Theme" - Koji Kondo	
Classe de Conjunto	11	25-11-2024	Observação	Trabalho técnico e junção de secções das peças "In a Dutch Market" de P. V. der Staak e "SuperMario BrosTheme" - Koji Kondo.	135'
Classe de Conjunto	12	02-12-2024	Observação	Ensaio de colocação para a audição de classe com as obras "Super Mario Bros Theme" de Koji Kondo e "Guitar Trio" de Johann Mattheson. Introdução e leitura da peça "Carol of the bells" de Leontovych (arranjo para ensemble de guitarras de André Rodrigues).	135'
Classe de Conjunto	13	09-12-2024	Observação	Trabalho técnico com a peça "Carol of the bells" de Leontovych (arranjo para ensemble de guitarras de André Rodrigues). Introdução e leitura da peça "Deck the Halls" (arranjo para ensemble de guitarras de André Rodrigues).	135'
Classe de Conjunto	14	16-12-2024	Observação	Trabalho técnico com as peças "Carol of the bells" de Leontovych (arranjo para ensemble de guitarras de André Rodrigues) e "Deck the Halls" (arranjo para ensemble de guitarras de André Rodrigues).	135'

				Introdução e leitura da peça “Lord of the Rings” de Howard Shore (Arranjo para ensemble de guitarras, flauta transversal, contrabaixo e percussão de David Moura.)	
Classe de Conjunto	15	06-01-2025	Observação	Leitura e trabalho de naipe com a peça “Lord of the Rings”. Junção das quatro guitarras com a peça “Lord of the Rings”.	135’
Classe de Conjunto	16	13-01-2025	Observação	Continuação do trabalho de naipe com a peça “Lord of the Rings”. Introdução e leitura da peça “Game of Thrones- Main Theme” de Ramin Djawadi.	135’
Classe de Conjunto	17	20-01-2025	Observação	Trabalho técnico com a peça “Game of Thrones”: digitações, resolução de problemas rítmicos, acentuações.	135’
Classe de Conjunto	18	03-02-2025	Observação	Trabalho técnico com a peça “Lord of the Rings”: digitações, resolução de problemas rítmicos, acentuações.	135’
Classe de Conjunto	19	10-02-2025	Observação	Trabalho técnico com as peças “Lord of the Rings” e “Game of Thrones”.	135’
Classe de Conjunto	20	17-02-2025	Observação	Trabalho técnico com as peças “Lord of the Rings” e “Game of Thrones”.	135’
Classe de Conjunto	21	24-02-2025	Observação	Revisão da peça “Piratas das Caraíbas” para preparar para o concerto de dia 17 de março, no Centro Cultural	135’

				de Paredes. Trabalho técnico com as peças “Lord of the Rings” e “Game of Thrones”.	
Classe de Conjunto	22	10-03-2025	Observação	Trabalho técnico com as peças “Lord of the Rings” e “Game of Thrones”.	135’
Classe de Conjunto	23	17-03-2025	Lecionação	Trabalho técnico com a peça “Lord of The Rings”: “Prologue, One Ring to Rule Them All” e “Concerning Hobbits”.	135’
Classe de Conjunto	24	24-03-2025	Observação	Trabalho técnico com as peças “Lord of the Rings”, “Game of Thrones” e “Piratas das Caraíbas”.	135’
Classe de Conjunto	25	31-03-2025	Observação	Trabalho técnico com as peças “Lord of the Rings”, “Game of Thrones” e “Piratas das Caraíbas”.	135’
Classe de Conjunto	26	05-05-2025	Observação	Explicação sobre o repertório do 3º período para o concerto final, “Notas em Nós”. Introdução e leitura das peça “Yellow Submarine” (Arranjo para trio de guitarras de)	135’
Classe de Conjunto	27	12-05-2025	Observação	Introdução e leitura das peça “Yellow Submarine” (Arranjo para trio de guitarras de). Introdução e leitura da peça “Gymenopedie” Eric Satie (arranjo para guitarras)	135’
Classe de Conjunto	28	19-05-2025	Observação	Trabalho técnico com as peças “Yellow Submarine” e “Gymenopedie”. Introdução e leitura da peça “Mamma Mia” (arranjo para guitarras)	135’

				de)	
Classe de Conjunto	29	02-06-2025	Observação	Trabalho técnico com as peças “Yellow Submarine” e “Gymnopedie” e “Mamma Mia”.	135'
Classe de Conjunto	30	09-06-2025	Lecionação	Trabalho técnico com a peça “Mamma Mia”, arranjo para quarteto de guitarras de Raul de Frutos.	135'

4.2 Planificação e Reflexão sobre as aulas supervisionadas da turma de Classe de Conjunto

4.2.1 Aula supervisionada 17 de Março de 2025

Tabela 8 - Planificação da aula supervisionada de 17 de março de 2025 da turma de Classe de Conjunto

Planificação da Aula de Conjunto							
Disciplina	Guitarra	Curso	Básico	Data	17-03-2025	Duração	135'
Semestre	1º semestre		Sumário	Trabalho técnico com a peça “Lord of The Rings”: “Prologue, One Ring to Rule Them All” e “Concerning Hobbits”.			
Recursos Pedagógicos/ Tempo dedicado		Objetivos		Estratégias		Avaliação	
“Prologue, One Ring to Rule Them All”: 60’ - Trabalho isolado de cada guitarra; - Junção das diferentes partes; - Junção do andamento na íntegra. “Concerning Hobbits”: 60’ - Trabalho isolado de cada guitarra; - Junção das diferentes partes; - Junção do andamento na íntegra. Discussão final e percepção coletiva acerca da aula: 10’		Desenvolver o conceito de música de conjunto e equilíbrio entre os diferentes naipes; Promover a consciência do papel de cada guitarra na construção da obra musical; Melhorar a audição musical do grupo;		Trabalho isolado por naipe de forma a focar em conteúdos específicos; Junção progressiva dos naipes; Criação de momentos de feedback entre os alunos; Relacionar conteúdos das diferentes partes.		Observação direta Participação ativa dos alunos	

O principal objetivo desta aula foi trabalhar a peça “Lord of the Rings”, de Howard Shore, (arranjo para ensemble de guitarras, percussão e flauta transversal, da autoria de David Moura). As secções trabalhadas foram “Prologue, One Ring to Rule Them All” e “Concerning Hobbits”, correspondendo aos compassos 1 a 36.

Tal como nas aulas individuais, o objetivo desta aula foi trabalhar o repertório utilizando a abordagem “Simultaneous learning” de Paul Harris. O ensemble já tinha trabalhado o repertório previamente, por isso não foi possível utilizar o método na fase de introdução do repertório.

No entanto, a professora estagiária procurou adotar uma abordagem menos reativa e mais integrada, de acordo com os princípios do método, focando-se na relação entre os conteúdos e na audição ativa dentro do grupo.

O primeiro objetivo da aula foi levar os alunos a compreender não apenas as suas partes individuais, mas também o modo como estas se relacionam com as restantes guitarras.

A aula teve início às 16h40. O trabalho começou no compasso 6, que funciona como uma introdução à melodia principal, que surge na guitarra 1 a partir do compasso 9. A professora estagiária pediu à guitarra 1 que tocasse sozinha do compasso 9 ao 18, com o objetivo de evidenciar a sua função melódica e de permitir às outras guitarras identificar qual a linha principal e qual o seu próprio papel enquanto acompanhamento. Apesar da indicação de dinâmica *piano*, a guitarra 1 precisava de sobressair em relação às restantes.

Em seguida, foram trabalhadas as guitarras 3 e 4, que apresentavam entre si um padrão de pergunta-resposta: a guitarra 3 iniciava um ritmo, que era imitado no compasso seguinte pela guitarra 4, com notas diferentes. Este padrão repete-se entre os compassos 9 e 13. A partir do compasso 13, a guitarra 2 junta-se a esse diálogo. A professora estagiária trabalhou com estes três grupos (guitarras 2, 3 e 4), para que compreendessem a estrutura e a lógica do diálogo que se estabelecia entre eles.

Foi dada especial atenção à forma como as guitarras se passavam musicalmente umas às outras, sobretudo nos compassos com colcheias. Cada guitarra precisava de sobressair ligeiramente no seu compasso e, de seguida, abrir espaço para a entrada da guitarra seguinte.

A segunda parte da aula foi dedicada à secção "Concerning Hobbits". A melodia continuava na guitarra 1, que tocou sozinha inicialmente, de forma a permitir às restantes guitarras perceberem onde estava a melodia.

De seguida, foram trabalhadas em conjunto as guitarras 3 e 4. Apesar de tocarem notas diferentes, ambas as guitarras tinham semínimas em *staccato*. A professora estagiária reforçou a importância dessa articulação, não só musicalmente mas também por serem guitarras responsáveis por manter a pulsação.

A guitarra 2 foi trabalhada isoladamente, pois a partir do compasso 21 apresenta um padrão distinto: um ostinato em colcheias que se mantém até ao compasso 28. Esta secção específica não está ligada diretamente nem à melodia da guitarra 1, nem ao diálogo das guitarras 3 e 4.

Por fim, a professora estagiária juntou todas as guitarras para tocarem a secção completa de "Concerning Hobbits".

Todos os exercícios realizados ao longo da aula tiveram como objetivo desenvolver a compreensão de que a música de conjunto não se resume apenas ao

estudo individual das suas partes, mas também implica conhecer e entender o que está a acontecer nos diferentes naipes.

4.2.2 Aula supervisionada 9 de junho de 2025

Tabela 9 - Planificação da aula supervisionada de 9 de junho de 2025 da turma de Classe de Conjunto

Planificação da Aula de Conjunto							
Disciplina	Guitarra	Curso	Básico	Data	09-06-2025	Duração	135'
Semestre	2º semestre		Sumário	Trabalho técnico com a peça “Mamma Mia”, arranjo para quarteto de guitarras de Raul de Frutos.			
Recursos Pedagógicos/ Tempo dedicado		Objetivos		Estratégias		Avaliação	
<p>Trabalho de precisão entre guitarra 2 e 4 (colcheias staccato): 15’;</p> <p>Dinâmica do ostinato da guitarra 3 + entrada da guitarra 2 (comp. 1–8): 10’;</p> <p>Entrada e destaque da guitarra 1 (comp. 9–22): 10’;</p> <p>Trabalho de dinâmicas e articulação entre guitarras 1, 2 e 3: 10’;</p> <p>Trabalho do refrão (comp. 29–46): 25’;</p> <p>Trabalho técnico com secção (comp. 47–53): 20’;</p> <p>Junção e execução das secções estudadas: 15’.</p>		<p>Desenvolver o conceito de música de conjunto e equilíbrio entre os diferentes naipes;</p> <p>Promover a consciência do papel de cada guitarra na construção da obra musical;</p> <p>Melhorar a audição musical do grupo;</p>		<p>Trabalho isolado por naipe de forma a focar em conteúdos específicos;</p> <p>Junção progressiva dos naipes;</p> <p>Criação de momentos de feedback entre os alunos;</p> <p>Relacionar conteúdos das diferentes partes.</p>		<p>Observação direta</p> <p>Participação ativa dos alunos</p>	

Na aula de 9 de junho, a professora estagiária trabalhou com o grupo de guitarras a peça “Mamma Mia”, num arranjo para quarteto de guitarras feito por Raúl de Frutos. O principal objetivo foi aprofundar a consciência coletiva dos alunos sobre o papel de cada guitarra no contexto do grupo, reforçando a importância de cada aluno ter acesso à partitura com todas as vozes e compreender o que cada guitarra está a fazer — mesmo quando não o está a tocar.

O trabalho incidiu sobre a primeira página da peça, até ao compasso 53. A aula começou com a secção inicial (compassos 1 a 8), com enfoque na coordenação entre as guitarras 2 e 4, que tocam o mesmo ritmo e notas em oitavas (grave e agudo), ambas com articulação *staccato*. Foi trabalhada a precisão e a fusão tímbrica destas guitarras para que soassem como uma só unidade.

A guitarra 3, que executa um ostinato em colcheias, foi trabalhada com atenção à dinâmica: devia sobressair ligeiramente nos primeiros compassos e recuar a partir do compasso 5, quando a guitarra 2 assume um papel mais melódico. A guitarra 1 entra a partir do compasso 9 com a melodia principal, e a textura passa a exigir maior equilíbrio entre harmonia (guitarra 4), ritmo (guitarras 2 e 3) e linha melódica (guitarra 1). Foi sublinhada a importância da guitarra 1 se destacar, não só quando está efetivamente a tocar, mas também no momento anterior à sua entrada, através de um ligeiro diminuendo dinâmico das restantes guitarras.

A professora estagiária trabalhou ainda as combinações tímbricas e texturais entre as guitarras 1 e 2, e entre as guitarras 2 e 3, destacando os momentos em que os naipes partilham ritmos ou material semelhante. O trabalho centrou-se na audição ativa e na consciência do papel individual em relação ao todo.

A partir do compasso 23, a atenção recaiu sobre o contraste dinâmico marcado no compasso 24. A professora estagiária trabalhou com os alunos a construção desse contraste, propondo uma abordagem de piano súbito antes e depois do forte, para amplificar a perceção da intensidade e contrariar a limitação dinâmica do instrumento.

A secção do refrão, a partir do compasso 29, foi igualmente trabalhada. As guitarras 1, 2 e 3 tocam ritmos idênticos (embora em alturas diferentes), enquanto a guitarra 4 mantém o ostinato harmónico e rítmico, servindo de base e reforço da pulsação.

A aula foi organizada por blocos estruturais: a professora estagiária trabalhou primeiro do compasso 1 ao 28, depois do 29 ao 46, e do 47 ao 53, respeitando as mudanças de secção e unificando cada segmento antes de o integrar com os restantes.

Por fim, foi tocada a peça do compasso 1 ao 53.

Reflexão Final da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo 2024/2025, entre os dias 16 de setembro de 2024 e 9 de junho de 2025. O estágio teve a supervisão do professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e a colaboração do professor Daniel Lemos, pertencente à instituição cooperante, o Conservatório de Música de Paredes. Este estágio foi desenvolvido com dois alunos individuais e uma turma: Aluno A (3º grau), Aluno B (2º grau) e a Classe de Conjunto (Orquestra de Guitarras).

A prática de ensino supervisionada ajudou-me a refletir sobre a forma como quero ensinar. Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de assistir às aulas do professor cooperante, o que me permitiu observar um tipo de ensino com o qual me identifico — um ensino eficaz, ativo e sempre centrado nos alunos e no seu bem-estar.

Durante a experiência de lecionação supervisionada, tive a oportunidade de aplicar os princípios do método de “Simultaneous learning” de Paul Harris, explorando estratégias de ensino proativo, com o objetivo de reduzir a ocorrência de erros, aumentar a autonomia e promover uma aprendizagem mais consciente. A planificação detalhada das aulas e a escolha de exercícios que antecipassem os desafios técnicos e musicais de cada obra foram aspetos centrais no meu trabalho.

A prática com diferentes alunos desafiou-me a adaptar constantemente a minha comunicação, os materiais utilizados e o ritmo das aulas. Compreendi que, para além da preparação técnica, é essencial promover nos alunos a audição ativa, a atenção à estrutura das obras, à sua expressividade e à relação entre as diferentes vozes - tanto no repertório a solo como nas aulas de conjunto.

As aulas de Classe de Conjunto colocaram desafios específicos, nomeadamente ao nível da gestão do grupo, da organização do tempo e de audição entre os diferentes naipes. Trabalhar com várias guitarras em simultâneo exigiu maior atenção ao equilíbrio sonoro, à articulação coletiva e à clareza na comunicação das indicações musicais.

Em suma, a Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me não só aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, mas também desenvolver competências pedagógicas fundamentais.

**Parte II – Projeto de Investigação: Aplicação da
abordagem pedagógica “Simultaneous learning” no
Ensino da Guitarra**

Introdução

A segunda parte deste relatório corresponde ao projeto de investigação e tem como objetivo analisar a abordagem pedagógica “Simultaneous learning”, proposta por Paul Harris, refletindo sobre a sua pertinência, aplicabilidade e eficácia no contexto do ensino da guitarra. Para tal, esta parte encontra-se estruturada em quatro capítulos principais, que articulam enquadramento teórico, exploração metodológica e análise empírica.

A pertinência deste projeto de investigação assenta na necessidade de repensar o modelo de ensino tradicional das aulas individuais de instrumento, frequentemente marcado por uma abordagem reativa. Neste modelo, a estrutura da aula tende a centrar-se na correção de erros — o aluno apresenta o repertório, o professor identifica o que está incorreto e propõe a sua correção, prosseguindo assim de forma sucessiva. Este tipo de ensino, embora amplamente enraizado, conduz muitas vezes a uma aprendizagem fragmentada e dependente, na qual o aluno se habitua a esperar pela intervenção do professor para reconhecer e corrigir as suas dificuldades. Além de limitar a autonomia, este processo pode gerar frustração tanto no aluno como no docente, promovendo uma visão da aprendizagem musical centrada no erro e não na construção ativa do conhecimento.

A escolha desta temática surgiu precisamente da vontade de explorar uma abordagem de ensino alternativa, que privilegie um ensino mais proativo e criativo. O “Simultaneous learning” propõe uma inversão da lógica do ensino tradicional: parte do que o aluno já sabe, permitindo a criação de novas ligações entre conhecimentos, bem como a transferência de aprendizagens entre diferentes contextos musicais. Ao valorizar os aspetos positivos e as conquistas do aluno, esta abordagem promove um ambiente de aula mais motivador e colaborativo. Além disso, incentiva a autonomia através de atividades como a improvisação, a imitação e o trabalho sem partitura, permitindo que os alunos desenvolvam uma relação mais autónoma e criativa com o seu instrumento e com a música.

O primeiro capítulo apresenta a contextualização teórica, na qual se inclui o estudo do construtivismo como base do ensino proativo, abordando a sua relevância no contexto escolar e a forma como esta teoria sustenta práticas centradas no aluno. Neste capítulo são também explorados os conceitos de ensino proativo e ensino reativo no contexto musical, as suas definições, diferenças, vantagens e desvantagens, bem como a importância do feedback no processo de ensino e aprendizagem. O capítulo termina com uma análise da abordagem “Simultaneous learning” de Paul Harris, onde se apresenta a sua origem e contextualização, os princípios e elementos essenciais do método e a sua aplicação prática. São descritos aspetos como a estrutura das aulas, as atividades realizadas ao longo das mesmas, o estudo orientado em casa, a aplicação a diferentes níveis e contextos de ensino e o papel do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem.

O segundo capítulo apresenta o estudo empírico, sustentado pela metodologia de investigação-ação. Nesta secção são apresentados o tipo e o plano de

investigação, os participantes envolvidos, o repertório selecionado para as duas fases de intervenção pedagógica — uma baseada em ensino tradicional e outra apoiada em estratégias proativas —, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados: observação direta, questionário dirigido a docentes de instrumento e entrevista ao autor da abordagem, Paul Harris.

O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação prática do estudo. São expostos e analisados os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos, nomeadamente os resultados da entrevista, do questionário e da intervenção pedagógica. Por fim, serão apresentadas as principais conclusões, do projeto de investigação.

1. Contextualização Teórica

1.1 Construtivismo como base do ensino proativo

O presente subcapítulo tem como objetivo contextualizar a abordagem de ensino proativa proposta pelo pedagogo Paul Harris na sua proposta pedagógica inovadora “Simultaneous earning”. O ensino proativo é uma abordagem pedagógica centrada nos conhecimentos e competências já adquiridos pelo aluno, utilizando esses pontos de partida para introduzir novos conceitos, propor desafios e consolidar aprendizagens de forma mais natural e significativa.

Para uma melhor compreensão dos pressupostos filosóficos que sustentam uma abordagem de ensino proativa, será apresentada e discutida inicialmente a teoria da aprendizagem do Construtivismo, bem como os seus principais teóricos e ideias centrais. Objetivo não é analisar exaustivamente as teoria de cada autor, mas compreender o suficiente para perceber por que razão o Construtivismo está intrinsecamente ligado às características do ensino proativo.

O Construtivismo é uma teoria que procura compreender e explicar como é que os seres humanos adquirem conhecimento. Os autores que se destacam desta teoria são Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Jerome Bruner (1915-2016). Apesar de existirem algumas diferenças entre os autores apresentados, todos defendem a ideia de que quem aprende é “[...] um agente ativo no processo de aquisição de conhecimento”. (Bada, 2015, p. 66).¹

Segundo Piaget, a aprendizagem é um processo ativo em que quem aprende constrói o seu próprio conhecimento a partir da interação com o meio. A aprendizagem ocorre através de etapas sucessivas de adaptação à realidade, nas quais o indivíduo cria e testa as suas próprias visões do mundo (Chand, 2024). Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é um processo social e cultural, as funções mentais superiores começam com interações sociais, o que reforça o papel da sociedade na aprendizagem. Da mesma forma, Bruner defende que o processo de aprendizagem é ativo e que quem aprende constrói novos conhecimentos baseando-se em conhecimentos prévios. Este autor propôs o conceito de currículo em espiral, que permite uma maior profundidade e consolidação do conhecimento.

1.1.1) O construtivismo no contexto escolar

Segundo Chand (2024), o ensino baseado no construtivismo é “[...] construído, ativo, refletivo, colaborativo, baseado na investigação e em constante evolução [...]” (Chand, 2024, p. 275).² Cada uma destas características destaca-se e complementa-se, apresentando uma visão abrangente do ensino baseado no Construtivismo.

¹ Texto original: “[...] an active agent in the process of knowledge acquisition” (Bada, 2015, p. 66).

² Texto original: “[...] constructed, active, reflective, collaborative, inquiry-based and evolving [...]”. (Chand, 2024, p. 275).

O processo de aprendizagem resulta de diversas construções mentais: os alunos constroem novos conhecimentos a partir daqueles que já existiam, ou seja, nunca se começa do zero. Existe sempre algum conhecimento sobre o qual se inserem novas informações, o que significa que o conhecimento anterior é importante para o construtivismo, não só o objetivo do novo conhecimento. Tal como refere Bada (2015), “[...] os alunos aprendem ao integrar novas informações com aquilo que já sabem.” (Bada, 2015, p. 66).³ Assim, a aprendizagem constrói-se a partir dos conceitos previamente estabelecidos pelos alunos, que servem de base para a construção de novos conhecimentos.

Esta forma de aprender pode ser considerada proativa, uma vez que os alunos não são apenas receptores de informação, mas agentes ativos do seu processo de aprendizagem. Esta perspetiva contrasta com o ensino tradicional, que é centrado na transmissão de conhecimento, na valorização da receção e não na construção do conhecimento. Bada (2015) corrobora esta ideia, quando constata o contraste desta abordagem de ensino com a um modelo de ensino centrado na receção e não na construção, no qual se enfatiza uma transmissão passiva de informação entre indivíduos.

As principais diferenças entre o ensino tradicional e o ensino baseado no construtivismo assentam, essencialmente, na forma como as atividades são planeadas pelo professor e na forma como este interage com os alunos. No contexto construtivista, o professor atua como um guia e facilitador de conhecimento, de modo interativo e dinâmico, em vez de adotar uma postura diretiva. Assim, deve promover a autonomia e iniciativa dos alunos, assegurar-se de que os conceitos anteriores estão consolidados e encorajar o diálogo entre os alunos. Tal como refere Bada (2015), “[...] *do ponto de vista construtivista, a principal responsabilidade do professor é criar e manter um ambiente colaborativo de resolução de problemas, onde os alunos possam construir o seu próprio conhecimento, atuando o professor como facilitador e guia.*” (Bada, 2015, p. 69).⁴ Assim, o professor deve atuar como um guia do conhecimento, em vez de se limitar a transmitir informação, de modo a orientar cada atividade e auxiliar na reflexão dos alunos.

Para além de orientar o processo de aprendizagem, o professor deve estimular uma aprendizagem ativa e refletiva. As aulas são planeadas com atividades que tem como objetivo criar oportunidades para que os alunos possam explorar e experimentar bem como refletir acerca das atividades realizadas e dos conhecimentos adquiridos. Segundo Chand (2024), “A reflexão e a discussão dos alunos sobre as suas atividades constituem uma parte essencial do processo de

³ Texto original: “[...] students learn by fitting new information together with what they already know.” (Bada, 2015, p.66).

⁴ Texto original: “[...] from a constructivist perspective, the primary responsibility of the teacher is to create and maintain a collaborative problem-solving environment, where students are allowed to construct their own knowledge, and the teacher acts as a facilitator and guide.” (Bada, 2015, p.69).

aprendizagem” (Chand, 2024, p.275).⁵ A utilização de técnicas e estratégias ativas, tais como a colaboração em grupo e resolução de problemas com aplicação no mundo real, permitem aos alunos refletir não apenas sobre o novo conhecimento que estão a adquirir, como também consolidar os que tinham adquirido previamente. O construtivismo na sala de aula permite aos alunos desenvolverem as suas “[...] competências sociais e de comunicação, criando um ambiente de sala de aula que enfatiza a colaboração e a troca de ideias.” (Bada, 2015, p.68).⁶

A aplicabilidade dos conteúdos das aulas em contextos práticos fora do ambiente escolar é uma característica essencial que define um ensino baseado nos princípios do construtivismo. Esta abordagem defende que os conhecimentos adquiridos só são plenamente compreendidos quando experienciados no mundo real. Bada (2015) refere que “[...] é necessário criar ambientes de aprendizagem que exponham diretamente o estudante ao material em estudo. Só através da experiência direta com o mundo o aluno pode extrair significado dessas situações.”(Bada, 2015, p. 67).⁷ Assim, a dimensão “investigação”, descrita por Chand (2024), complementa esta perspetiva, ao reforçar que a aprendizagem deve partir da formulação de questões e da investigação de problemas concretos: “A resolução de problemas é o principal foco de uma sala de aula construtivista. Os alunos utilizam técnicas de investigação para formular questões, explorar um tema e recorrer a uma variedade de recursos para encontrar respostas.” (Chand, 2024, p. 275).⁸ Desta forma, o aluno aproxima-se de contextos reais e estabelece conhecimentos significativos transferíveis para diferentes disciplinas e situações do quotidiano.

Tal como referido anteriormente, o papel do professor é fundamental na sala de aula, especialmente quando o objetivo é desenvolver competências a partir dos princípios do Construtivismo.

O professor deve conduzir a aula de modo a priorizar a colaboração entre os alunos, evidenciar a ligação dos conteúdos ao mundo real e apresentar diferentes perspetivas, permitindo assim que os alunos tenham um conhecimento amplo em vez de limitado a apenas um ponto de vista. Segundo Chand (2024), “Quando os alunos analisam e refletem coletivamente sobre os seus processos de aprendizagem, podem adquirir novas estratégias e técnicas uns com os outros.” (Chand, 2024, p. 275).⁹ Isto reforça a importância de criar oportunidades para que

⁵ Texto original: “Student’s reflection and discussion of their activities is an essential part of the learning process.” (Chand, 2024, p.275).

⁶ Texto original: “[...] social and communication skills by creating a classroom environment that emphasizes collaboration and exchange of ideas.” (Bada, 2015, p.68).

⁷ Texto original: “[...] it is necessary to create learning environments that directly expose the learner to the material being studied. For only by experiencing the world directly can the learner derive meaning from them.” (Bada, 2015, p. 67).

⁸ Texto original: Problem-solving is the primary focus of a constructivist classroom. Students use inquiry techniques to pose questions, investigate a topic, and utilise a variety of resources to find answers.” (Chand, 2024, p.275).

⁹ Texto original: “When students review and reflect on their learning processes collectively, they can

os alunos trabalhem em conjunto, partilhem ideias e aprendam uns com os outros, desenvolvendo desta forma competências sociais essenciais. Para além disso, é importante que o professor mantenha a consciência do processo de aprendizagem para que os alunos compreendam permanentemente o que estão a fazer.

Segundo Bada (2015), o ensino baseado no construtivismo apresenta vários benefícios para os alunos. Quando a aprendizagem é ativa, os alunos demonstram mais interesse sobre as matérias que o professor está a falar, “[...] *apreciam mais a aprendizagem quando estão ativamente envolvidos, em vez de serem ouvintes passivos.*” (Bada, 2015, p.68).¹⁰

Em suma, o Construtivismo defende um ensino centrado no aluno e não no professor. Esta forma de aprendizagem construtiva promove a autonomia, uma vez que o aluno se torna agente ativo no seu processo de aprendizagem. Além disso, permite ao professor assumir o papel de facilitador do conhecimento, em vez de mero transmissor de informação e, por fim, favorece o desenvolvimento das competências sociais, por se basear na colaboração, e possibilita a consolidação dos conhecimentos, partindo sempre de conceitos familiares ao aluno.

acquire new strategies and techniques from one another.” (Chand, 2024, p.275).

¹⁰ Texto original: “[...] enjoy learning more when they are actively involved, rather than passive listeners.” (Bada, 2015, p.68).

1.2 O ensino Proativo e Reativo no Contexto Musical

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar o ensino proativo no contexto musical, abordando as diferenças face ao ensino reativo e analisando as implicações que ambas as abordagens têm nas aulas individuais de instrumento. Pretende-se, desta forma, reunir informações e estratégias pedagógicas eficazes que contribuam para a melhoria da experiência de ensino-aprendizagem em contexto um-a-um.

Esta temática assume especial relevância no contexto das aulas individuais de instrumento, uma vez que o professor pode ter influência fulcral no desenvolvimento musical do aluno. Para muitos alunos, as aulas de instrumento podem ser a única experiência de aprendizagem individual ao longo do seu percurso académico. Assim, torna-se, relevante compreender de que forma o comportamento do professor e a forma como gere a aula individual podem afetar a motivação e o sucesso dos alunos. De acordo com Carey e Grant (2014), “[...] os professores individuais de música têm potencialmente uma influência enorme em muitos aspetos da aprendizagem e do desenvolvimento dos seus alunos. Não é raro tornarem-se uma pessoa significativa na vida dos seus estudantes.” (Carey & Grant, 2014, p. 43).¹¹

O ensino reativo caracteriza-se por uma abordagem centrada no erro e na correção imediata. O papel do professor é reagir aos comportamentos e respostas dos alunos à medida que surgem. Segundo Duke e Madsen (1991), o ensino reativo pode ser consequência de um ciclo que se inicia no feedback inadequado por parte do professor.

Quando as instruções não são claras, a probabilidade de falha aumenta, o que gera frustração tanto em quem aprende como em quem ensina, levando a que a reação aos erros seja, por vezes, emocional e não analítica. De acordo com os autores, “A persistência de comportamentos inadequados por parte dos alunos ou de respostas incorretas resulta frequentemente da relação não contingente entre o comportamento dos alunos e o feedback positivo do professor.” (Duke & Madsen, 1991, p. 1).¹²

A este tipo de ensino, essencialmente transmissivo, as autoras Carey e Grant (2014) denominam de “transfer pedagogy”. Nesta abordagem, o aluno assume um papel passivo e a aprendizagem é guiada pela avaliação, sendo o principal objetivo o desenvolvimento dos aspetos técnicos necessários para a execução do repertório. Segundo as autoras, este tipo de ensino “[...] é didático por natureza, envolvendo

¹¹ Texto original: “[...] individual music teachers have a potentially enormous influence on many aspects of their students’ learning and development. Not uncommonly, they become a significant person in their students’ lives.” (Carey e Grant, 2014, p. 43).

¹²Texto original: “The persistence of inappropriate student behavior or incorrect student responses often is a result of the noncontingent relationship between the behavior of the students and the positive feedback from the teacher.” (Duke e Madsen, 1991, p. 1).

normalmente instrução, modelação, demonstração, imitação do professor, passividade do aluno, flexibilidade limitada e aprendizagem descontextualizada.” (Carey & Grant, 2014, p. 44).¹³ Este modelo tende a limitar a autonomia do aluno e a tornar a aprendizagem dependente da correção externa, criando, nas palavras das autoras, “[...] uma cultura de dependência em relação ao professor; [...] tornando-se aprendentes passivos, incapazes de trabalhar de forma autónoma [...]” (Carey & Grant, 2014, p. 43).¹⁴

Por vezes, os problemas associados ao ensino reativo podem também resultar da falta de preparação pedagógica dos professores. Muitos docentes de instrumento possuem formação essencialmente na área da performance e não na educação, o que condiciona as suas práticas de ensino. Segundo Carey e Grant (2014), “Mesmo em instituições musicais de elite, como os conservatórios, os professores de canto e de instrumento são geralmente recrutados com base nas suas competências como intérpretes, e não como professores [...] aumentando a probabilidade de que recorram naturalmente aos métodos e abordagens pedagógicas através dos quais foram ensinados.” (Carey & Grant, 2014, p. 43).¹⁵

Retomando a análise de Duke e Madsen (1991), os autores referem que o problema fundamental se encontra no tipo de feedback dado pelo professor aos alunos. Muitos professores sentem dificuldade em dar feedback positivo, considerando-o forçado ou pouco sincero: “Em observações de contextos de sala de aula em música, professores e terapeutas tendem a perceber o feedback positivo como menos ‘sincero’ do que o feedback negativo.” (Duke & Madsen, 1991, p. 2).¹⁶ Uma das soluções viáveis para este problema passa por criar condições que possibilitem feedback positivo, ou seja, planejar as aulas de forma a que os alunos tenham maior probabilidade de atingir os objetivos, o que conduz naturalmente à ideia de ensino proativo.

A abordagem de ensino proativa surge, assim, como resposta ao ensino reativo e ao modelo transmissivo tradicional. Esta perspetiva permite ao professor proporcionar feedback adequado e construtivo, uma vez que as aulas são intencionalmente estruturadas para criar contextos de aprendizagem em que os alunos têm maiores probabilidades de sucesso. As autoras Carey e Grant (2014)

¹³ Texto original: “[...] is didactic in nature, typically involving instruction, modelling, demonstration, teacher mimicry, student passivity, limited flexibility, and decontextualized learning.” (Carey e Grant, 2014, p. 44).

¹⁴ Texto original: “[...] a culture of dependency on the teacher; [...] becoming passive learners, unable to work autonomously [...]” (Carey e Grant, 2014, p. 43).

¹⁵ Texto original: “Even in elite music institutions such as conservatoires, vocal and instrumental teachers are typically recruited on the basis of their skills as performers, rather than as teachers [...] raising the chances that they naturally default to those pedagogical methods and approaches by which they themselves were taught.” (Carey e Grant, 2014, p. 43).

¹⁶ Texto original: “In observations of classroom settings in music, teachers and therapists tend to perceive approving feedback as less ‘sincere’ than disapproving feedback.” (Duke e Madsen, 1991, p. 2).

corroboram esta perspectiva ao considerarem o construtivismo como a raiz da pedagogia transformativa (ensino proativo). Como referem,

“A recente mudança de paradigma tem as suas raízes em teorias pedagógicas muito mais antigas, como o pensamento construtivista de Piaget (1970) e Vygotsky (1978), segundo o qual os alunos exploram, experimentam, questionam e refletem sobre problemas do mundo real, funcionando como agentes ativos da sua aprendizagem, aprendendo a aprender e desenvolvendo competências transferíveis ao longo do processo.” (Carey e Grant, 2014, p. 44).¹⁷

No que respeita às características deste novo modelo de ensino, as autoras destacam o papel do professor enquanto guia e facilitador do conhecimento, colocando o aluno no centro do processo, para que este possa orientar o seu ritmo e percurso de aprendizagem. Esta abordagem transformativa tem como principal objetivo a compreensão e a aprendizagem, e não a avaliação em momentos isolados. Os professores que adotam esta pedagogia “[...] estruturam e contextualizam o conteúdo que ensinam, ajudando os alunos a compreender o sentido da sua aprendizagem [...] adotam uma abordagem aberta, colaborativa e exploratória nos seus estúdios, encorajando os alunos a assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.” (Carey e Grant, 2014, p. 45).¹⁸

Uma parte essencial do ensino proativo é, portanto, a estrutura da aula de instrumento. O professor deve adaptar-se às necessidades do aluno, planejar de forma sequencial e assegurar que cada etapa proporciona oportunidades de sucesso. O ensino proativo pode, assim, ser definido como um modelo em que as tarefas são criadas para maximizar a probabilidade de sucesso, “[...] ensino concebido especificamente para maximizar a probabilidade de sucesso do aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem.” (Duke & Madsen, 1991, p. 4).¹⁹ Ao estruturar as aulas desta forma, o professor cria oportunidades consistentes de feedback positivo, reforçando a motivação e a autoconfiança dos alunos.

¹⁷ Texto original: “The recent paradigm shift has its roots in much older pedagogical theories, such as the constructivist thinking of Piaget (1970) and Vygotsky (1978) whereby learners explore, experiment, question and reflect on real-world problems, functioning as active agents in their learning, learning how to learn, and building transferrable skills along the way.” (Carey e Grant, 2014, p. 44).

¹⁸ Texto original: “[...] scaffold and contextualise the content they teach, helping students make sense of their learning [...] embrace an open, collaborative and exploratory approach in their studios, encouraging students to take ownership of their learning.” (Carey e Grant, 2014, p. 45).

¹⁹ Texto original: “[...] instruction that is designed specifically to maximize the probability of student success throughout the learning process.” (Duke e Madsen, 1991, p. 4).

O sucesso no ensino depende, portanto, da forma como as tarefas são organizadas e sequenciadas. Para criar sequências de aprendizagem hierárquicas, o professor deve definir claramente o objetivo final e identificar as competências intermédias, organizando-as por ordem de complexidade, do mais simples ao mais complexo (Duke & Madsen, 1991). Quanto mais estruturadas forem as aulas, maior será a probabilidade de sucesso, e, como afirmam os autores, “[...] as execuções bem-sucedidas oferecem oportunidades para que os alunos reconheçam as suas próprias conquistas e progressos relativamente ao conteúdo em estudo, fator que, segundo a maioria, estimula maior interesse, motivação e independência por parte dos alunos.” (Duke & Madsen, 1991, p. 3).²⁰

Em suma, o ensino proativo oferece múltiplos benefícios para os alunos, promovendo aprendizagens mais eficazes, autónomas e motivadoras. Uma abordagem estruturada permite ao professor orientar o processo de forma intencional e positiva, enquanto o aluno se envolve ativamente na construção do seu conhecimento. Esta perspetiva de ensino conduz naturalmente ao capítulo seguinte, dedicado ao “Simultaneous learning”, proposto por Paul Harris, cuja abordagem se alinha com os princípios da pedagogia transformativa e do ensino proativo.

²⁰ Texto original: “[...] successful performance trials provide opportunities for students to recognize their own accomplishments and progress regarding the subject matter, a factor which most would agree precipitates greater interest, motivation, and independence on the part of students.” (Duke e Madsen, 1991, p. 3).

1.3 “Simultaneous learning” (SL) – Origem e Contextualização

A abordagem “Simultaneous learning” (SL), desenvolvida pelo pedagogo Paul Harris, tem como objetivo principal orientar professores e os alunos para uma aprendizagem mais eficaz, duradoura e, essencialmente, ativa: “No Simultaneous learning, organizamos o processo de aprendizagem de forma a que tudo seja compreendido à medida que avançamos, sendo tudo percebido como relevante e agradável.” (Harris, 2014, p. 15).²¹ Este capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem, quais os seus princípios e características, bem como estratégias que os professores podem utilizar na transição de um ensino reativo para uma abordagem proativa.

Segundo Harris (2014), o SL deve ser entendido não apenas como um método, mas também como uma filosofia, que prioriza o bem estar dos alunos e professores e permite uma aprendizagem completa. O autor defende que este conceito “[...] define a própria forma como abordamos tanto o nosso ensino como os nossos alunos. O “Simultaneous learning” é uma atitude mental; uma ‘forma de vida’ no ensino.” (Harris, 2014, p.8)²².

A génese da abordagem surge de uma observação recorrente do autor ao longo das suas primeiras experiências de ensino: os alunos conseguiam tocar uma peça com sucesso, mas, ao iniciar uma nova peça que continha a mesma técnica, não eram capazes de transferir o conceito aprendido, ou seja, os alunos não eram capazes de consolidar os conceitos apresentados. Este fenómeno levou Harris a questionar se o problema estava não nos alunos, mas na forma como o conceito era apresentado.

Como solução, o autor começou a identificar e trabalhar isoladamente os conceitos musicais presentes nas peças, combinando-os e aplicando-os em diferentes contextos, até garantir uma compreensão sólida. Nas palavras do autor: “Retirei estes elementos da peça e combinei-os de várias formas até que tanto os meus alunos como eu sentíssemos que tinham sido compreendidos.” (Harris, 2014, p. 7)²³. Desta forma, os alunos passaram a conseguir transferir habilidades técnicas entre repertórios, marcando o início da abordagem “Simultaneous learning”.

Numa entrevista publicada no blog da AMEB, Paul Harris sublinha a importância de ao longo do seu percurso académico ter encontrado professores que o inspiraram não só a nível musical, mas também a seguir o caminho da educação. De acordo com Harris (2023),

²¹ Texto original: “In Simultaneous Learning we set up learning in such a way that everything is understood as we go along, and it’s all seen as relevant and pleasurable.” (Harris, 2014, p. 15).

²² Texto original: “[...] defines the very way we approach both our teaching and our pupils. Simultaneous Learning is an attitude of mind; a teaching ‘way of life’.” (Harris, 2014, p.8)

²³ Texto original: “I took these ingredients ‘out’ of the piece and mixed and matched them until both my pupils and I felt they were understood.” (Harris, 2014, p. 7)

"Desde o início, o meu estilo de ensino seguiu uma direção semelhante ao estilo de ensino do John, que me inspirou e me ensinou desta forma. Quis desenvolver uma abordagem que facilitasse boas experiências e que avançasse sempre numa direção positiva." (AMEB, 2023)²⁴.

Importa sublinhar que o SL pode ser aplicado a qualquer instrumento e em articulação com outros métodos, pois não pretende apresentar o que deve ser aprendido. Em vez disso, apresenta como se deve ensinar, promovendo ligações significativas entre conceitos e repertório.

Assim, a abordagem foi criada de modo a afastar-se de um ensino reativo em direção a uma prática proativa, baseada em ligações, compreensão e motivação. Como refere o autor, "[...] uma filosofia de ensino que [...] nos afasta do tipo de aprendizagem frequentemente enfadonho e crítico [...] para uma forma de ensino proativa em vez de reativa." (Harris, 2014, p. 7)²⁵. Os princípios, elementos e estratégias desta abordagem serão explorados nos subcapítulos seguintes.

1.3.1) Princípios de Elementos essenciais do método

O SL assenta, essencialmente, em quatro elementos fundamentais que se interligam, ou seja, que não precisam de seguir uma ordem ou hierarquia específica: (1) Adotar uma abordagem proativa; (2) Ensinar através dos ingredientes presentes no repertório; (3) Estabelecer conexões entre diferentes componentes musicais; (4) Promover autonomia e confiança no aluno, sem o julgar.

O primeiro elemento da abordagem é ensinar de forma proativa. Como abordado no capítulo anterior, o ensino proativo assenta em estruturar as aulas para que as atividades que antecedem a preparação da peça capacitem o aluno para a tocar de forma mais eficaz. O professor deve considerar o que foi feito anteriormente de modo a planear, de forma lógica e sequencial as atividades seguintes. Neste contexto, "A atividade seguinte parecerá natural, inevitável e sequencial, e dependerá em grande medida da resposta precisa do aluno [...]." (Harris, 2014, p. 14)²⁶. Neste sentido, embora o professor tenha planeado determinados exercícios e atividades, é essencial adaptar consoante as reações do aluno. Consequentemente,

²⁴ Texto original: "From the beginning, my teaching style went in a similar direction to John's style of teaching, who inspired and taught me in this kind of way. I wanted to develop an approach that facilitated good experiences and moved in a positive direction all the time." (AMEB, 2023)

²⁵ Texto original: "[...] a teaching philosophy that [...] move[s] us away from the often tedious and judgemental type of learning [...] to a form of proactive rather than reactive teaching." (Harris, 2014, p. 7)

²⁶ Texto original: "That next activity will feel natural, inevitable, and sequential, and will be very much dependent on the precise response of the pupil [...]." (Harris, 2014, p. 14)

a aprendizagem é centrada no aluno e não no professor, o que vai ao encontro aos princípios do ensino proativo apresentados no subcapítulo anterior.

Por se tratar de uma abordagem proativa, o SL mantém tanto o aluno como o professor envolvidos durante toda a aula, evitando repetição e monotonia. Harris (2014) destaca, em mais de uma obra, a importância de que ambos se divirtam no processo de aprendizagem. Essa diversão, contudo, não compromete a seriedade: as atividades podem ser prazerosas e, ao mesmo tempo, favorecer a consolidação de conceitos. Um ambiente de aula positivo estimula a aprendizagem, enquanto a falta de motivação dificulta o progresso. Irei aprofundar este tema quando abordar a diferença entre as aulas reativas e proativas.

Ensinar o repertório através dos seus “ingredientes” é o segundo princípio do SL. O autor utiliza o termo “ingredientes” para se referir a todos os elementos musicais presentes numa peça – por exemplo, padrões rítmicos ou melódicos que se repitam, arpejos ou escalas, indicações de agógica, entre outros. O professor deve desconstruir a peça e, antes de apresentar a notação musical, trabalhar cada “ingrediente” usando diversas estratégias, que serão apresentadas ao longo deste capítulo. Assim, o aluno aprende o repertório de forma mais gradual e progressiva, sem se sentir assoberbado com uma ampla quantidade de informação.

Mais uma vez, destaca-se a responsabilidade do professor, que precisa de organizar os “ingredientes” de forma adequada para o aluno, bem como conhecer bem a peça para que possa criar exercícios criativos, que permitam explorar todos os conceitos presentes da peça antes da leitura da partitura. Quando o aluno lê a notação, o aluno sente-se confiante e capaz de se focar na leitura, sendo que já assimilou as técnicas necessárias para tocar a peça bem.

O professor não necessita de apresentar a partitura ao aluno logo na primeira aula, caso considere que este ainda não se encontra preparado para a leitura da peça. A aula inicial, bem como as seguintes, devem manter-se centradas no trabalho dos “ingredientes” até que o aluno esteja apto a ler a notação musical.

Como refere Harris (2014) "A menos que os alunos compreendam realmente o que estão a fazer, a maioria das primeiras aulas (e até mesmo das primeiras sessões de prática relacionadas) deve decorrer sem recurso à notação." (Harris, 2014, p. 29)²⁷. Esta abordagem pode levantar questões sobre como orientar o estudo individual do aluno ao longo da semana, tema será abordado posteriormente neste capítulo.

Ao seguir esta abordagem, Paul Harris acredita que o aluno fica, não só, a conhecer melhor a peça, como também consegue posteriormente transferir o seu conhecimento sobre os conceitos musicais abordados para o repertório que estudar

²⁷ Texto original: “Unless pupils really do ‘get it’, most first lessons (even the first few lessons) and the subsequent related practice sessions should unfold without the notation.” (Harris, 2014, p. 29).

posteriormente. Esta visão relaciona-se com o terceiro princípio do método: fazer conexões.

Estabelecer conexões entre os elementos musicais – como notação, teoria, técnica, improvisação - constitui um elemento fundamental do SL. Harris (2014) reforça a importância de estabelecer estas ligações de forma compreensível para os alunos, uma vez que, embora sejam naturais para o professor devido à experiência e prática musical, podem não ser tão evidentes para quem está a aprender. (Harris, 2014).

As conexões devem ser sempre organizadas tendo em conta as necessidades de cada aluno. De acordo com o autor, "Combinamos e ajustamos conforme o que for relevante no momento." (Harris, 2014, p. 14)²⁸.

De acordo com Harris (2014), se, durante a aula, os ingredientes da peça forem bem trabalhados, a leitura da notação musical torna-se mais fluída. Ao explorar esses elementos, desenvolve-se também a memória a longo prazo. O autor afirma que, ao aplicar a abordagem SL, permitimos aos alunos criarem uma biblioteca de conhecimento, que podemos acessar sempre que seja necessário, como por exemplo na leitura à primeira vista.

Por fim, o último princípio do método assenta em aplicar os princípios anteriores de forma a promover a autonomia e a confiança do aluno, sem julgar. Harris (2014) afirma que os alunos não podem sentir que estão a ser constantemente avaliados. Embora o professor observe atentamente as reações a cada exercício, os alunos devem sempre sentir que a aula prossegue de forma natural e progressiva. O autor reforça igualmente a necessidade de fomentar um ambiente positivo, no qual o aluno se sinta bem a aprender música e não se sinta julgado; ele afirma que: "[...] a aula, do ponto de vista dos alunos, não é sentida como uma sucessão de avaliações e apreciações pessoais [...] estão a desfrutar de uma experiência totalmente positiva." (Harris, 2014, p. 15)²⁹.

Para melhor compreender a dimensão do método, optei por apresentar algumas das suas características a partir do contexto das aulas de instrumento. Harris (2008) explica que, para orientar a aula de acordo com a abordagem do SL, o professor deve considerar quatro aspetos que ele denomina os quatro "P" (sigla que só funciona em inglês). O autor sublinha que estes princípios "[...] fornecem um fio condutor em cada aula que um músico em desenvolvimento recebe [...] constituirão a base do nosso ensino [...]." (Harris, 2008, p. 8)³⁰.

²⁸ Texto original: "We mix and match depending on what is relevant at the time." (Harris, 2014, p.14)

²⁹ Texto original: "[...] the lesson, from the pupils' point of view, does not feel like a succession of personal evaluations and assessments [...] they are enjoying an entirely positive experience". (Harris, 2014, p. 15)

³⁰ Texto original: "[...] provide a connecting thread through every lesson a developing musician receives [...] they will form the foundation of our teaching [...]". (Harris, 2008, p.8)

Os quatro princípios são: postura, pulsação, fonologia e personalidade. Estes constituem o núcleo das aulas, funcionando como uma base a partir do qual o professor pode integrar outros princípios relevantes, consoante a fase de desenvolvimento do aluno ou as exigências do repertório. Com estes quatro princípios, o professor é capaz de "[...] estabelecer e sustentar a aprendizagem musical desde a primeira até à última aula." (Harris, 2008, p. 9).³¹

De seguida, cada princípio será explorado em mais detalhe, pela ordem que Harris apresenta. Uma postura adequada é essencial para que o aluno desenvolva a técnica do instrumento com maior facilidade e, a longo prazo, para prevenir lesões ou dores provenientes de postura pouco adequada. Como sublinha Harris (2008) "Estabelecer uma boa postura garantirá que os nossos alunos tenham a melhor oportunidade de desenvolver uma técnica impecável." (Harris, 2008, p. 8)³².

A pulsação é o segundo princípio e é também fundamental, pois permite ao aluno compreender e desenvolver sentido e controlo rítmico. Como está presente em todo o repertório, é essencial que, desde o início, o professor incentive e ajude o desenvolvimento de um bom sentido de pulsação, garantindo desta forma que o aluno compreende o ritmo e a duração das notas. (Harris, 2008).

A fonologia refere-se à qualidade do som produzida pelo aluno. Harris (2008) sublinha a importância de encorajar os alunos a tocarem sempre o melhor som possível e de lhes demonstrar como alcançá-lo no instrumento. Segundo o autor, "[...] queremos estimular a consciência dos alunos, de modo que estejam sempre a esforçar-se para produzir o melhor som possível." (Harris, 2008, p. 8)³³.

Por fim, a parte da personalidade refere-se à intenção expressiva dos alunos a tocar cada nota. Embora seja tudo novo nas primeiras etapas, Harris (2008) destaca a importância de explicar que tocar um instrumento e fazer música tem como objetivo comunicar e expressar ideias ou emoções. Isto ajuda os alunos a criar uma conexão artística com o instrumento.

Um dos aspetos centrais desta abordagem é afastar-se do ensino reativo, que é baseado na reação e correção de erros, procurando estratégias proativas. O ensino reativo, especialmente comum nas aulas de instrumento, segue quase sempre o mesmo padrão: o aluno toca até cometer um erro, o professor interrompe para corrigir, o aluno retoma até surgir um novo erro e o ciclo repete-se. Nestas circunstâncias o papel do professor reduz-se, em grande parte, a corrigir falhas em vez de ensinar música. Em casos mais extremos, esta abordagem pode vir

³¹ Texto original: "[...] establish and sustain musical learning from the first to the last lesson." (Harris, 2008, p.9).

³² Texto original: "Setting up good posture will guarantee that our pupils have the best chance to develop that immaculate technique." (Harris, 2008, p.8)

³³ Texto original: "[...] we want to stimulate pupils' awareness so that they are always striving to make the best possible sound." (Harris, 2008, p.8)

acompanhada de linguagem verbal ou não verbal mais severa, o que gera desmotivação, medo de errar e, por vezes, abandono do estudo.

Ao longo de várias obras, Paul Harris critica abertamente esta abordagem, e o SL surgiu precisamente como alternativa a esse modelo de ensino. O problema do ensino reativo é que se centra no que está mal, no que o aluno não foi capaz de fazer, foca-se apenas nos erros. Assim, os alunos perdem autonomia, não têm controlo sobre a própria aprendizagem e podem desenvolver ansiedade, timidez e falta de confiança. Como explica Harris (2014), este tipo de ensino

"[...] desenvolve um tipo de aluno que se torna excessivamente dependente do seu professor para lhe indicar onde errou e o que deve fazer, em vez de formar um aluno independente, que progride rumo a uma maior responsabilidade pessoal e à liberdade de ser musical por conta própria."
(Harris, 2014, p. 28)³⁴.

Este tipo de abordagem revela-se prejudicial tanto para os alunos como para os professores, uma vez que ambos podem sentir-se frustrados e desmotivados, originando um ciclo difícil de interromper.

Ao longo da sua obra, Paul Harris descreve o SL e apresenta estratégias para a sua aplicação nas aulas de instrumento. O autor explica, passo a passo, as estratégias para a transição para um ensino mais ativo, como adaptar a abordagem a diferentes níveis de aprendizagem e o papel do professor não só no desenvolvimento das aulas, bem como na sua responsabilidade em criar um ambiente positivo. Estes temas serão abordados no subcapítulo seguinte.

1.3.2 Aplicação prática do método – Estrutura das aulas

As aulas de instrumento decorrem a partir dos princípios apresentados anteriormente. No livro *Simultaneous Learning: The Definitive Guide*, Harris (2014) apresenta exemplos de aulas que o ilustram.

Embora a abordagem seja flexível quanto aos exercícios e atividades, considero essencial destacar algumas recomendações do autor que podem ser aplicadas em qualquer contexto – independentemente do instrumento – que funcionam como linhas orientadoras para que a aula decorra de forma positiva e eficaz.

³⁴ Texto original: “[...] develops the kind of pupil who becomes overly dependent on their teacher to tell them where they’ve gone wrong and what to do, rather than developing an independently minded pupil who is moving on to greater self-responsibility and freedom to be musical on their own.” (Harris, 2014, p. 28)

Durante cada aula de instrumento, quando se adota esta abordagem, o professor pode trabalhar múltiplos aspectos musicais – ritmo, escalas, produção de som, dinâmicas, técnica instrumental, teoria, memória e características interpretativas da peça. Desta forma, o professor orienta não apenas o momento da aula, mas também o estudo individual do aluno. Por abranger tantos elementos, Harris (2014) considera que o método proporciona uma experiência verdadeiramente holística: "[...] não se trata apenas de ensinar a operar o instrumento, nem apenas de ensinar a peça ou a canção, mas de colocar tudo no contexto de realmente conhecer a música." (Harris, 2014, p. 36)³⁵.

As atividades realizadas durante as aulas são designadas por jornadas de aprendizagem. Estas jornadas de aprendizagem englobam todas as atividades que o professor propõe ao aluno para que ele compreenda cada ingrediente ou um conjunto de ingredientes de cada peça. Como explica Harris (2014), "Cada percurso pode concentrar-se num único elemento da peça ou da canção, ou pode desenvolver-se em torno de um aspeto mais geral." (Harris, 2014, p. 39)³⁶.

Ao longo do livro, Paul Harris apresenta exemplos de peças e propõe jornadas de aprendizagem adequadas a cada uma, que podem incluir o trabalho de padrões rítmicos recorrentes, motivos melódicos ou indicações de articulação, abrangendo assim vários aspectos musicais. O objetivo, para além de explorar os ingredientes, é também reforçar as conexões entre eles, ponto que o autor sublinha repetidamente. O número de jornadas numa aula depende do nível da peça, da experiência do aluno, do tempo disponível e do repertório. Nas primeiras aulas pode existir apenas uma jornada; mais tarde, quando os ingredientes já estiverem consolidados, é possível realizar várias.

Mais uma vez, é importante referir que as jornadas de aprendizagem são sempre focadas no aluno e na forma como ele responde aos exercícios durante a aula. O autor considera que se as jornadas de aprendizagem forem bem preparadas, os alunos vão ser sempre capazes de conseguir realizar os exercícios com sucesso. Segundo Harris (2014), "Se realizarmos estes percursos corretamente, os alunos nunca terão dificuldades. Os alunos atravessam o rio através de pedras de passagem, em vez de fecharem os olhos, saltarem e esperarem pelo melhor." (Harris, 2014, p. 41)³⁷.

As "Jornadas de Aprendizagem" são compostas por atividades de foco específico. Isto significa que, dentro de cada jornada, existe uma tarefa muito específica que conduz naturalmente à seguinte, criando uma sequência lógica. Como refere Harris (2014) "As Atividades com Foco Único podem ser musicais ou

³⁵ Texto original: "[...] not just teaching how to operate the instrument, nor just teaching the piece or the song, but putting it all in the context of really getting to know music." (Harris, 2014, p. 36)

³⁶ Texto original: "Each journey might concentrate on one ingredient from the piece or song, or it might grow around a more general aspect." (Harris, 2014, p.39)

³⁷ Texto original: "If we get these journeys right, pupils will never struggle. Pupils cross the river by stepping stones rather than closing their eyes, jumping and hoping for the best." (Harris, 2014, p.41)

técnicas, e o conceito ajudará os professores a dividir cada objetivo de aprendizagem em unidades alcançáveis." (Harris, 2014, p. 39)³⁸. É essencial que cada atividade se concentre apenas num objetivo, musical ou técnico, para que o aluno compreenda exatamente o que tem de fazer. O autor observa que, por vezes, os alunos não conseguem executar uma tarefa porque as instruções não são suficientemente claras: "[...] não o fazem, porque complicamos em demasia os nossos pedidos, damos aos alunos demasiadas coisas para fazer ou pensar ao mesmo tempo, ou organizamos as atividades numa ordem ilógica." (Harris, 2014, p. 39)³⁹. Assim, é essencial que as atividades de foco específico sejam simples e claras, e que cada uma se articule com a anterior e a seguinte, de modo a que toda a jornada de aprendizagem faça sentido e o aluno compreenda exatamente o que lhe é pedido.

Após todas as atividades de foco específico inseridas nas "Jornadas de Aprendizagem" de uma aula, o aluno está preparado para tocar uma grande secção da peça que está a aprender. O ponto central de Paul Harris é que, quando os alunos vão ler a notação pela primeira vez, já dominam as técnicas necessárias e já estão familiarizados com os ingredientes e, por isso, tendem a cometer menos erros e a sentir que compreendem plenamente o que têm de executar. Quando o aluno toca, a reação do professor é baseada num trabalho prévio cuidadosamente orientado, em vez de se limitar a esperar que surjam erros para intervir. Com esta abordagem, diminui-se muito o risco de errar, pois toda a aula foi planeada para que, quando chegar o momento em que tem de tocar uma frase longa, o aluno já está familiarizado com os elementos musicais presentes na peça.

Ainda assim, é natural que existam erros durante a aprendizagem. O objetivo desta abordagem não é eliminá-los por completo, mas demonstrar que existem muitas formas de os prevenir que nem sempre são exploradas pelos professores. Quando surge um erro ou quando algum elemento é esquecido, a reação do professor deve ser construtiva. Tendo em conta o trabalho realizado previamente, o aluno pode reconhecer a falha e compreender o que aconteceu.

Desta forma, os erros deixam de ter uma conotação negativa e tornam-se oportunidades de refletir sobre a performance e identificar o que é necessário melhorar na próxima tentativa: "Os erros não são de forma alguma graves nem motivo para negatividade. Na verdade, procurar as razões pelas quais poderão ter ocorrido deve tornar-se uma fonte de verdadeiro interesse." (Harris, 2014, p. 43)⁴⁰.

³⁸ Texto original: "Single Focused Activities can be musical or technical and the concept will help teachers break down each learning objective into achievable units." (Harris, 2014, p.39)

³⁹ Texto original: "[...] they don't, because we over-complicate our requests, give pupils too many things to do or think about at the same time, or we set about the activities in an illogical order." (Harris, 2014, p.39)

⁴⁰ Texto original: "Mistakes are not in any way serious or a cause for negativity. In fact, looking for the reasons they might have been made should become a source of real interest." (Harris, 2014, p.43)

Mais uma vez, importa salientar a responsabilidade do professor. Quando o aluno comete um erro, cabe ao professor tentar compreender a razão pela qual o erro aconteceu - será que o aluno compreendeu o conceito, será que existe algum aspecto técnico que tem de ser melhorado para que ele consiga tocar aquela parte com sucesso, será que não compreendeu o ritmo? – todas estas questões e questões semelhantes devem ser colocadas para que o docente identifique a origem da falha e determine como evitar que se repita. surgir e o professor deve ser capaz de avaliar o porquê do erro e qual a forma de não se voltar a repetir.

Com base nas explicações apresentadas, podemos concluir que as aulas devem ser constituídas por atividades de foco específico que se tornam as jornadas de apresentadas. Cada jornada deve ser planeada e ajustada pelo professor em função da resposta do aluno. O número de jornadas depende do nível e das necessidades de cada aluno e as aulas devem respeitar os princípios previamente descritos, de modo a ir ao encontro da abordagem SL.

1.3.3 Aplicação Prática do Método – Estratégias Aplicadas nas Aulas

A flexibilidade do método permite recorrer a diversas estratégias para explorar os ingredientes da peça, como cartões ou escrita de pequenas melodias. O autor enfatiza a importância de inserir exercícios criativos, como imitação, pergunta e resposta, improvisação e composição - não apenas para consolidar os ingredientes, mas também para reforçar as ligações entre as diferentes componentes musicais, como teoria e audição.

Harris (2014) considera que a primeira aula com uma nova peça é particularmente importante e deve ser cuidadosamente planeada. O objetivo é garantir que o aluno compreenda os ingredientes e consiga estabelecer as conexões adequadas com o que já sabia anteriormente: "[...] o trabalho é totalmente absorvido e conectado com o que já é conhecido e compreendido." (Harris, 2014, p. 29)⁴¹.

Entre as práticas mais utilizadas, encontra-se a imitação musical, onde o professor toca um motivo melódico ou rítmico e o aluno repete. Paul Harris segue frequentemente um modelo de a pergunta-resposta, em que o professor toca ou improvisa parte de uma frase e o aluno completa a seguinte. Podem ainda integrar-se exercícios de tempo e ritmo, exploração de diferentes articulações, bem como atividades de improvisação e composição, consoante os objetivos de cada aula e a técnica de cada instrumento. Tal como referido anteriormente, as aulas iniciam-se sem partitura. O autor refere que devemos trabalhar previamente os ingredientes da peça para que o aluno fique familiarizado com as diferentes técnicas que aparecem ao longo da mesma. A organização desses ingredientes é flexível: o professor não

⁴¹ Texto original: " [...] the work is fully absorbed and connected with what is already known and understood." (Harris, 2014, p.29)

precisa de começar pelo primeiro compasso da peça, mas isso não significa que o início da aula se limite a exercícios de auditivos.

No livro *“Teaching Beginners”* (2008), Harris descreve estratégias específicas para as primeiras aulas. Para desenvolver a postura, o aluno pode explicar a um familiar como posicionar o instrumento. A pulsação pode ser trabalhada com jogos simples de batidas e contagem silenciosa, de modo a que o aluno seja capaz de interiorizar a pulsação. A fonologia é explorada através de notas longas e curtas, sons graves e agudos e contrastes dinâmicos (*forte* e *piano*). Para estimular a imaginação e a expressividade, o aluno pode construir histórias ou imagens mentais associadas aos sons produzidos (personalidade).

Nos níveis mais avançados (abordados posteriormente), o autor reforça a importância da audição prévia de repertório: “Antes de começar a trabalhar numa nova peça ou canção, faça todos os esforços para encorajar os alunos a ouvir a música com bastante antecedência.” (Harris, 2014, p. 55)⁴². Para além da escuta antecipada, Harris sugere que, em níveis mais avançados, determinadas passagens possam ser trabalhadas através da transposição para diferentes tonalidades. Esta estratégia tem como objetivo dissipar tensões associadas à repetição mecânica, ao mesmo tempo que proporciona variedade e flexibilidade técnica: “[...] transpor o trecho para várias tonalidades diferentes pode dissipar as tensões [...] poderemos ter poupado ao nosso aluno muito tempo gasto em prática repetitiva (e geradora de tensão).” (Harris, 2014, p. 59)⁴³.

Ao longo dos seus livros, Harris reforça que as estratégias e atividades devem depender do perfil de cada aluno, da duração da aula e das características do instrumento. Certos instrumentos facilitam o acesso imediato ao som (por exemplo, instrumentos de tecla ou cordas dedilhadas), permitindo introduzir rapidamente ritmos mais complexos, enquanto outros exigem maior estabilização técnica inicial (como sopros, devido ao controlo respiratório).

Assim, estas estratégias representam um conjunto de possibilidades que cada professor pode adaptar e ampliar.

1.3.4 Aplicação Prática do Método - Estudo em casa

Harris (2014) aborda também o problema do estudo individual, que para muitos alunos é uma tarefa difícil de compreender e de organizar. Por esta razão, procurou desenvolver uma forma de tornar a prática semanal produtiva e, sobretudo, agradável: “Precisamos de encontrar um método pelo qual se torne uma extensão

⁴² Texto original: “Prior to beginning work on a new piece or song, make every effort to encourage pupils to listen to the music a good while in advance” (Harris, 2014, p.55)

⁴³ Texto original: “[...] transposing the passage into a number of different keys may dissipate the tensions [...] we may have saved our pupil a lot of time spent in repetitive (and tension-inducing) practice.” (Harris, 2014, p.59)

natural da aula e que seja sempre realizado com propósito e prazer." (Harris, 2014, p. 9)⁴⁴.

Desta forma, o autor criou uma estrutura orientadora para integrar o estudo individual no contexto da própria aula, permitindo que o aluno compreenda a importância de estudar regularmente. Harris denomina este modelo o *Ciclo Simultaneous Learning*. O objetivo é evitar instruções desconectadas, muitas vezes dadas apenas no fim da aula, sem tempo para garantir que o aluno compreende o que deve fazer durante a semana. Mais uma vez, é reforçada a responsabilidade do professor na forma como orienta o estudo. Harris (2014) defende que se deve ir além de uma lista de tarefas, e o professor deve assumir um papel ativo e atento na planificação da prática individual de cada aluno.

O *Ciclo Simultaneous Learning* é uma estrutura composta por três partes interligadas que integram o estudo individual ao longo de toda a aula e não apenas no fim: integração, representação e conexão. Tal como sublinhado pelo autor sublinha: "De certa forma, a função principal de uma aula é preparar a prática da semana [...]" (Harris, 2014, p. 11)⁴⁵.

Integração

Na fase de integração, o professor faz referências ao estudo individual ao longo da própria aula, incentivando o aluno a refletir sobre como irá praticar em casa. Podem ser colocadas questões como: "O que achas que é importante praticar aqui?; Achas que vais precisar de praticar isto? Como o farás?" (Harris, 2014, p. 11)⁴⁶.

Desta forma, apresenta-se o estudo de forma natural, estimulando o aluno a pensar sobre o que estudar e qual a melhor forma de tornar o seu estudo eficaz. Como explica Harris (2014):

"Em primeiro lugar, estão a aprender a sentir-se confortáveis com a ideia e, em segundo lugar, começamos a desenvolver a sua confiança e vontade de se envolver de forma voluntária e entusiástica com ela. [...] Desde a primeira aula, a prática deve ser apresentada como uma extensão natural e agradável da aula." (Harris, 2014, p. 11)⁴⁷.

⁴⁴ Texto original: "We need to find a method whereby becomes a natural extension of the lesson and will always be carried out with purpose and pleasure." (Harris, 2014, p.9)

⁴⁵ Texto original: "In a way the primary function of a lesson is to set up the week's practice [...]" (Harris, 2014, p. 11)

⁴⁶ Texto original: "What do you think is important to practice here?; Do you think you'll need to practice this? How will you do it?" (Harris, 2014, p. 11)

⁴⁷ Texto original: "Firstly they are learning to feel comfortable with the idea, and secondly we are

Representação

O segundo elemento do ciclo é a representação. Aqui, o professor regista de forma criativa o que o aluno deve estudar, evitando fornecer uma lista de tarefas no final de cada aula. É fundamental, como sublinha Harris (2014) que os professores se afastem "[...] da lista do final da aula e encontrar uma alternativa que desperte a imaginação, faça com que os alunos aguardem com entusiasmo a prática e os ajude a desenvolver verdadeiramente a sua execução e canto." (Harris, 2014, p. 12)⁴⁸.

É neste ponto que surge um dos elementos centrais da abordagem SL - o mapa de estudo, apresentado no anexo 4, no fim do documento.

Este recurso tem como objetivo transferir para o estudo individual a mesma lógica da aula – trabalhar os ingredientes e estabelecer conexões – criando um guia visual do que o aluno deve estudar durante a semana. O objetivo é prolongar, em casa, o interesse e a motivação gerados na aula, permitindo que o trabalho realizado com o professor continue de forma estruturada e estimulante.

Segundo Harris (2014),

"O Mapa de Prática do Simultaneous learning é uma abordagem revolucionária à forma como prescrevemos o que os alunos devem fazer na sua prática. Afasta-se bastante da lista detalhada, que tantas vezes é completamente ignorada. O Mapa de Prática é uma representação do que se passa na mente do aluno. Leva em consideração a natureza orgânica da aprendizagem e torna a prática muito mais significativa, atrativa e compreensível." (Harris, 2014, p. 23)⁴⁹.

Este deve ser preenchido em conjunto pelo professor e pelo aluno ao longo da aula, garantindo que o aluno tem um papel ativo na definição do que precisa de trabalhar durante a semana. Harris disponibiliza este recurso no seu livro e também no seu website.

beginning to develop their confidence and appetite to engage willingly and enthusiastically with it. [...] From lesson one onwards practice must be delivered as a natural and pleasant extension of the lesson." (Harris, 2014, p. 11)

⁴⁸ Texto original: "[...] move away from the end-of-the-lesson list and find an alternative that will attract the imagination, cause pupils to look forward to practising and help them really develop their playing and singing." (Harris, 2014, p.12)

⁴⁹ Texto original: "The Simultaneous learning Practice Map is a revolutionary new approach to the way we prescribe what pupils are to do in their practice. It moves a long way away from the itemized list, which is so often completely ignored. The Practice Map is a representation of what goes on in a pupil's mind. It takes on board the organic nature of learning and it makes practice so much more meaningful, attractive and understandable." (Harris, 2014, p.23)

O mapa é composto por várias áreas interligadas, que refletem as conexões criadas durante a aula. Cada área representa um elemento musical ou técnico – ritmo, tonalidade, memória, teoria, audição, leitura à primeira vista, performance, dinâmicas, postura, técnica, improvisação e treino auditivo – enquanto no centro se registam o nome, o compositor e o carácter da peça que está a ser trabalhada.

Paul Harris considera que não é necessário preencher todos os pontos numa só aula, apenas aqueles que se relacionam com as atividades desenvolvidas e que o aluno deverá repetir em casa. O objetivo é que, em vez de se limitar a olhar para a notação da peça e sentir-se sobrecarregado com a informação, o aluno compreenda as instruções no mapa e, durante a semana, trabalhe de forma direcionada para aperfeiçoar os ingredientes e as jornadas de aprendizagem abordadas na aula. Como refere Harris (2014), "O mapa tem um duplo propósito: representa o trabalho realizado na aula e guiará os alunos durante a sua prática." (Harris, 2014, p. 16)⁵⁰.

Tal como referido anteriormente, o mapa é preenchido durante a aula pelo professor e pelo aluno. Como os exercícios para casa se baseiam no trabalho desenvolvido na própria aula, os alunos já sabem o que estudar e, por isso, não é necessário escrever anotações complexas nas bolhas do mapa. Como refere Harris (2014)

"Simplesmente não precisamos de muitas palavras se as ideias que estamos a introduzir na aula (e que estruturam a sua prática) forem adequadas, fizerem parte de um processo lógico e sequencial e, como resultado, tiverem sido claramente compreendidas pelo aluno." (Harris, 2014, p. 20)⁵¹.

Conexão

Por fim, o terceiro ponto é a conexão. Isto significa que a aula tem como ponto de partida o estudo que o aluno realizou durante a semana. Esta abordagem aumenta a motivação, pois o aluno percebe que o estudo individual é fundamental para o seu progresso: aquilo que trabalhou em casa torna-se o ponto de partida da aula seguinte. Harris (2014) sublinha que o professor não deve desvalorizar nem dar por garantido esse trabalho, mas sim ouvir o aluno enquanto este partilha as conexões e os exercícios realizados. Como refere o autor: Os alunos começam a

⁵⁰ Texto original: "The map has a dual purpose: it represents work done in the lesson and it will guide pupils through their practice." (Harris, 2014, p. 16)

⁵¹ Texto original: "We simply don't need lots of words if the ideas we are introducing in the lesson (and which form their practice) are appropriate, part of a logical and sequential process and have, as a result, been clearly understood by the pupil." (Harris, 2014, p. 20)

perceber que não apenas reconhecemos o seu estudo, mas que este é central para todo o processo de aprendizagem. (Harris, 2014, p.20).⁵²

1.3.5 Aplicação Prática do Método - Diferentes níveis e contextos de ensino

A abordagem SL pode ser aplicada em qualquer nível de ensino. Como visto anteriormente, uma das suas características fundamentais é a adaptabilidade, não só em função do nível de aprendizagem, mas também do perfil de cada aluno. Assim, o professor deverá ajustar exercícios e atividades tendo sempre em consideração os princípios e elementos apresentados nos subcapítulos anteriores.

Apesar desta flexibilidade, existem aspetos específicos a considerar quando falamos das primeiras aulas de um aluno iniciante e do trabalho em níveis intermédio ou avançado.

Num nível inicial, Harris defende que os professores não devem dar ênfase excessiva a métodos, livros ou à notaçãõ. As primeiras aulas devem constituir-se como uma descoberta sonora do instrumento, explorando pulsação, postura e imaginação, sem associar imediatamente essas competências a peças escritas. Esta abordagem favorece a curiosidade natural e promove motivação desde o primeiro contacto. Como refere Harris (2014), "Essas primeiras aulas irão centrar-se em estabelecer uma boa postura livre de tensões, produzir sons apoiados por uma boa técnica, algum trabalho sobre o pulso e estimular a imaginação com algum trabalho criativo apropriado." (p. 46)⁵³.

O autor enfatiza ainda a importância do estudo em casa e da liberdade de explorar o instrumento: mais do que levar partituras, o aluno deve experimentar e combinar sons, articulando ingredientes musicais de forma autónoma. Segundo Harris (2014), "A prática serve para ativar a imaginação e explorar, descobrir e brincar com os elementos musicais." (p. 46)⁵⁴.

Independentemente do nível, as aulas devem manter um equilíbrio entre explicação e prática, dando-se preferência à prática e experimentação.

Quanto à introdução da notaçãõ, o autor propõe que seja entendida como um código para o som, devendo ser introduzida de forma gradual. O ensino pode começar com uma única nota associada à sua audição e canto, reforçando a relação entre símbolo e resultado sonoro. Como refere Harris (2014), "A notaçãõ é

⁵² Texto original: "Pupils begin to see that we not only acknowledge their practice, but that it is central to the whole process of learning." (Harris, 2014, p. 20)

⁵³ Texto original: "those first lessons will evolve around setting up a good, tension-free posture, making sounds supported by good technique, some work on pulse and firing up the imagination with some appropriate creative work" (p.46)

⁵⁴ Texto original: "practice is for switching on the imagination and exploring, discovering and playing around with musical ingredients" (p.46)

som codificado e, se conseguirmos ensinar os alunos a compreender isso, então eles aprenderão a ler música de forma fiável e precisa." (p. 50)⁵⁵.

Em níveis intermédios e avançados, torna-se especialmente importante evitar o ensino meramente reativo, centrado no erro ou na repetição mecânica. O professor pode apresentar antecipadamente técnicas ou padrões que surgirão numa futura peça, integrando-os como exercícios técnicos ou atividades de aquecimento. Esta preparação prévia facilita a transferência de competências quando o novo repertório for introduzido formalmente. Como afirma Harris (2014), "Costumo começar a introduzir os elementos de uma peça nas aulas muitos meses antes de começarmos a aprender a peça propriamente dita." (Harris, 2014, p. 58)⁵⁶.

Para além disso, o autor reforça a importância de nestes níveis introduzir diferentes conceitos que ajudem o aluno a desenvolver análise harmónica e formal, contexto histórico e estilístico e interpretação. Segundo Harris (2014), "[...] poderemos agora começar a observar o surgimento de áreas como análise prática, convenções estilísticas, harmonia, contexto histórico e o desenvolvimento das capacidades dos nossos alunos para moldar a sua própria interpretação." (Harris, 2014, p. 54)⁵⁷.

Outra estratégia sugerida é a transposição de passagens para diferentes tonalidades, de modo a dissipar tensões e evitar a repetição exaustiva, promovendo ao mesmo tempo flexibilidade técnica e motivação: "Transpor o trecho para várias tonalidades diferentes pode dissipar as tensões [...] poupando ao nosso aluno muito tempo gasto em prática repetitiva (e geradora de tensão)." (Harris, 2014, p. 59)⁵⁸.

Em síntese, a abordagem SL adapta-se eficazmente a todas as etapas da aprendizagem musical, promovendo ligações significativas entre competências, desenvolvendo autonomia e favorecendo um ensino proativo. A criatividade do professor e a diversidade de estratégias garantem que cada aluno progride de forma consistente, motivada e musicalmente expressiva.

⁵⁵ Texto original: "Notation is sound encoded and if we can teach pupils to understand that, then they will learn to read music reliably and accurately" (p.50)

⁵⁶ Texto original: "I often begin to introduce ingredients of a piece in lessons many months before we might start learning" (p.58)

⁵⁷ Texto original: "[...] we might now begin to see the emergence of areas like practical analysis, stylistic conventions, harmony, historical context and the development of our pupils' abilities to mould their own interpretation" (Harris, 2014, p.54)

⁵⁸ Texto original: "transposing the passage into a number of different keys may dissipate the tensions [...] saving our pupil a lot of time spent in repetitive (and tension-inducing) practice" (Harris, 2014, p.59)

1.4 Aplicação Prática do Método - O papel do professor e o feedback no ensino musical

Ao longo deste capítulo, tem-se vindo a evidenciar que o professor é um elemento chave para a implementação de um ensino estruturado e proativo. Até agora, a abordagem SL enfatiza a importância e a responsabilidade do professor em preparar as aulas e seguir os elementos e princípios do método apresentado. Este subcapítulo tem como objetivo aprofundar a importância do professor, bem como características que fazem um professor de instrumento eficaz, o que precisamos de pensar e considerar para seguir o modelo SL. O presente subcapítulo tem como base o livro *"The Virtuoso Teacher"* (2015) de Paul Harris.

Nesta obra, o autor incentiva os professores de instrumento a refletirem sobre a sua profissão, nomeadamente sobre as razões que os levaram a enveredar pelo ensino instrumental e sobre o verdadeiro significado de ensinar música. De acordo com o autor, "Ensinar música é desenvolver uma compreensão mais profunda: é ensinar cada aluno, à sua maneira individual, a conhecer a música e a envolver-se com todas as suas partes componentes com verdadeira consciência e perspicácia." (Harris, 2015, p. 10)⁵⁹.

A premissa do livro *"The Virtuoso Teacher"*, apresentada logo no seu título é particularmente interessante, uma vez que o virtuosismo é habitualmente associado à música exclusivamente no domínio da performance, e não ao ensino. Contudo, na visão de Harris, é possível desenvolver competências que permitam aos professores tornarem-se virtuosos no ato de ensinar. Segundo o autor, "Os Professores Virtuosos ensinam como o intérprete virtuoso toca [...] com paixão e energia, com envolvimento profundo e compromisso genuíno." (Harris, 2015, p. 7)⁶⁰.

Ensinar música significa ensinar determinadas competências que são comuns a todo o tipo de repertório e géneros musicais, e cujos alunos podem aprender independentemente do tipo de repertório que tocam – o tipo de repertório acaba por ser um meio para que os alunos compreendam os conceitos gerais da música e da técnica do instrumento que estão a aprender.

Harris (2015) divide essas competências em três áreas distintas: (1) técnica; (2) notação e leitura à primeira vista; (3) teoria e competências auditivas. Cada uma destas áreas permite explorar diferentes aspetos do instrumento e da música e, em conjunto, contribuem para uma aprendizagem completa. Compreender e estudar a técnica instrumental permite adquirir controlo dos movimentos dos dedos, o que, por sua vez, possibilita a produção de um som de qualidade - "[...] é o meio de interpretar qualquer música que desejemos tocar tão eficazmente quanto

⁵⁹ Texto original: "Teaching music is to develop a deeper understanding: it's teaching each pupil, in his or her own individual way, to know music and to engage with all of its component parts with real awareness and insight." (Harris, 2015, p. 10)

⁶⁰ Texto original: "Virtuoso Teachers teach as the virtuoso player plays [...] with passion and energy, with profound involvement and genuine commitment." (Harris, 2015, pg.7)

quisermos." (Harris, 2015, p. 10)⁶¹. A notação permite-nos ler composições de diferentes compositores e escrever a nossa própria música; a teoria e as competências auditivas ajudam a compreender de forma mais profunda a música que tocamos. (Harris, 2015).

Para que o professor seja capaz de fazer o seu trabalho de forma eficaz, é necessário dispor de uma estrutura orientadora, de um ambiente propício para o desenvolvimento e de uma abordagem para colocar os princípios em prática. De acordo com Harris, a estrutura é constituída pelos quatro princípios abordados no primeiro subcapítulo; o ambiente diz respeito aos princípios complementares também adotados nessa secção; e a abordagem corresponde ao SL. Desta forma, o professor adquire a capacidade de organizar as aulas com clareza e propósito. Todo o processo está estruturado para que, por sua vez, possa estruturar eficazmente a aprendizagem dos seus alunos. Este é o modelo proposto por Paul Harris relativamente aos elementos que o professor deve considerar no seu trabalho pedagógico.

O autor descreve diversas características do professor virtuoso, que podem ser agrupadas em quatro tópicos principais: desenvolvimento profissional e aprendizagem contínua; gestão emocional e atitude perante a aula; relação pedagógica com os alunos; e flexibilidade, criatividade e inovação pedagógica.

Desenvolvimento profissional e aprendizagem contínua

Relativamente ao primeiro tópico, Harris (2015) afirma que é essencial que o professor se mantenha um aprendiz, não apenas na área da música, mas também em diferentes competências, de modo a ser capaz de se reinventar. O autor reforça igualmente a importância de o professor ser confiante e desenvolver um bom sentido de julgamento pedagógico. Para além disso, destaca que o ensino envolve necessariamente a partilha de conhecimento e experiência:

"Mas ensinar é partilhar esse conhecimento, experiência e perícia. O nosso conhecimento e capacidades avançadas não nos tornam superiores de forma alguma – como pessoas, nós e os nossos alunos somos iguais. Devemos irradiar humanidade e integridade. Os Professores Virtuosos são pessoas humildes." (Harris, 2015, p. 19)⁶².

⁶¹ Texto original: "[...] is the means of performing whatever music we want to play as effectively as we want to play it." (Harris, 2015, p.10)

⁶² Texto original: "But teaching is sharing that knowledge, expertise and experience. Our knowledge and advanced abilities don't make us superior in any way – as people we and our pupils are equal. We should exude humanity and integrity. Virtuoso Teachers are humble people" (Harris, 2015, p.19)

Gestão emocional e atitude perante a aula

O professor deve ser capaz de manter um ambiente positivo durante a aula, independentemente de circunstâncias exteriores à mesma. Para além disso, deve projetar energia e entusiasmo, uma vez que estes tendem a ser recíprocos: "Se transmitirmos entusiasmo aos nossos alunos, eles terão dificuldade em não o absorver e retribuir [...] Aluno e professor alimentam-se mutuamente das energias um do outro [...]" (Harris, 2015, p. 17)⁶³.

Relação pedagógica com os alunos

O professor deve demonstrar sensibilidade e estar atento às reações e necessidades dos alunos ao longo da aula. De acordo com Harris (2015), é importante que os professores reflitam "[...] cuidadosamente sobre a sua aprendizagem, para onde precisam de avançar e o que necessitam de saber. Trata-se de afastar-se de uma abordagem única para todos [...]" (Harris, 2015, p. 21)⁶⁴. Neste sentido, o ensino eficaz acontece quando existe uma intenção genuína de ajudar o aluno e quando a relação se torna interdependente:

"O ensino verdadeiramente bem-sucedido funciona sempre quando professor e aluno têm uma necessidade mútua um do outro [...] se os professores estiverem conscientes das necessidades, desejos e vontades dos seus alunos e fizerem o possível para correspondê-los e acomodá-los, então a relação torna-se muito mais interdependente e cheia de potencial." (Harris, 2015, p. 20)⁶⁵.

Flexibilidade, criatividade e inovação pedagógica

Tal como referido ao longo deste capítulo, uma característica fundamental deste tipo de ensino é a flexibilidade e a capacidade de adaptação, bem como a criatividade e imaginação necessárias para tornar cada aula dinâmica. Como refere Harris (2015), "Pode acontecer algo [...] que exija que a aula se desvie para uma direção completamente nova." (p. 17)⁶⁶.

⁶³ Texto original: "If we project enthusiasm onto our pupils they will find it difficult not to absorb it and project it back [...] Pupil and teacher feed off each other's energies [...]" (Harris, 2015, p.17)

⁶⁴ Texto original: "[...]think carefully about their learning, where they need to be going and what they need to know. It's moving away from a one-size-fits-all approach [...]" (Harris, 2015, p.21)

⁶⁵ Texto original: "Really successful teaching always works when teacher and pupil have an equal need for each other [...] if teachers are aware of their pupils' needs, desires and wishes and then do their best to match and accommodate them, then the relationship is much more interdependent and full of potential" (Harris, 2015, p.20)

⁶⁶ Texto original: "Something may happen [...] which may require the lesson to move in a completely new direction" (p.17)

Para além da preparação e do planeamento, a responsabilidade pedagógica do professor estende-se também à forma como observa e caracteriza cada aluno. Atribuir rótulos pode influenciar negativamente a forma como o professor se comporta na aula. Harris (2015) enfatiza os riscos dos rótulos negativos, quer sobre dificuldades técnicas quer sobre a motivação do aluno, sugerindo que alguns professores recorrem a essa estratégia para não assumirem responsabilidade: "Uma das razões pelas quais os professores atribuem rótulos negativos é que isso os afasta de assumir responsabilidade." (Harris, 2015, p. 26)⁶⁷.

O feedback negativo deve, portanto, ser evitado. O professor deve ser capaz de expressar a sua opinião de forma a promover o progresso, mantendo simultaneamente a motivação do aluno. É importante que, ao longo da aula, se mantenha calmo, mesmo quando o aluno demonstra dificuldade. Nesses casos, devem ser exploradas estratégias alternativas para abordar o problema. Como salienta Harris (2015), "Nunca devemos mostrar o menor sinal de frustração, irritação ou, no pior dos casos, exasperação. Se os alunos não compreendem, muito provavelmente não é culpa deles." (Harris, 2015, p. 50)⁶⁸.

Quando erros persistem, uma das estratégias consiste em tornar a tarefa mais simples ou dividir a passagem até que todos os elementos necessários estejam compreendidos. A falta de domínio de um único elemento pode comprometer o progresso global: "Qualquer elo quebrado (ou em falta) na cadeia de aprendizagem pode ter um efeito secundário sério, que poderá dificultar ou mesmo bloquear o progresso futuro." (Harris, 2015, p. 51)⁶⁹. Nesse sentido, o erro deve ser encarado como uma oportunidade de aprofundar o conhecimento e compreender as razões da falha, incentivando a colaboração entre professor e aluno.

A taxonomia de respostas apresentada por Harris (2015) constitui uma classificação hierárquica dos diferentes tipos de feedback utilizados no ensino musical. Organizada do mais afirmativo e eficaz ao mais negativo e prejudicial, esta estrutura permite analisar o impacto emocional e pedagógico das intervenções do professor, orientando a seleção de respostas que promovam motivação, autonomia e progresso técnico. As primeiras sete respostas configuram abordagens positivas, ainda que com diferentes funções pedagógicas; a partir das restantes verifica-se uma tendência para efeitos contraproducentes, quer pela ausência de orientação concreta, quer pelo impacto emocional negativo.

A primeira resposta — "completamente afirmativa" — funciona como um guia para um feedback eficaz. O professor elogia algo específico, identifica um aspeto a melhorar sem enfatizar a falha, sugere estratégias concretas para avançar e utiliza

⁶⁷ Texto original: "One of the reasons teachers attach negative labels is that it removes them from taking responsibility" (Harris, 2015, p.26)

⁶⁸ Texto original: "we must never display the slightest suggestion of frustration, irritation, or at the very worst, exasperation. If pupils don't get it, it's most likely not their fault" (Harris, 2015, p.50)

⁶⁹ Texto original: "Any broken (or missing) link in the chain of learning may have a serious knock-on effect which may hinder or even block future progress" (Harris, 2015, p.51)

um tom encorajador, mantendo a energia da aula elevada. Como afirma Harris (2015),

"Os Professores Virtuosos [...] concentram-se no positivo e tornam sempre as suas respostas específicas, detalhadas e, sempre que possível, encorajadoras. [...] Este tipo de reação calorosa e envolvente aos esforços do aluno irá gerar um forte desejo de progredir." (p. 45)⁷⁰.

Embora ainda integrada no conjunto de respostas positivas, merece destaque a resposta 7, que constitui uma inversão de papéis: o professor pede ao aluno que comente a sua própria performance. Esta abordagem pode ser benéfica para o desenvolvimento do aluno, contudo, se aplicada sem preparação, pode levar a autocríticas pouco construtivas. Harris (2015) sugere que este tipo de resposta deve ser cuidadosamente orientado, em que o professor pede, por exemplo, comentários sobre aspetos muito específicos.

Quanto às respostas negativas, o autor observa que estas frequentemente se relacionam com o julgamento pessoal do aluno, em vez de se focarem na descrição do que foi ouvido. Além disso, elogiar seguido da palavra "mas" revela-se contraproducente, já que o aluno tende a reter apenas os aspetos negativos: "Tudo o que é dito antes do 'mas' provavelmente é esquecido – apenas o ponto crítico é lembrado." (Harris, 2015, p. 48)⁷¹. O autor reforça também o quão pouco eficaz é pedir simplesmente ao aluno que repita uma passagem sem clarificar objetivos. Tal atitude pode sugerir falta de atenção e, sobretudo, não conduz a melhorias significativas.

De acordo com Harris (2015),

"Se os alunos forem convidados a repetir um trecho [...] precisam de saber porquê e o que se espera adicionalmente deles. [...] É realmente importante explicar o que precisa de ser feito de forma diferente e em que exatamente o aluno deve concentrar-se." (Harris, 2015, p. 48)⁷².

⁷⁰ Texto original: "Virtuoso Teachers [...] concentrate on the positive and always make their responses specific, detailed, and if at all possible, encouraging. [...] This kind of warm and compelling reaction to the pupil's efforts will produce a strong desire to move forward" (p.45)

⁷¹ Texto original: "Anything said before 'but' is probably forgotten – only the critical stuff is remembered" (Harris, 2015, p.48)

⁷² Texto original: "If pupils are asked to repeat a passage [...] they need to know why and what additionally is expected of them. [...] It's really important to explain what needs to be done differently and on what exactly the pupil should focus" (p.48)

2. Metodologia e Investigação

2.1 Investigação-Ação

O presente projeto adotou a metodologia de Investigação-Ação (IA), por se apresentar como uma abordagem metodológica que possibilita ao docente explorar novos caminhos para os desafios encontrados na sua profissão. De acordo com Coutinho (2013), “A Investigação-ação é uma família de metodologias de investigação que inclui tanto a ação (ou mudança) como a investigação (ou compreensão)”. (Coutinho, 2013, p. 360).

A metodologia de Investigação-Ação é frequentemente utilizada em contextos de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita ao professor investigar a sua própria prática com o objetivo de a compreender e melhorar. O investigador é parte ativa do processo, tendo em conta que atua dentro do contexto que estuda. Assim, esta abordagem apresenta-se como “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends cit. em Fernandes, 2006, p. 70).

Como afirma Coutinho (2013), “o que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (Coutinho, 2013, p.362). De acordo com a autora, esta abordagem apresenta as seguintes características: (1) Participativa e colaborativa, pois todos os participantes são envolvidos no processo; (2) Prática e interventiva, porque pretende mudar a realidade através da ação; (3) Cíclica, devido à repetição de etapas, “[...] nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança [...]”; (4) Crítica, uma vez que os participantes refletem acerca das suas práticas; e por fim (5) Autoavaliativa, uma vez que os resultados são revistos, “[...] numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho, 2013, p. 362).

Esta metodologia desenvolve-se em quatro fases interligadas: planeamento, ação, observação e reflexão. O planeamento consiste em identificar o problema ou questão a investigar, definir os objetivos do estudo e escolher os instrumentos de recolha de dados. A ação corresponde à implementação das estratégias planeadas, ou seja, ao momento de intervenção pedagógica. A observação implica o registo sistemático do que acontece durante a ação. Por fim, a reflexão é a análise crítica dos dados recolhidos.

A autora afirma que as diferentes fases tendem a repetir-se ao longo do tempo, “[...] porque há necessidade por parte do investigador de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo [...]” (Coutinho, 2013, p.370).

Os objetivos da presente intervenção pedagógica consistem em aplicar os princípios do “Simultaneous learning” no ensino da guitarra, bem como desenvolver atividades baseadas nesta abordagem, de forma a promover um ensino proativo e

estruturado. Para além disso, pretende-se demonstrar de que modo o “Simultaneous learning” pode contribuir para ultrapassar as limitações do ensino instrumental tradicional.

2.2 Participantes:

A intervenção pedagógica foi desenvolvida com cinco alunos com idades compreendidas entre os seis e nove anos, todos estudantes de guitarra, em duas escolas diferentes (uma oficial e uma não oficial). Segue-se a caracterização individual de cada participante, com base em aspetos relevantes para a compreensão do estudo.

O aluno A iniciou os seus estudos musicais no ano letivo 2024/2025 na classe da professora investigadora, numa escola não oficial situada em Paredes, Porto. Previamente, tinha tido aulas de guitarra em conjunto. A aula de guitarra era semanal, individual e tinha a duração de 45 minutos. O aluno frequentava o 4º ano de escolaridade e participava em diferentes atividades extracurriculares, nomeadamente atividades desportivas, que completavam a sua rotina semanal.

Ao longo do ano letivo, mostrou-se sempre um aluno motivado, participativo e interessado em aprender o instrumento. No início da intervenção pedagógica, o aluno já compreendia os elementos da partitura e dominava tecnicamente o instrumento o suficiente para que, na segunda fase da intervenção, as atividades de caráter criativo fossem exploradas mais profundamente.

O aluno B ingressou na classe da professora investigadora no ano letivo de 2024/2025, no Conservatório de Música de Paredes. O aluno já frequentava o conservatório no ano letivo anterior, sob a orientação de uma professora diferente. Durante o mesmo período, o aluno frequentava o 4º ano de escolaridade e tinha aulas individuais semanais de 30 minutos de duração.

Apesar da experiência prévia, o aluno apresentava algumas dificuldades na leitura e compreensão do ritmo e também da técnica do instrumento. Ao longo da intervenção pedagógica, tornou-se particularmente evidente a diferença entre as duas fases de ensino, aspeto que será abordado em detalhe no capítulo seguinte.

O aluno C ingressou na classe da professora investigadora no ano letivo de 2024/2025, no Conservatório de Música de Paredes. O aluno C não tinha experiência prévia em guitarra ou música e frequentava o 4º ano de escolaridade. As aulas eram individuais, com duração de 30 minutos, todas as semanas.

Durante a intervenção pedagógica, destacou-se pela sua personalidade reservada e pela timidez, revelando necessidade frequente de validação e incentivo em cada etapa da aprendizagem. Apesar disso, demonstrou empenho de vontade de aprender, sendo possível observar diferenças significativas entre as duas fases da intervenção pedagógica, que será abordado posteriormente.

O aluno D ingressou na classe da professora investigadora no ano letivo de 2024/2025, no Conservatório de Música de Paredes. As aulas eram individuais, com duração de 30 minutos, todas as semanas. O aluno já tinha experiência prévia com a guitarra, embora não no âmbito da guitarra clássica. Aprendeu a notação musical

sob a orientação da professora investigadora, mostrando desde início grande motivação e entusiasmo pelo instrumento.

O aluno destacou-se pela atitude positiva, pela boa disposição e pela disponibilidade constante para enfrentar novos desafios, o que contribuiu para o seu progresso ao longo da intervenção pedagógica.

O aluno E ingressou na classe da professora investigadora no ano letivo de 2024/2025, no Conservatório de Música de Paredes. Já frequentava a instituição anteriormente, mas como aluno da classe de violino, tendo iniciado o estudo da guitarra no ano letivo 2024/2025. As aulas eram semanais, com duração de 45 minutos, partilhadas com o Aluno F, no formato de aula partilhada.

Com apenas sete anos de idade, o Aluno E revelou desde o início grande curiosidade, inteligência e motivação para aprender. Demonstrou facilidade em compreender novos conceitos.

O aluno F ingressou na classe da professora investigadora no ano letivo de 2024/2025, no Conservatório de Música de Paredes. As aulas eram semanais, com duração de 45 minutos, partilhadas com o Aluno E, no formato de aula partilhada.

Com seis anos de idade, o aluno apresentava algumas dificuldades de aprendizagem, possivelmente relacionadas com a fase de desenvolvimento em que se encontrava, uma vez que estava a aprender a ler ao mesmo tempo que estava a aprender a notação musical. A notação musical revelou-se, por isso, desafiante. No entanto, através da utilização de símbolos alternativos e estratégias adaptadas, foi possível introduzir gradualmente a leitura da partitura.

2.3 Fases da Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica dividiu-se em duas fases. Como referido anteriormente, o objetivo da intervenção pedagógica foi, essencialmente, explorar duas formas distintas de estruturar e organizar a aula de instrumento: uma mais centrada no ensino tradicional (abordagem reativa) e outra mais centrada na abordagem “Simultaneous learning” (abordagem proativa), na qual o docente planeava uma série de atividades preparatórias, que tinham como intuito introduzir os conteúdos que iriam mais tarde surgir na peça.

A primeira fase decorreu entre 26 de fevereiro e 7 de maio de 2025, correspondendo a um período de oito semanas de aulas, interrompido pela pausa letiva da Páscoa.

Foram selecionadas peças adequadas ao nível técnico e musical dos alunos, cuja leitura teve início na primeira semana de intervenção. Apresenta-se de seguida (Tabela 10) o repertório trabalhado durante as duas fases da intervenção, que serão posteriormente analisadas com maior detalhe.

Tabela 10 - Planificação do repertório das duas fases de intervenção pedagógica por aluno

Aluno	Fase Tradicional	Fase “Simultaneous learning”
Aluno A	“First Steps” - Barend Tromp.	“Inés”, arrj. - Lee Sollory.
Aluno B	“Nocturne Duet” - Bradford Werner.	“Am” - Thierry Tisserand.
Aluno C	“Au clair de la lune” - Thierry Tisserand.	“Joli mois de mai” - Thierry Tisserand.
Aluno D	“Hino da Alegria” transcrição por Thierry Tisserand.	“Comme une vague”, - Thierry Tisserand.
Aluno E e F	“L’Arrivée du roi”, - Thierry Tisserand.	“Yankee Doodle”, - Thierry Tisserand.

O método escolhido foi ao encontro de uma aula de instrumento tradicional: ler a notação, o ritmo, pedir ao aluno para tocar à primeira vista e seguir com o aluno até ao final dessa peça. No final de cada aula, eram registadas no caderno dos alunos indicações de estudo, em formato de breves notas ou anotações na partitura.

As estratégias utilizadas centraram-se essencialmente na leitura e reprodução da notação musical: pedir para repetir o mesmo compasso várias vezes até estar certo, tocar para exemplificar, e exercícios centrados na notação e sempre com o foco na peça que estava a ser executada.

Durante a primeira fase, não foi aplicado qualquer método específico além da estrutura tradicional de ensino, uma vez que o objetivo era analisar o funcionamento das aulas e criar um ponto de comparação para a segunda fase. É importante referir que não se pretendeu que esta fase fosse menos produtiva ou intencionalmente limitada, mas sim que representasse, da forma mais autêntica possível, o ensino instrumental tradicional.

A segunda fase da intervenção pedagógica decorreu entre 14 de maio e 25 de junho de 2025. Embora estivesse inicialmente planeada para sete a oito semanas, o término do ano letivo a 30 de junho, bem como as faltas de alguns alunos e a impossibilidade de agendar reposições, reduziram o período de recolha de dados a seis semanas de trabalho.

Esta segunda fase teve como ponto de partida as dificuldades observadas na fase anterior, as quais orientaram o planeamento das aulas e a escolha das estratégias a implementar. O objetivo foi adotar uma abordagem proativa, baseada nos princípios da abordagem SL de Paul Harris.

Durante esta fase, todas as aulas foram planeadas, com exercícios e atividades pensadas para introduzir de forma gradual a peça escolhida. As aulas adaptaram-se e variaram consoante as respostas e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Na segunda fase de intervenção, as aulas começaram sempre sem partitura, o que constitui uma das mudanças mais significativas em comparação à primeira fase. Existem duas razões principais para começar a aula sem partitura: reduzir a pressão associada à execução inicial, comum no ensino tradicional; eliminar o momento de justificação pela falta de estudo, de modo a centrar a aula no momento presente, ou seja, independentemente de como tenha corrido a semana, o mais importante era que o aluno estava na sala de aula para aprender e tocar. Como referi no enquadramento teórico, este princípio reflete o que Harris defende: o ensino deve partir do que o aluno consegue fazer e desenvolver-se a partir daí.

O principal objetivo desta fase não foi o aumento da quantidade de repertório, mas sim a garantia de uma aprendizagem sólida e duradoura. Procurou-se que os alunos compreendessem cada conceito de forma profunda, de modo a poderem retê-lo ao longo do tempo, mesmo na eventualidade de não conseguirem estudar durante a semana.

O estudo em casa é importante, bem como a repetição para que se desenvolva coordenação e destreza, mas também existem conceitos (como o ritmo e pulsação) que são conceitos que se assimilam mais facilmente sem repetição.

Com esta abordagem – e com o uso de ferramentas como o mapa de estudo – o estudo em casa tornar-se-á, esperançosamente, mais direcionado e menos exaustivo, porque possibilita o aluno focar-se em secções pequenas – pequenos motivos melódicos ou rítmicos – em vez de sentir que tem de tocar a peça completa.

O ensino centrado no aluno permitiu-me desenvolver competências de comunicação, possibilitando explicar o mesmo conceito de formas diferentes, consoante o aluno e a sua idade. Esta metodologia reforçou também a atenção às respostas individuais e a necessidade de constante adaptação, aprofundando simultaneamente o meu próprio conhecimento do instrumento e do processo de ensino.

Foram utilizadas diversas estratégias criativas e participativas, entre as quais se destacam: exercícios de imitação, jogos de pergunta-resposta, cartões com padrões rítmicos e melódicos, dizer o ritmo em voz alta, tocar e cantar em simultâneos, e atividades inspiradas no método Dalcroze, associando o movimento corporal à percepção rítmica – o que ajudou particularmente para compreender novas figuras rítmicas.

O principal objetivo pedagógico desta fase foi avaliar as diferenças entre as duas abordagens, particularmente no que diz respeito à motivação, envolvimento, autonomia dos alunos, bem como no tempo de preparação do repertório. Mais do que procurar “qual método é melhor”, procurei compreender se o início da aula sem partitura e a abordagem proativa contribuíam para uma aprendizagem mais significativa se era possível quebrar o ciclo de a aula ser uma sucessão de avaliações.

O meu papel enquanto professora mudou porque passei a ter um papel de orientadora em vez de reagir aos erros. Cada aula tornou-se uma jornada que fazíamos em conjunto com um determinado objetivo. As atividades e estratégias tiveram de ser adaptadas tendo em conta a experiência e a idade dos alunos, o que não foi difícil, dada a flexibilidade e o quão adaptável é o método.

2.4 Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com Coutinho (2013), “Para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher informação que a própria investigação vai proporcionando.” (Coutinho, 2013, p.373).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados na presente intervenção pedagógica foram observação direta, questionário direcionado a docente de instrumento e uma entrevista ao autor do método abordado, Paul Harris.

A escolha de três tipos distintos de instrumentos assenta essencialmente na possibilidade de obter informações a partir de diferentes perspetivas e de complementar os dados recolhidos ao longo da intervenção.

A observação direta permitiu analisar as diferenças entre as duas abordagens de ensino aplicadas, registar as reações dos alunos e tomar notas a cada aula a sua evolução ao longo do processo. O questionário dirigido a professores de instrumento permitiu compreender o conhecimento sobre o método “Simultaneous learning”, bem como avaliar a sua relevância no ensino instrumental. A entrevista a Paul Harris contribuiu para aprofundar a compreensão do método e enriquecer a intervenção pedagógica, ao integrar uma fonte de referência e o autor do método abordado nesta investigação.

As principais vantagens dos instrumentos apresentados são a proximidade com o contexto real de ensino, a observação direta do processo de ensino aprendizagem e a possibilidade de triangular diferentes tipos de dados qualitativos. Nos seguintes subcapítulos, serão apresentados em mais detalhe os diferentes tipos de instrumentos recolhidos.

2.4.1 Observação direta

O principal instrumento de recolha de dados foi a observação direta, realizada ao longo de catorze semanas de intervenção. As observações foram de natureza participante, uma vez que a investigadora assumiu o papel de professora e observadora simultaneamente, acompanhando o processo de aprendizagem em contexto real.

As observações foram registadas através de notas de campo e grelhas de registo, elaboradas após cada aula, nas quais eram descritas as atividades realizadas, as reações dos alunos, o nível de envolvimento e o seu comportamento.

Durante a primeira fase, procurou-se compreender o nível de motivação dos alunos, as suas reações ao erro, o seu grau de autonomia, bem como o tempo necessário para compreender os elementos da peça de modo a tocar do início ao fim. As observações foram registadas em notas de campo após as aulas, através de um registo de observação, apresentada na Tabela 11:

Tabela 11 - Registo de Observação da primeira fase da intervenção pedagógica

Data	Peça a trabalhar	Atividades Realizadas	Motivação do aluno	Dificuldades do aluno	Notas para a próxima semana	Observações livres

Enquanto professora-investigadora, procurei manter uma postura de observação crítica sobre as minhas próprias práticas, registando não apenas as reações dos alunos, como também as minhas decisões ao longo do processo.

No final das oito semanas, foram elaboradas notas de síntese sobre o progresso de cada aluno, onde foram identificadas as principais dificuldades observadas e o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo.

Durante a segunda fase, relativamente às notas de campo, estas assumiram um formato mais estruturado do que na fase anterior. Em cada aula, foi elaborado um planeamento prévio, onde se registava a peça a trabalhar e os respetivos “ingredientes” da peça. A primeira aula da segunda fase correspondeu à introdução à nova peça.

Nas aulas seguintes, o planeamento das aulas adaptava-se sempre tendo em conta a aula anterior, as atividades planeadas para a aula seguinte dependiam do trabalho e das respostas obtidas na semana anterior. Para registar este processo, foram criadas várias tabelas, apresentadas de seguida:

Tabela 12 - Registo de Observação da segunda fase da intervenção pedagógica

Data	Objetivo da aula	Atividade realizadas	Estratégias usadas	Aspetos positivos	Dificuldades do aluno	Ideias para a próxima semana

Adicionalmente, em cada registo era incluída uma reflexão pessoal, na qual se avaliava o alinhamento da aula com os princípios do ensino proativo, nomeadamente o ensino através dos ingredientes da peça e a ligação entre os diferentes conteúdos, como representado na Tabela 13.

Tabela 13 - Tabela de Alinhamento da Aula segundo os princípios do “Simultaneous learning”

Data	Ensino Proativo	Ensinar através dos ingredientes	Fazer ligações	Postura	Pulsação	Fonologia	Personalidade

Durante a primeira fase, centrada no ensino tradicional, as notas eram mais livres e descritivas, refletindo a natureza mais espontânea das aulas. Na segunda fase, dedicada ao ensino proativo, as grelhas incluíam pontos específicos relacionados com o método “Simultaneous Learning”, permitindo uma observação mais direcionada.

O foco principal da observação foi o envolvimento dos alunos nas tarefas, o grau de sucesso na execução das atividades e a relação entre esses aspetos e a motivação demonstrada nas aulas. Para além disso, procurou-se perceber se, com uma estrutura de aula mais proativa, seria possível preparar o repertório com maior rapidez e eficiência, não com o intuito de estabelecer uma hierarquia entre os métodos, mas promover uma reflexão sobre a forma como a organização da aula pode influenciar o tempo de aprendizagem e o desenvolvimento musical.

A observação direta foi escolhida como instrumento principal devido à idade reduzida dos alunos (entre os 6 e os 9 anos), o que tornava inviável a aplicação de questionários – mesmo quando formulados numa linguagem simplificada. A limitação temporal também foi um fator determinante, dado que as aulas eram curtas, o que dificultava a aplicação de outros instrumentos mais demorados. Apesar destas limitações, a observação direta revelou-se uma ferramenta eficaz para identificar diferenças entre as duas abordagens de ensino, permitindo recolher dados significativos sobre o comportamento, a motivação e o envolvimento dos alunos ao longo das duas fases de intervenção.

2.4.2 Questionário a docentes de instrumento

Paralelamente à observação direta, foi aplicado um questionário a professores de instrumento com o objetivo de compreender as suas perceções acerca das práticas de ensino proativo e do método “Simultaneous Learning”.

O principal objetivo foi perceber se os professores conheciam a abordagem de Paul Harris, se o aplicavam nas suas aulas, e de que modo organizavam o tempo e o conteúdo das suas sessões de estudo. Procurou-se igualmente compreender se as práticas adotadas se aproximavam mais de um ensino reativo ou proativo, quanto tempo dedicavam a atividades criativas, e se identificavam sentimentos de frustração nos alunos em determinadas fases do processo de aprendizagem.

Responderam ao questionário 26 professores, provenientes de diferentes áreas instrumentais, com idades e níveis de experiência diversos. O questionário foi administrado através da plataforma Google Forms, o que facilitou a recolha e o tratamento das respostas. No total encontram-se dezanove perguntas, combinando itens de resposta curta, longa e de escolha múltipla, de modo a permitir respostas mais flexíveis e completas. O formulário completo encontra-se no anexo 3, no final do documento.

2.4.3 Entrevista

Para complementar a investigação e informar o plano de ação, foi realizada uma entrevista ao professor e pedagogo Paul Harris, autor da abordagem “Simultaneous learning”. O principal objetivo desta entrevista foi aprofundar a compreensão do método, esclarecer dúvidas relacionadas com a sua aplicação prática e obter conselhos e orientações para a intervenção pedagógica.

A conversa teve igualmente um carácter inspirador e pessoal, dado a relevância da sua abordagem e do reconhecimento atribuído ao autor no ensino da música.

A entrevista foi conduzida através da plataforma Zoom, em inglês, com uma duração aproximada de 60 minutos. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada, baseada num guião prévio de perguntas, mas conduzida de forma flexível, permitindo que o entrevistado explorasse livremente os temas que considerava mais relevantes. Durante a conversa, as perguntas foram adaptadas de acordo com o desenvolvimento das respostas, de modo a favorecer uma partilha natural e espontânea.

Incluiu perguntas relacionadas com a ligação entre teoria e prática, o papel do professor como agente ativo da aprendizagem, a motivação e gestão da frustração dos alunos, e as estratégias de ensino proativo. Foram também abordadas questões sobre a transição entre o ensino tradicional e o ensino baseado no “Simultaneous learning”, a aplicação do método em níveis intermédios e avançados, e a sua adaptação a contextos de ensino inclusivo. Para além disso, o guião contemplou tópicos mais amplos sobre a visão pedagógica de Paul Harris, nomeadamente a valorização do professor como intérprete e educador, o equilíbrio entre currículo e criatividade, e a necessidade de tornar o ensino musical mais humano, acessível e motivador.

A entrevista foi gravada em vídeo e posteriormente transcrita integralmente, encontrando-se no anexo 1 do documento, bem como a autorização do autor para que a entrevista fosse utilizada com propósitos de investigação e disponibilizada no presente documento.

Considero que esta intervenção pedagógica pode servir de exemplo e de ponto de partida para outros docentes explorarem as potencialidades de diferentes abordagens de ensino.

3. Resultados

O presente subcapítulo tem como objetivo apresentar os resultados da intervenção pedagógica descrita no capítulo anterior, bem como dos restantes instrumentos de recolha de dados.

O subcapítulo inicia com a análise da entrevista ao pedagogo Paul Harris, realizada com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre as suas perspetivas e experiências no campo do ensino instrumental, com foco particular na sua abordagem “Simultaneous Learning”.

De seguida, apresentam-se também os resultados obtidos através do questionário de professores, com o intuito de aferir o grau de familiaridade com a abordagem de Paul Harris e perceber de que forma integram - ou não - princípios do seu método nas suas aulas.

Por fim, serão analisadas as observações realizadas ao longo das duas fases da intervenção, através de uma reflexão sobre as principais diferenças sentidas, bem como da existência de eventuais padrões de comportamento e a eficácia das estratégias utilizadas.

3.1 Entrevista a Paul Harris

A entrevista com Paul Harris foi uma das partes mais enriquecedoras deste processo, pois permitiu-me conversar diretamente com o criador da abordagem “Simultaneous learning” sobre as minhas dúvidas e reflexões. Para além do valor académico, foi um momento inspirador a nível pessoal.

Harris demonstrou uma paixão genuína pelo ensino e uma convicção forte de que o mundo se torna um lugar melhor através de bons professores — independentemente da disciplina que lecionem.

O objetivo deste subcapítulo é apresentar os tópicos mais relevantes discutidos na entrevista, de modo a complementar o que foi anteriormente explorado sobre a sua abordagem e integrar novas perspetivas partilhadas pelo próprio autor.

No que diz respeito às estratégias práticas e à preparação do repertório, Harris apresentou uma atividade que denomina *personal best* (“recorde pessoal”). Este exercício desafia cada aluno a superar o seu próprio desempenho, promovendo uma aprendizagem contínua e autorregulada.

Segundo o autor,

“[...] durante a prática, podem realizar várias pequenas atividades, e cada uma delas aproxima-os um pouco mais de um objetivo [...] talvez estejam a aprender um determinado padrão numa peça e, eventualmente, consigam

juntá-lo. E assim vão construindo pequenos aspetos técnicos que, no conjunto, se tornam o seu recorde pessoal.” (Harris, 2025).⁷³

Em relação aos exercícios criativos, Harris salientou que não é obrigatório incluir improvisação em todas as aulas. O essencial é que a aula seja planeada de modo a preparar o aluno para os desafios técnicos que irão surgir no repertório. Essa preparação deve ser lógica e sequencial, permitindo ao aluno compreender as ligações entre conceitos antes de os aplicar.

Outro aspeto destacado foi a importância da escolha do repertório. O autor defende que o professor deve analisar os “ingredientes” da peça já estudada e selecionar a seguinte com base nesses elementos, assegurando uma progressão natural e coerente. Além disso, Harris sublinha que o aluno só deve ter contacto com a partitura depois de dominar os ingredientes técnicos necessários:

“[...] é importante refletir cuidadosamente sobre esta questão e escolher a peça seguinte mais adequada para o aluno [...] E não quero que esse aluno abra o livro até sentir que compreendeu realmente os ingredientes técnicos em causa [...] Se isso não acontecer, então talvez optemos por uma peça mais simples.” (Harris, 2025).⁷⁴

Ao longo da entrevista, Harris reforçou ainda os princípios centrais do “Simultaneous learning” - nomeadamente, a importância de aulas estruturadas de forma lógica e sequencial e a responsabilidade do professor em compreender as razões pelas quais o aluno não atinge determinado objetivo. A paciência, a empatia e a capacidade de adaptação são, segundo o autor, competências essenciais do docente: “Se fores um bom professor, todos conseguem aprender e todos podem dar um passo em frente [...] E defendo absolutamente a ideia de que tudo é possível, eventualmente, se tivermos paciência.” (Harris, 2025).⁷⁵

Esta ideia é particularmente significativa porque desafia a visão tradicional de que as dificuldades dos alunos resultam, muitas das vezes, da sua falta de

⁷³ Texto original: “[...] in a practice, they can do lots of little activities, and each one gets them a bit closer to something [...] maybe they’re learning this pattern in a piece and eventually put it together. And you build up little technical things like that, and they become your personal best.” (Harris, 2025).

⁷⁴ Texto original: “[...] it’s important to really think about this carefully and give the student the right next piece to do [...] And I don’t want that student to open the book until I feel they’ve got those technical ingredients really understood [...] If they haven’t, then maybe we’ll go to a more simple piece.” (Harris, 2025)

⁷⁵ Texto original: “If you’re a good teacher, everyone can learn and everyone can make that step forward [...] And I absolutely stand by the fact that I say everything is possible eventually if you have the patience.” (Harris, 2025).

capacidade. Para Harris, a aprendizagem é sempre possível quando o professor adapta estratégias e tem paciência para acompanhar o ritmo de cada aluno. Esta perspectiva representa uma mudança profunda no modo como o ensino musical é entendido - colocando a responsabilidade no professor.

Outro tópico de destaque mencionado por Paul Harris foi o papel das aulas na preparação do estudo individual. Para o autor, o tempo de aula deve ser também um momento de orientar o aluno sobre como estudar em casa, fornecendo estratégias concretas e eficazes. Nas suas palavras:

“E assim, estás a ensinar o teu aluno a ir para casa e a ser um bom estudante. E, mais uma vez, os professores menos competentes ou não dizem nada sobre a prática, ou escrevem algumas notas num caderno no final da aula — e acham que isso é suficiente.” (Harris, 2025).⁷⁶

Harris abordou ainda dois aspetos centrais relacionados com a repetição e o desenvolvimento técnico. A repetição é essencial para a aquisição de destreza, mas deve ser apresentada de forma positiva e intencional, para que o aluno a perceba como uma atividade mentalmente envolvente e não monótona. Tal como explica:

“E eu digo: é preciso fazer bastante repetição para treinar o cérebro e os dedos. E não quero que penses nisso como algo aborrecido. Quero que penses nisso como algo hipnótico — é apenas usar uma palavra diferente — e, de repente, comesças a encará-lo de uma forma diferente.” (Harris, 2025).⁷⁷

No entanto, Harris alerta para os riscos da repetição mecânica e desprovida de reflexão. Sublinha que o professor deve sempre acompanhar o aluno com *feedback* construtivo. Repetir sem reflexão é, segundo o autor, contraproducente:

“[...] enquanto professor, nunca deves dizer: ‘Toca outra vez.’ Porque, se não correu muito bem e tudo o que disseste foi ‘toca outra vez’, será que vai correr melhor? [...] Se correr melhor e não souberes porquê — é uma perda

⁷⁶ Texto original: “And so you're training your student to go home and be a good practicer. And again, the not very good teachers either say nothing about practice or they scribble a few notes down in a notebook at the very end of the lesson — and they think that's good enough.” (Harris, 2025).

⁷⁷ Texto original: “And I say, you have to do quite a bit of repetition to train the brain and the fingers. And I don't want you to think of it as boring. I want you to think of it as hypnotic. — and it's just using a different word — that suddenly you're thinking about it in a different way.” (Harris, 2025).

de tempo. E se não correr melhor, também é uma perda de tempo.” (Harris, 2025).⁷⁸

Outro ponto discutido foi a possibilidade de o “Simultaneous learning” ser também aplicado ao próprio professor, para preparar repertório. Harris explica que os mesmos princípios usados com os alunos podem ser utilizados pelo docente ao estudar e preparar repertório, permitindo-lhe abordar as peças com maior consciência técnica e musical: “E se fizeres muita prática desse modo, muitas vezes, quando abres a partitura ou tocas a partir da música escrita, consegues fazê-lo melhor por causa de toda a tua preparação.” (Harris, 2025).⁷⁹

É importante referir a reflexão crítica sobre os currículos formais de ensino, salientando que os modelos uniformes não se adequam à diversidade dos alunos. Um currículo “tamanho único” tende a beneficiar apenas os estudantes médios, deixando para trás tanto os que aprendem mais lentamente como os que avançam mais rapidamente. De acordo com Harris,

“[...] se tiveres um currículo padronizado, igual para todos, isso coloca uma enorme pressão sobre o ensino e a aprendizagem. E o problema é que [...] aqueles que não conseguem acompanhar não são necessariamente piores [...] os seus cérebros estão apenas a processar de uma forma diferente.” (Harris, 2025).⁸⁰

Embora reconheça que os currículos são concebidos por razões práticas, Harris considera que o sistema educativo é intrinsecamente limitado por não atender às necessidades individuais de aprendizagem:

“Mas o sistema educativo, de certa forma, apresenta diversas falhas. E uma das minhas reflexões é que a maioria dos sistemas de ensino no mundo beneficia o nível intermédio — o aluno médio. E aqueles que aprendem mais

⁷⁸ Texto original: “[...] as a teacher, you should never say, ‘Play it again.’ Because if it didn't go so well, and all you said was ‘play it again,’ is it going to be any better? [...] if it is better and you don't know why — it's a waste of time. And if it's no better, then it's also a waste of time.” (Harris, 2025).

⁷⁹ Texto original: “And if you do lots of practice like that, often, when you then open the music or play from the score, you can do it better because of all your preparation.” (Harris, 2025).

⁸⁰ Texto original: “[...] if you have a one-size-fits-all curriculum, then it puts a tremendous pressure on the teaching and the learning. And the problem is [...] is that the ones that can't do it okay are not necessarily less good [...] their brains are processing in a different way.” (Harris, 2025).

depressa ou mais devagar acabam por ser prejudicados pela maior parte dos sistemas de aprendizagem padronizados.” (Harris, 2025).⁸¹

Estas reflexões complementam os princípios do “Simultaneous learning”, reforçando a necessidade de uma educação personalizada, flexível e inclusiva, onde o ritmo e a forma de aprender de cada aluno sejam valorizados e respeitados.

Por fim, uma das reflexões que mais sentido fez para mim — e que Paul Harris compartilhou dizendo que ainda não tinha discutido com muitas pessoas — foi a sua explicação sobre a razão pela qual a música é frequentemente vista como uma arte elitista.

Segundo o autor, esta percepção surge de um ciclo que se perpetua ao longo das gerações de professores e alunos. Harris explicou que, se um professor tiver cem alunos e, entre esses, dez compreenderem tudo à primeira e os restantes noventa não, então esses dez serão considerados os “bons alunos”, enquanto os outros acabarão por pensar: “eu não sou bom em música”, acabando muitas vezes por desistir. Mais tarde, são esses dez que prosseguem e acabam por se tornar professores. E, como nunca precisaram que ninguém lhes explicasse de outra forma, ensinam aos seus alunos exatamente como foram ensinados — repetindo o ciclo. Ao refletir sobre esta temática, Paul Harris referiu:

“E tenho pensado nisto durante imenso tempo — porquê? Porque é que achamos que a música é elitista? E penso que sei a resposta. Acho que finalmente, depois de muitos, muitos anos a refletir, sei a resposta. E vou partilhá-la contigo. Imagina um professor comum. E esse professor pensa: ‘É assim que eu ensino. Os meus bons alunos percebem, e os meus maus alunos não percebem.’ [...] E, digamos que esse professor tem 100 alunos. E, desses 100 alunos, 10 percebem — percebem a forma como o professor ensina. E os outros 90 não percebem. Então, o que acontece? Os outros 90 acabam por desistir, a pensar: ‘Não tenho jeito. A música é apenas para um pequeno grupo de pessoas que conseguem fazê-lo.’ E é por isso que a música ganhou este rótulo de elitista. É porque, [...] se o professor disser:

⁸¹ Texto original: “But the education system, in a way, is very flawed. And one of my thoughts is that most education systems in the world benefit the middle ground — the average pupil. And those who are quicker and those who are slower are disadvantaged by most average learning systems.” (Harris, 2025).

‘Aqui está o meu aluno. É assim que este aluno aprende, e eu vou ensiná-lo da forma e ao ritmo em que ele aprende’, então todos os alunos progridem — não apenas 10%. E se todos os professores ensinassem assim, não acharíamos que a música é elitista.” (Harris, 2025).⁸²

O “Simultaneous learning” surge, assim, como uma resposta a este ciclo de exclusão, ao propor uma abordagem que permite que todos os alunos aprendam, independentemente do seu ritmo ou das suas dificuldades. O papel do professor passa a ser o de encontrar diferentes formas de ensinar, até que cada aluno compreenda.

Esta reflexão é inspiradora e revela uma devoção genuína ao ensino, que todos os professores - independentemente da área - deveriam adotar.

⁸² Texto original: “And I've been thinking for ages and ages — why? Why do we think music is elitist? And I think I know the answer. I think finally, after many, many years of thinking, I know the answer. And this and I will share it with you. So imagine an ordinary, average teacher. And that teacher is thinking, 'This is how I teach. My good students get it, and my bad students don't get it.' [...] And so, say that teacher has 100 students. And out of those 100 students, 10 get it. You know, they get the way that teacher teaches. And the other 90 don't get it. So what happens? All the other 90 give up, thinking, 'I'm no good. You know, music is only for a very small number of people who can do it.' And so that is why music has earned this elitist label. It's because, [...] if the teacher says, 'Here is my pupil. This is the way the pupil learns, and I will teach them the way that they learn, at the speed that they learn,' then every pupil makes progress. Not just 10%. And if every teacher taught like that, we wouldn't think music is elitist.” (Harris, 2025).

3.2 Questionário a docentes de instrumento

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar os resultados do questionário realizado a professores de instrumento, através da plataforma Google Forms, cujo objetivo era compreender o quão reativa ou proativa são as suas aulas, bem como o seu conhecimento sobre o método SL de Paul Harris.

O questionário obteve 26 respostas, de professores de instrumento, de diversas escolas de música. Entre os instrumentos representados encontram-se guitarra, tuba, clarinete, cravo, flauta transversal, guitarra portuguesa, piano, trompa, violino, viola, canto, oboé e contrabaixo. Mais de metade dos participantes (57,7%) tinham de entre 1 a 14 anos de experiência a lecionar instrumento.

É importante apresentar e discutir as respostas relativas ao planeamento e estrutura das aulas, uma vez que estas permitem compreender se as práticas dos participantes se aproximam de um ensino mais reativo ou proativo. A maioria dos professores (92,3%) indicou adaptar frequentemente a estrutura das suas aulas consoante o aluno, como apresentado no Gráfico nº1:

Com que frequência adapta a estrutura da sua aula consoante o aluno?

26 respostas

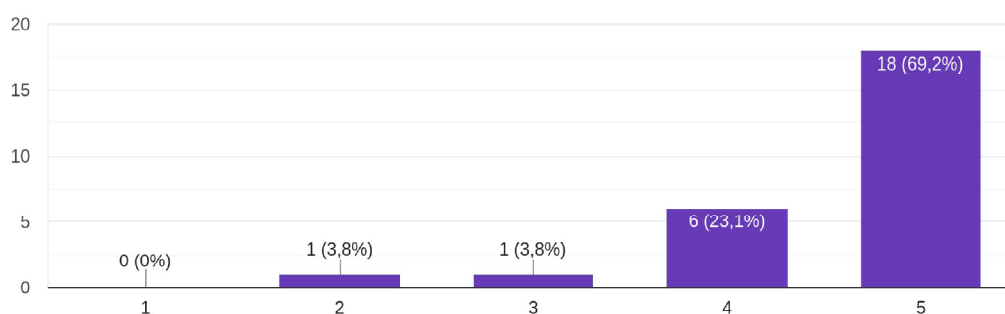


Gráfico nº 1 - Frequência com que os docentes adaptam a estrutura das aulas consoante o aluno

Esta questão foi avaliada numa escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a “nunca” e 5 a “sempre”; 23,1% dos inquiridos escolheram o valor 4 e 69,2% o valor 5. Estes resultados sugerem que os docentes tendem a ajustar as suas estratégias às necessidades individuais dos alunos, o que é característico de um ensino que assenta nos princípios do construtivismo, centrado na adaptação e na flexibilidade pedagógica.

Contudo, quando questionados sobre a frequência com que as aulas são guiadas pela correção de erros, observou-se uma tendência para um ensino reativo. Numa escala idêntica (1 = “muito pouco”; 5 = “muito frequentemente”), 65,4% dos professores referiram utilizar frequentemente ou muito frequentemente, tal como apresentado na Gráfico nº2:

Em que medida sente que as suas aulas são guiadas pela correção de erros que surgem durante a aula?

26 respostas

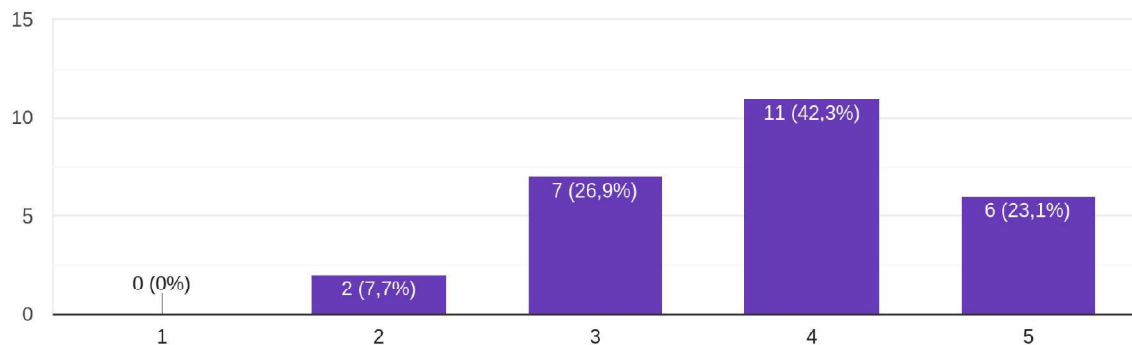


Gráfico nº 2 - Grau em que as aulas são guiadas pela correção de erros

Este dado indica que, apesar da intenção de adaptar as aulas às necessidades dos alunos, a maioria dos docentes conduz o processo de ensino de forma reativa, respondendo aos erros à medida que surgem, em vez de os antecipar com atividades preparatórias que capacitem o aluno para uma aprendizagem mais eficaz.

Esta conclusão é reforçada pela análise da questão em que os participantes classificaram, por ordem de importância, os conteúdos abordados nas suas aulas. A maior parte dos participantes, 76,9%, atribuíram menor relevância a atividades de improvisação, por exemplo.

Por outro lado, as peças e os estudos surgiram como prioridades, com 18 participantes a classificá-los as peças entre 6 e 9. Estes dados demonstram que as aulas permanecem centradas no repertório e na técnica instrumental, com menor valorização das práticas criativas ou exploratórias.

Em relação às estratégias e metodologias usadas, metade dos participantes, referiram que, quando introduzem um conceito novo explicam primeiro a parte teórica e de seguida a prática, como é apresentado no Gráfico nº 3:

Como introduz novos conceitos musicais aos seus alunos?

26 respostas

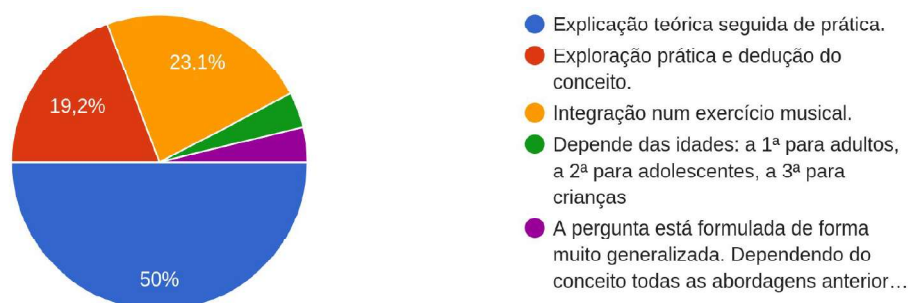


Gráfico nº 3 - Estratégia utilizada na introdução de novos conceitos musicais

Quando questionados sobre as estratégias que usavam quando surgiam dificuldades, as respostas variaram. A maioria dos professores afirmou recorrer a uma estratégia de isolar e desconstruir o problema e à demonstração prática, combinando explicação teórica com exemplificação. Foram também mencionadas estratégias como o uso do metrônomo, a criação de exercícios específicos e a identificação de padrões. Alguns docentes destacaram ainda o recurso a analogias verbais para facilitar a compreensão rítmica.

Em relação aos erros e à frustração sentida pelos alunos durante o processo de aprendizagem, 61,5% dos professores afirmou reconhecer esses sinais nos seus alunos, como é possível ver no Gráfico nº4:

Sente que os alunos demonstram frustração ou ansiedade ao longo do processo de aprendizagem?

26 respostas

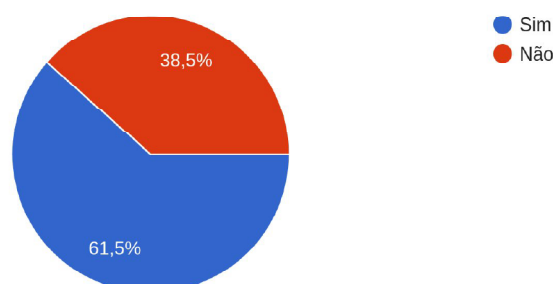


Gráfico nº 4 - Percepção dos docentes sobre a frustração e ansiedade dos alunos

Quanto à repetição do mesmo erro do aluno e como isso afeta o professor, 65,4% dos participantes respondeu que procura novas estratégias e lida com a situação de forma calma, como apresentado no gráfico nº5:

Como se sente quando um aluno repete o mesmo erro várias vezes?

26 respostas

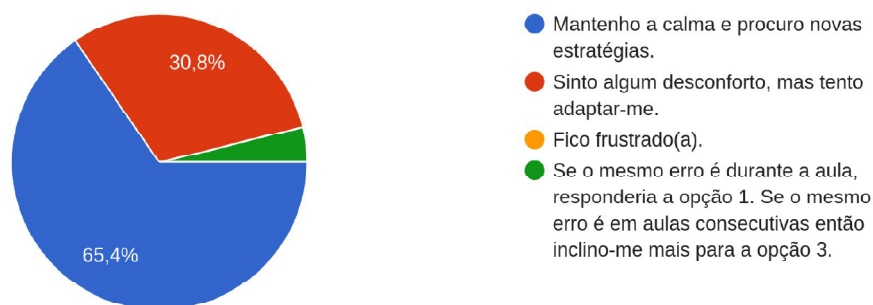


Gráfico nº 5 - Reações dos docentes perante a repetição de erros pelos alunos

O facto de procurar novas estratégias demonstra a abertura e disponibilidade de adaptar os conteúdos a cada aluno.

Quanto à forma como lidam com a frustração ou ansiedade dos alunos, os professores demonstraram uma postura empática e orientada para o apoio emocional. As estratégias mais referidas incluem o reforço positivo, a valorização do esforço, e o incentivo à motivação e autoconfiança. Vários docentes salientaram a importância de relativizar o erro e de normalizar a frustração, apresentando-a como parte integrante do processo de aprendizagem. Outros optam por mudar momentaneamente o foco da aula para reduzir a tensão ou ensinar estratégias de estudo mais eficazes que previnam a recorrência desses sentimentos.

Em relação ao conhecimento da abordagem “Simultaneous Learning”, 42,3% dos participantes diz que não conhece o método ou que conhece muito pouco dele, como apresentado no gráfico nº6:

Conhece o método "Simultaneous Learning", desenvolvido por Paul Harris?

26 respostas

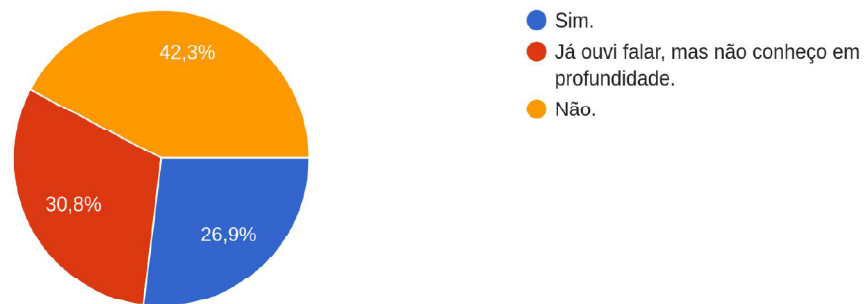


Gráfico n° 6 - Conhecimento sobre a abordagem "Simultaneous learning"

Também foi possível concluir que entre os professores que conhecem a abordagem SL, 61,5% dos participantes diz não aplicar elementos da abordagem nas suas aulas, como apresentado no gráfico n°7:

Se sim, costuma integrar elementos deste método nas suas aulas?

13 respostas

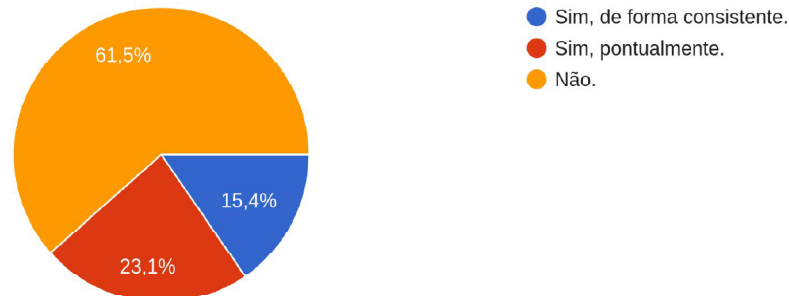


Gráfico n° 7 - Aplicação da abordagem "Simultaneous learning"

Entre os professores que integram alguns dos seus princípios, destacam-se a ligação entre conteúdos e a organização lógica e sequencial das aulas.

3.3 Resultados da Intervenção Pedagógica

3.3.1 Resultados da Intervenção Pedagógica – Por Aluno

Aluno A:

Durante a primeira fase da intervenção pedagógica, o Aluno A trabalhou a peça “First Steps” de Barend Tromp. Tal como referido anteriormente, as aulas seguiram a estrutura tradicional: iniciavam-se com a leitura da partitura, o aluno executava a peça e, sempre que ocorriam erros, a professor intervinha para corrigir. Esta dinâmica manteve-se ao longo as oito semanas da fase.

As estratégias utilizadas com este aluno para corrigir erros e preparar a peça incluíam dividir o estudo entre a melodia e as notas do baixo, trabalhar compassos isolados e uni-los progressivamente, tocar em conjunto – partes da peça ou dividir entre professora e aluno as notas da melodia e do baixo.

O aluno mostrou-se motivado e empenhado e revelou desde o início traços de perfeccionismo. Contudo, ficava visivelmente frustrado quando cometia erros, sobretudo no início da aula, durante a primeira execução da peça.

Estes erros iniciais – muitas vezes derivados de falta de aquecimento ou de foco – influenciavam negativamente o resto da aula, porque o aluno tornava-se mais autoconsciente e inseguro. Este padrão de reação ao erro, observado também noutros alunos, parecia “definir o tom” de toda a aula.

As principais dificuldades identificadas foram a repetição de dedos na mão direita (em vez de alternar sempre os dedos indicador e médio) e a postura da mão esquerda, uma vez que o mindinho tendia a esconder-se atrás do braço da guitarra, o que afetava o tempo e a clareza das notas. Estas limitações resultavam em quebras de fluidez e interrupções frequentes quando o aluno tocava a peça do início ao fim.

Durante esta fase foi também possível observar um padrão recorrente: os erros técnicos e posturais corrigidos numa semana voltavam a surgir na semana seguinte. Embora o aluno fosse capaz de corrigir o erro durante a aula, ele não foi capaz de estudar efetivamente em casa de modo a consolidar a nova forma de tocar.

Isto fazia com que, de aula para aula, se repetisse o mesmo processo de correção, tornando o percurso até ao fim da peça mais demorado e frustrante para o aluno. Apesar de, no fim das oito semanas, a peça estar preparada, o processo foi repetitivo e pouco dinâmico.

Embora esta fase correspondesse ao ensino tradicional, o objetivo não era provocar frustração ou desmotivação, mas sim compreender como é que esta estrutura pode influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos. De forma intuitiva, algumas atividades durante as aulas aproximaram-se dos princípios do SL,

ainda que a estrutura geral permanecesse reativa – o aluno mostrava o que estudou e a professora reagia.

Durante a segunda fase, o ALuno A trabalhou a peça “Inés”, arranjo de Lee Sollory.

Antes da primeira aula, houve um trabalho prévio para compreender os ingredientes da peça e escolher qual a forma mais eficaz de os apresentar durante a primeira aula. O objetivo desta segunda fase da intervenção pedagógica era, como referido anteriormente, utilizar os princípios e estratégias do método SL.

Os principais ingredientes da peça são: a escala de lá menor, em duas oitavas, o acorde de lá menor e o acorde de mi maior, motivos melódicos ascendentes e descendentes em graus conjuntos, e padrões rítmicos que se repetem ao longo da peça. A peça apresenta sobretudo graus conjuntos e não apresenta saltos melódicos maiores do que o intervalo de terceira.

Para contrastar mais em relação à fase anterior, a partitura não foi apresentada na primeira aula. A aula centrou-se nos exercícios baseados nos ingredientes da peça, que o aluno poderia explorar de forma autónoma durante a semana, em casa.

Entre as estratégias utilizadas destacam-se os jogos de imitação – nos quais a professora tocava fragmentos melódicos da peça e, de seguida, o aluno reproduzia, a escala de lá menor tocada ao mesmo tempo – em que as oitavas eram alternadas pela professora e pelo aluno, e a exploração da escala com diferentes variações rítmicas. Para além disso foram utilizados cartões com motivos rítmicos da peça, que serviram de base a exercícios de improvisação: o aluno improvisava melodias com as notas da escala, usando os ritmos escritos. Os cartões tinham duas versões – com apenas uma linha e com duas linhas, na qual a linha inferior correspondia às notas do baixo, permitindo ao aluno praticar o movimento do polegar e a coordenação entre o polegar e os restantes dedos da mão direita.

Ao longo desta fase, foi dada especial atenção à repetição dos dedos da mão direita, tendo em conta que foi um dos aspetos problemáticos da fase anterior. A partitura foi apresentada na segunda semana, no fim da aula. O aluno leu a peça com sucesso à primeira vista, pois já se encontrava familiarizado com os elementos musicais. As únicas hesitações ocorreram nos motivos rítmicos com pausas de colcheia, mas após breves exercícios de imitação, o conceito ficou consolidado.

Nas aulas seguintes, as aulas iniciaram sempre sem a partitura, mesmo após o aluno já reconhecer o propósito das atividades. Com esta metodologia, o aluno passou a tocar a peça sem erros do início ao fim, o que possibilitou trabalhar aspetos expressivos como dinâmicas e agógica.

Ao longo desta fase, observou-se uma diminuição da frustração do aluno aquando o erro. As atividades foram progressivas e sequenciais, permitindo ao aluno concentrar-se num elemento de cada vez. O aluno mostrou-se curioso, especialmente na primeira semana, quando a aula se iniciou sem partitura. Uma das razões pelas quais verifiquei que esta abordagem foi eficaz foi que ele achava que

estávamos apenas a explorar uma escala e que isso não tinha necessariamente de estar ligado a uma nova peça para tocar, o que contribuiu para uma aprendizagem mais livre e sem pressão.

Relativamente ao estudo em casa, foi verificado um aumento da motivação. As tarefas pedidas centraram-se em tocar a escala de Lá menor e improvisar com os cartões. Esta estratégia mostrou-se eficaz, pois o aluno cumpria as metas semanais com sucesso, sem sentir frustração ou sobrecarga.

Aluno B:

Durante a primeira fase de intervenção, o Aluno B trabalhou a peça “Nocturne Duet” de Bradford Werner. Apesar de já ter um ano de experiência em guitarra, o aluno demonstrou muitas dificuldades de leitura e compreensão rítmica, bem como a compreensão da técnica da guitarra. Desde o início da intervenção, tornou-se evidente que os símbolos musicais não tinham significado para ele, o que tornou esta fase – centrada no ensino tradicional – particularmente difícil.

De modo a não prejudicar o desenvolvimento do aluno, optei por escolher uma peça em duo, permitindo que trabalhássemos a leitura em conjunto. Após analisar a peça, os ingredientes que se destacaram foram semínimas e mínimas e a alternância entre a primeira corda solta e a segunda corda solta.

A parte mais desafiante nesta fase foi explicar a pulsação e fazer com que o aluno relacionasse os símbolos escritos com o som e a sua duração. Para facilitar a sua compreensão, recorri a estratégias de associação, em que relacionava os valores e duração das figuras rítmicas a números. Esta abordagem ajudou-o a perceber a duração das notas, especialmente quando tocava em conjunto. Contudo, a pulsação só se mantinha estável quando tocávamos em conjunto, o que demonstrava que o aluno estava dependente da minha parte.

Durante a segunda fase de intervenção, o aluno B trabalhou a peça “Am” de Thierry Tisserand. A principal diferença foi que esta peça era a solo. O objetivo foi compreender se a abordagem proativa, inspirada no método SL, poderia facilitar a compreensão de conceitos que anteriormente tinham sido difíceis, como a leitura rítmica, a pulsação e a coordenação entre a mão direita e a mão esquerda.

Apesar da peça ser muito simples, todos os elementos tinham de ser bem introduzidos porque era tudo muito novo e complexo para o aluno. O meu objetivo inicial era trabalhar a pulsação, se o apoio da guitarra ou da partitura.

Durante a primeira semana, as aulas começaram com exercícios corporais: batíamos palmas enquanto contávamos até quatro, depois contávamos em voz mais baixa, e finalmente batíamos palmas durante quatro pulsações, seguidas de uma contagem mental de “1,2,3,4” antes de recomeçar. Este exercício teve como objetivo verificar se o aluno conseguia manter a contagem e a pulsação de forma estável.

A partir daí, trabalhamos a figura rítmica da semínima e, para apoiar a visualização, criei cartões rítmicos com quatro semínimas e os números da pulsação escritos por baixo. O aluno compreendia melhor quando existia a combinação entre símbolos e elementos familiares para ele, como números.

Nas semanas seguintes, introduzimos mais duas figuras rítmicas – mínima e mínima com ponto. Voltámos a usar as palmas, mas desta vez enquanto entoando o som “lá” para que o aluno compreendesse a diferença na duração das notas. Pedi ao aluno que movesse o corpo de forma natural, representando fisicamente a diferença entre semínima e mínima, enquanto entoávamos em conjunto o som “lá”. Em conjunto, explorámos a relação entre a duração das notas e o movimento, o que ajudou a consolidar a noção de ritmo e pulsação.

Quando o aluno compreendeu a diferença entre as figuras rítmicas, transferimos os exercícios para a guitarra, ainda sem partitura – apenas com os cartões com o ritmo, com várias combinações no compasso 3/4, que era o compasso da peça. Estes cartões permitiram, ao mesmo tempo, trabalhar a alternância de dedos da mão direita. Após algumas aulas, o aluno passou a tocar com uma pulsação estável. Para além disso, o aluno começou a perceber quando errava o ritmo, o que não acontecia na fase anterior.

Quando introduzimos as notas “lá” e “dó” com a mão esquerda, o aluno voltou a mostrar dificuldade em reconhecer as notas da pauta, inclusive as notas das cordas soltas. Para resolver esta dificuldade, criei um código de cores personalizado: “sol” – amarelo; “si” – azul; “dó” – laranja e “lá” – vermelho. Reescrevi a peça à mão, utilizando lápis de cor para cada nota, para que ele pudesse fazer uma associação entre algo novo, os símbolos musicais, e algo que já conhece bem, as cores. Esta estratégia revelou-se muito eficaz, permitindo-lhe tocar a peça sem erros.

Embora não tenha havido tempo suficiente para retirar gradualmente as cores, o aluno executou a peça sozinho na audição, mantendo a pulsação estável e lendo a partitura com autonomia. A abordagem SL revelou-se particularmente benéfica neste caso, pois permitiu adaptar todo o processo ao seu nível e às suas necessidades específicas. Desta forma, foi possível adaptar a pauta às suas necessidades, usando números para as pulsações e cores para as notas, o que o permitiu ser capaz de tocar a peça sem qualquer dificuldade, pois a aprendizagem musical deve ser para todos.

Aluno C:

Durante a primeira fase da intervenção pedagógica, o Aluno C trabalhou a peça “Au clair de la lune” de Thierry Tisserand.

À semelhança dos alunos anteriores, a primeira fase seguiu o ensino reativo. Ao longo das semanas, fomos aperfeiçoando a leitura e a precisão rítmica bem como a técnica da mão direita e a coordenação entre as duas mãos.

As principais dificuldades técnicas do aluno relacionavam-se com a velocidade da mão esquerda - não conseguia tocar as notas a tempo. Decidimos começar num

andamento mais lento e, à medida que a aula avançava, aumentávamos a velocidade.

Tal como observado no Aluno A, o facto de o aluno tocar a peça completa logo no início da aula tendia a definir o tom da mesma. O aluno não ficava frustrado quando errava, mas ficava muito inseguro e triste. À medida que ia errando, ficava cada vez mais inseguro, o que resultava em mais erros, e tornava-se um ciclo. Apesar de esta fase ter em conta o ensino tradicional, ao longo das semanas reparei que era muito contraproducente pedir ao aluno que tocasse a peça do início ao fim no início da aula. Assim, passei a manter o uso da partitura, mas em conjunto.

O aluno foi capaz de executar a peça sem dificuldades técnicas na audição, o que demonstra que esta metodologia também foi eficaz a nível técnico. No entanto, o impacto emocional durante as aulas revelou-se menos positivo, devido à sua insegurança.

Durante a segunda fase de intervenção pedagógica, o Aluno C trabalhou a peça “Joli mois de mai” de Thierry Tisserand.

Tal como nos alunos anteriores, houve um trabalho prévio de preparar os ingredientes da peça e escolher a forma mais eficaz de os introduzir de forma progressiva. Entre os ingredientes da peça destacam-se uma micro escala (de dó a sol) ascendente, movimentos descendentes de intervalos de terceira menor e repetições da mesma nota, seguida de uma pequena escala; o ritmo baseava-se em semínimas e mínimas.

As estratégias utilizadas incluíram jogos de imitação e improvisação com cartões rítmicos. À semelhança dos outros alunos, a primeira aula foi realizada sem recurso à partitura. Começámos por aprender as notas “fá” e “sol” na primeira corda, permitindo tocar a escala de “dó” a “sol”. A partir dessa escala, foram exploradas diferentes variações rítmicas e improvisação com cartões rítmicos, de modo a incentivar a criatividade e a autonomia musical.

Durante os jogos de imitação, toquei todas as secções da peça, o que permitiu que o aluno tocasse todas as partes da peça antes de ver a notação. O aluno reconheceu a melodia (o balão do João) e decorou a peça antes de ver a partitura. Apresentei a partitura na terceira semana e a aluna leu a peça à primeira vista com sucesso. Devido a esta metodologia foi possível explorar elementos expressivos como dinâmicas e agógica.

O aluno manteve-se motivado ao longo da segunda fase e, apesar de demonstrar necessidade de validação frequente, passou a reagir de forma mais positiva perante o erro. O planeamento das aulas revelou-se essencial para aumentar as probabilidades de sucesso e diminuir os erros.

Aluno D:

Durante a primeira fase da intervenção pedagógica, o Aluno D tocou uma transcrição da melodia do “Hino da Alegria”, que pertence à 9.^a Sinfonia de Ludwig van Beethoven, transcrita por Thierry Tisserand.

Como referido na caracterização, o Aluno D já tinha experiência a tocar guitarra, pelo que não apresentou qualquer dificuldade técnica.

O aluno também não teve problemas de leitura quando fez a leitura à primeira vista da partitura. Com este aluno, a primeira fase foi bastante produtiva, mesmo seguindo um modelo de ensino reativo, pois o aluno demonstrava grande motivação intrínseca. Como não tinha medo de errar, a correção dos erros não o desmotivava, o que contribuiu para que o ensino tradicional se mostrasse eficaz neste caso.

No entanto, o aluno apresentava um problema recorrente desde o início: a repetição dos dedos da mão direita. Era capaz de tocar a peça completa sem se aperceber dessa repetição, o que levou a identificar a consciência da alternância dos dedos como o principal objetivo a trabalhar na segunda fase.

Durante a segunda fase da intervenção, o Aluno D trabalhou a peça “Comme une vague”, de Thierry Tisserand.

Os ingredientes principais desta fase foram: o uso do polegar da mão direita para tocar as notas do baixo, a execução simultânea do polegar com o indicador ou médio (duas cordas em simultâneo), a escala de lá menor natural, e padrões rítmicos compostos por colcheias e semínimas organizados num compasso 2/4.

As primeiras aulas começaram sem partitura, introduzindo as notas do polegar (as três cordas mais graves da guitarra). Realizámos exercícios técnicos específicos e, de seguida, escrevemos essas notas na pauta, para que o aluno compreendesse a sua representação gráfica.

Após trabalhar o polegar de forma isolada, introduzimos exercícios de coordenação, tocando o polegar simultaneamente com o indicador e depois com o médio, antecipando assim os movimentos necessários à execução da peça e trabalhando os “ingredientes” de forma preparatória.

Mais uma vez, os cartões com ritmos escritos mostraram-se muito eficazes, permitindo que o aluno improvisasse com o ritmo da peça, tocando o polegar em conjunto com os outros dedos. Dessa forma, o aluno focava-se apenas na tarefa rítmica, sem associar de imediato ao repertório final, o que reduziu a pressão e favoreceu a assimilação dos padrões.

Também foi trabalhada a escala de lá menor, recorrendo a atividades de imitação e de pergunta-resposta. A partitura foi apresentada na terceira semana, após verificar que os ingredientes estavam consolidados.

A leitura à primeira vista foi globalmente positiva, embora não muito fluída, possivelmente porque o aluno ainda não tinha visto, em pauta, símbolos rítmicos que representassem duas notas simultâneas, apenas nos cartões de ritmo.

Talvez tivesse sido benéfico escrever previamente esses exemplos numa pauta para facilitar a transição. Apesar dessa limitação inicial, as tentativas seguintes foram bem-sucedidas, e o aluno sentiu-se confiante na execução da peça. Deixou de repetir os dedos da mão direita e passou a ter consciência dessa alternância, chegando a corrigir-se autonomamente no compasso seguinte sempre que repetia um dedo. Esta metodologia revelou-se muito eficaz, pois, para além de corrigir o problema técnico inicial, permitiu explorar elementos expressivos, como as dinâmicas e a agógica.

Alunos E e F:

Os Alunos E e F são apresentados em conjunto, uma vez que frequentavam a mesma aula, tendo trabalhado as mesmas peças em ambas as fases da intervenção pedagógica. Embora as peças fossem a solo e não em duo, houve muito espaço para colaboração e trabalho conjunto durante as aulas.

Durante a primeira fase de intervenção, os alunos tocaram a peça “L’Arrivée du roi”, de Thierry Tisserand. Como a aula era de grupo, as sessões tiveram de ser planeadas de forma diferente, mesmo dentro da lógica do ensino reativo. Contudo, as aulas começavam sempre com a partitura. Em vez de tocar um de cada vez, iniciávamos a aula a solfejar a peça em conjunto, batendo palmas ao mesmo tempo, para trabalhar a pulsação e a leitura rítmica.

Depois, cada aluno tocava individualmente, enquanto o outro observava. As principais dificuldades nesta fase estiveram relacionadas com o comportamento do Aluno F, tendo em conta que tinha apenas 6 anos, o que tornava difícil mantê-lo concentrado, tanto na sua vez de tocar como quando era o momento do Aluno E.

Durante a segunda fase da intervenção pedagógica, os alunos tocaram a peça “Yankee Doodle”, também de Thierry Tisserand. Os principais ingredientes da peça incluíam combinações rítmicas de semínimas e mínimas em compasso 4/4, notas de dó a sol, e movimentos melódicos ascendentes e descendentes dentro desse intervalo.

À semelhança dos restantes alunos, as aulas começaram sem partitura. Inicialmente, foram introduzidas as notas fá e sol na primeira corda, e, após o reconhecimento dessas notas na notação musical, realizámos atividades criativas com base nelas.

Uma das atividades foi uma versão do jogo “telefone estragado”, em que cada um criava uma pequena melodia e os restantes tinham de a reproduzir corretamente. Durante a primeira semana, este exercício foi muito livre, apenas com foco na pulsação.

Tal como nos outros alunos, ia fazendo pequenos ajustes técnicos durante os exercícios, como corrigir a posição das mãos ou a repetição dos dedos, sempre de forma proativa e construtiva. Após esta aula, mantivemos o exercício, mas introduzi novas regras: primeiro, relativas ao ritmo, através dos cartões rítmicos; e, posteriormente, relativas à forma melódica (ascendente ou descendente). Desta

forma, os alunos acabavam por tocar partes da peça sem se aperceberem disso, pois para eles tratava-se apenas de um jogo. Esta estratégia ativou a memória e a concentração, especialmente no caso do Aluno F, que se mostrou muito mais motivado.

Na terceira semana, realizámos jogos de imitação, e eu escrevi partes da melodia em cartões, para que estudassem em casa, sem revelar a peça completa. Cada aluno tinha os seus cartões específicos e, na aula seguinte, tinham de ensinar um ao outro as partes que tinham praticado.

Por fim, a partitura foi apresentada na quarta semana, momento em que já dominavam as técnicas, notas e ritmos necessários, e já tinham tido contacto com parte da notação através dos cartões. A leitura à primeira vista de ambos foi muito bem-sucedida, sendo que o maior progresso foi observado no Aluno F, tanto na concentração como na confiança e envolvimento durante a aula.

3.3.2 Sumário e Discussão dos Resultados da Intervenção Pedagógica

A principal diferença entre a primeira fase e a segunda fase residiu na estrutura e dinâmica das aulas. Na primeira fase (ensino tradicional), a partitura e a peça específica que os alunos estavam a aprender eram o centro da aula, bem como a leitura da notação e a imediata correção dos erros que surgiam. A segunda fase foi estruturada progressiva e sequencialmente, de modo a que o aluno aprendesse a peça gradualmente, compreendendo a peça mas também as técnicas necessárias, que podiam ser transferíveis para diferente repertório. Para além disso, as tarefas foram estruturadas de modo a aumentar as probabilidades de sucesso e, consequentemente, a motivação dos alunos.

Em geral, os alunos ficaram entusiasmados com esta estrutura de aula porque começávamos sempre com algo que eles conheciam e sabiam. A segunda fase permitiu-me preparar cada aula de acordo com as necessidades de cada aluno, bem como adaptar em tempo real o que fazia na aula tendo em conta as suas respostas.

Apesar de ambas as fases terem conduzido à execução bem-sucedida das peças, observou-se que todos os alunos demonstraram maior curiosidade e entusiasmo durante a segunda fase. Destacam-se particularmente o aluno B, o aluno C e o aluno F, cujas dificuldades e características individuais foram melhor geridas através da abordagem proativa, permitindo uma progressão mais equilibrada.

Das diversas estratégias utilizadas, destacaram-se os cartões de ritmo e os jogos de imitação. Os jogos de imitação pois promoveram a audição, a interação e o sentimento de colaboração, fazendo com que os alunos percebessem a aula como um trabalho conjunto com a professora, e não como um momento de avaliação. Por

sua vez, os cartões com ritmos escritos permitiram explorar a pulsação e o sentido rítmico de forma criativa, favorecendo a improvisação e, em muitos casos, a antecipação de fragmentos da própria peça em estudo.

Os alunos reagiram de forma positiva à transição para a segunda fase, especialmente ao facto de as aulas não começarem com a execução da partitura do início ao fim. Ao iniciar cada sessão com atividades simples e acessíveis, que posteriormente se articulavam com a peça, reduziu-se o número de erros logo no início das aulas e criou-se um ambiente mais leve, motivador e propício à aprendizagem.

Também foram evidentes diferenças na compreensão técnica e musical.

Durante a segunda fase, os alunos tornaram-se mais autónomos — sabiam identificar quando cometiam um erro ou, por exemplo, quando repetiam dedos da mão direita de forma incorreta.

Devido à realização frequente de exercícios rítmicos e de pulsação, demonstraram igualmente um domínio da pulsação e do ritmo. Outro aspeto relevante foi a consolidação das aprendizagens entre aulas: as dificuldades trabalhadas numa semana deixavam de se repetir na seguinte, aumentando assim, o seu progresso.

As estratégias mais eficazes variaram consoante o perfil de cada aluno. Todos apresentaram melhorias técnicas e musicais durante a segunda fase, mas merece destaque o aluno B, que, apesar das dificuldades iniciais, mostrou o maior progresso.

Para além das diferenças técnicas e musicais, observou-se também uma mudança significativa na forma como os alunos se comportavam durante as aulas e reagiam ao erro. Durante a segunda fase, e tal como já referido, o carácter progressivo das aulas fez com que os alunos não se sentissem tão frustrados ao errar, uma vez que as aulas deixaram de começar com uma performance e passaram a iniciar-se com atividades relacionadas com a peça que, no fim, iriam tocar. Desta forma, as aulas tornaram-se mais leves, os erros e hesitações foram menos frequentes, e, quando ocorriam, os alunos passaram a encará-los de forma analítica, e não emocional.

Outro fator de destaque foi a consolidação do trabalho semanal. Na fase tradicional, observava-se um ciclo repetitivo: os mesmos erros reapareciam semanalmente, e a correção dependia da repetição constante. Na segunda fase, esse padrão foi interrompido. Mesmo com pouco estudo em casa — aspeto que se manteve inalterado —, os alunos retinham melhor as aprendizagens e eram capazes de retomá-las com segurança nas aulas seguintes.

Em suma, a segunda fase revelou diversos aspetos positivos. Conclui-se que uma abordagem estruturada e proativa apresenta benefícios, não só a nível de compreensão técnica e musical, mas também a nível emocional, bem como na forma como os alunos reagem aos seus erros e, conseqüentemente, na forma como perspetivam a música e a sua aprendizagem do instrumento.

Por fim, teve também um impacto em mim enquanto docente. Na segunda fase, passei de uma postura predominantemente reativa para um papel mais colaborativo. Tal como os alunos, tornou-se parte ativa do processo. Este trabalho colaborativo entre professor e aluno manteve as aulas e o processo de aprendizagem dinâmico, lúdico e eficaz.

Considerações Finais

O projeto de investigação teve como principal objetivo compreender de que forma a abordagem "Simultaneous learning" pode ser aplicada no ensino da guitarra. A partir desta investigação, procurou-se refletir sobre as diferenças entre o ensino tradicional e reativo, centrado na correção de erros, e um ensino mais estruturado, lógico e sequencial, que promova a compreensão e a autonomia do aluno.

O enquadramento teórico permitiu estabelecer as bases conceptuais que sustentam esta abordagem, destacando o construtivismo como base teórica do ensino proativo, a importância da estrutura no processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor enquanto mediador do conhecimento. O estudo aprofundado da metodologia de Paul Harris possibilitou uma compreensão mais profunda da sua origem e das suas conexões com as teorias da aprendizagem ativa.

Do ponto de vista pessoal e profissional, o estudo desta abordagem e a sua aplicação prática transformaram a minha forma de pensar e estruturar o ensino. Através da intervenção pedagógica, pude comprovar como uma abordagem proativa contribui para aulas mais dinâmicas, envolventes e eficazes, levando-me a repensar a minha prática docente e a procurar, sempre que possível, reduzir os momentos de ensino reativo, substituindo-os por estratégias que estimulem a descoberta e a compreensão ativa dos alunos.

Ao longo da intervenção pedagógica, foi possível observar diferenças significativas entre a primeira e a segunda fase, sobretudo ao nível da motivação dos alunos. A estrutura das aulas da segunda fase contribuiu para um trabalho mais sólido e consolidado, tanto a nível técnico como a nível musical, uma vez que as tarefas foram organizadas de forma lógica e sequencial, respeitando o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno.

Começar as aulas sem partitura revelou-se especialmente benéfico, pois, além de reduzir a pressão inicial associada à performance, criou um ambiente mais descontraído e propício à aprendizagem. Os exercícios preparatórios, que antecediam a apresentação do repertório, permitiram aos alunos compreender melhor os ingredientes musicais da peça e sentir-se mais confiantes. Esta abordagem também alterou a perceção do erro: deixou de ser motivo de frustração ou ansiedade e passou a ser encarado com curiosidade e vontade de melhorar na repetição seguinte.

No que diz respeito às limitações da intervenção, reconhece-se a ausência de gravações em vídeo ou áudio, o que poderia ter permitido uma análise mais detalhada e objetiva. A observação direta foi realizada exclusivamente pela investigadora, o que pode introduzir alguma subjetividade na interpretação das situações observadas. Ainda assim, todas as aulas foram acompanhadas por

notas de campo detalhadas, registadas semanalmente, que asseguraram um acompanhamento sistemático da evolução dos alunos.

Inicialmente, estava prevista a aplicação de um questionário aos alunos, com o objetivo de recolher as suas perceções sobre as metodologias de ensino. No entanto, a tentativa revelou-se inviável devido à limitação de tempo nas aulas e à idade dos participantes, que dificultava a obtenção de respostas consistentes. Apesar disso, os registos da observação direta mostraram-se suficientes para cumprir os objetivos delineados e refletir sobre as diferenças entre o ensino tradicional e o ensino proativo.

Futuramente, seria pertinente desenvolver investigações complementares, com grupos de controlo ou com um número maior de professores e alunos de diferentes níveis e instituições, de modo a aprofundar a compreensão destas diferenças e validar os resultados observados.

As respostas obtidas do questionário revelaram tendências significativas no que respeita às práticas de ensino no contexto musical. Verificou-se que a maioria dos professores afirma adaptar a estrutura das suas aulas consoante o aluno. Contudo, uma percentagem significativa dos participantes referiu que conduz habitualmente as aulas através da correção de erros à medida que surgem - característica associada ao ensino reativo.

Esta dualidade sugere que muitos docentes reconhecem a importância de personalizar o ensino, mas continuam a privilegiar uma estrutura tradicional, centrada na partitura e no repertório. Este questionário assumiu um papel complementar dentro da metodologia de investigação-ação, funcionando como uma ferramenta de triangulação com os dados da intervenção pedagógica.

Relativamente à entrevista com Paul Harris, esta revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal. A conversa permitiu aprofundar o conhecimento sobre a abordagem do *Simultaneous Learning*, compreender a sua aplicação prática e conhecer novas estratégias diretamente do autor. Foi também um momento de reflexão sobre o papel do professor, a responsabilidade pedagógica e a importância de criar ambientes de aprendizagem inclusivos.

A oportunidade de partilhar com o próprio autor os resultados da intervenção e receber o seu *feedback* foi especialmente significativo. Esta troca reforçou a validade da investigação realizada e consolidou a compreensão dos princípios que sustentam o método.

Em suma, esta investigação permitiu-me confirmar, através da prática, que uma abordagem proativa e estruturada - como a proposta por Paul Harris - contribui para um ensino mais eficaz. A abordagem SL pode ser integrada em qualquer nível de ensino, e a sua aplicação a longo prazo - mesmo com repertório mais complexo - pode ser benéfica para os alunos e também para os professores,

melhorando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo a criatividade e eficácia de ambos.

Referências Bibliográficas

Parte I: Prática de Ensino Supervisionada:

Câmara Municipal de Paredes. (n.d.). *Câmara Municipal de Paredes*. <https://www.cm-paredes.pt>

Conservatório de Música de Paredes. (s.d.). <https://conservatoriomusicaparedes.pt/>

Parte II: Projeto de Investigação:

Alasmari, N. J., & Althaqafi, A. S. A. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. *Language Teaching Research*, 28(6), 2158–2189.

Almazroa, H., & Alotaibi, W. (2023). Teaching 21st century skills: Understanding the depth and width of the challenges to shape proactive teacher education programmes. *Sustainability*, 15(9), 7365.

Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(6), 66–70.

Carey, G., & Grant, C. (2014). Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy. In *Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM)* (pp. 42–53). International Society for Music Education (ISME).

Chand, S. P. (2024). Constructivism in education: Exploring the contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 12(7), 274–278.

Duke, R. A., & Madsen, C. K. (1991). Proactive versus reactive teaching: Focusing observation on specific aspects of instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (108), 1–14. University of Illinois Press.

Hajhosseini, M., Hosseini Shabanan, S., Naji, E. S., & Naghsh, Z. (2020). Proactive teaching: Development and validation of a scale to evaluate constructivist teaching in higher education. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(1), 1–12.

Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Heinemann Educational Publishers.

Harris, P. (2006). *Improve your teaching! An essential handbook for instrumental and singing teachers*. Faber Music Ltd.

Harris, P. (2008). *Teaching beginners: A new approach for instrumental and singing teachers*. Faber Music Ltd.

Harris, P. (2012). *The virtuoso teacher: The inspirational guide for instrumental and singing teachers*. Faber Music Ltd.

Harris, P. (2014a). *The practice process: Revolutionise practice to maximise enjoyment, motivation and progress*. Faber Music Ltd.

Harris, P. (2014b). *Simultaneous learning: The definitive guide*. Faber Music Ltd.

Anexos

Anexo 1 – Entrevista a Paul Harris

P: One of the main principles of your method is the idea of making connections with what the student has already learned. Was this a part of your personal experience as a teacher, or did you also find this in any specific learning theory about how we learn?

R: Okay, good question. So first of all, I was very, very lucky to have some wonderful teachers when I was young and small at school. And so I was introduced to a kind of teaching that is essentially kind and thoughtful. And then I went to the Royal Academy of Music, and I play, but I do a lot of teaching.

And I started when I was still at the Academy. And what I found as I was watching other, or at least being aware of other teachers, listening to other pupils, listening to pupils who have been taught, I felt that there was a lot — and forgive me for saying so — a lot of bad teaching around. Maybe don't quote me saying that exactly, but a lot of very questionable teaching.

And the teaching on the whole was: you, pupil, you do something, and then I will react to that — whatever you did. And the problem with that is that the pupil is never ahead of the game. They're always behind the game, as it were.

And so I thought there has to be a better way. There has to be a better way to do this. So I want to know what the pupil can do.

What can you do? Doesn't matter. What can you do? And then we take that — what they can do — we make connections, and we move on to the next thing depending on what they can do. So they can always do the next thing.

And the difference that makes, Maria, is unbelievable. The difference is unbelievable, because essentially the pupil is always able to do the next thing. They're always able to do it because you have given them the right next thing to do. So they can always do it. So they are feeling positive, they're feeling motivated, they're feeling happy, and they can move forward.

And I'm afraid to say, there is so much teaching still today in the world at all levels — you know, from small children to students at music colleges and university — that are not being taught like this. And so they, you know, they feel bad. They feel bad about themselves.

And I think this is something that contributes to the problems in the world, because we create people that doubt themselves. We create people who don't have a kind of self-belief. I don't mean arrogance, or conceit, or, you know, those kind of things. Just a kind of gentle self-belief in what we can do. And that allows us to move forward comfortably.

P: What are the main risks of this reacting to mistakes approach to the students' musical development?

R: Well, I think it has many risks. Do you know that some people think that music learning — serious music, the guitar — is sometimes called an elitist activity? Do you know this expression, elitist activity?

And I've been thinking for ages and ages — why? Why do we think music is elitist? And I think I know the answer. I think finally, after many, many years of thinking, I know the answer. And this — and I will share it with you. I haven't shared it with many people yet. I'll share it with you, Maria.

So imagine an ordinary, average teacher. And that teacher is thinking, "This is how I teach. My good students get it, and my bad students don't get it." You know, that's — I think — what a lot of them, they don't necessarily think it in those words, but that's what they're thinking, kind of in their brain.

And so, say that teacher has 100 students. And out of those 100 students, 10 get it. You know, they get the way that teacher teaches. And the other 90 don't get it. So what happens? All the other 90 give up, thinking, "I'm no good. You know, music is only for a very small number of people who can do it."

And so that is why music has earned this elitist label. It's because, you know, if the teacher says, "Here is my pupil. This is the way the pupil learns, and I will teach them to the way that they learn, to the speed that they learn," then every pupil makes progress. Not just 10%.

And if every teacher taught like that, we wouldn't think music is elitist. What do you think? Do you agree with that idea?

P: Yes, absolutely. When I read your book for the first time, I thought, "Here's a method that gives the teacher the responsibility about each student." It's not the student's responsibility to be good. It's the teacher's responsibility to think, "Okay, this student is not getting what I'm trying to say. How can I say it differently in order for them to understand?"

R: Absolutely, Maria. Absolutely. You are 100% right.

This is so irresponsible, this kind of teaching.

And you're absolutely right. It is the teacher's responsibility. You know, the teacher must take responsibility for the pupil. It's not, "You know, some of my pupils are good, some of my pupils are bad." You know, all my pupils can make progress if I teach them in the right kind of way. And there are many teachers, for some reason, that really understand that.

P: And do you think that happens because the teachers are also not taught to be teachers? There's a phrase in your book, The Virtuoso Teacher, where you kind of rearrange a quote that we hear so many times — "Those who can, do; those who can't, teach" — and you rearrange that saying to "Those who can do, those who can do better than those who just do, teach."

And this idea contradicts the stereotype that teaching is a plan B. Do you think there's not a lot of teachers that teach in this way because they think that teaching is just not for them, but they need to do it because they cannot perform well or cannot make a living out of performing?

R: You're absolutely right.

Why this has grown over a long period of time, I don't — I don't really understand that. Why for some people, teaching has this kind of idea that it's second best. You know, in music, if you're a performer, that's best. If you have to teach, that's second best.

To me, it's the other way around. Because lots of people can perform. You know, lots of people can be taught, if they want to, to learn to be very good. Teaching is something — it's more important, really — because if you're a good teacher, and you teach quite a lot of people, in a way, you are creating the future. And you are creating a better future.

You know, if all teachers were taught to be good teachers, and everyone in the world understood, “I can learn, I can progress,” maybe we'd have fewer bad people in the world. Because, you know, why do people become bad people? I'm no philosopher or psychiatrist. But I think a lot of people turn to cheating, or, you know, small crime, because they are frustrated, unhappy — they can't do it. “I'm no good.” They have all these negative thoughts.

And many of these negative thoughts have come because they've been taught badly. You know, because they've been made to think, “I'm not very good,” because the teacher makes them think that. Whereas if the teacher made you think, “You know, I can do it, I can do it, I just need to find the right route,” I feel people would be happier and more confident — and wouldn't need to turn to negative behavior so much.

P: In Portugal, if it's an official music school, then the teacher has a very strict curriculum to follow. How can a teacher balance the need to create a positive environment, and also adapt the curriculum ?

R: Well, that's another good point.

And this is the problem about having a curriculum, and having a sort of one-size-fits-all way of teaching. I did some research recently about brain processing speed — you know, how we process in our minds. And the fact is that people process at very different speeds.

And what is behind their own particular brain processing speed? A lot of things. And I've done a couple of slides, actually — I could send them to you, if you want

to have a look — all these different things that have an impact on brain processing speed. And every one is slightly different.

And so, if you have a one-size-fits-all curriculum, then it puts a tremendous pressure on the teaching and the learning. And in a way — and I, you know, I will say it, but it's not going to be very practical — in a way, that is not a good way to do it. Because some people might be able to do it okay, and other people might not be able to do it okay.

And the problem is — the fundamental problem, Maria — is that the ones that can't do it okay are not necessarily less good. You know, they're just — their brains are processing in a different way. But because we have this kind of one-size-fits-all — "This is our curriculum, these are the pieces you have to play every five minutes, and if you can't, you're no good" — this is a problem.

Because who wants to kind of think, "Well, you know, the curriculum has to be much broader"? In a way, we have to make a particular curriculum for every single person. How can that be in the world? There are too many people.

But the education system, in a way, is very flawed. And one of my thoughts is that most education systems in the world benefit the middle ground — the average pupil. And those who are quicker and those who are slower are disadvantaged by most average learning systems.

If you're in the middle, you're probably going to be okay. Sometimes the fast ones are not disadvantaged — in the music college kind of thing, the fast ones are fine. You know, they sail through.

In schools — I don't know in Portugal whether you have this — similar to in the UK, we have exams at certain ages. And it's one-size-fits-all, the same exam for all children at that age. And it's absolutely — the ones in the middle are kind of okay. The good ones, you know, get bored. And the slower ones can't do it.

This is the problem. So, I mean, I understand that — you know, if you have your music college, this is the curriculum for our students. The ones who get it go on, and the ones who don't get pushed out.

But in fact, that's not a very kind, thoughtful system. It's just a practical system. Yeah.

It works. And it's easier to manage it. Yeah.

P: When students are in the intermediate or more advanced level and they have always been taught using a traditional approach — reacting to mistakes kind of teaching — what is the best way to transition to simultaneous learning, considering that they might feel a little uncomfortable with the new structure and integrating improvisation in those more creative moments?

R: Well, you don't have to do the improvisation. That's something that you can do if you feel comfortable and if the student feels comfortable.

But for example, I gave a lesson to a girl just a couple of days ago — first lesson. And I won't tell you the whole story. It's rather a sad story. But anyway, she has had to leave a school that she was at, and she's quite advanced. Anyway, so I started her off on some new repertoire. And we did the exact simultaneous learning kind of approach.

So I know the piece — because the whole point is, you know the piece. You don't have to, but it's better if you know the piece. And so I know some of the technical challenges in this piece.

So we did some warm-up. And then we started working on the piece. The music was closed, which is what I prefer. And gradually, I took her through all the technical challenges.

And, you know, if you work at them in the right way, nothing is difficult. I don't know whether you know — that's one of my big things. Nothing is difficult. If you give someone the right thing to do at the right time, for the right reasons, they can do it. It's not difficult.

If you give someone the wrong thing to do, then it's difficult. It's not because it's difficult. It's because it's the wrong thing.

Anyway, so we were working at all of these ingredients. We did that for about 50 minutes. And then I gave her the piece to play — and she played it. You know, there's this difficult piece — but it wasn't difficult.

And that is a kind of a way of the simultaneous learning approach in action, where there was no, "You start at the beginning and as soon as you come to something you can't play and make a mistake, then I'll start teaching." That's the way that I like to do simultaneous learning for the advanced student.

And it works for any repertoire — however complicated, however advanced the student is.

P: So when the student is more advanced, how would you select the right exercises for us to play in the beginning of the lesson, when there's a lot of complexity in the music and musical elements, and a lot of technical elements? How can we go to the essence of that particular piece?

R: Well, the first thing is that that must be the right piece — as right as possible. And so, you know, if I'm giving my student the next piece to play, I will do my best to give them the right next piece to play.

So the piece they're playing at the moment has certain technical ingredients. The next piece has similar, but maybe slightly more advanced — slightly more complex — technical ingredients. And it's important to really think about this carefully and give the student the right next piece to do.

And so, at the beginning of the lesson, for example, we will explore the appropriate technical ingredients — whatever they happen to be. And I don't want that student to open the book until I feel they've got those technical ingredients really understood.

If they haven't, then maybe we'll go to a more simple piece, or we'll do more work on a piece that they've already played and get that even more secure. Because I want these technical ingredients to be under control.

And the fact is that as long as they have a good understanding, they will be able to do it. And if we teach well — you know, sequential — you know my two words: logical and sequential.

Every activity is logically related to the last one. It's sequential, and you move forward. And whatever the difficulty is, the good teacher is able to explain it, to break it down into its constituent parts. And so the student can do it.

You know, I hear teachers — or I hear pupils telling me about their teachers — saying, "I can't do this," and "I'm no good." And I'm thinking, how can that possibly be if you're having lessons with a teacher? Because that teacher should be able to say to you, "Okay, this is why you're finding that difficult. Let's work on this."

But there are so many teachers who can't do that. And I think it's because often there are — you know — that 10 percent of the 100 pupils who could do it, they are the ones that go on and become teachers themselves.

And because they could do it without the teacher explaining — because the teacher didn't know how to explain — they can't explain it either. And so that's why this whole system just carries on and on and on in the same way.

And which is, you know, I'm spending my time trying to break into that system and say, "No. If you're a good teacher, everyone can learn and everyone can make that step forward."

But it's just breaking it down — knowing what those ingredients are, whatever those technical ingredients are — and breaking them down carefully. And I absolutely stand by the fact that I say everything is possible eventually if you have the patience.

P: So you don't have necessarily to give the piece to the student in that lesson if you feel like he doesn't know or he doesn't understand?

Maybe, you know, maybe you do open the music and say, "Now, what we're doing at the moment is that we're working at this thing here, and we're working at this thing here. And these are the kind of exercises I want you to do in order to be able to play this."

And if your pupil — if your student — is with you, then you say, "Okay, what I want you to do in your practice this week on this piece — the new one — are these exercises. And you know what we've been doing in the lesson."

And, you know, one of my other points is — the lesson, to some extent, is a preparation for the practice. So in the lesson, you're continually saying, "When you practice this, you might try it like this," or, "When you practice this, what might you do next?"

You're asking these kinds of questions in the lesson. And so you're training your student to go home and be a good practicer.

And again, the not very good teachers either say nothing about practice or they scribble a few notes down in a notebook at the very end of the lesson — and they think that's good enough.

And it's not good enough.

P: This is where your practice map also starts to be very important — because you break down things like technique, posture, and all those exercises that you can do in order to improve that piece that we are working on.

R: I say that the practice map can be useful, and you use it in whatever way that you like. But for many teachers or pupils or students, you know, it's not quite the right thing — or it requires kind of what they don't want to do. But I think the concept of it is very handy.

And I say to teachers, use it occasionally. You know, you don't have to use it all the time. Just use it occasionally to get this idea that: here is the piece — the piece has many ingredients. They all connect. And on the practice map, you see how it connects.

And maybe occasionally you do it. You know, you do it quite carefully in a lesson. Let the people take it home. Let them begin to think like that. And then you've made a big step forward — maybe by doing it only once.

But some students love doing it. And the great thing about the practice map is that you can get the student to write in those bubbles, rather than you, the teacher. And they enjoy it. Because they begin to see, they begin to understand.

Once you understand things — once you begin to understand something — it makes it so much more fun, so much more pleasurable to do it and practice. You know, if you don't understand it, practicing is not fun. It's a chore.

Do you know the word "chore"? It's just — "I don't want to do it, but maybe I'll do a little bit of it" or "the parent tells them to do it." But it's boring, and it's a chore, rather than a delight. And it should be a delight.

You know, one should say, "I understand what I'm doing. I know how to work on it to make it a bit better." And it's just lovely.

P: And do you think working with the students in the simultaneous learning approach is a good way to kind of fight or keep learning a musical instrument interesting — in a world where everything is immediate, short videos and constant distractions? How can we maintain the student's enthusiasm for learning an instrument, which sometimes can be slow and it takes time and a lot of patience?

R: Well, that's another very good point, Maria.

But what I would — I often do things with my students based on computer games — you know, what do they call it? Personal bests. So we have lots of personal bests. And so we break it down into lots of little elements.

And I say to the student, "I want you to think of all these things as personal bests. What's your personal best on this, or this, or this, or this?" So they have lots of personal bests.

And in a practice, they can do lots of little activities, and each one kind of gets them a bit closer to their personal best. You know, for example, on finger movement. So maybe they're doing something, so I just say, "Just practice..." (I don't know where my...).

So you know, you might do something like that. Now — how fast can you do that? What's your personal best on that? Maybe you can measure it. Maybe you can't.

And then the next one — maybe they're learning this pattern in a piece — and eventually put it together. And you kind of build up little technical things like that, and they become your personal best.

And that's fun. That keeps their interest. And you can have a lot of — you know, depending on your instrument — on the guitar, I'm sure there's lots of little areas that you can work at, each one.

I mean, that kind of thing. I'm sure that that finger sort of thing would be a thing on the guitar — to strengthen fingers and to cause someone to play faster. I don't believe in faster, by the way. It's just that the next note comes a bit sooner after the last note.

You know, and if you kind of think of it in these lovely new ways — you know, nothing is a problem.

P: What are your thoughts on repetition?

R: Like, when it comes to you — you prove that there's two thoughts here. If you're repeating something to improve the technical control, like I was just doing there, then it's just words I use.

And I say, you have to do quite a bit of repetition to train the brain and the fingers. And I don't want you to think of it as boring. I want you to think of it as hypnotic. Do you know hypnotic?

And as soon as you say, "Oh, it's like meditative — meditation" — and it's just using a different word — that suddenly you're thinking about it in a different way. So I think, you know, doing an exercise like that is hypnotic. Not boring. Not just repeating.

And when you do the other thing you were talking about — you know, I, as a teacher, you should never say, "Play it again." Why would you do that? Why would a teacher do that?

If someone has played it — I mean, in a lesson with me, it's quite rare that I would ask a student to play something, except maybe a four-bar phrase or an eight-bar phrase or, you know, the first section or something like that.

And even then, we wouldn't do that until we'd done some good, proactive work first. And then if we were going to do it again, I would never say, "Play it again." I would say, "Now, we're going to play it again — but this time, something different."

You know, why would you ever do it — just "play it again"? Because if it didn't go so well, and all you said was "play it again," is it going to be any better? You know, if it is better and you don't know why — it's a waste of time. And if it's no better, then it's also a waste of time.

So the feedback you give in the lesson is very important. And also the way you speak and the things you say. Exactly. Which I wrote about in *The Virtuoso Teacher*, as I teach quite a bit.

P: When you mentioned before that the word difficult is something that you don't like to use so much, because you think it's just something that we don't know how to do yet. So when a student comes to us the next week and says, "I can't do this," how can we change their perspective?

R: I mean, hopefully — it shouldn't happen. Let me put it like that. It shouldn't happen.

You know, and if you are a good teacher, and your student is a good student, and they do what they're told — they shouldn't come up against something they can't do. But, you know, young people are young people. They want to do things we haven't told them to do. They want to try out new things.

So maybe they come up against something that is difficult. So firstly, I think — the point you made, Maria — you say, "It's not difficult. We just have to learn how to do it." And if we always take the right next step, we will be able to do that in a bit.

So what is the right next step? In playing, the thing is to find what the right next thing to do is, in order to make it happen.

And playing an instrument — as I was saying — there are only a small number of variables. In order to play the instrument — on the clarinet — it's finger movement, it's blowing, it's the embouchure — you know, the lips, how much pressure you put — and the use of the tongue for things, really. That's all.

And whatever you're doing, if you get the right balance of those things — they're all interconnecting in the right kind of way in order to do that thing, whatever it is — you will be able to do it.

And this is why I find it strange that a lot of teachers don't understand that. You just have to find how we control whatever it is that requires controlling — and then make up some sequential, logical, sequential exercise. And then you learn to do it.

You know, on the guitar — I haven't really thought so deeply about the guitar. What are the technical aspects of the guitar in doing a particular thing? What is it that you have to learn to control in order to do a particular thing?

You know — is it shifting up the fingerboard? Is it moving a particular group of fingers? Is it coordinating that with your thing? Yeah — well, so what you do is you just work it out carefully.

"Now, exactly what am I doing here? And then what do I have to do next? What is the next thing I do? And can I do that thing?" And you just work it out.

Give the student an exercise to help them do that — they can do it. What's the problem? I'm thinking — what is the problem?

P: And do you also believe simultaneous learning can help make teaching more inclusive for students that have special educational needs? What strategies would you use with a student with autism, for example?

R: Completely, yes. The answer is completely yes.

I mean, the fact is — the absolute nub, the absolute basis of good teaching — is simply one thing: giving that pupil the right next thing to do. That's the basis of it.

And if you have a pupil with some kind of special need, you understand what that special need is — how they are interpreting the world, how they're interpreting the situation. It's the same thing.

If you give that person the next right thing to do, based on your understanding of whatever their special need is — it just works. You know, it works.

And you take into account — I'm not a special needs teacher, but I do understand it. And I have many friends who are very, very in that world and write about it. So I've spoken to them a lot about it. But it boils down to the same thing:

Giving that person the right next thing to do, understanding the context of their learning within their own special need case. But yes — it absolutely works.

P: Do you think simultaneous learning can be for teachers to teach students, but also teachers to teach themselves as performers? Do you think you can prepare a repertory in a better way for a concert if you use this approach?

R: Absolutely. Definitely. I do it all the time.

Now, I'm not a great player, but I play quite well — and I do a lot of concerts — and I do loads of practice like that. And if you do lots of practice like that, often, when you then open the music or play from the score, you can do it better because of all your preparation.

Yeah, I always found it interesting that I had friends that played so much repertoire so quickly — and I always struggled a lot to prepare in such a short time. And then I realized — when I read your book — and it all kind of made sense. Because they are not reading just Sonata by points. They are just associating all the patterns they learned so far with this new piece.

So it's easier in a way, rather than starting everything from scratch when you look at another score.

Absolutely. And if you can enjoy doing all the kind of technical work that you need in order to play these pieces — if you can enjoy doing that, and you can get your pupils to enjoy doing that — they can do it. You know, they can play all these pieces.

And I have this — you know, I didn't know whether I've written about this. Actually, I want to do a new edition of my Practice Process book. I've done a book called The Practice Process, and I want to do a new edition of that because I haven't put this in.

But in my mind, I have this continuum — you know the word continuum, spectrum. And on one end is what I call tidy practice, and on the other end is what I call messy practice.

OK — and messy practice is just going from one thing to another and spending a bit of time on this, and then, "Oh, I think I'll do a bit of that." And I say to my students, "What do you think I am? Do you think I'm a tidy practicer or messy?" And they say, "Oh, you're tidy." I say, "No — I'm completely messy practice. I love messy practice."

And so, you know, if I know I've got a piece that I'm playing or learning — in my mind I know the piece, and I know all the technical things — and so I'm doing a lot of this kind of... you know, that kind of practice.

And when I do that, I'll do this. Then I think, "I'll do this." And you just go from one thing to another — just strengthening your technique and strengthening the ideas.

And then, when you open the music and play it, you can do it better. You know — and you can put your mind to phrasing and beautiful things and all the lovely things about music.

ANEXO 2 – Declaração de Autorização de Paul Harris

As part of my academic research for my thesis titled “Aplicação da abordagem pedagógica *Simultaneous Learning* no Ensino da Guitarra”, I am conducting this interview to gather insights on this method. These interview will be recorded and transcribed to ensure accuracy in capturing the perspectives shared.

Excerpts from the interview may be included in the main body of the thesis, while the full transcript will be available as an appendix. The recorded and transcribed material will be used exclusively for academic purposes and will not be shared beyond this context.

To proceed, I kindly ask for your consent to record the interview and use its content as described. Please read the authorization below and sign if you agree.

I, Paul Harris, hereby authorize the recording of my interview conducted on March 25th 2025 by Maria Carvalho. I understand that this interview will be transcribed, and excerpts may be included in the written body of “Aplicação da abordagem pedagógica *Simultaneous Learning* no Ensino da Guitarra”.

I acknowledge that the full transcript of the interview will be attached as an appendix to the thesis. I consent to the use of my words in this academic work, understanding that they will be used solely for research purposes.

Signed: 

Date: 25 III 25

ANEXO 3 – Formulário do Questionário a DOcentes de Instrumento

Questionário para Professores de Instrumento – Iniciação, Ensino Básico e Secundário

O presente questionário integra a investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O objetivo é recolher informação acerca da estrutura das aulas individuais de instrumento, de modo a compreender as práticas pedagógicas, os desafios e as perceções dos professores de música em relação à sua atividade profissional.

As respostas são anónimas e serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e de investigação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Secção 1 – Informação Geral

Esta secção tem como objetivo recolher informações gerais sobre o seu perfil profissional e percurso enquanto professor(a) de música.

1. Qual o seu género?

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não responder
- Outro: _____

2. Qual a sua idade?

- Menos de 25 anos
- 25–34 anos
- 35–44 anos
- 45–54 anos
- 55–64 anos
- Mais de 65 anos

3. Há quanto tempo leciona instrumento?

Menos de 1 ano

1 a 4 anos

5 a 9 anos

10 a 14 anos

15 a 19 anos

Mais de 20 anos

4. Que instrumento(s) leciona?

5. Em que instituição leciona?

Secção 2 – Gestão de Sala de Aula

Esta secção visa compreender as práticas e estratégias de ensino relacionadas com a gestão de sala de aula no contexto do ensino instrumental.

6. Com que frequência adapta a estrutura da sua aula consoante o aluno?

(1 = Nunca · 5 = Sempre)

1 2 3 4 5

7. Classifique por ordem de importância os conteúdos nos quais se foca durante as suas aulas:

(1 = Menos importante · 9 = Mais importante)

Conteúdos 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Peças

Estudos

Escalas e outros conteúdos técnicos

Aquecimento

Problemas encontrados no estudo individual

Exercícios auditivos

Exercícios de improvisação

Exercícios de composição

Trabalho de memorização

8. Indique quanto tempo dedica durante as suas aulas às atividades que complementam o estudo do repertório:

Atividades < 5 min 5–10 min 10–15 min > 15 min

Trabalho técnico

Exercícios de prevenção de lesão

Improvisação

Exercícios auditivos

Leitura à primeira vista

9. Como introduz novos conceitos musicais aos seus alunos?

- Explicação teórica seguida de prática
- Exploração prática e dedução do conceito
- Integração num exercício musical
- Outro: _____

10. Quando surgem dificuldades como leitura à primeira vista, ritmo ou tonalidade, quais as estratégias que costuma utilizar?

11. Qual destas opções descreve melhor a forma como conduz habitualmente as suas aulas?

- A aula é planeada com exercícios prévios para preparar o aluno para a peça.
- A aula desenvolve-se a partir dos erros ou dificuldades que surgem ao tocar a peça.
- Outro: _____

12. Em que medida sente que as suas aulas são guiadas pela correção de erros que surgem durante a aula?

(1 = Muito raramente · 5 = Muito frequentemente)

1 2 3 4 5

13. Como se sente quando um aluno repete o mesmo erro várias vezes?

- Mantenho a calma e procuro novas estratégias.
- Sinto algum desconforto, mas tento adaptar-me.
- Fico frustrado(a).
- Outro: _____

Secção 3 – Conhecimento do Método Simultaneous Learning

16. Conhece o método “Simultaneous Learning”, desenvolvido por Paul Harris?

- Sim
- Já ouvi falar, mas não conheço em profundidade.
- Não

Secção 4 – Informação Adicional sobre o Método Simultaneous Learning

(Apenas para quem respondeu “Sim” ou “Já ouvi falar” na pergunta anterior.)

17. Se sim, costuma integrar elementos deste método nas suas aulas?

- Sim, de forma consistente.
- Sim, pontualmente.
- Não.

18. Se sim, que elementos do método costuma aplicar?

19. Qual a sua opinião sobre o método?

(1 = Pouco relevante · 5 = Muito relevante)

1 2 3 4 5

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 4 – Mapa de Estudo “Simultaneous learning”

SIMULTANEOUS LEARNING
PRACTICE MAP
Paul Harris

Memory

Rhythm

Technique

Scales

Posture

Improvising

Aural

Sight reading

Theory

Listening

Performing

Title:

Character:

FABER *ff* MUSIC

ANEXO 5 – Documento de Autorização dos pais dos alunos da Intervenção Pedagógica

A aplicação do método “Simultaneous Learning” no Ensino da Guitarra:

ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas

Exmo. Encarregado de Educação,

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para que o seu educando possa fazer parte do meu Projeto de Investigação. O Projeto de Investigação, inserido no Mestrado em Ensino de Música da ESART- Escola Superior de Artes Aplicadas, sob orientação da Professora Doutora Vera Fonte, tem como objetivo implementar o método "Simultaneous Learning" no ensino da Guitarra.

A participação no estudo será dividida em duas fases: na primeira (de 26 de fevereiro a 7 de maio de 2025), os alunos aprenderão de forma tradicional, sem aplicação do método referido anteriormente; na segunda fase (14 de maio a 25 de junho de 2025), as aulas serão baseadas no método "Simultaneous Learning".

A cada semana, irei tirar notas acerca da aula e das reações e desempenho dos alunos e, por fim, irei comparar ambas as fases, de modo a tirar conclusões acerca da eficácia do método no ensino da Guitarra.

Para além disso, serão feitos questionários aos alunos no início e no fim de cada fase, de modo a obter a opinião dos alunos acerca das aulas realizadas.

É importante destacar que o estudo será anónimo e que todas as informações recolhidas serão tratadas de forma confidencial. Para além disso, os dados serão utilizados exclusivamente para os fins da presente investigação.

Desde já agradeço a atenção e a disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Carvalho