



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

O programa de guitarra portuguesa no ensino vocacional da música

Rafael Eusébio de Almeida Campos

Orientadores

Prof. Doutora Vera Maria Seco Afonso da Fonte

Prof. Custódio Azevedo Fidalgo do Castelo

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, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Vera Fonte, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2024

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor, Miguel Nuno Marques Carvalhinho
Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor, Augusto Domingos Moreira Pacheco
Arguente, Conservatório de Música do Porto

Professora Doutora, Vera Maria Seco da Fonte
Professora Coordenadora, Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco

Dedicatória

À guitarra portuguesa, instrumento que me possibilita fazer aquilo que mais gosto como “trabalho”. Que esta monografia seja um contributo para o seu desenvolvimento e emancipação.

Agradecimentos

A todos os que de alguma forma contribuíram para os meus sucessos académicos, profissionais e pessoais, pois todos estes elementos se interligam e influenciam mutuamente.

Um agradecimento especial aos meus pais, por nunca duvidarem da minha ambição em seguir uma carreira musical e sempre me fornecerem todas as condições necessárias à mesma, realizando todos os esforços possíveis para que fosse bem-sucedido.

A todos os meus professores que me formaram e proporcionaram as bases necessárias para que eu pudesse concluir este mestrado com sucesso. Um especial obrigado ao Márcio, não só por tudo o que me ensinou, mas pela amizade eterna e por me ter permitido ser guitarrista, nunca me fazendo duvidar do caminho a seguir. Ao Mestre Custódio Castelo por acima de tudo me ensinar que “não é o que se diz, mas como se diz”. E, a todas as instituições de ensino das quais fui aluno, em especial ao Conservatório de Música de Vila do Conde.

Ao Centro Cultural de Amarante, a primeira escola onde tive oportunidade de transmitir o conhecimento que me foi transmitido.

A toda a minha família, pelo apoio incondicional em todo este processo. E também àqueles que, não o sendo, são, para mim, como uma família. Aos que continuam comigo, mas, também, àqueles que se perderam no caminho, sendo que farão sempre parte da pessoa que sou.

Bem hajam!

Resumo

A presente monografia reflete, primeiramente, a prática de ensino supervisionada desenvolvida no Centro Cultural de Amarante, que envolveu não só o acompanhamento de um aluno de guitarra portuguesa do ensino articulado, mas, também a classe de conjunto de Naípe de Orquestra e Acompanhamento, composta por discentes do ensino profissional.

A segunda parte concentra-se no desenvolvimento de uma nova proposta de programa curricular para a disciplina de Guitarra Portuguesa no ensino vocacional de música em Portugal. Analisou-se a origem histórica do instrumento, amplamente associada ao ensino informal, com o intuito de compreender de que forma o mesmo possui elementos que possibilitem a inclusão nos desígnios do ensino formal. Paralelamente, procurou-se avaliar como as metodologias e o repertório tradicional do ensino informal poderia ser incorporado na proposta curricular em desenvolvimento. Foram analisados diversos programas de ensino vocacional de música, e a opinião de docentes da Guitarra Portuguesa, nesse contexto, foi recolhida e comparada por meio de um questionário online. A partir dessa análise, elaborou-se uma proposta curricular adaptável para o ensino formal, que fosse abrangente e eclética. Procurou-se, deste modo, desenvolver uma proposta curricular que preserve a identidade do instrumento e que proporcione uma educação mais abrangente e motivadora para os estudantes.

Palavras-chave

Ensino vocacional de Música; Guitarra Portuguesa; Programa; Currículo; Ensino formal; Ensino Informal

Abstract

This monograph reflects, firstly, the supervised teaching practice developed at the Centro Cultural de Amarante, accompanying an individual Portuguese guitar student from articulated teaching, but also the Orchestra Section and Accompaniment ensemble class, composed of professional education students.

The second part focus on the development of a new program proposal for the Portuguese Guitar discipline in vocational music education in Portugal. The historical origin of the instrument, widely associated with informal teaching, was analyzed, also understanding how it has elements that enable inclusion in the plans of formal teaching. At the same time, an attempt was made to assess how informal teaching methodologies and associated repertoire could be incorporated in the proposed program that is intended to be established. Several vocational music education programs were analyzed, collecting and comparing the opinions of instrument teachers in this context, through the realization of an online questionnaire. Based on this analysis, an adaptable curricular proposal was established for the formal teaching of the instrument, as eclectic and complete as possible. Our proposal aims to preserve the identity of the instrument and provide the students with a motivating and comprehensive education.

Keywords

Music Teaching; Portuguese Guitar; Program; Curriculum; Formal teaching; Informal teaching

Índice geral

Parte I- Prática de Ensino Supervisionada

| | |
|--|----|
| 1. Introdução | 23 |
| 2. Caracterização da instituição e meio envolvente | 24 |
| 2.1. Caracterização socioeconómica da cidade de Amarante | 24 |
| 2.2. Centro Cultural de Amarante | 26 |
| 2.2.1. Instrumentos orientadores da autonomia, administração e gestão da escola | 27 |
| 2.2.2. Órgãos de Direção, Administração, Gestão e Supervisão Pedagógica..... | 28 |
| 2.2.3. Valores..... | 29 |
| 2.2.4. Corpo docente..... | 29 |
| 2.2.5. Corpo não docente | 29 |
| 2.2.6. Atividades..... | 30 |
| 2.2.7. Programa | 31 |
| 2.2.8. Avaliação..... | 32 |
| 3. Caracterização do aluno de instrumento..... | 34 |
| 4. Planificações e reflexões das aulas de instrumento | 36 |
| 5.Caracterização da Classe de Conjunto- Naípe e Orquestra e Prática de Acompanhamento (NOPA) | 47 |
| 6. Planificação e reflexões das aulas de classe de conjunto..... | 48 |
| 7. Atividades realizadas..... | 61 |
| 8. Reflexão final | 65 |

Parte II- O programa de guitarra portuguesa no ensino vocacional da música

| | |
|---|----|
| 1. Introdução | 72 |
| 2. Enquadramento teórico..... | 74 |
| 2.1. A Guitarra Portuguesa | 74 |
| 2.1.1. Terminologia e Organologia..... | 74 |
| 2.1.2. Contextualização histórica..... | 80 |
| 2.2. Ensino informal versus ensino formal | 82 |
| 2.3. Ensino vocacional da Música em Portugal..... | 83 |
| 2.4. Ensino da Guitarra Portuguesa | 84 |
| 2.4.1. Métodos e repertório editado..... | 86 |

| | |
|--|-----|
| 2.5. Programa..... | 88 |
| 3. Metodologia de investigação..... | 90 |
| 4. Os programas de guitarra portuguesa no ensino vocacional da música | 91 |
| 4.1. Análise dos programas..... | 92 |
| 4.1.1. Análise estrutural | 93 |
| 4.1.2. Análise de conteúdos transversais | 98 |
| 4.1.3. Análise de conteúdos idiossincráticos..... | 103 |
| 4.1.4. Análise de tipos de recursos pedagógicos..... | 108 |
| 4.2. Conclusões | 110 |
| 5. Questionário aos docentes..... | 113 |
| 5.1. Análise de resultados..... | 113 |
| 5.1.1. Caracterização da amostra..... | 114 |
| 5.1.2. Habilitações e experiência profissional | 116 |
| 5.1.3. Opiniões sobre a generalidade do ensino de guitarra portuguesa..... | 118 |
| 5.1.4. Utilização e adequação dos programas | 126 |
| 5.1.5. Considerações sobre o repertório..... | 134 |
| 5.1.6. Análise de problemáticas específicas do ensino da guitarra portuguesa | 136 |
| 5.1.7. Apreciação global sobre o ensino da guitarra portuguesa | 142 |
| 5.1.8. Conteúdos programáticos | 143 |
| 6. Proposta de plano curricular | 160 |
| 6.1. Competências transversais | 161 |
| 6.2. Aprendizagens essenciais..... | 162 |
| 6.3. Conteúdos e Competências | 163 |
| 6.4. Sugestões de Atividades | 169 |
| 6.5. Bibliografia | 171 |
| 6.6. Audições de referência/ Discografia | 172 |
| 6.7. Sugestões de recursos pedagógicos..... | 175 |
| 6.8. Recursos pedagógicos mínimos | 182 |
| 7. Conclusão e reflexão final..... | 184 |
| Bibliografia | 187 |
| Anexos | 191 |

| | |
|--|-----|
| Anexo I- Programa Guitarra Portuguesa CCA..... | 192 |
| Programa interno de Guitarra Portuguesa | 192 |
| Anexo II- Critérios de avaliação semestral guitarra portuguesa..... | 210 |
| Anexo III- Matrizes das provas semestrais de guitarra portuguesa | 211 |
| Anexo IV- Cartaz audição 1ºsemestre | 227 |
| Anexo V- Cartaz audição 2ºsemestre | 228 |
| Anexo VI- Cartaz espetáculo final..... | 229 |
| Anexo VII- Classificação Hornbostel e Sachs, revisão MIMO 2011..... | 231 |
| Anexo XVIII- Autorização CMP | 232 |
| Anexo IX- Autorização CML | 233 |
| Anexo X- Autorização CMC..... | 234 |
| Anexo XI- Autorização CMS | 235 |
| Anexo XII- Autorização CMVC..... | 236 |
| Anexo XIII- Inquérito apresentado aos docentes | 237 |
| Anexo XIV- Listagem de conteúdos | 258 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Localização do concelho de Amarante; Fonte: Wikipédia | 24 |
| Figura 2: Freguesias do concelho de Amarante; | 25 |
| Figura 3: Guitarra Clássica; Fonte: Porto Guitarra | 74 |
| Figura 4: Guitarra Portuguesa (Coimbra); | 76 |
| Figura 5: Guitarra Portuguesa (Lisboa); Fonte: Porto Guitarra: | 76 |
| Figura 6: Alaúde; | 77 |
| Figura 7: Cítara ou Cistro | 78 |
| Figura 8: modelos de unhas postiças para guitarra portuguesa..... | 79 |
| Figura 9: Faixa etária dos docentes de guitarra portuguesa | 114 |
| Figura 10: Género dos docentes de guitarra portuguesa | 114 |
| Figura 11: Habilitações académicas dos docentes..... | 116 |
| Figura 12: Experiência profissional dos professores..... | 116 |
| Figura 13: Grau de concordância com as afirmações propostas | 118 |
| Figura 14: Utilização de programa na instituição de ensino | 126 |
| Figura 15: Dificuldades no cumprimento do programa | 128 |
| Figura 16: Grau de satisfação com o programa atual | 130 |
| Figura 17: Adequação do programa às capacidades dos alunos | 131 |
| Figura 18: Adequação do programa às especificidades do instrumento | 132 |
| Figura 19: repertório e metodologia de ensino | 134 |
| Figura 20: Simultaneidade de estilos..... | 136 |
| Figura 21: Momento de introdução das unhas postiças | 137 |
| Figura 22: Conteúdos do 1º grau; | 143 |
| Figura 23: Conteúdos do 2º grau | 145 |
| Figura 24: Conteúdos do 3º grau | 147 |
| Figura 25: Conteúdos do 4º grau | 150 |
| Figura 26: Conteúdos do 5º grau | 152 |
| Figura 27: Conteúdos do 6º grau | 154 |
| Figura 28: Conteúdos do 7º grau | 156 |
| Figura 29: Conteúdos do 8º grau | 158 |

Lista de tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1- Planeamento aula de instrumento 30/11 | 36 |
| Tabela 2- Planeamento aula de instrumento 08/02 | 39 |
| Tabela 3- Planeamento aula de instrumento 22/02 | 42 |
| Tabela 4- Planeamento aula de instrumento 18/04 | 44 |
| Tabela 5- Planeamento aula de classe de conjunto 29/02 | 53 |
| Tabela 6- Análise estrutural de programas | 93 |
| Tabela 7- Análise de conteúdos transversais | 98 |
| Tabela 8- Análise de conteúdos idiossincráticos | 103 |
| Tabela 9- Análise de recursos pedagógicos utilizados | 108 |
| Tabela 10: Sugestões de obras para o ensino vocacional | 175 |

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

#- Sustenido;

b- Bemol;

CCA- Centro Cultural de Amarante;

CMC- Conservatório de Música de Coimbra;

CML- Conservatório de Música de Loulé;

CMP- Conservatório de Música do Porto;

CMS- Conservatório de Música de Santarém;

CMVC- Conservatório de Música de Vila do Conde;

CN- Conservatório Nacional;

M- Maior;

m- Menor;

NOPA-Naipe e Orquestra e Prática de Acompanhamento;

Parte I: Prática de ensino supervisionada

1. Introdução

O presente Dossier de Estágio insere-se no contexto da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrante do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco (ESART). O mesmo será relativo ao estágio profissional realizado no Centro Cultural de Amarante Maria Amélia Laranjeira (CCA), no qual acompanhei um aluno de guitarra portuguesa do primeiro grau, bem como a classe de conjunto de Naípe Orquestra e Práticas de Acompanhamento (NOPA), frequentada por alunos de guitarra clássica do ensino profissional, como elemento de classe de conjunto afeto ao nosso estágio.

O documento referirá uma seleção de aulas ministradas ao aluno de guitarra portuguesa, bem como por todas as planificações das mesmas. Paralelamente, apresentar-se-ão as planificações e relatórios das aulas de classe de conjunto ministradas e alguns relatórios das aulas assistidas neste contexto.

Para finalizar, realizarei uma reflexão final global sobre a minha prática pedagógica referente ao presente ano letivo de 2023/2024, onde incluirei, ainda, algumas considerações sobre os restantes alunos de guitarra portuguesa pelos quais sou, também, responsável, mas que não abrangem tão detalhadamente nos propósitos deste documento, focando o meu acompanhamento intensivo a dois casos específicos.

2. Caracterização da instituição e meio envolvente

O presente capítulo centra-se na caracterização histórica e socioeconómica da instituição onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, o Conservatório de Música tutelado do Centro Cultural de Amarante, na cidade com o mesmo nome.

2.1. Caracterização socioeconómica da cidade de Amarante

O concelho de Amarante situado no distrito do Porto, na região norte de Portugal é integrante da sub-região do Tâmega, fazendo ainda fronteira com os distritos de Braga e Vila Real (CCA, s.d).



Figura 1: Localização do concelho de Amarante;
Fonte: [Wikipédia](#)

Este é o município, geograficamente, mais extenso do distrito do Porto e o mais populoso do Baixo-Tâmega, com dois polos urbanos, Amarante e Vila Meã. Possui um total de 26 freguesias que se distribuem por uma área de 301,5 km². (CCA, s.d).

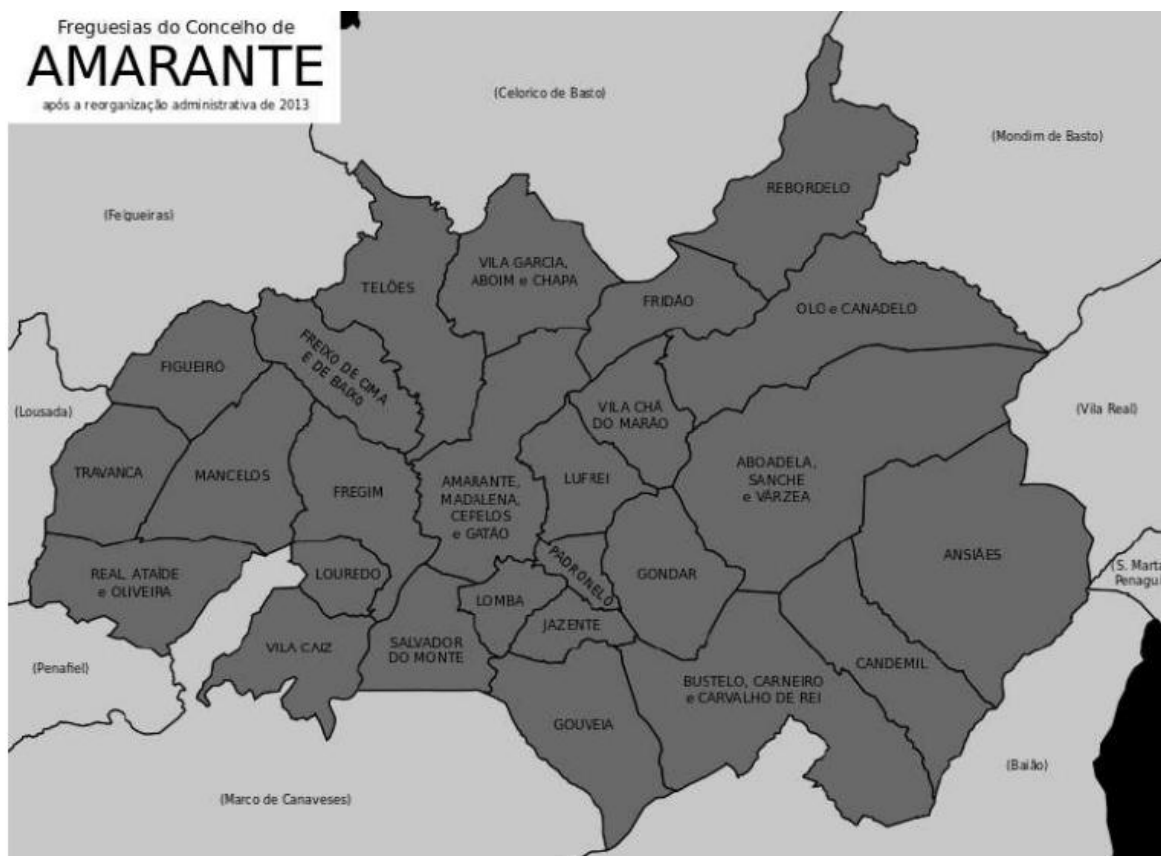


Figura 2: Freguesias do concelho de Amarante;

Fonte: CCA

Os setores de atividade económica com maior taxa de empregabilidade são a construção, administração pública, educação, saúde e comércio por grosso e retalho (CCA, s.d).

É um município com uma intensa atividade cultural, contando com cerca de uma centena de associações. Destaca-se o “Festival MIMO” e a “Feira à Moda Antiga”, que atraem ao centro da cidade milhares de pessoas. O Festival Band’Arte”, o “Festival Internacional de Guitarra Clássica”, o “Mercado da Música, teatro, dança, exposições e espetáculos” completam o leque de propostas ao longo do ano. Os Festivais e eventos mobilizam, anualmente, cerca de 70.000 pessoas na cidade (CCA, s.d).

A UNESCO classificou Amarante como “Cidade da Música”, em 2017. A comunidade de música etnográfica, popular e tradicional de Amarante tem cerca de 1200 executantes, distribuídos por onze ranchos folclóricos, oito grupos de bombos, três tunas rurais, doze grupos corais e três bandas filarmónicas, duas delas centenárias. A Orquestra do Norte, sediada nesta cidade, tem-se afirmado no panorama de música erudita, sendo reconhecida nacional e internacionalmente (CCA, s.d).

Como principais instituições culturais destacam-se: o Museu Amadeo de Souza Cardoso, o Museu de Arte Sacra, a Biblioteca Municipal Albano Sardoeira, a Casa Teixeira de Pascoaes, o Cineteatro Raimundo de Magalhães, o Centro Cultural de Amarante, o Museu Rural do Marão (CCA, s.d).

Julga-se que a cidade e o concelho devem a sua origem a povos primitivos que habitaram a Serra da Aboboreira, onde abundam dólmens e outros vestígios arqueológicos, não se excluindo outra hipótese: a da influência de povoados que remontam ao período romano. A figura de S. Gonçalo assume um papel fundamental neste espaço geográfico, onde chega com o intuito de evangelizar. Verifica-se esta importância, por exemplo, a nível arquitetónico, com a reconstrução duma ponte medieval, atualmente com o nome de Ponte de S. Gonçalo, mas, também na edificação de diversos mosteiros e conventos por toda a região. Em sua homenagem, D. João III autoriza a construção da Igreja do Convento de São Gonçalo de Amarante, no local da capela primitiva onde o mesmo terá sido sepultado. Nos dias de hoje, ainda são visíveis marcas de bala de canhão no edifício, referentes à resistência lusa aquando das invasões francesas. Destacam-se, ainda, os seguintes monumentos históricos (para além dos supramencionados): a Igreja da Misericórdia, a Igreja de S. Pedro, o Mosteiro de Santa Clara, a Ponte do Arquinho e o Solar de Magalhães (Tourism, s.d).

Entre os mais ilustres e reconhecidos amarantinos encontramos António do Lago Cerqueira (político e escritor), Teixeira de Pascoaes (escritor e poeta), Amadeo de Souza-Cardoso (pintor), Agustina Bessa-Luís (escritora), António Carneiro (pintor), António Cândido (orador e político) e Acácio Lino (pintor) (CCA, s.d).

2.2. Centro Cultural de Amarante

O Centro Cultural de Amarante Maria Amélia Laranjeira (CCA) está localizado, como o nome indica, em Amarante e, desde 2008, usufrui das instalações da antiga “Cadeia Comarcã” da cidade. Foi fundado a 3 de dezembro de 1981, adquirindo o nome da sua fundadora. A mesma possuía um grande interesse pelas artes, criando a instituição em vista a promoção cultural na região. Passa, durante vários anos, a exercer o cargo de diretora no Centro Cultural, impulsionando vários projetos educacionais e culturais em várias áreas. Desde a sua génese, a entidade pretende ser um elo entre os seus associados e a população em geral, criando vários projetos que reafirmem este objetivo, bem como cativar públicos mais jovens, iniciando-os culturalmente (CCA, História, s.d).

É uma associação sem fins lucrativos, de caráter cultural, desportivo e recreativo. Foi reconhecida a 17 de julho de 1990 como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, com declaração dada por despacho de 26 de junho de 1990, pelo primeiro-ministro, nos termos da publicação na II.ª Série do Diário da República nº 159, de julho de 1990. A partir de 9 de agosto de 2017 adquire, também o estatuto de “Centro UNESCO de Amarante” (CCA, s.d).

Atualmente, funcionam neste espaço os conservatórios de Música e Dança, tendo sido já aprovado o curso de Teatro. No que diz respeito ao conservatório de Música, este contém várias possibilidades de regimes de frequência. Primeiramente, possui a oferta de cursos livres, nos quais os alunos se podem inscrever, “livremente” numa disciplina que desejem frequentar. Usualmente, verifica-se que a disciplina escolhida é instrumento, tratando-se de um modelo de regime supletivo, sem que a mesma faça parte da educação formal do discente. Este modelo tem a vantagem de poder integrar alunos de todas as idades e confere uma maior liberdade ao docente para poder adaptar os conteúdos às preferências individuais do aluno. Em segundo lugar, possui o regime articulado, vinculando-se a duas escolas do Ensino Básico, em dois agrupamentos distintos: o Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza Cardoso e o Agrupamento de Escolas de Amarante. Para além disso, possui, a partir do Ensino Secundário, a oferta de Cursos Profissionais, que visam a formação de músicos de profissão. Este regime funciona no modelo de ensino integrado, no qual os alunos têm a possibilidade de estudar disciplinas de componente sociocultural, científica e técnica, ainda que possa ser frequentado, também, em regime supletivo. Adicionalmente, esta é uma instituição com um carácter social muito bem estabelecido, privilegiando os mais desfavorecidos, contando com um projeto social de Música e outro de Dança (CCA, s.d).

Presentemente, está a ser implementado no centro cultural o Sistema de Qualidade EQAVET, um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais, criado pelo Parlamento Europeu, em vista a melhoria da Educação e Formação Profissional neste território (CCA, s.d).

2.2.1. Instrumentos orientadores da autonomia, administração e gestão da escola

A instituição possui, elencados no seu Projeto Educativo, os seguintes documentos orientadores:

- **“Projeto Educativo**- que “(...) consagra a orientação educativa (...) para um horizonte de três anos no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a Escola de Música e Dança se propõe cumprir a sua função educativa” (CCA, s.d, p. 11);
- **“Projeto Curricular de Escola”**- que “(...) procura articular o currículo nacional com as especificidades da Escola, dos alunos e as características do meio” (CCA, s.d, p. 11);
- **“Regulamento Interno”** - que “(...) define o regime de funcionamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (CCA, s.d, p. 11);

- **“Plano de Atividades”** (anual ou plurianual) - que “(...) visa planificar e programar as ações que concretizem as metas definidas a “montante” (no Projeto Educativo)” (CCA, s.d, p. 11);
- **“Relatório Anual de Atividades”** - que “(...) faz referência às atividades efetivamente realizadas na escola, identificando os recursos utilizados nessa realização” (CCA, s.d, p. 11);
- **“Relatório de Autoavaliação”** - que “(...) procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no Projeto Educativo, à avaliação das atividades realizadas e da sua organização e gestão (...)” (CCA, s.d, p. 11);
- **“Relatório de avaliação anual”** - que avalia o grau de satisfação dos vários elementos da comunidade e o impacto do Projeto Educativo, através de um inquérito anual (CCA, s.d);
- **“Orçamento”** - que prevê de forma discriminada as receitas a obter e despesas a realizar pelo Centro Cultural de Amarante (CCA, s.d).

2.2.2. Órgãos de Direção, Administração, Gestão e Supervisão Pedagógica

No mesmo documento, encontram-se descritos os seguintes órgãos:

- **Direção do Centro Cultural de Amarante**- entidade que tutela o Centro Cultural de Amarante. Órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira. A atuação da Direção está vinculada pelos fins próprios da coletividade e, especialmente, pelo seu carácter de Utilidade Pública (CCA, s.d).
- **“Diretor Executivo”** - nomeado pela direção do Centro Cultural, é o seu representante e é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (CCA, s.d).
- **“Conselho Pedagógico”** - órgão de auxílio à Direção Pedagógica na coordenação e orientação educativa, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente (CCA, s.d).
 - Composto pelos seguintes elementos:
 - Direção Pedagógica;
 - Coordenadores de Departamento para a área do Ensino Artístico Especializado.
- **“Direção Pedagógica”** - nomeada pelo Diretor executivo, poderá ser constituída por um Diretor ou Direção Colegial. O seu mandato é anual e trabalha em colaboração com o Diretor Executivo e toda a comunidade educativa (CCA, s.d).
- **“Coordenadores de Departamento”** - docentes que representam determinado departamento curricular, designados por um ano letivo (CCA, s.d).

- **“Departamentos curriculares”** - estrutura de orientação educativa que visa o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares (CCA, s.d).
 - Têm a seguinte composição:
 - Ciências Musicais;
 - Cordas;
 - Sopros;
 - Teclas e percussão;
 - Dança.

2.2.3. Valores

Evidenciados no Projeto Educativo, a instituição rege-se segundo os seguintes valores:

- Responsabilidade e Rigor;
- Disciplina;
- Solidariedade e Respeito;
- Justiça;
- Competência;
- Igualdade e Integridade;
- Iniciativa e Autonomia;
- Inovação e Criatividade;
- Transparência.

2.2.4. Corpo docente

A instituição afirma que entende o professor como a figura mais importante do processo educativo, cabendo-lhe a tarefa de ensinar, orientar, estimular e incentivar crianças e jovens a descobrir as suas potencialidades. Integra um corpo docente diversificado e multidisciplinar, contando com um total de 28 docentes, em dados de 2017 que lecionam disciplinas desde as Ciências Musicais à Dança.¹(CCA, s.d)

2.2.5. Corpo não docente

Fazem parte desta categoria todos os Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e Colaboradores. Esta estrutura tem o papel fulcral de suportar toda a logística de funcionamento da organização educativa (CCA, s.d).

¹ De notar que se pretendeu obter números mais recentes que não nos foram fornecidos pela instituição até à data do presente relatório.

Os Assistentes Técnicos garantem os mais variados serviços administrativos, que vão do atendimento ao público, à tesouraria, contabilidade, matrículas, certificações de alunos, registo da assiduidade e vencimentos de todos os trabalhadores da instituição (CCA, s.d).

Os Assistentes Operacionais são os responsáveis pelos serviços de ação educativa nos momentos de intervalo ou recreio, por supervisionar a conservação dos espaços e equipamentos escolares e pela manutenção da limpeza dos mesmos. Na receção os assistentes operacionais têm funções específicas (CCA, s.d).

Os colaboradores têm sido, ao longo dos anos, oriundos do programa de contratos emprego-inserção do IEFP. Desempenham um trabalho socialmente integrador em contexto escolar, acabando por se tornar recursos fundamentais na ação educativa, principalmente como vigilantes de crianças (CCA, s.d).

O número total de pessoal não docente encontrava-se fixado nos cinco elementos em 2017, não nos tendo sido fornecidos dados mais recentes pela instituição até à data de entrega do presente relatório (CCA, s.d).

2.2.6. Atividades

Ao longo do ano, a Escola dinamiza diversos projetos e atividades que, para além de promoverem um espírito dinâmico e pró-ativo na instituição, fornecem aos alunos diversas oportunidades de enriquecimento de aprendizagens culturais, promovendo uma cidadania ativa, mais informada e participativa (CCA, s.d).

Fazem parte dos eventos desenvolvidos:

- Comemorações;
- Intercâmbio escolar;
- Concertos/audições/espetáculos;
- “Workshops” e Masterclasses de Música e Dança;
- Concertos de Solidariedade;
- Atividades desenvolvidas nas Bibliotecas Escolares;
- Festas dos Agrupamentos de Escolas;
- Concertos de finalistas;
- Concertos didáticos;
- Oficinas de Música;
- Programação do Auditório;
- Projeto EducArte;
- Projeto “Orquestra Energia”;
- Projeto “Dança Nova Geração”.

2.2.7. Programa

Sendo docente na instituição desde 2021, efetuei, ao longo dos últimos anos algumas alterações no currículo da disciplina de guitarra portuguesa. Consequentemente, o programa atual em vigor na instituição (Anexo I) possui já alguns elementos que considero importantes e que estariam em falta anteriormente. No entanto, julgo que apenas após a minha formação no Mestrado em Ensino de Música é que estarei, agora, preparado para poder alterá-lo mais profundamente, em vista uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Para esse efeito, irei neste subcapítulo executar uma breve análise do mesmo, identificando as suas lacunas, para que possa colmatá-las no programa final que irei propor para a disciplina, não só para esta escola em específico, mas para o ensino do instrumento de forma global. Esta análise será feita nos mesmos moldes que será apresentada mais tardiamente a análise de programas de diferentes instituições.

Estruturalmente, o programa possui cinco subsecções para cada grau de ensino, com as seguintes denominações: “conteúdos”, “competências essenciais”, “metodologias”, “avaliação”, “sugestões de repertório” e “provas de avaliação”. De relevar a forma como as metodologias são apresentadas, constituindo uma parte com explanação das tarefas afetas aos docentes e outra aos discentes, para uma melhor clarificação do papel de cada um dos intervenientes na sala de aula. Ainda assim, considero que poderiam ser adicionadas aprendizagens essenciais para cada ciclo de estudos, bem como bibliografia e discografia de apoio à matéria encontrada no programa, para que o mesmo adquirisse uma maior profundidade e interesse pedagógico. Esta será uma das alterações que poderei propor à direção da instituição, ainda que, estruturalmente, teremos de aferir se o mesmo será possível, já que a mesma estrutura poderá estar a ser aplicada a todos os instrumentos.

Relativamente a conteúdos musicais que considero transversais aos vários instrumentos, o programa possui elementos relativos a metodologias de aquecimento e capacidades de afinação. Por outro lado, encontram-se omissos os elementos de metodologias de estudo, desenvolvimento de capacidades de memorização e leituras à primeira vista, que não são apresentados nem nos conteúdos a ser trabalhados, nem no repertório mínimo a ser apresentado nas provas de avaliação. Ainda assim, este último elemento foi algo que tenho vindo a desenvolver na minha prática pedagógica, como poderá ser observado pelos relatórios de aulas de instrumento. Contudo, tal não justifica, naturalmente, a sua não inclusão nos desígnios do programa da disciplina. Paralelamente, todas as competências afetas ao ensino informal do instrumento como “tocar de ouvido”, criatividade e improvisação encontram-se ausentes deste currículo. As mesmas são fundamentais para desenvolver capacidades específicas das quais qualquer músico beneficia com a sua aprendizagem, pelo que estas serão dos principais elementos a ser incluídos na reformulação que fizer do programa aqui em análise.

No que concerne a elementos específicos do instrumento, ambos os estilos (Coimbra e Lisboa), encontram-se evidenciados no programa, com diversas sugestões de repertório. Do mesmo modo, variados elementos técnicos gerais e comuns aos dois estilos são referenciados inúmeras vezes. O programa é, também, bastante rico em elementos performativos e que estimulam a musicalidade dos discentes, não faltando referências posturais e organológicas do instrumento. De forma diversa, são inexistentes os elementos históricos ou exemplificações auditivas de referência do panorama musical da guitarra portuguesa. Considero ser absolutamente fundamental que os mesmos sejam abrangidos futuramente, para assegurar que se execute um enquadramento contextual e histórico aos conteúdos abordados na disciplina. Dessa forma, os alunos poderão ter uma melhor noção do contexto de onde emergem os conteúdos que estudam, bem como uma performance melhor fundamentada e historicamente informada, com uma maior profundidade de conhecimentos e referências sonoras. Apesar de já englobado, julgo que o repertório tradicional deve ser abordado de uma forma mais profunda que a apresentada. Independentemente da sua referência nos conteúdos, não é incluído em qualquer sugestão de repertório, para além de não ser explícito a que estilo (Coimbra ou Lisboa) este repertório é afeto. Penso, contudo, que ambos os estilos de repertório tradicional devem ser integrados, o que poderá ser o elemento justificativo desta não especificação. Porém, julgo que devo, adiante, especificar ambos os estilos, aliando-os de sugestões de repertório para garantir que os mesmos sejam lecionados com a profundidade justificada.

Todos os elementos referenciados anteriormente são lecionados por meio da utilização de escalas, estudos e peças. Como já enunciado, encontram-se em falta as leituras à primeira vista. No meu entender, por serem ricos em técnicas específicas de mão direita, bem como por possuírem uma estrutura que tem por base acordes na mão esquerda, os fados tradicionais de ambos os estilos podem ser utilizados como conteúdos técnicos na disciplina. Estes seriam equivalentes a estudos no processo de ensino-aprendizagem de guitarra portuguesa. Esta utilização é ainda mais relevante se consideramos o não elevado número de repertório deste tipo composto para o instrumento.

2.2.8. Avaliação

Na instituição, a avaliação (Anexo II) é executada por semestres no ensino articulado, conforme elaborada pelas escolas com que a mesma se articula. De forma diversa, no ensino profissional é realizada através de módulos.

Desta forma, os alunos de guitarra portuguesa devem necessariamente efetuar duas provas semestrais (Anexo III), das quais constam como recursos pedagógicos mínimos a ser apresentados: três peças, duas escalas e um estudo, por semestre. Poder-se-á estranhar o número tão reduzido de estudos para cada grau de ensino, no entanto, esta tratou-se de uma alteração efetivada por mim com o propósito de buscar um ensino

mais qualitativo que quantitativo na disciplina. Paralelamente, a mesma é justificada tanto pela escassez de estudos compostos para o instrumento, os quais apenas conhecemos os constantes do “Método de Guitarra Portuguesa” (2005) de José Santos Paulo, como pela grande extensão das obras compostas para o instrumento que não possuem na sua gênese uma orientação para a prática pedagógica, sendo frequentemente demasiado extensas e com um elevado número de conteúdos a ser abordados. Então, julguei que, para a melhor interiorização destes conteúdos, atendendo, também ao material atualmente disponível, esta seria uma alteração lógica a ser realizada no currículo da disciplina.

Com efeito e, como será mais acertado, a avaliação não poderá ser somente circunscrita a este momento formal de prova. Na ponderação semestral das notas dos discentes o momento formal de avaliação (prova) apenas conta 25%, os restantes são divididos pelas competências, que contam de 65% da nota semestral do discente, subdividindo-se em: sócio afetivas (10%), estudo e interesse (25%), musicais (35%) e técnicas (30%), sendo os valores percentuais sempre relativos aos 65% totais deste elemento. De referenciar ainda que cada elemento das competências se subdivide ainda em descritores mais específicos e mais fáceis de quantificar. A título de exemplo, as competências sócio afetivas subdividem-se em assiduidade (5%) e pontualidade (5%); ou as técnicas em: domínio do instrumento (9%), coordenação motora (7.5%), fraseado (7.5%), leitura (3%) e postura (3%). Em último lugar, para além das provas (25%) e competências (65%), o último elemento de avaliação são as apresentações públicas, representando 10% da nota final, aferindo o grau de sucesso do discente em momentos de audições ou similares.

A exceção a esta ponderação é feita no segundo semestre dos graus de conclusão de ciclo de estudos, ou seja, 2º grau (6ºano), 5º grau (9ºano) e 8º grau (12ºano). Neste, a ponderação das provas semestrais remete para 40% da nota final, sendo os restantes divididos em 50% para as competências e 10% para as apresentações públicas.

3. Caracterização do aluno de instrumento

O aluno de instrumento sobre o qual se focarão as planificações e relatórios de aula aqui apresentados, frequentou o 1º grau do ensino articulado no conservatório, equivalente ao 5º ano de escolaridade do ensino regular. O discente não frequentou a iniciação musical, pelo que este foi o seu primeiro contacto com o instrumento.

À parte disso, a opção pela reflexão das aulas deste aluno, prende-se com algumas especificidades que se considerou interessantes para a elaboração deste relatório. O aluno escolheu guitarra portuguesa após as provas de admissão para o ensino articulado realizadas no conservatório no ano anterior. Contudo, trata-se de um discente de nacionalidade ucraniana que, presumivelmente, terá vindo para Portugal com a sua família em fuga da situação social e política em que o seu país se encontrava, no ano de 2021. Esta mudança e choque culturais, bem como o tempo escolar perdido com a mudança de país, faz com que se considere natural o facto de estar um ano atrasado a nível escolar, face à sua idade biológica. Não obstante, a comunicação não foi um problema já que o aluno domina perfeitamente a língua portuguesa, levando-me, inclusivamente, a pensar que o aluno já estaria em Portugal há mais tempo do que o que realmente se verificava. Naturalmente, nalgumas situações pontuais foi necessário explicar termos ou utilizar expressões diferentes para que o aluno compreendesse na totalidade o que se pretendia transmitir. Foram ainda utilizados o tradutor e a sua língua materna nalgumas situações, pretendendo promover uma maior identificação do aluno com a disciplina, o instrumento e com a tarefa a executar.

Adicionalmente, encontro-me a lecionar neste conservatório desde o ano letivo de 2021/2022, tendo herdado muitos dos alunos do seu anterior professor. Este é, na verdade, o primeiro aluno que começará de raiz a ser tutelado por mim, não tendo qualquer tipo de experiências prévias. Dessa maneira, penso que o mesmo refletirá melhor os aspetos positivos e negativos da minha prática pedagógica, originando uma reflexão mais representativa e consciente do meu processo de ensino.

Durante o ano letivo de 2023/2024, o discente mostrou-se, de forma geral, extremamente interessado, empenhado e colaborativo na disciplina. O seu comportamento revelou-se adequado à dinâmica das aulas, contando apenas com alguns atrasos pontuais por distração, que foram prontamente atenuados quando se conversou com a encarregada de educação sobre os mesmos. De notar a excelente cooperação e acompanhamento dos pais que se refletem no bom desempenho e aproveitamento do aluno. Pelas razões já referidas anteriormente, optou-se por estabelecer este contacto, preferencialmente, por mensagens escritas para que os mesmos pudessem ler calmamente as mensagens recebidas, tendo a possibilidade de traduzir qualquer elemento que não fosse compreendido.

Por ser docente neste conservatório, todas as aulas foram lecionadas por mim. Contudo, para os efeitos deste relatório selecionei apenas quatro que ilustram vários momentos do ano letivo.

Apesar de possuir, também, relatórios e planificações das aulas individuais da restante classe, as mesmas não se encontrarão nesta obra e serão apenas tidas em conta de forma comparativa na reflexão final a ser estabelecida sobre a minha prática pedagógica.

As aulas foram realizadas semanalmente à quinta-feira, das 13 horas às 13 horas e 50 minutos, perfazendo uma duração de 50 minutos.

4. Planificações e reflexões das aulas de instrumento

Aula 30/11/2023

Sumário:

Reflexão sobre o exemplo auditivo;

Introdução ao estudo de escalas menores;

Escala de si menor;

Improvisação sobre a escala de si menor e de Ré Maior;

Preparação da audição de classe;

Revisão dos recursos pedagógicos estudados.

Tabela 1- Planeamento aula de instrumento 30/11

| Recursos Pedagógicos | Objetivos | Conteúdos | Estratégias metodológicas | Recursos materiais | Avaliação | Tempo |
|-----------------------------------|--|---|---|------------------------------------|--------------------|-------|
| X | Debater sobre exemplo auditivo encontrado | Treino auditivo; Conhecimento de repertório | Instruir sobre o exemplo trazido; Incitar à reflexão | Cadeira; Dispositivo móvel; Coluna | Observação direta; | 5' |
| X | Improvisar sobre a escala de si menor; Tocar a escala de si menor numa oitava; Entender o conceito de escala menor e relativa menor; | Escalas menores; Postura; Técnica da mão direita; Movimento de pulsação apoiada; Improvisação | Jornadas de aprendizagem; Imitação, Improvisação, Exemplificação; | Guitarra, Cadeira; | Observação direta; | 15' |
| Escala de si menor; | Tocar a escala de si menor numa oitava, movimento dentro e fora do indicador; Ler a escala | Escalas menores; Postura; Técnica da mão direita; Movimento de pulsação apoiada | Exemplificação; Imitação; Correção de erros; | Guitarra, Cadeira; | Observação direta; | 5' |
| O touro, R. Campos | Aperfeiçoar técnica e performativamente a peça; Preparar a audição de classe; Tocar com acompanhamento; | Postura, Produção sonora, técnica de ambas as mãos; Semibreves, mínimas; Música em conjunto; | Exemplificação; Imitação; Correção de erros; | Cadeira; Guitarra | Observação direta; | 10' |
| Todos os descritos anteriormente; | Aperfeiçoar técnica e interpretar os recursos pedagógicos estudados; | Todo os descritos anteriormente; | Exemplificação; Correção de erros; Exercícios didáticos | Guitarra, cadeira, estante; | Observação direta | 15' |

Relatório:

A aula começou com o aluno a apresentar a escala de Ré Maior de memória, conforme executada na semana anterior. O aluno tem vindo a revelar uma alta capacidade de memorização. Considero que o mesmo poderá estar aliado ao facto dos diversos momentos de improvisação e imitação executados durante as aulas. Para além disso, o estudo individual e dedicação do discente muito contribuem para este fator.

Após este momento, marquei o tempo no compasso de 4/4 incitando o aluno a executar frases de 4 notas (sem indicação temporal) sobre esta base melódica. O discente revelou grande capacidade na execução desta tarefa, considerando que é um aluno do 1º grau, sem ter frequentado iniciação. Considero que a metodologia de P. Harris, com jogos de aprendizagem, introduzidos nas aulas, tem vindo a desenvolver em grande medida este tipo de competências no aluno. Através desta metodologia, tenho criado diversos momentos que pretendem desenvolver a capacidade auditiva, de memorização, improvisação e interpretação do discente, por meio de jogos de imitação, identificação ou criação musical. Após este momento, pediu-se que o discente executasse a escala de Ré Maior, começando, no entanto, no si e terminando no si seguinte. Dessa forma, introduziu-se conceito de relativa menor e escala menor, ainda que de forma elementar, adequado às capacidades, conhecimentos e faixa etária do mesmo. A escala de si menor foi executada apenas numa oitava, por ser um aluno que se encontra numa fase inicial de aprendizagem, evitando, desse modo, mudanças de posição demasiado desafiantes nesta fase. Paralelamente, introduziu-se o movimento de pulsação apoiada na execução desta escala que consiste em fazer o indicador (da mão direita) descansar na corda seguinte à que se percute, embatendo no polegar, sem produzir qualquer som, com exceção do da corda na qual se inicia o movimento. Para isso, auxiliou-se na execução motora do movimento. Estando o mesmo dominado, passou-se a aplicá-lo à escala, com grande eficiência.

Paralelamente, marquei o tempo num compasso de 4/4 sobre o acorde de si menor, para que o aluno improvisasse sobre a escala que acabara de aprender. O discente realizou a tarefa com tão ou mais sucesso do que já havia realizado na escala de Ré Maior. Partindo da improvisação ou imitação numa abordagem inicial à escala, os alunos parecem, à posteriori, possuir um maior domínio e à vontade no domínio da improvisação.

Seguidamente, o aluno tocou a peça “O touro” composta por mim. Esta peça foi concebida recorrendo, exclusivamente, ao uso de semibreves e mínimas, figuras que conheceu previamente através de estudos, para colmatar uma lacuna existente de material didático na guitarra portuguesa, principalmente a um nível introdutório. A peça foi composta na tonalidade de lá menor, facilitando a sua execução no primeiro quádruplo (1ª posição), que me parece ser o mais adequado neste momento. Já a tendo estudado anteriormente, o aluno executou-a com o nível esperado.

Após a primeira performance da obra, criei um acompanhamento básico para a mesma, nesta fase, apenas sobre o acorde de lá menor, em semínimas, no compasso de 4/4 e pedi ao discente que tocasse comigo. Este conseguiu executar a obra à primeira, tendo apenas alguns detalhes a apontar à sua interpretação que, contudo, me parecem ser erros mínimos e expectáveis para uma primeira performance com acompanhamento. Considero, até, que o aluno se encontrou acima da média neste momento. Posto isto, ressalvo a importância dos momentos de improvisação onde o jovem já havia contactado com algumas formas de acompanhamento e que, na minha opinião, contribuíram para uma melhor preparação auditiva do discente para esta performance.

Para finalizar, o aluno executou os restantes recursos pedagógicos estudados (estudo nº1 de J. Paulo; Estudo em mínimas; Brilha brilha estrelinha), por forma a praticar a performance instrumental, bem como para o preparar para o contexto de prova. O discente executou estes recursos com grande eficiência, com apenas alguns detalhes que foram corrigidos no momento por mim. Ainda assim, alertou-se para a importância da prática regular destas obras. Das mesmas, “Brilha brilha estrelinha” trata-se dum arranjo para guitarra portuguesa que realizei para ultrapassar o já referenciado défice de material didático para este instrumento, nesta faixa etária.

Aula 08/02/2024**Sumário:**

Debate sobre o exemplo auditivo;

Introdução à execução instrumental com unhas postiças;

Tabela 2- Planeamento aula de instrumento 08/02

| Recursos Pedagógicos | Objetivos | Conteúdos | Estratégias metodológicas | Recursos materiais | Avaliação | Tempo |
|----------------------|--|---|---|--|--------------------|-------|
| X | Debater sobre exemplo auditivo encontrado | Treino auditivo; Conhecimento de repertório | Instruir sobre o exemplo trazido; Incitar à reflexão | Cadeira; Dispositivo móvel; Coluna | Observação direta; | 5' |
| Unhas postiças | Tocar com as unhas postiças; Praticar a técnica do dedilho com unhas postiças; | Técnica do dedilho; Unhas postiças; Técnica da mão direita; | Exemplificar; Corrigir; Posicionar fisicamente; | Unhas, Guitarra, Cadeira; | Observação direta; | 15' |
| Escala de Mi Maior | Tocar a escala com a técnica do dedilho recorrendo ao uso das unhas artificiais; | Escalas Maiores; Técnica do dedilho; Unhas postiças; Técnica da mão direita; Técnica da mão esquerda; | Exemplificar; Corrigir; | Unhas, Guitarra, Cadeira; | Observação direta; | 15' |
| Escala de dó# menor | Tocar a escala recorrendo ao uso das unhas artificiais; Tocar a escala com a técnica do | Escalas menores; Técnica do dedilho; Unhas postiças; Técnica da mão direita; Técnica da | Exemplificar; Corrigir; | Unhas, Guitarra, Cadeira; | Observação direta; | 15' |

| | | | | | | |
|---------------------|---|---|----------------------------|---------------------------------|--------------------|-----|
| Escala de dó# menor | Tocar a escala recorrendo ao uso das unhas artificiais; Tocar a escala com a técnica do dedilho recorrendo ao uso das unhas artificiais; | Escalas menores; Técnica do dedilho; Unhas postiças; Técnica da mão direita; Técnica da mão esquerda; | Exemplificar; Corrigir; | Unhas, Guitarra, Cadeira; | Observação direta; | 15' |
|---------------------|---|---|----------------------------|---------------------------------|--------------------|-----|

Relatório:

Na presente aula, procedeu-se à adaptação técnica do aluno à execução instrumental com unhas postiças. As unhas utilizadas foram construídas por mim, seguindo o modelo desenvolvido por Custódio Castelo, acabando de forma pontiaguda nas extremidades em que se percute a corda. Ademais, estas foram fabricadas por meio duma folha do plástico “delrin”, cortada e trabalhada de maneira a constituir a forma pretendida. Este modelo de unha foi utilizado em detrimento de outros por, pela minha experiência pessoal, constituir uma série de vantagens, tais como: qualidade tímbrica e sonora; afinação e uma maior amplitude relativa ao número de técnicas e efeitos que se consegue alcançar com as mesmas. Efetivamente, ao contrário do comumente praticado, pretendi introduzir este elemento ao aluno numa fase inicial da sua aprendizagem. Considero que, desta forma, não se retardará a sua evolução, comportamento verificado quando os alunos contactam com esta ferramenta em fases mais avançadas da sua aprendizagem. Ainda assim, não foram introduzidas logo desde o primeiro dia, por se considerar fundamental que o aluno adquira capacidades básicas técnicas e posturais prévias que facilitem a sua adaptação.

De ressaltar que, a aula começou com um atraso de cerca de 15min, pelo facto de o aluno se encontrar fora da sala de aula a brincar com os colegas. Tornou-se imperativo conversar com o discente acerca deste comportamento para que o mesmo não se tornasse a repetir, mas, também, para incutir desde cedo sentidos de responsabilidade e compromisso para a prática musical. Consequentemente, espera-se conseguir desenvolver no aluno uma maior autonomia, bem como uma maior capacidade de autorregulação.

Após este momento introdutório, explanou-se o conceito das unhas, a sua função e vantagens relativamente à utilização das unhas naturais, que têm de ver essencialmente com questões de amplitude sonora, bem como segurança, na medida

em que são mais resistentes e duráveis para fazer frente à enorme tensão das cordas de aço do instrumento, sendo, ainda, facilmente substituíveis quando partem, ao contrário das unhas naturais que pressupõe um período de crescimento, não possibilitando a substituição imediata.

Seguidamente, sendo o principal enfoque da classe a adaptação a este novo material, não se introduziu mais nenhum elemento musical. O foco da aula prendeu-se com a correção e adaptação de movimentos, fundamentalmente focados na mão direita, já que é nesta que as unhas postiças são colocadas. Nesta medida, executaram-se as escalas já estudadas na aula anterior, desta vez com a adição do novo elemento, bem como algumas peças abordadas no semestre anterior, para avaliar a adaptação do aluno ao processo.

Como esperado, por já possuir uma boa técnica de base, o aluno não revelou grandes dificuldades na adaptação a este recurso. Com naturalidade, tive de realizar algumas correções pontuais à prática do discente, nomeadamente relativas à amplitude de movimentos no indicador da mão direita, mas, também, à mecânica do movimento. Ainda assim, considero que a adaptação ocorreu de forma natural e estável.

Desta forma, julgo que esta ordem de encadeamento do processo de adaptação às unhas artificiais obteve bons resultados no processo de ensino-aprendizagem deste discente. Não esquecendo, contudo, que cada aluno possui as suas especificidades, podendo ser necessário adaptar este mesmo processo, para a obtenção de resultados similares com um discente diferente. Todavia, penso que esta sequenciação de eventos será mais natural do que: tocar com unhas naturais, passar, seguidamente, a tocar com unhas postiças com um formato arredondado, para, em último lugar, passar a tocar com unhas postiças em formato pontiagudo. O último formato, ainda que com algumas variantes, é aquele que é mais comumente utilizado atualmente, ainda que possua algumas especificidades que podem variar, inclusivamente, de guitarrista para guitarrista. Não obstante, utilizou-se o mesmo formato que aquele que é ministrado no único curso superior existente para este instrumento no país (e no mundo). Dessa maneira, considero que se criará discentes mais preparados para o futuro e com uma grande possibilidade de progressão de estudos, se assim o desejarem.

Aula 22/02/ 2024**Sumário:**

Debate sobre o exemplo auditivo;

Aperfeiçoamento técnico do uso de unhas postiças com base nas escalas de Mi Maior e do# menor;

Aperfeiçoamento técnico e interpretativo da obra “Alma espanhola” de D. Costa;

Tabela 3- Planeamento aula de instrumento 22/02

| Recursos Pedagógicos | Objetivos | Conteúdos | Estratégias metodológicas | Recursos materiais | Avaliação | Tempo |
|--------------------------|--|---|---|--|--------------------|-------|
| X | Debater sobre exemplo auditivo encontrado | Treino auditivo; Conhecimento de repertório | Instruir sobre o exemplo trazido; Incitar à reflexão | Cadeira; Dispositivo móvel; Coluna | Observação direta; | 5' |
| Escala de Mi Maior | Tocar a escala com a técnica do dedilho recorrendo ao uso das unhas artificiais; | Escalas Maiores; Técnica do dedilho; Unhas postiças; Técnica da mão direita; Técnica da mão esquerda; | Exemplificar; Corrigir; | Unhas, Guitarra, Cadeira; | Observação direta; | 20' |
| Escala de do# menor | Tocar a escala com a técnica do dedilho recorrendo ao uso das unhas artificiais; | Escalas menores; Técnica do dedilho; Unhas postiças; Técnica da mão direita; Técnica da mão esquerda; | Exemplificar; Corrigir; | Unhas, Guitarra, Cadeira; | Observação direta; | 20' |
| Alma espanhola, D. Costa | Aperfeiçoar técnica e interpretativamente a obra | Técnica do dedilho; Técnica da mão direita; Técnica da mão esquerda; Postura; | Exemplificar; Corrigir; Imitação; Explicar; | Unhas, Guitarra; Cadeira; Estante; | Observação direta; | 25' |

Relatório:

Infelizmente, o comportamento registado nas aulas anteriores: atraso por estar a brincar fora da sala de aula, voltou a verificar-se nesta classe. Foi, inclusivamente, necessário contactar a encarregada de educação do aluno para que este comparecesse à aula, pois tinha-se “esquecido” da mesma. Em conformidade com o descrito anteriormente, após a classe, enviou-se uma mensagem à Encarregada de Educação a relatar o sucedido nas passadas três semanas. A mesma informou que não estava a par dos acontecimentos e que iria ter uma conversa com o seu educando.

Paralelamente, e, tendo a aula começado com um atraso de 20 minutos, pelas razões supramencionadas, a mesma não poderia começar de outra forma que não uma

chamada de atenção para o sentido de responsabilidade do aluno. Explicou-se a importância do compromisso com a disciplina, bem como da assiduidade e pontualidade nas aulas. Do mesmo modo, fez-se ver ao discente o compromisso que tenho com as suas aulas, quer seja em deslocações que perfazem um total de duas horas, quer seja em preparação das aulas ou de material para as mesmas. A título de exemplo, as unhas que moldei para o aluno, levaram um total de 3 horas a ser concebidas, com um gasto de material e recursos próprios. Dessa maneira, deixou-se claro que o compromisso que tenho com o aluno não está a ser correspondido da parte do mesmo. Da mesma forma, expliquei que, como avisado nas ocorrências anteriores, verificada a falta de responsabilidade e de autorregulação do aluno, seria enviada uma mensagem à encarregada de educação. Desta maneira espera-se que o problema seja solucionado, almejando uma boa colaboração com os pais do aluno, bem como tentando, de uma maneira diferente, estimular o seu sentido de responsabilidade. À parte disso, o cumprimento desta “chamada de atenção”, mantém intacta a minha credibilidade perante o discente, na esperança de criar, também, bons índices de respeito por mim, como docente, no mesmo.

Consequentemente, o aluno executou as escalas e peça abordadas anteriormente, onde, apesar do sucedido, demonstrou boa capacidade de execução. É já evidente que o aluno possui alguma destreza técnica e capacidade musical. É também imperativo pô-lo sempre à prova e criar desafios em todas as aulas para que o seu sentimento de capacidade não afete a sua entrega e compromisso com a disciplina. Realizando apenas algumas chamadas de atenção e correções pontuais, a aula terminou com um novo alertar do aluno para os seus comportamentos que espero que não se repitam na semana que se segue.

Aula 18/04/2024**Sumário:**

Debate sobre o exemplo auditivo;

Aperfeiçoamento dos recursos pedagógicos a apresentar no concurso.

Técnica do dedilho em compasso composto;

Início do estudo da peça “Canto do Pescador” de D. Costa;

Técnica de pulsação apoiada sobre o conteúdo das escalas;

Tabela 4- Planeamento aula de instrumento 18/04

| Recursos Pedagógicos | Objetivos | Conteúdos | Estratégias metodológicas | Recursos materiais | Avaliação | Tempo |
|---|---|---|--|---|--------------------|-------|
| X | Debater sobre exemplo auditivo encontrado | Treino auditivo; Conhecimento de repertório | Instruir sobre o exemplo trazido; Incitar à reflexão | Cadeira; Dispositivo móvel; Coluna | Observação direta; | 5' |
| Repertório a apresentar no concurso | Aperfeiçoar técnica e performativamente o os recursos pedagógicos abordados anteriormente, executados de memória; | Vários, mencionados anteriormente; | Exemplificação; Correção; Explicação; | Cadeira; Guitarra; Unhas; Estante (apenas se necessário) | Observação direta; | 10' |
| Canto do Pescador, D. Costa (sem partitura) | Executar a técnica do dedilho em compassos compostos; Imitar o professor | Compasso composto; Técnica do dedilho em compasso composto; Técnica de ambas as mãos; | Exemplificar; Explicar; Imitação; Jornadas de aprendizagem; Improvisação | Unhas; Cadeiras; Guitarra; | Observação direta; | 5' |
| Canto do Pescador, D. Costa | Ler a peça à primeira vista; | Compasso composto; Técnica do dedilho em compasso composto; Técnica de ambas as mãos; | Exemplificar; Explicar; Imitação; Jornadas de aprendizagem; Improvisação | Unhas; Cadeiras; Guitarra; Estante; | Observação direta; | 10' |
| Escala de Mi Maior e Dó# menor | Executar técnica de pulsação apoiada e pulsação simples | Escalas maiores e menores; Movimento de pulsação apoiada; Movimento de pulsação simples | Exemplificar; Explicar conceitos; Imitação; | Unhas; Cadeiras; Guitarra; | Observação direta; | 20' |

Relatório:

A presente aula iniciou com a preparação da participação do aluno no VI Concurso Nacional de Acordeão e Guitarra Portuguesa.² O aluno revelou um grande domínio técnico das obras a apresentar, sendo agora prioridade trabalhá-las a nível interpretativo e de andamento. Nestes parâmetros, verificaram-se alguns aspetos necessários a abordar. É intenção que as peças sejam executadas num andamento mais rápido, mantendo o propósito de uma boa técnica associada. Para este efeito, sugeri que o discente aumentasse gradualmente a velocidade a que executa as obras, tendo sempre em atenção que esta atitude não afete a sua qualidade performativa. Paralelamente, foram trabalhadas as questões de fraseado e dinâmica, contribuindo para um aperfeiçoamento performativo da execução do aluno. De notar que, por incentivo meu, o aluno se encontra a executar todo este repertório de memória, capacidade para a qual se pensa que o trabalho de improvisação que se desenvolveu com o mesmo desde o primeiro momento se revela como grande fator potenciador.

Em seguida, seguindo a metodologia de jornadas de aprendizagem de P. Harris, iniciou-se o estudo da obra “Canto do Pescador” de D. Costa. De notar que se trata da primeira vez que o aluno irá executar uma música em tempo composto. Começou-se por solicitar que o discente me imitasse. Executei o padrão ritmo de três semicolcheias mínima com ponto, bastante frequente na obra, sempre sobre a nota sol pisada na mão esquerda e com o recurso à técnica do dedilho, que, em tempo composto, requer a repetição do movimento para dentro do indicador na última colcheia e na mínima seguinte. Verifiquei, assim, que este elemento continha um número substancial de material inédito para o aluno sendo, dessa maneira, de elevado grau de dificuldade de execução num primeiro momento. Com grande felicidade observei que o discente me imitou com um elevado grau de sucesso. Cumpriu na perfeição o ritmo e notas estabelecidas, errando, ainda assim na técnica do dedilho em compasso composto, visto a sua repetição de movimento. Apesar disso, quando alertado para tomar atenção à minha mão direita, o discente efetivou o movimento com total sucesso.

Depois deste momento, executou-se o ritmo de seis colcheias, presente em toda a obra, com mudança de nota no segundo trio, da forma que é comum na peça. Neste, o aluno não revelou qualquer dificuldade, estando, inconscientemente, já a tocar o primeiro compasso do tema.

Desta maneira, por forma a desenvolver a sua capacidade de leitura à primeira vista, solicitei que o discente executasse os primeiros 9 compassos da peça. Numa primeira abordagem, o aluno, assumindo que o que havia executado anteriormente seria o presente na partitura, tocou, sem olhar para a mesma, produzindo alguns erros. Depois de alertado e solicitado para olhar para a partitura com atenção antes de tocar e enquanto tocava a um andamento mais lento, observei uma grande proficiência nas

² O concurso acabou por não se realizar, por decisão administrativa.

suas capacidades de leitura à primeira vista conseguindo, inclusivamente ler a totalidade da obra desta forma.

Após este momento, utilizou-se o conteúdo das escalas para aperfeiçoar a técnica de pulsação simples no indicador da mão direita. Verificado já um grande grau de domínio da mesma, pedi ao discente que executasse a escala menor recorrendo ao movimento de pulsação apoiada. Para isso, demonstrei a forma mais adequada da sua execução, pegando no dedo do aluno e movimentando-o mecanicamente da forma correta a ser executado. De maneira natural, o discente efetuou-o assertivamente, sempre com incentivos e pequenas correções. Foi ainda retificado, da mesma forma, o movimento do pulso na pulsação simples, originando uma melhor qualidade sonora.

De notar que, a opção pelo ensino primário de um tipo de pulsação em detrimento de outro, seguiu uma lógica de naturalidade. Verificando que o movimento de pulsação simples era mais natural para o aluno, deu-se primazia ao mesmo, remetendo para mais tarde o contacto com o movimento de pulsação apoiada, lentamente introduzido nesta fase, já com uma boa capacidade técnica pré-estabelecida na técnica análoga.

5. Caracterização da Classe de Conjunto- Naípe e Orquestra e Prática de Acompanhamento (NOPA)

A disciplina de Classe de Conjunto é integrante do Curso Profissional ministrado na instituição, tendo a carga letiva de cinco tempos. Assistimos a metade desses tempos letivos, que não são divididos de forma exata, correspondendo ao período temporal das 10:30 às 12:50. Sendo esse o mesmo período corresponde à aula que lecionamos.

A classe conta, de forma nuclear, com seis alunos de guitarra clássica da instituição, divididos da seguinte forma: uma aluna do 12º ano, dois do 11º ano e três do 10º ano. Dentro destes, contabilizam-se dois rapazes e quatro raparigas. Contudo, uma das alunas encontra-se revezada com a classe de “Big Band”, correspondendo o período temporal que frequenta essa classe com o período no qual assistimos à aula. Desta maneira, a discente raramente se encontrou presente nas aulas que assistimos. Considero que esta intermitência de presença prejudica, não só o desempenho da discente, como o do conjunto, face à ausência de um elemento numa parte bastante significativa da aula. Adicionalmente, no segundo semestre, a classe contou com a adição de um elemento do 10º ano da classe de violoncelo, por forma a auxiliar na preparação de um repertório específico.

A aula ocorreu sempre dentro do mesmo espaço físico que, sendo uma sala de aula individual de instrumento, consideramos que levanta algumas questões relativas ao espaço disponível para a realização da mesma. Ademais, verificou-se por momentos, um ambiente espacial demasiado reduzido, sobrepondo alunos e promovendo o potencial contacto entre instrumentos, bem como uma menor liberdade de movimentos. É verdade que, a minha presença na sala também não contribui para o bom aproveitamento do espaço disponível, contudo, dado o caso já referenciado de uma estudante que não frequenta a classe no mesmo momento que nós, a preocupação mantém-se e, até, se agrava. Ao assistir às aulas não possuía qualquer instrumento, ao contrário da estudante que, assim ocuparia um espaço maior.

A classe demonstrou, ao longo de todo o ano letivo, possuir poucas capacidades técnicas, mormente agravadas pelo seu fraco comportamento e débil sentido de responsabilidade profissional. À imagem do que será descrito, considera-se que a não demonstração de uma boa capacidade de domínio e imposição do discente logo no primeiro momento, contribuíram para o agravamento desta situação que se irá refletir mais tardiamente no aproveitamento dos alunos.

Selecionarei algumas aulas observadas, das quais se apresentará a sua reflexão, bem como uma aula lecionada por mim, correspondente a três tempos letivos, para executar o processo reflexivo final referente à minha prática de ensino supervisionada.

6. Planificação e reflexões das aulas de classe de conjunto

Aula 30/11/2023

A presente observação decorreu no contexto da disciplina de “Naípe de Orquestra” do Curso Profissional de instrumentista no Conservatório de Amarante. A turma é constituída por seis alunos de guitarra clássica do curso profissional. Contudo, trata-se de alunos que não tocavam guitarra até ao 10ºano, com exceção de um deles que, ainda assim, apenas o fazia informalmente. Neste sentido o nível dos mesmos é, naturalmente, abaixo do esperado.

A aula decorreu numa das salas de instrumento da instituição que, apesar de possuírem uma boa acústica e de estarem bem equipadas, não me parecem adequadas a este tipo de aula. A sala é suficientemente grande para acolher os seis alunos e professor, contudo, a sua dimensão dificulta a introdução de qualquer outro elemento que não os mesmos na mesma. Apesar da turma ser constituída por estes alunos, quando estivemos presentes, apenas frequentaram a aula cinco. Esta ausência deve-se ao facto da já referida discente ter frequentado, também, ao longo do ano letivo, a classe de conjunto de Big Bang que decorre no mesmo horário que a presente disciplina. Este fator contribui para evidenciar que a dimensão da sala é demasiado reduzida para o contexto, já a tendo sentido pequena, mesmo sem todos os alunos presentes. Em termos acústicos o espaço funciona bem para o contexto. Relativamente à disposição dos instrumentos, por necessidade espacial, os alunos encontravam-se muitas vezes demasiado próximos uns dos outros o que poderá, por vezes originar “toques” não desejáveis entre instrumentos. Alguns dos alunos ainda não possuem instrumento próprio, pelo que utilizaram guitarras fornecidas pela escola, estando também disponíveis cadeiras suficientes à realização da atividade.

Observou-se que o docente domina na perfeição os conteúdos abordados. Dado os alunos já possuírem as disciplinas de orquestra e de música de câmara, o professor aproveita a disciplina para desenvolver criatividade e autonomia nos mesmos. Deste modo, são praticados, nesta aula, os conceitos de forma aberta e aleatoriedade. O docente socorre-se de géstica indicativa de conteúdos musicais, como; stacatto; glissando; dinâmicas, entre outros, para criar uma das obras de forma instantânea, recorrendo a diversos elementos. Paralelamente, na primeira parte da aula, a qual não assisti, pois apenas a frequentei no horário das 10:30 às 12:45, o grupo divide-se em trios para criar as suas próprias composições, em duas salas distintas, contando com auxílio periódico do docente. Por fim, juntando-se, existe ainda um novo momento de criação musical conjunta. Todo este material é executado com recurso às escalas pentatónicas, previamente estudadas pelos alunos na disciplina. Neste sentido e, contendo elementos já algo desenvolvidos na géstica de direção, o docente transmite bem os conteúdos e objetivos da aula, já que todos os alunos conheciam e entendiam o que cada um dos elementos significava.

O ambiente na sala de aula parece-me de algum modo desequilibrado. As atitudes dos alunos não se revelam adequadas ao ambiente de sala de aula. Assim, apesar de ter sempre conseguido conduzir a aula de forma natural, parece-me que o docente poderia ter um papel de liderança mais firme neste contexto. Utilizaram-se isqueiros, em recurso a *sliders* que não estavam presentes na aula, como um objeto comum e banal, sendo passado entre os alunos e, inclusivamente, aceso pontualmente. Não obstante a cooperação foi um elemento sempre presente, tanto no processo criativo como fora dele. O docente incentiva a que os discentes ajudem os colegas na resolução de problemas e os mesmos executam-no, também, de forma autónoma. Inclusivamente, após o professor dirigir a primeira peça, de forma aberta, pediu que um dos alunos o fizesse, ao qual prontamente houve um voluntário. Isto não só promove a cooperação e entreajuda, como um maior domínio dos conteúdos abordados.

Tendo em conta que o nível dos alunos não é o esperado para o grau que frequentam, o repertório abordado parece-me extremamente bem adequado ao nível, considerando, até, que os alunos demonstram capacidade de criação e improvisação acima do esperado. O professor demonstra uma boa capacidade de resolução de problemas, ainda assim, pretende que os alunos tenham uma maior autonomia neste campo, intervindo o menos possível, o que me parece extremamente adequado ao contexto da aula. Em termos de gestão temporal, a aula pareceu-me equilibrada, principalmente se considerarmos que se trata duma aula tão extensa como esta. O docente divide o grupo em trios, faz intervalo e tem um momento de partilha de audições musicais, na qual cada aluno criou uma playlist com músicas que gosta, mas também que não gosta, o que pode originar discussões interessantes e bons momentos de partilha musical.

O comportamento dos alunos não se revelou, de todo, adequado à sala de aula, com manuseamento de utilização de objetos como isqueiros, anda que os mesmos estivessem a cumprir um propósito na aula, bem como com comentários despropositados e queixas constantes. Pelas questões já referenciadas, sabe-se que o nível dos alunos não é o expectável para o grau em que se encontram. Contudo, a aula decorreu de forma fluída, indo ao encontro dos objetivos pretendidos e tirando o máximo proveito as suas capacidades. Do mesmo modo, os alunos demonstraram uma boa compreensão e eficácia em atingir os objetivos propostos pelo professor. Mormente se verifica uma grande aquisição de competências, sendo, inclusivamente, possível que os mesmos dirijam o ensemble do qual fazem parte, bem como criem as suas próprias composições, ainda que auxiliados por um supervisor. Apesar de não se ter registado qualquer incidente relativo à preservação dos materiais o comportamento dos alunos poderá originar incidentes futuros. De realçar a extrema entreajuda e cooperação que se verifica na turma, tanto em trios, como em sexteto, auxiliando-se mutuamente nas suas melodias e resolução de problemas, bem como na complementação de ideias.

Por ter chegado já com a aula em desenvolvimento, não tenho conhecimento se se realizou uma afinação e aquecimento prévios à mesma. Considerando todos estes fatores, considero que o ensaio foi desenvolvido com grande coerência em todos os momentos: na divisão da turma em trios, no intervalo e na junção do ensemble. De realçar que antes de começarem a tocar as peças em conjunto, os alunos apresentaram aos colegas o seu trabalho e composições em trio, descrevendo o material utilizado para as conceber, bem como o imaginário que a inspirou. Desta forma, penso que, atendendo à capacidade e ao comportamento dos alunos, foram utilizados meios adequados à realização da atividade, podendo classificar a aula como bem-sucedida na sua generalidade.

Aula 11/01/2024

Como habitual, a aula decorreu na sala de instrumento anteriormente descrita, com as problemáticas e especificidades anteriormente apresentadas.

Nesta classe, procedeu-se ao aperfeiçoamento interpretativo, performativo e camerístico do grupo numa obra intitulada “Noite de Verão”, composta por uma das alunas do naipe (a que não frequenta a aula quando assistimos à mesma). Os alunos demonstraram algumas dificuldades técnicas, agravadas pelo seu fraco comportamento e conhecimento de regras básicas de bom funcionamento de ensaio. A título de exemplo: apesar de terem sido discutidas, durante a aula, várias propostas interpretativas relativas a carácter e dinâmicas, indicando-se, também, algumas alterações na partitura, nenhum dos alunos realizou qualquer apontamento no papel do que estava a ser discutido. O grande conjunto de informações novas, resultantes de vários testes prévios, encerra consigo um maior grau de imprecisões de memória, para as quais os alunos não tomaram as precauções que se considera necessárias.

Este fator, por outro lado, originou um momento de imposição de autoridade por parte do docente. A serem cumpridas, as promessas estabelecidas de “começar a marcar falta de material” nas próximas aulas, poderão ser um momento decisivo no que toca a incutir sentido de responsabilidade aos alunos. Por outro lado, caso o mesmo não passe de uma ameaça, o docente arrisca-se a perder totalmente o respeito e consideração dos alunos. Parece-me, então, fundamental que a promessa que se fez, se cumpra, caso o docente pretenda manter o respeito dos alunos, bem como alguma capacidade de liderança sobre a turma.

Relativamente ao aperfeiçoamento da peça, esta revelou as capacidades técnicas desadequadas dos alunos ao grau em que se encontram. Doutra forma, com bastantes sugestões interpretativas e um bom sentido crítico, os mesmos revelaram um bom desenvolvimento de autorregulação e capacidades usualmente descuradas pelo ensino formal. Paralelamente, a cooperação e entreajuda encontram-se em níveis altíssimos nos alunos, tocando e auxiliando os outros nas suas partes. Seguidamente, remeteu-se para as pentatónicas criadas pelos alunos no módulo anterior. Cada um executou a sua, selecionando-se depois uma delas para dar seguimento ao trabalho a ser realizado. Esta seleção foi, contudo, unilateralmente estabelecida pelo docente, selecionando a pentatónica de uma das alunas, após a audição de todas. Na minha perspetiva, esta devia ter sido uma seleção feita em conjunto com a turma, sendo uma boa oportunidade para criar um bom ambiente entre alunos e docente, bem como desenvolver capacidade crítica e de fundamentação nos discentes. Após este momento, cada aluno adicionou duas notas à escala pentatónica, formando um modo. A intenção do docente seria que algum dos modos se aproximasse aos mais comumente utilizados na música tradicional (dórico, jónio, lídio), contudo, em parte pelo material inicial ser, por si só, já bastante cromático, os modos criados pelos alunos não foram de encontro ao sugerido. Ainda assim, serviram o outro propósito dos mesmos: a turma

foi dividida em duos onde deveriam criar um pequeno momento musical, onde cada elemento do duo deveria apenas utilizar o modo que criou. Por serem de número ímpar, todos os alunos ficaram com o colega da esquerda, sendo que uma das alunas teve de ficar com o professor. Este parece-me ter sido um critério de seleção aleatório pelo que, certamente terá sido esse o sentimento dos alunos, o que contribui para a manutenção de um bom ambiente na aula, bem como de autorregulação e autoconfiança. Este momento foi, ainda assim, de curta duração.

No final da aula todos os grupos apresentaram as suas propostas. Realço que este tipo de atividades é excelente para desenvolver a performance musical, mas, também a criatividade nos discentes. Pelo lado negativo, considero que a aula careceu de uma boa gestão temporal, tendo sido dispensado demasiado tempo para a leitura e aperfeiçoamento da obra “Uma noite de inverno”, ainda que não se tenham verificado melhorias substanciais da mesma. Ainda assim, julgo que esta fraca gestão temporal poderá ser parcialmente explicada pelo fraco domínio técnico dos alunos.

Aula 29/02/2024**Sumário:**

Escutar o exemplo auditivo do Fado Menor;

Executar as várias partes do Fado;

Tocar o fado instrumentalmente com as várias partes que o compõe, aproximando os instrumentos à sonoridade original;

Tabela 5- Planeamento aula de classe de conjunto 29/02

| Recursos Pedagógicos | Objetivos | Conteúdos | Estratégias metodológicas | Recursos materiais | Avaliação | Tempo |
|--|---|---|---|--|--------------------|-------|
| Fado menor Ana Moura com António Rocha | Escutar o exemplo auditivo; | Audição crítica; | Colocar exemplo auditivo; Incentivar audição crítica; | Dispositivo móvel; Coluna Bluetooth; Cadeiras; | Observação direta; | 5' |
| " " " " | Identificar tonalidade e progressão harmónica do exemplo auditivo escutado; | Audição; Improvisação; Relação Tónica - Dominante; Tonalidade de ré menor; Progressões harmónicas; | Colocar o exemplo auditivo; Corrigir; Incentivar a autonomia e cooperação; | Dispositivo móvel; Coluna Bluetooth; Cadeiras; Guitarras; | Observação direta; | 10' |
| " " " " | Detectar e executar o padrão de acompanhamento do fado menor | Audição; Improvisação melódica e harmónica; Arpejos; Técnica da mão direita; Puxada; Relação Tónica - Dominante; Tonalidade de ré menor; Progressões harmónicas; | Colocar o exemplo auditivo; Corrigir; Incentivar a autonomia e cooperação; Exemplificar; | Dispositivo móvel; Coluna Bluetooth; Cadeiras; Guitarras; | Observação direta; | 20' |

| | | | | | | |
|---------|--|---|--|---|--------------------|-----|
| " " " " | Detectar e executar a linha de baixo | Audição; Improvisação; Arpejos; Técnica da mão direita; Puxada; Relação Tónica - Dominante; Tonalidade de ré menor; Progressões harmónicas; | Colocar o exemplo auditivo; Corrigir; Incentivar a autonomia e cooperação; Exemplificar; | Dispositivo móvel; Coluna Bluetooth; Cadeiras; Guitarras; | Observação direta; | 15' |
| " " " " | Aprender e tocar a melodia do fado menor | Audição; Improvisação melódica; Relação Tónica - Dominante; Tonalidade de ré menor; Progressões harmónicas | Colocar o exemplo auditivo; Corrigir; Incentivar a autonomia e cooperação; Exemplificar; Imitação; | Dispositivo móvel; Coluna Bluetooth; Cadeiras; Guitarras; | Observação direta; | 25' |
| " " " " | Reconhecer e tocar o padrão típico da guitarra portuguesa | Audição; Improvisação melódica e harmónica; Relação Tónica - Dominante; Tonalidade de ré menor; Progressões harmónicas | Colocar o exemplo auditivo; Corrigir; Incentivar a autonomia e cooperação; Exemplificar; Imitação; | Dispositivo móvel; Coluna Bluetooth; Cadeiras; Guitarras; | Observação direta; | 30' |
| " " " " | Executar o fado instrumentalmente por naipes: melodia, guitarra portuguesa, viola de fado e baixo; Aproximar a sonoridade de cada naipe à original, por meio de técnicas diversas | Audição crítica; Improvisação melódica e harmónica; Criatividade; Relação Tónica - Dominante; Tonalidade de ré menor; Progressões harmónicas; | Incentivar a experimentação; Incitar à autonomia e cooperação; Sugerir efeitos; Exemplificar; Corrigir | Cadeiras; Guitarras; | Observação direta; | 30' |

Relatório:

A presente aula foi ministrada por mim e contou com a presença do professor supervisor Custódio Castelo, para além do professor cooperante. Tratando-se da primeira aula que lecionámos de classe de conjunto.

Pretendendo dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido com a turma, tendo por base a improvisação, audição, imitação e criação, considerei pertinente escutar e executar com os discentes uma audição do fado menor, para posteriormente ser tocada pelos mesmos com todas partes que o compõe. Desta forma, foi ainda intenção promover o contacto dos discentes com um novo género musical, intrinsecamente associado às metodologias de ensino-aprendizagem supramencionadas, bem como continuar a desenvolver e ampliar a diversificação de géneros musicais com os quais contactam, como tem vindo a ser apanágio da prática pedagógica do docente responsável pela disciplina.

A aula iniciou com uma pequena contextualização dos métodos informais de aprendizagem de fado e da história do fado menor, bem como da necessidade da prática auditiva. Após este momento, escutou-se o tema, numa versão ao vivo pré-selecionada pela tonalidade em que se encontrava, mas também pela qualidade sonora e artística da interpretação. Em simultâneo com esta escuta, pediu-se aos discentes que tentassem identificar auditivamente a tonalidade e, idealmente a harmonia, que compunha o referido fado.

Um dos discentes conseguiu identificar de forma correta e imediata a tonalidade do fado na gravação apresentada. Seguidamente, questionado sobre qual a harmonia que a compunha, e, com a ajuda de alguns colegas, conseguiu identificar a restante harmonia. De notar que este fado é apenas composto por i (primeiro) e V (quinto) graus, sendo este, naturalmente, um dos fatores que contribuíram para a sua escolha. A sua simplicidade harmónica perfila-o como uma excelente opção para a introdução ao estudo deste tipo de repertório.

Estando cumprido o objetivo primordial da escuta inicial, ouviu-se novamente o exemplo apresentado, desta vez incitando os discentes a tentarem perceber o tempo harmónico da obra, bem como a identificar o padrão de acompanhamento da mão direita, característico da viola de fado nela utilizado. Explicando, sugeri aos discentes que experimentassem dois padrões separadamente: alternando entre baixo e acorde “puxado”; e baixo e acorde arpejado. Depois de executarem e dominarem cada um dos padrões separadamente, os quais os alunos conseguiram realizar autonomamente e recorrendo à cooperação, como era intencido, passou-se a alternar, dentro do mesmo acorde, entre os dois modelos de acompanhamento, perfazendo uma prática bastante comum no acompanhamento de fado e promovendo, assim, o enriquecimento técnico da interpretação.

Dominados estes conteúdos, passou-se a uma nova audição, desta vez com o propósito de escutar e executar a melodia principal da voz. Este processo revelou-se algo demorado. Ainda assim, tentou-se maximizar a autonomia dos discentes, bem como a sua cooperação, não dando a solução ao problema encontrado, ao invés disso, incentivando a escuta e entreaajuda na turma. Paralelamente, apelou-se ao uso do canto como ferramenta útil à transposição da melodia para a guitarra. Da mesma forma, pretendeu-se diminuir o número de escutas da gravação, privilegiando o canto e a memorização do que deveria ser executado. Ainda que este processo tenha levado o seu tempo, considera-se que o mesmo é necessário ao desenvolvimento artístico dos discentes, bem como das suas capacidades auditivas, de cooperação e improvisação.

Após se ter conseguido estabelecer a melodia principal básica, iniciou-se o estudo e desenvolvimento da linha de baixo com as passagens características do i para o V e do V para o i grau. Ao contrário do inicialmente planeado, verificou-se que, com alguma facilidade, os discentes conseguiriam executar esta linha em simultâneo com os padrões de acordes já estudados anteriormente.

Posto isto, passou-se a uma execução inicial de todos estes componentes dividindo a turma por naipes: melodia principal e acompanhamento (com baixos).

Em continuidade, procedeu-se à realização do padrão da guitarra portuguesa característico deste fado. Pela especificidade do instrumento e com as suas naturais diferenças para com a guitarra clássica, os alunos sentiram alguma dificuldade em aplicar o esquema aos seus instrumentos. Assim, de forma individualizada, trabalhou-se esta execução com todos os alunos. Como previsto, este processo requereu algum tempo, cuidado e atenção da minha parte, almejando, tanto quanto possível, a autonomia e cooperação dos alunos. Foram-se executando algumas correções e sugestões de dedilhação para os ajudar no processo. Depois, cada um deles tocou este padrão, sobre o meu acompanhamento harmónico. Assim que todos tiveram esta oportunidade, passou-se ao momento final.

Preformou-se este fado dividindo a turma por naipes: acompanhamento viola de fado; acompanhamento guitarra portuguesa e melodia principal. Depois disto, indo de encontro com a vontade demonstrada pelos discentes ao longo de todo processo, e, aproveitando esta mesma vontade para desenvolver neles estas competências, cada um deles, sobre o acompanhamento característico do fado, teve a oportunidade de improvisar. Apesar de não planeado, considera-se que este momento vai de encontro aos desígnios desta aula, potenciando nos alunos as suas capacidades criativas e de improvisação.

Em suma, considera-se que a atividade se estabeleceu com um grande grau de sucesso. O comportamento dos alunos, uma grande lacuna nas aulas observadas, não se revelou, nesta lição, problemático. Esta constatação poderá ser devida às especificidades da classe em questão, contando com um docente que não conheciam a observar a mesma. Similarmente, o repertório bastante diferente do que aquele que já

havia executado pode ser um fator intensificador do seu empenho e interesse na classe. Da mesma maneira, conseguiu-se dar a conhecer aos alunos um género musical tradicional português, à medida que se incentivou a sua cooperação, autonomia, improvisação, audição e criatividade.

Aula 09/05/2024

A presente aula ocorreu na sala descrita anteriormente com a presença de toda a turma, com exceção do caso já referenciado de coordenação com outra disciplina.

Nesta aula, tendo verificado as lacunas teóricas dos discentes, alguns dos quais tendo ingressado no curso profissional sem qualquer base teórica anterior, o docente optou pela introdução de conceitos teóricos elementares de harmonia musical, como escala maior, graus harmónicos e tríades.

Quando chegamos à aula, deu-se a tarefa dos alunos executarem a harmonização: I-vi-IV-V-I, com a condução de vozes devida, seguindo as regras contrapontísticas. Para a execução desta tarefa, o conceito de inversões teve de ser adereçado. Considero, contudo, que o docente poderia ter sido mais claro na explicação deste conceito, apresentando-o com mais calma e numa forma mais clara. Julgo que o mesmo não havia planeado abordá-lo, o que terá dado origem a esta menor clareza na explanação dos conteúdos. Isto pode ser verificado pelas dúvidas da turma relativas a esta questão. Apenas os alunos do 12º ano conseguiram entendê-la com clareza, o que será natural, face a já terem contactado com a mesma um maior número de vezes e em diversos contextos. Penso que uma variação de estratégias de explanação deveria ter sido utilizada para enfrentar estas questões. Ainda assim, o docente optou pela passagem à prática como forma de consolidação de conteúdos.

Depois deste momento, partindo do acorde de Dó Maior no estado fundamental, realizou-se a progressão harmónica mencionada, tendo sempre em conta a melhor opção para condução de vozes. Neste momento, evidencia-se a grande propensão desta aula para o desenvolvimento de capacidades musicais gerais nos alunos, bem como capacidades que irão muito além das musicais, como o seu sentido crítico. Cada voz e cada nota foi discutida criteriosamente consoante a melhor opção de condução melódica, em função do contexto anterior, sendo, como natural, pretendido que se evitassem saltos ou intervalos de 5ª e 8ª paralelas, privilegiando-se os movimentos contrários. Ademais, no início deste exercício, executado em conjunto, o professor aludiu para que se mantivesse, sempre que possível, as notas da harmonia anterior que se mantinham na harmonia seguinte. Da mesma maneira, a cooperação e participação foram também muito estimuladas tendo cada aluno participado e ido escrever ao quadro as suas propostas para a resolução dos problemas criados com a condução melódica de vozes. Para além disso, cada discente, foi responsável por executar uma das harmonias. A turma trabalhou em conjunto na resolução dos problemas que iam surgindo, fomentando a cooperação e o bom ambiente na sala de aula. Ainda assim, os alunos mostraram-se, numa primeira fase, pouco recetivos ao estudo de teoria musical nesta aula. No entanto, com o decorrer da atividade, a sua participação e interesse foi crescente. Conforme o habitual na classe, o seu comportamento não deixou, a espaços, de afetar o bom funcionamento da aula. Foram diversas as vezes em que o professor teve de se calar e esperar alguns segundos até a turma lhe voltar a prestar atenção. Foi,

además, necessário solicitar que um aluno fosse arejar para evitar a sua contínua perturbação do ambiente de sala de aula.

À parte disso, e após o exercício já mencionado, onde se referenciou mais alguns conceitos como a omissão da 5ª de uma tríade, face à coerência de condução de vozes e onde o sentido crítico e criativo esteve sempre presente, sendo discutidas várias possibilidades, a aula prosseguiu com uma nova tarefa.

Os discentes deveriam, agora, autonomamente, criar uma progressão harmónica com 5 acordes, começando e concluindo na tónica, em Dó Maior, atendendo criteriosamente à condução de vozes. Desta vez, não poderiam, contudo, iniciar no estado fundamental. Apesar de ser um trabalho individual, decidi que a minha intervenção seria benéfica, acompanhando o trabalho de um discente do 10º ano que não possuía formação musical prévia. Ainda assim, nunca se pretendeu interferir na autonomia e criatividade do processo, aconselhando apenas naqueles momentos em que as opções tomadas não fossem as melhores, face ao processo contrapontístico. Ajudei, ainda, na sequenciação da tarefa sendo, primeiramente, fundamental definir as harmonias a ser executadas e só depois passar à efetivação do processo. Aproveitou-se, também, para consolidar os conteúdos abordados anteriormente, tentando sempre que esta racionalização partisse do aluno.

No final, todos os alunos apresentaram as suas progressões à turma e, face ao acompanhamento do professor responsável na evolução do exercício, todos apresentaram um grande grau de sucesso na atividade. Depois disto, após cada discente escrever a sua progressão no quadro, as vozes eram divididas pela turma que a executava. De realçar a importância da perceção performativa dos discentes sobre as suas criações, atestando a noção de que a teoria musical tem sempre inerente uma componente prática e que lhes pode dar muito prazer, para além de liberdade criativa. Depois da turma executar as suas progressões, o aluno que as concebeu deveria agora tentar executá-las individualmente, tocando todas as vozes. Dessa forma, tornou-se ainda mais perceptível a importância da condução melódica das mesmas, bem como desenvolvendo o estímulo criativo introduzido.

Para finalizar e, numa iniciativa novamente bastante interessante no estímulo da criatividade, solicitou-se aos alunos que, partindo das suas progressões, concebessem um estudo para guitarra que trabalhasse um aspeto técnico específico, tendo sido dados os exemplos de harpejos, tremolo e posições alargadas, estando o leque de possibilidades aberto a outros elementos. Para além do estímulo criativo, esta atividade revelou o aprimoramento de capacidades musicais teóricas da classe e, em última instância, até técnicas, em função da criação e prática dos estudos, partindo do princípio de que os alunos executarão este trabalho autonomamente. Considero ainda que o desenvolvimento deste trabalho, motivado pelo entusiasmo criativo, poderá fazer com que os alunos dediquem mais tempo de prática individual ao instrumento e à disciplina. Desta forma, penso que a atividade foi extremamente bem-sucedida, sendo

um exemplo perfeito de como a teoria musical pode ser incluída nas aulas de classe de conjunto, tornando-a entusiasmante e divertida, aleada ao desenvolvimento da criatividade musical nos discentes. Ainda assim, de referir o fraco comportamento da turma como ponto menos positivo de todo o processo.

7. Atividades realizadas

Ao longo do ano fui acompanhando as atividades realizadas com os alunos de instrumento e de classe de conjunto³.

Destacam-se, entre as quais:

Classe de instrumento:

Audição de classe do 1º semestre; (Anexo IV)

Em preparação para o momento performativo da audição de classe, juntou-se toda a classe de guitarra portuguesa numa sala. Esta decisão teve como principais intenções: criar boas relações entre os diferentes alunos da classe, promover a cooperação e motivação dos alunos e preparar o momento de performance musical.

Neste sentido, os alunos começaram por se apresentar, já que, contando com alguns elementos novos, nem todos se conheciam. Após as apresentações, tendo este momento coincido com o período de aula do aluno do 3º grau, o mesmo começou por apresentar a obra que iria tocar na audição, ao passo que os outros escutaram. Após este momento, pedi a todos os alunos que dissessem o que achavam da performance do colega, tentando criar um espírito crítico nos discentes, mas almejando promover a cooperação e ajuda entre eles. Os alunos de iniciação, naturalmente, teceram comentários bastante elementares, dizendo apenas ter gostado. O aluno do 1º grau, apesar de ter feito o mesmo tipo de comentário, desenvolveu um pouco mais, comentando, contudo, a peça em si e não a performance do colega. Relativamente aos dois alunos do 5º grau, um deles teceu um comentário já com algum grau de desenvolvimento e compreensão auditiva, ao passo que o outro se recusou a desenvolver a sua apreciação. O facto de este ser um momento em grupo também me parece ter contribuído para esse fator. O grupo pode ter inibido o aluno de desenvolver o seu comentário por receio do que a turma ia achar do mesmo. Da mesma forma, todos os alunos, excetuando os de iniciação, revelaram um comportamento pior que o habitual neste momento, tentando “ter graça” em frente aos colegas, comportando-se com menos rigor e com menos respeito pelas normas da sala de aula. Desde cedo impus um travão a este comportamento, contudo, brincadeiras e conversas paralelas acabaram por continuar a acontecer, de forma esporádica.

Posteriormente, o aluno do 1º grau executou a sua performance com grande sucesso. Como já referenciado no relatório da sua aula individual, os restantes colegas teceram comentários positivos sobre a sua prestação o que terá contribuído para um sentimento de confiança e segurança no momento da performance, que se verificou bem-sucedida.

³ Todos os comprovativos das mesmas podem ser consultados nos anexos deste documento.

Doutro modo, ambos os alunos da iniciação se esqueceram de trazer partituras para a aula. Assim sendo, liguei para os encarregados de educação para pedir que as trouxessem para a escola antes de assistirem à audição dos mesmos. Já se aproximando a hora da audição, pedi aos alunos mais velhos, conjuntamente com o aluno do 1º grau que se fossem encaminhando para o auditório, enquanto eu resolvia esta questão. Similarmente, pedi ao aluno do 4º grau que afinasse a guitarra ao do 1º pois, apesar de não ser o aluno mais velho é aquele que demonstra maior sucesso e segurança nesta tarefa, tentando também promover entreajuda entre os colegas. Surpreendentemente, novamente julgo que pela questão do grupo, o aluno respondeu com “Porquê eu?”, de forma contrariada, ao que os outros se começaram a rir. Aproveitei para estabelecer nesse momento uma posição de liderança, dizendo que era assim por decisão minha e mandei os outros alunos pararem com a brincadeira e respeitarem a minha decisão.

Seguidamente, recolhi as partituras da encarregada de educação do aluno de iniciação, pedindo-lhe que partilhasse as mesmas com a aluna. Voltei à sala onde, ambos os alunos executaram uma performance das obras a apresentar na audição, acompanhados por mim à guitarra. Os dois executaram a peça conforme o esperado. Assim sendo, na tentativa de os tranquilizar numa idade tão jovem para o seu primeiro momento de performance, disse-lhes que só tinham de replicar aquele momento na audição e que tudo estava perfeito. Posteriormente respondi às questões que colocavam e relembrei o comportamento performativo correto que deviam ter dentro de momentos.

Na audição, os alunos foram posicionados do lado do palco, atrás das cortinas, mas com capacidade de assistir à performance musical dos colegas do instrumento, mas também dos restantes instrumentos, sendo uma audição conjunta com violino e guitarra clássica. A mesma estendeu-se por 1h, não sendo controlável o comportamento dos alunos 100% do tempo. Contudo, sempre que os mesmos falavam ou tinham algum comportamento indevido, chamava-lhes à atenção para que parassem. Do mesmo modo, ia sempre respondendo às questões que faziam, bem como transmitindo confiança para o momento de apresentação musical.

Na generalidade, a classe de guitarra portuguesa apresentou-se a um bom nível, com um grande destaque para os alunos mais jovens que demonstraram uma grande evolução em poucos meses de trabalho e elevada competência, tendo em conta o tempo ao qual tocam o instrumento. Os alunos mais velhos tiveram uma performance de acordo com o esperado, ainda que todos pudessem ter tido uma melhor prestação, caso dedicassem mais tempo à disciplina, sendo que, neste momento, o mesmo é bastante residual. Os alunos de iniciação encontravam-se extremamente nervosos, pelo que, diversas vezes conversei com ambos na tentativa de os tranquilizar para a performance. Não sendo certo que as conversas tenham sido a razão do sucedido, efetivamente, verificou-se que ambos se apresentaram com um grande nível e um comportamento em palco exemplar.

Relativamente à classe de guitarras com a qual me apresentei e a qual acompanho na minha prática de ensino supervisionada, considero que a audição correu bastante acima do esperado, na generalidade. Ambos os trios se apresentaram bastante coesos, bem como o ensemble na sua totalidade. A peça de forma aberta (na qual participei) e que foi dirigida por uma aluna, correu bastante bem, apesar do sentimento dos alunos ter sido de insuficiência em relação ao já executado nas aulas. Considero que, tendo sido a primeira vez da aluna a dirigir em público, a mesma se poderá ter inibido de alguma forma, estendendo a peça por pouco tempo

Audição de classe do 2º semestre; (Anexo V)

A audição do segundo semestre realizou-se com os mesmos elementos de preparação verificados no semestre anterior.

Desta feita, foi realizada conjuntamente com a classe de órgão.

Os alunos realizaram, globalmente, uma performance bastante satisfatória, com apresentações assertivas e seguras.

Classe de conjunto:

Inauguração das luzes de Natal (07/12)

Tal como acordado na aula do mesmo dia de manhã, acompanhei dois alunos do ensemble de guitarras na sua apresentação com a orquestra do CCA num momento musical não preparado até ao próprio dia. Eu fazia parte do ensemble, pelo que ajudei os discentes nas suas entradas bem como na sua preparação para o momento musical. Não dominando o instrumento, um discente surgiu com uma dúvida sobre como executar uma passagem nos baixos, enquanto mantinha um acorde. Apesar de meu pouco conhecimento, sugeri-lhe uma solução que me pareceu adequada. Contudo, o aluno não a conseguiu executar de imediato, pelo que lhe pedi que apenas mantivesse o acorde, não se preocupando com os baixos que lhe estavam inerentes. No final da apresentação, com mais calma, expliquei ao aluno a minha proposta e, de forma imediata o mesmo executou-a com sucesso. Ainda assim, deixei evidente que aquela não era a minha área de domínio e que o melhor seria conversar com o seu professor de instrumento acerca da questão abordada.

Espetáculo final (Anexo VI)

Para conclusão do ano letivo, o CCA realiza um espetáculo final multidisciplinar. Usualmente é um musical que integra em si todas as variantes do Curso Profissional: Música, Teatro e Dança. Nesta medida, a classe de guitarras que acompanhamos na

disciplina de NOPA, participou do ensemble geral do espetáculo acompanhando em algumas das canções executadas.

8. Reflexão final

Na presente reflexão final, relativa à prática de ensino supervisionada, foram tidos em conta o aluno de instrumento para o qual foram elaboradas as planificações e relatórios de aulas, bem como a classe de conjunto supramencionada. Paralelamente, por ter sido docente na instituição desde 2021, irei ainda ter em conta, neste momento, de forma global, todos os restantes alunos com os quais tive oportunidade de trabalhar no presente ano letivo. Ainda que não mencionados de forma específica, estarão, naturalmente, sempre expostos na reflexão pedagógica, na medida em que a vão continuamente aprimorando e pondo à prova.

Primeiramente, gostaria de denotar a importância que a planificação prévia e antecipada tem no processo de ensino aprendizagem e no alcançar das metas e objetivos propostos para o ano letivo. Falando de planificação antecipada não me refiro apenas ao planeamento semanal de aulas, mas sim à sua preparação, na íntegra, desde o início do ano letivo. Esta foi uma prática que realizei no presente ano e que se revelou extremamente útil para o alcançar de objetivos e desenvolvimento musical dos discentes. Desta maneira, consegui perceber com uma maior facilidade se os prazos que são esperados para a disciplina estão a ser cumpridos ou, caso não estejam, qual o grau de atraso em que se encontram, podendo, mais efetivamente, aferir a melhor forma de o tentar colmatar. Logicamente, sei que este processo poderá implicar a alteração semanal das aulas previamente planeadas. Considero, até, natural e recomendado que isto seja feito. Não deixo, contudo, de demarcar a importância que penso que o planeamento antecipado tem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, conseguimos, logo à partida, ter uma visão mais global do ano letivo, dos prazos e atividades estipuladas, podendo assim dinamizar as aulas de melhor forma face às metas estabelecidas. Não obstante, este tipo de planificação incorre, também, no risco do acontecimento de imprevistos que podem afetar toda a sua dinâmica, assim como em alterações efetuadas à calendarização do ano letivo, que podem originar uma alteração nas metas previamente estabelecidas.

A título de exemplo, um dos meus alunos no presente ano partiu o pulso, faltando às classes durante dois meses. De forma evidente, uma planificação antecipada não pode colmatar ou atender a esta situação. Contudo, penso que, por esta existir, se torna mais fácil calcular e estabelecer novas metas para o aluno após o seu regresso, replaneando as aulas até ao final do ano letivo, assim que o mesmo esteja preparado para voltar a tocar o instrumento. Adicionalmente, face às especificidades da situação, não poderia ser esperado do aluno o mesmo que os seus colegas que frequentam o mesmo ano curricular, mas não possuíram nenhuma lesão incapacitante durante o decorrer do mesmo. Apesar disso, tornou-se mais fácil uma abordagem mais metódica e concreta aquando do regresso do discente, tendo uma melhor perceção e gestão temporal até ao final do ano letivo. Da mesma forma, tal como verificado em algumas das aulas de classe de conjunto observadas, este tipo de planificação permite uma

melhor divisão de tempo de aula, evitando que se percam períodos demasiado elevados em processos ou metodologias que deveriam ser aceleradas, como as que deveriam corresponder ao trabalho individual dos discentes para a disciplina.

Em seguida, gostaria de colocar em evidência a relevância e preponderância que o estabelecimento de uma postura firme, logo desde o primeiro momento, possui na dinâmica das aulas, para o bom funcionamento da disciplina. Esta é especialmente significativa nas aulas de conjunto, mas, também, fundamental nas classes de instrumento. Todavia, penso que um bom ambiente e boa relação entre professor e aluno, ou alunos, são fundamentais para criar uma atmosfera propícia à aprendizagem. No entanto, não posso descuidar que se faça conhecer e cumprir as regras de sala de aula, bem como as responsabilidades e tarefas da disciplina. Se esta atitude não for implementada desde o início, incorre-se no risco da desvalorização dos discentes da penalização das suas ações, bem como uma despreocupação e desmerecimento sobre as consequências do não cumprimento dos seus deveres.

Esta foi uma atitude que presenciei, por exemplo, nas aulas de classe de conjunto às quais assisti. De evidenciar que, no segundo módulo, apenas dois alunos concluíram (parcialmente) as tarefas que deviam ser executadas para a finalização do mesmo. Os restantes não haviam, sequer, executado qualquer tarefa a ele relativa. Este facto originou que apenas os dois discentes mencionados tenham concluído o ciclo com sucesso, tendo os restantes deixado este elemento por concluir. A verdade é que, por querermos criar um bom ambiente, muitas vezes recebemos incorrer em penalizações de forma tão embrionária nos alunos. Apesar disso, o que se observa é que, se as mesmas não acontecerem logo desde um momento inicial, se originará uma desvalorização sobre a importância das tarefas e comportamentos na classe que afetará toda a dinâmica da disciplina no restante ano letivo.

Uma situação similar verificou-se com o aluno de guitarra portuguesa que acompanhei. Por ser de uma nacionalidade estrangeira, solicitei, no início do ano, que o mesmo trouxesse para todas as aulas um exemplo auditivo para ser escutado e analisado criticamente, por forma a estabelecer um contacto do aluno com referências sonoras da guitarra portuguesa, ampliando, também, o seu conhecimento e crítica musical. Desde logo, expliquei que este era um elemento de valorização e que o aluno seria recompensado se o efetuasse todas as semanas, sem exceção. Por outro lado, apenas o encarei como elemento de valorização, não atribuindo consequências negativas ao não cumprimento da tarefa. Infelizmente, esta atitude acabou por originar uma desvalorização do discente desta atividade pois, quando se esqueceu da mesma numa das semanas, deixou de a encarar com a mesma importância, perdendo a oportunidade de recompensa. No entanto, estabeleci que o mesmo poderia esquecer-se mais algumas vezes que, ainda assim, poderia ser recompensado. Esta oportunidade não se revelou efetiva já que, ao longo do segundo semestre, verificaram-se inúmeras aulas onde o aluno não cumpriu a tarefa. De notar que, sempre que a tarefa não era cumprida, o aluno era chamado à atenção para este facto e, frequentemente, executava-

a na semana imediatamente a seguir, não mantendo, posteriormente, a consistência na mesma.

Do mesmo modo, a uma determinada altura do ano, o discente começou a chegar frequentemente atrasado às classes, encontrando-se a brincar com os amigos nos corredores da escola. Esta atitude começou a estabelecer-se quando o aluno se começou a aperceber da minha troca de sala no momento da sua aula, apenas se dirigindo para a mesma quando nos via a sair da aula anterior. No entanto, nem sempre isto se verificava, bem, como, algumas vezes, eu executava esta troca anteriormente ao aluno chegar à instituição. Assim, não me vendo a passar, o aluno continuava a brincar com os seus colegas. Após avisado duas vezes sobre este comportamento, tentando imprimir ao aluno capacidades de autorregulação e responsabilidade, mas, verificando que as situações continuavam a acontecer, tive de tomar medidas mais sérias conversando com a encarregada de educação sobre o assunto. A partir deste momento, o problema ficou resolvido para o restante do ano letivo. Neste caso, considero que tomei medidas desde o primeiro incumprimento do discente, numa fase inicial conversando com ele e, verificada a ineficácia desta estratégia, conversando com o encarregado de educação, que se revelou efetivo. Consequentemente, julgo que tomar medidas sobre os comportamentos incorretos ou falhas dos alunos em questões comportamentais é imperativo desde o primeiro momento, para que as mesmas não se normalizem.

Relativamente à atividade de audição, penso que a mesma é meritória de ser incluída nas aulas do instrumento, mas, talvez seja necessário encontrar outra maneira de inclusão, que a torne mais regular e consistente. Uma das hipóteses seria o exemplo ser escolhido e fornecido por nós em cada aula, o que asseguraria, também, uma maior qualidade das audições escutadas. Contudo, um dos propósitos da atividade era incitar os alunos à procura e busca autónoma por gravações de acordo com o seu gosto pessoal, para estabelecer uma maior identificação e interesse pelas mesmas, e, em última instância, pelo instrumento. Uma concebível solução passará por tornar esta atividade obrigatória, penalizando o aluno assim que se verifique um determinado número de falhas. Ainda assim, julgo que tal já foi de alguma forma realizado, quando se explicou ao discente que não iria alcançar o valor máximo relativo ao estudo e interesse na disciplina, pela sua falta de afinco nestas tarefas.

Noutra nota, um elemento que considero extremamente importante de ser desenvolvido com os alunos trata-se da capacidade de trabalho regular e autonomia de estudo. De forma global, evidencia-se uma falta de trabalho continuado para ambas as disciplinas que prejudicam o bom funcionamento das mesmas e afetam o desenvolvimento musical dos discentes. Uma das estratégias utilizadas para fazer frente a esta situação foi a criação, face à disponibilidade horária dos alunos, de um plano de estudo semanal, apresentando exemplos de planeamento de sessões de estudo diárias, para que os alunos pudessem executar os seus próprios planeamentos autonomamente. Inicialmente, em cada semana, verifiquei o planeamento e

cumprimento de estudo regular. À medida que o ano letivo foi avançando deixei de realizar este processo, tentando que os alunos o comessem a efetuar autonomamente. Contudo, considero, agora, que, provavelmente, será mais efetivo um trabalho constante de confirmação desta tarefa em todo o ano letivo, assegurando que a mesma seja cumprida. Deixarei o trabalho totalmente autónomo dos discentes para fases mais avançadas na sua formação, tratando-se de alunos exclusivamente do ensino articulado, até ao 5º grau. Invariavelmente, penso que a autonomia já se encontra a ser desenvolvida, estando o planeamento de estudo individual ao encargo de cada discente. Consequentemente, o acompanhamento semanal deste processo poderá originar a sua consistência. Ainda assim, será necessário deixar claro as consequências do incumprimento deste encargo para que os alunos não iniciem uma desvalorização do mesmo.

Verifiquei, de igual modo, a importância da paciência e compreensão no processo de ensino-aprendizagem. É absolutamente fundamental que os docentes entendam e acompanhem o ritmo de aprendizagem dos alunos. Este é um fator mais facilmente cumprido nas aulas individuais de instrumento. Deve-se valorizar sempre as aprendizagens em qualidade e não em quantidade. Nesta matéria entra, também, a necessidade de cumprimento de repertório mínimo imposto pelos conservatórios que, quanto a mim, é, muitas vezes, limitador do papel do docente na sala de aula. O principal foco de um professor de música deve ser o ensino dos conteúdos, ou seja, das técnicas e conhecimentos musicais aos alunos. Nessa medida, qual será a relevância de um aluno executar três peças com o movimento do tremolo, se, em nenhuma delas apresenta uma boa capacidade de domínio sobre o mesmo? Não seria mais interessante, pedagogicamente, que o aluno apresentasse apenas uma obra, mas com uma grande capacidade de domínio em todos os conteúdos nela expostos? Esta é, para mim, uma reflexão profunda necessária a ser feita no ensino de música, e, mais concretamente, no ensino instrumental. Porém, concordo que é necessária existir alguma quantificação de elementos, por forma a avaliar os discentes formalmente. Mas, não seria possível que a mesma fosse feita através do número de técnicas/ conteúdos novos apresentados, ao invés do número de recursos pedagógicos?

Paralelamente, constata-se que a diversificação e versatilidade do docente são imperativos no processo de ensino-aprendizagem. Determinada estratégia que funcionou para determinado aluno, não é garantia de que irá funcionar para um aluno diferente. Desta maneira, o docente tem de ser altamente moldável ao contexto que encontra, tendo uma capacidade de improvisação apurada, para se adaptar às circunstâncias encontradas no momento de aula. Não existe planificação qualquer que possa atender à capacidade de resolução de problemas de um discente, no contexto de uma aula. A mesma pode apenas ser aprimorada pela busca incessante de novas estratégias, adquirindo inspiração em bibliografia de referência, mas, também, na observação da metodologia de trabalho de outros colegas, aliadas à experiência prática e ao natural domínio profundo e à vontade com conteúdos a ser ensinados. À parte

disso, apela-se à criatividade e dinamismo do professor para conceber atividades que tornam o processo de aprendizagem simples, interessante e divertido para os alunos.

Sumariamente, com a minha prática de ensino supervisionada no presente ano letivo, pude verificar o papel absolutamente fundamental do planeamento antecipado para um docente de música, bem como da capacidade de domínio sobre as atitudes dos discentes, em contexto de sala de aula. Não obstante, confirmei a importância do estudo regular para o desenvolvimento musical dos discentes, considerando que cabe aos docentes encontrar estratégias para que o mesmo seja cumprido de forma consistente. Conjuntamente, aferi a importância da paciência do professor e respeito pelo tempo de aprendizagem dos alunos no seu processo de desenvolvimento. Da mesma maneira, a capacidade de improvisação, resolução de problemas e adaptação às circunstâncias, encontradas no momento de aula, são fatores fundamentais para uma melhor dinamização e potenciação do processo de ensino-aprendizagem.

Parte II: O programa de guitarra portuguesa no ensino vocacional da música

1. Introdução

A guitarra portuguesa é um instrumento fortemente associado ao ensino informal e à música tradicional. Num estudo realizado em 2017, José Alegre verificou que 57% dos inquiridos, que iam desde professores de guitarra portuguesa a músicos profissionais do instrumento, tinham como principal método de aprendizagem metodologias associadas ao ensino informal. Não obstante, a guitarra portuguesa tem vindo a ser introduzida no ensino formal, no contexto dos conservatórios (DL nº146/2012).

Dados apresentados por Ricardo Gordo em 2015 revelam que existiam, nesse ano, em Portugal, 13 escolas que ministravam o curso de guitarra portuguesa no ensino especializado de música, entre os quais se destacam o Conservatório de Música do Porto e Conservatório Nacional. Apesar disso, até aos dias de hoje, ainda não havia sido realizado um estudo aprofundado e reflexivo sobre os programas em vigor no ensino formal do instrumento. Além disso, as propostas curriculares existentes têm sido feitas com base em experiência empírica e no contexto específico de cada instituição, sem envolver uma reflexão profunda e fundamentada de princípios e conteúdos que deverão ser transversais ao ensino do instrumento. Desta forma, pretende-se com este estudo, estabelecer uma proposta curricular que possa ser introduzida neste contexto.

É necessário considerar que a guitarra portuguesa possui já algum repertório que pode ser introduzido no ensino formal em conservatórios, apesar de pouco extenso, quando comparado com instrumentos que se desenvolveram mais cedo nesta vertente de ensino. De especial relevo será realçar a falta de recursos técnicos, como estudos e exercícios, publicados. Para este tipo de material didático, incentiva-se que os professores sejam, também, compositores de novos recursos, para que o instrumento se possa desenvolver ainda mais neste aspeto. Diversamente, as obras existentes parecem ser já suficientes para o desenvolvimento de planos curriculares para o ensino articulado desta disciplina, principalmente se partirmos de uma abordagem holística para o ensino instrumental. Nesse sentido, e intercalando o repertório tradicional com o formal, temos já um vasto material pedagógico para um programa que se pretende estabelecer (Alegre, 2017).

Como aluno, o programa do ensino formal com o qual tive contacto acabou por descorar características de ensino informal do instrumento e, nomeadamente o estudo de música tradicional, assim como a componente criativa e de improvisação inerentes ao ensino de tradição oral. Vários autores, como Green (2008) e Colwell, et. all (2018), têm defendido a inclusão de metodologias de ensino informais na sala de aula. Se o objetivo de um professor de instrumento for criar um músico o mais versátil e completo possível, a componente informal do ensino, caracterizada por uma maior incidência na criatividade, improvisação e imitação, torna-se essencial para desenvolver competências muitas vezes negligenciadas no ensino formal. Para além disso, num instrumento com uma grande carência de materiais técnicos publicados,

algumas formas de acompanhamento de música tradicional constituem importantes recursos que poderão ser utilizados como desenvolvimento técnico do instrumentista, sendo ainda mais importantes quando se verificam uma escassez deste tipo material concebido para guitarra portuguesa (Alegre, 2017).

O presente projeto de intervenção propõe-se, assim, a desenvolver uma proposta de programa curricular para a guitarra portuguesa baseada numa análise profunda dos programas existentes e nas perspetivas de profissionais com ampla experiência na área, procurando sempre fundamento na literatura existente sobre o tópico.

Primeiramente, realizou-se uma análise de programas da disciplina, em vigor no ensino vocacional de música, entendendo as partes que os compõe e os conteúdos que são abordados nos mesmos. De seguida, foi concebido um inquérito por meio de um questionário online a professores do instrumento que lecionam em conservatórios, percebendo em que metodologias de ensino mais se suportam, qual a sua opinião sobre os programas atuais do instrumento e se consideram ou não pertinente a inclusão de repertório tradicional no contexto do ensino formal. Em paralelo, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tópico, incidindo em questões fundamentais no ensino da guitarra portuguesa, questões relativas ao desenvolvimento curricular e literatura focada no ensino informal e formal.

Desta forma, almejando a formação de músicos completos e versáteis, intendeu-se conceber, nesta investigação, um programa holístico e diversificado, que agregue repertório formal e informal, com a finalidade de ser utilizado no ensino vocacional nos conservatórios de música, tendo por base o repertório publicado para guitarra portuguesa, mas, também, aquele muitas vezes ensinado por métodos informais. São apresentadas, nesta proposta, as competências transversais, as aprendizagens essenciais, os conteúdos e as competências que emergirem como produto da nossa investigação. Complementarmente, serão evidenciadas sugestões de atividades, bibliografia, discografia e recursos pedagógicos mínimos, como elementos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem.

2. Enquadramento teórico

O presente capítulo tem como propósito realizar uma contextualização teórica centrada nos temas nucleares a abordar nesta monografia. Dessa forma, começaremos por realizar um enquadramento histórico do instrumento sobre o qual se versa este relatório, a guitarra portuguesa, passando, posteriormente, a abordar os contextos de ensino formal e informal, clarificando as suas vantagens e desvantagens.

Neste trabalho serão explanadas algumas posições e esclarecidos alguns mitos associados ao instrumento, percebendo, desde logo, as suas principais características organológicas, que segundo autores como Pedro Caldeira Cabral (2000), a aproximam mais da família das cítaras, da qual será descendente. De forma contrastante, historiadores como Rui Viera Nery (2004) defendem que a guitarra inglesa será a antecessora mais direta da guitarra portuguesa atual. Demonstrar-se-á, também, para ambas as teorias, evidências históricas que as sustentam, verificando a ancestralidade não só popular, mas, também, erudita do instrumento. Da mesma maneira, passar-se-á, sequencialmente, a apresentar o modo como o ensino deste instrumento tem evoluído ao longo dos tempos.

2.1. A Guitarra Portuguesa

2.1.1. Terminologia e Organologia

A palavra guitarra surge pela primeira vez em Portugal no início do século XVIII, aquando da entrada da guitarra inglesa no país. Simultaneamente, na sua fase inicial, tanto em Espanha como em França, países que sabemos terem influenciado muitos aspetos na cultura portuguesa, usava-se o termo “viola” para referenciar este instrumento de corda dedilhada observado na figura 3 (Almeida, 2009).



Figura 3: Guitarra Clássica;
Fonte: [Porto Guitarra](#)

Neste sentido, parece-nos natural que ao longo do tempo, o termo “viola” se tenha popularizado como identificador deste instrumento musical, pelas razões supramencionadas. Ernesto Veiga de Oliveira (2000) refere-a ainda como “violão”, diferenciando-a das violas de arame tradicionais portuguesas. Isto é, aliás, mais uma prova de que “viola” seria o termo mais comum para referenciar este diferenciando-a das violas de arame tradicionais portuguesas.

Todavia, existem muitas referências a esta nomenclatura que não podemos precisar a que instrumento se referiam, como, por exemplo: “(...) “António Cardoso guitarra”, seguido de “Hilário Gomes Viola” (...)” (Morais, 2002, como citado em Melo, 2014, p.18). É certo que esta referência enuncia claramente dois instrumentos distintos. Sem embargo, poderia enumerar múltiplas possibilidades que caberiam nesta descrição: guitarra portuguesa e guitarra clássica; guitarra portuguesa e viola de arco; guitarra inglesa e guitarra clássica; guitarra clássica e viola de arco; entre outras. Parece, então, precipitada a tese de Arménio de Melo (2018) de que: “(...) o termo guitarra não existia em Portugal para outro instrumento que não a guitarra inglesa (...)”. Pela falta contextual desta fonte será, até, impossível presumir qual das opções faria mais sentido, face ao ambiente onde seria apresentada.

Doutra forma, Robert White (1851), na sua descrição sobre a ilha da Madeira atesta que: “Os instrumentos comumente utilizados são o machete, ou machêntinho, a guitarra espanhola (viola francesa), a guitarra, ou velha guitarra inglesa, com seis cordas duplas e o violino (rabeca)”. (p.38)⁴ Esta afirmação parece claramente indicar que o termo “viola”, ou no caso “viola Francesa”, se referia ao instrumento ao qual em Inglaterra se dava o nome de “guitarra espanhola”, e que o termo “guitarra” seria, então, preferencialmente empregue à guitarra inglesa (Almeida, 2009).

A problemática do uso do termo “guitarra” em Portugal requereria uma investigação própria e muito mais aprofundada, a qual não terá lugar nesta pesquisa. Essencialmente, pretendemos clarificar que: dependendo do contexto, o termo “guitarra” poderá identificar tanto a guitarra clássica, como a guitarra portuguesa. Ainda assim, no caso da última, apenas com a exceção de um exemplo recente que iremos abordar mais tarde, não parece ser utilizada outra nomenclatura para enunciar este instrumento.

Curiosamente, por questões organológicas a guitarra portuguesa poderá ser entendida como uma cítara, ao invés duma guitarra, possuindo diferenças suficientes da guitarra clássica para a classificarmos como um instrumento doutra família.

⁴ “The instruments in common use are the machete, or machêntinho, the Spanish guitar (viola Francesa), the guitarra, or old English guitar, with six double wires, and the violin (rabeca).”- Tradução própria

As figuras 4 e 5 demonstram o instrumento ao qual damos o nome de “guitarra portuguesa” na atualidade. Apresentando os dois modelos que são utilizados em exclusividade atualmente:



Figura 4: Guitarra Portuguesa (Coimbra);

Fonte: [Porto Guitarra](#)



Figura 5: Guitarra Portuguesa (Lisboa);

Fonte: [Porto Guitarra:](#)

De acordo com Silva (2012), para além dos repertórios e afinação, na qual a guitarra portuguesa de Coimbra funciona como um instrumento transpositor em Si bemol, as principais diferenças morfológicas verificadas entre os dois modelos são as seguintes:

- Voluta (cabeça) em formato de “lágrima” no exemplar de Coimbra, em oposição ao “Caracol” no formato de Lisboa;
- Configuração de caixa de ressonância mais arredondada na guitarra de Lisboa;
- Tamanho do corpo e comprimento (tiro) de corda maior na guitarra de Coimbra.

Assim sendo, e como descrito por Ernesto Veiga de Oliveira (2000), temos como principais características do instrumento observado na figura 1 (guitarra clássica):

- Seis cordas simples de nylon, fixadas no cavalete fixo (no tampo);
- Cabeça “simples”;
- Escala plana.

De forma contrastante os instrumentos das figuras 2 e 3 (guitarras portuguesas) são caracterizado por:

- Doze cordas (seis duplas) de aço, fixadas no atadilho (nas ilhargas) e suportadas por um cavalete móvel;
- Cabeça Trabalhada;
- Escala côncava.

Deste modo, a guitarra, denominada “clássica”, é um instrumento pertencente à família dos alaúdes, enquanto a “guitarra portuguesa” é associada à família das cítaras. (Tyller, 2001; Spencer & Harwood, 2001; Turnbull & Sparks, 2001).

Para um melhor esclarecimento relativo a esta questão, as figuras 6 e 7 apresentarão os instrumentos supracitados, evidenciando as suas diferenças:



Figura 6: Alaúde;

Fonte: [Musical Instrument Museums Online](#)

Fonte: Musical Instrument Museums Online

Como se poderá observar através da figura 6, o alaúde, instrumento apresentado, possui as suas cordas presas no cavalete, fixado no tampo do mesmo (Harwood, Poulto, & Edwards, 2001).



Figura 7: Cítara ou Cistro

Fonte: [MIMO- Musical Instrument Museums Online:](#)

Doutro modo, o instrumento apresentado na figura 7, a cítara, possui um sistema de tensão e fixação de cordas diverso do alaúde presente na figura 6. As mesmas encontram-se presas a um atadilho no fundo do instrumento (ilhargas) e são sustentadas por um cavalete móvel, sobre o qual exercem pressão, permitindo a sua fixação ao tampo (Tyller, 2001).

Contudo, seguindo a classificação Hornbostel-Sachs (Anexo VII), como referência para a classificação instrumental, conseguimos depreender que, apesar das diferenças enunciadas, ambos os instrumentos se enquadram na categoria de cordofones compostos. Ambos necessitam de um “ressoador”, em forma de “caixa”, para produção sonora. Paralelamente, os dois possuem um “braço” (que em inglês se usa a terminologia *neck*. A tradução literal seria “pescoço”, contudo, o termo “braço” é mais comumente utilizado no nosso país) no qual está embutida a escala do instrumento (Michels, 2003; MIMO, 2011).

No entanto, existem diferenças significativas em relação ao seu modo de execução, ainda que a sua classificação possa ser a mesma: “beliscar”. Michels (2003) descreve o processo da seguinte forma: “- beliscar: com os dedos (alaúde, cordas pizzicato) ou mecanicamente (cravo);”. (p. 35).

É prática regular, na guitarra portuguesa, a utilização de unhas postiças na percussão das cordas. Este comportamento será originário da cítara renascentista que sempre foi tocada com o recurso a um plectro ou palheta. Não obstante a utilização de unhas naturais ser possível, a maioria dos guitarristas utiliza unhas artificiais, de fabrico próprio, para tocar o instrumento (Oliveira, 2000, p. 195).

A figura 8 apresenta um exemplo bastante ilustrativo retirado do livro “*Sons de Lisboa*” de Márcio Silva (2011), ainda que o formato das mesmas possa variar amplamente de guitarrista para guitarrista, fruto do gosto pessoal de cada um, bem como da aptidão natural para executar este trabalho artesanal.

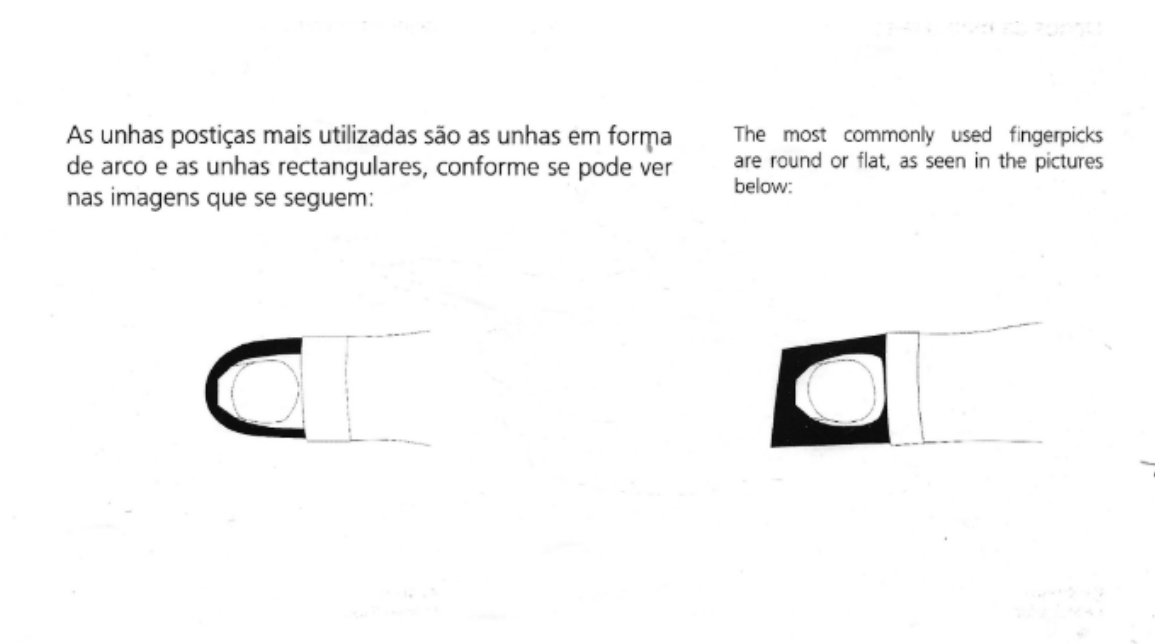


Figura 8: modelos de unhas postiças para guitarra portuguesa

Fonte: “*Sons de Lisboa*” (2011), M. Silva

Soares (1997) considera que a carapaça de tartaruga é o material que produz os melhores resultados, de todos aqueles que já foram testados até ao momento. Mas, acrescenta que: “Este material é raro e ecologicamente desaconselhável.” (p.45) Incentivando a procura de novos materiais artificiais, sendo a prática mais corrente a utilização de plásticos sintéticos de várias origens para o efeito. Estes plásticos podem ser originários de folhas de matéria-prima, em formato A4, mas, também, são comuns os relatos de guitarristas que fizeram as suas próprias unhas a partir de palhetas de guitarra clássica ou cartões de crédito.

Consequentemente, fará sentido atribuímos o mesmo nome (“guitarra”) aos dois instrumentos? Julgamos que a utilização da mesma nomenclatura para ambos poderá

originar um falacioso sentimento de proximidade entre os instrumentos, que se provaram distintos em vários parâmetros. Ainda assim, qual seria a alternativa válida para este problema? Se chamássemos “viola” ou “violão” à guitarra clássica, os mesmos sentimentos falaciosos de proximidade poderiam originar-se relativos à viola de arco (ou violela), muitas vezes denominada somente viola, inclusivamente a nível internacional. Por outro lado, se utilizarmos a nomenclatura proposta por Pedro Caldeira Cabral, nas suas apresentações públicas recentes de “cítara portuguesa”, para aludirmos para a guitarra portuguesa, estaríamos a estabelecer uma relação direta do mesmo com a cítara que seria difícil de provar. Simultaneamente, consideramos que a mesma só funcionaria no contexto erudito já que, popularmente, no contexto da música tradicional e, nomeadamente, do fado, o termo “guitarra” parece ter sido invariavelmente utilizado para descrever este instrumento, no seio deste género musical.

2.1.2. Contextualização histórica

Se a questão da terminologia usada para a definir constitui uma problemática, a demanda para justificar a sua origem histórica não se revela menos controversa. Presentemente, vigoram duas grandes conjeturas sobre esta temática:

Autores como Ruy Vieira Nery (2004) e Arménio de Melo (2014) defendem que o instrumento português descenderá da guitarra inglesa.

Por outro lado, Pedro Caldeira Cabral (2000) e Ernesto Veiga de Oliveira (2000), reiteram que o mesmo advém da cítara do Renascimento que, tal como em muitos outros países europeus, adquiriu características próprias no nosso território.

Ambas as teorias se socorrem do uso do termo “guitarra” como elemento justificativo da sua conexão com os dois instrumentos (guitarra inglesa e cítara). Assim sendo, dificilmente se conseguem estabelecer ligações que evidenciem a ancestralidade do instrumento.

Luís Castela (2011), apresenta a possibilidade, com a qual tendemos a concordar, de que o instrumento que hoje denominamos “guitarra portuguesa”, descenderá tanto das cítaras renascentistas, que foram adquirindo características próprias no nosso país, como da guitarra inglesa que teve grande aceitação em Portugal no século XVIII.

Parece-nos que a cítara e a guitarra inglesa se terão cada vez mais fundido no território nacional, a fim de culminarem num instrumento único denominado “guitarra portuguesa”. Efetivamente, existem relatos da coexistência de ambos os instrumentos no nosso país, atestando esta possibilidade de uma maior probabilidade. Para além disso, a indiscriminada utilização do termo “guitarra” em ambas as teorias, poderá sugerir uma fusão dos instrumentos, que originará uma imprecisão nas nomenclaturas utilizadas.

O sufixo “portuguesa” para o termo “guitarra” surge referido pela primeira vez em 1770, pelo compositor português Alberto José Gomes da Silva, no seu 2º Minuete da Sonata em Mi menor para cravo: “And Nell Stille de lla chitára Portuguesse”.

Por um lado, a guitarra inglesa terá surgido em Portugal, provavelmente, no início do século XVIII, através das colónias de ingleses, instaladas na cidade do Porto, em sequência do Tratado de Methuen. Este instrumento terá sido exclusivamente utilizado pela burguesia até à popularização do piano em Portugal nos finais do mesmo século (Melo, 2014).

Após este período, a guitarra inglesa, entra em desuso pelas classes mais favorecidas, sendo agregada pelos meios populares. Nery (2004) refere que:

(...) serão os circuitos populares urbanos a herdar as anteriores preferências eruditas, e a guitarra passa a sobreviver a partir de agora exclusivamente nos meios proletários de Lisboa. É assim que se dá o seu primeiro encontro com o Fado, e a partir da década de 1840 multiplicam-se as referências que a associam ao meio fadista como uma presença instrumental cada vez mais indispensável, e em breve mesmo identitária desse meio. (p.99)

Da mesma maneira, a cítara renascentista, que ocupava um lugar primordial nos instrumentos europeus eruditos da época, aparece, em Portugal, associada à música de corte entre os reinados de D. Afonso V a D. João IV. Não obstante, à semelhança do processo verificado com a guitarra inglesa, também se encontrará em decadência e nas mãos dos grupos sociais menos favorecidos, a partir do século XVIII. Nas palavras de Caldeira Cabral (2000):

A cítara entra em decadência no século XVIII, como instrumento de uso erudito, mas, aparentemente, a sua difusão mantém-se ligada a certos grupos com peso sócio-económico, sobretudo nos centros urbanos, encontrando-se em meados do século já desqualificada e em mãos de pobres, pedintes ou nas tabernas e alfurjas dos bairros antigos.

Com a revitalização da cítara popular causada pela associação desta com o Fado de Lisboa, entretanto convertido em canção “nacional”, assistimos no início do século XIX ao ressurgir deste tipo de instrumento (...) (p. 198)

Efetivamente, partindo da nossa revisão bibliográfica, não conseguimos, com exatidão, afirmar de qual instrumento descende a guitarra portuguesa. A falta de documentação precisa que sustente ambas as teorias, faz com que se torne imprudente definir com exatidão o ascendente mais direto da mesma.

Como verificado, ambas as referem o acolhimento pelos grupos sociais menos favorecidos da sociedade (que se encontravam vinculados ao fado) dos instrumentos que caíram em desuso nos grupos sociais mais privilegiados, face ao surgimento do piano. Contudo, apesar de as duas teorias parecerem concordar com esta tese, utilizam-na para aludir a instrumentos diferentes, munindo-se de fontes, por vezes, pouco claras para este efeito, aliadas ao número reduzido de documentos corroboradores das teorias.

Podemos, ainda assim, afirmar com concisão que, de forma mais ou menos direta (consoante qual das teorias se quiser seguir), a guitarra portuguesa descende da cítara europeia renascentista. Conseguimos estabelecer esta associação com um grande grau de precisão, já que, a guitarra inglesa: “(...) é um dos tipos modificados de cítaras que se desenvolveram na Europa desde o início do século XVIII (...)” (Oliveira, 2000, p. 196). Logo, ainda que considerássemos a guitarra inglesa como instrumento originário da guitarra portuguesa, esta é uma formulação da cítara do renascimento que adquiriu novas características no território britânico.

Consequentemente, verifica-se, lamentavelmente, o escasso trabalho de recuperação e transcrição de repertório erudito deste instrumento para a atual guitarra portuguesa, comparando-a com os restantes instrumentos que adapta, em grande número, obras dos seus antecessores às suas versões atuais, alargando-lhes e valorizando-lhes o repertório disponível. Indubitavelmente, este é um trabalho necessário à evolução da guitarra portuguesa noutros meios que não o acompanhamento de fado. De destacar os trabalhos de Pedro Caldeira Cabral (1950) ou Miguel Amaral (1982), que se têm apresentado em concertos onde executam transcrições de repertório para cítara e de Ricardo Silva (1987) que executa repertório para guitarra inglesa.

2.2. Ensino informal versus ensino formal

Considerando o já mencionado posicionamento de vários autores, como Green (2008) e Colwell, et. all. (2018), de defesa da inclusão de metodologias informais de ensino instrumental no contexto dos conservatórios, analisaremos as vantagens e desvantagens de ambas as metodologias. Desta forma, pretende-se avaliar se o ensino instrumental poderá beneficiar da abordagem holística e diversa sugerida.

Entende-se por ensino informal todo aquele que é referente à aquisição consciente e inconsciente de conhecimentos, através da audição, observação, diálogo e imitação. Usualmente, o método mais comum de aprendizagem é tocar melodias “de ouvido”.

Este formato de ensino está fortemente associado à audição, mas, também, à performance, improvisação e composição, com uma grande ênfase na criatividade pessoal. Neste tipo de abordagem o aluno possui uma maior autonomia, podendo chegar até ao completo autodidata, existindo pouca e, por vezes, nenhuma intervenção do professor no processo (Green, 2008).

De outro modo, o ensino formal é caracterizado por tocar recorrendo a partituras, ou seja, a música de tradição escrita, dentro de instituições educativas, sempre fortemente associado à figura de um professor que sequencia previamente a forma como a aula deverá decorrer. Ao contrário do ensino informal, como descrito por Folkestad (2006), nesta metodologia foca-se mais no “como tocar”, em contraste com o foco em “tocar” verificado nos métodos informais.

Constatam-se, naturalmente, lacunas em cada uma das metodologias de ensino. Por um lado, no ensino formal poder-se-ão originar músicos pouco criativos, imaginativos e com pouca capacidade auditiva. Doutra forma, no ensino informal, poder-se-ão originar músicos iletrados, incapazes de ler partitura.

Tal como observado por José Alegre (2017) “A persistência deste instrumento (guitarra portuguesa) em Portugal deve-se quase exclusivamente à sua utilização na música popular de expressão oral (...)”. (p.39) Dessa forma, muitos dos guitarristas atuais “Não têm formação musical, não sabem ler partituras e a sua experiência baseia-se fundamentalmente nos processos de aprendizagem da tradição oral.” (p.41). Contudo, em 1997, a guitarra portuguesa surge pela primeira vez num conservatório. Assistindo-se, conseqüentemente, a uma mudança de paradigma no contexto do ensino deste instrumento. A guitarra deixa de estar circunscrita ao ensino informal e à tradição oral, passando agora a integrar o ensino formal de tradição erudita (Gordo, 2015).

2.3. Ensino vocacional da Música em Portugal

O ensino vocacional da música, apesar de já existir em Portugal desde o século XIX, com a criação de um Conservatório de Música, por parte de D. Maria II, com o objetivo de formar músicos profissionais, tem no Decreto de Lei nº310/83 um marco importante na sua estruturação e organização (dos Santos, 2013).

Este decreto reformula o ensino vocacional da música, não só para o Conservatório Nacional (único conservatório de música de gestão pública à data do mesmo), como também para os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que vinham sendo criadas em todo país perante o crescente interesse pelo estudo musical.

Similarmente, são, ainda, definidos neste documento dois regimes de frequência, com entrada em vigor imediata e prevê-se, da mesma forma, a criação de um terceiro que viria mais tarde a ser regulado pelo Despacho nº76/SEAM/85. Importante realçar a criação destes regimes, sendo aqueles que ainda se encontram em vigor atualmente e

com os quais exercemos e teremos de exercer a nossa prática pedagógica futuramente. Só com a compreensão das normas de funcionamento destes sistemas é que poderemos estar preparados para desenvolver a nossa prática pedagógica da melhor forma, adaptando-a, também, em função das especificidades de cada um (dos Santos, 2013).

Desta maneira, consistem em regimes de frequência do ensino vocacional da música:

- Ensino integrado- no qual o mesmo estabelecimento ministra as disciplinas de formação específica e vocacional (todas as relacionadas com o ensino da música) e as disciplinas de formação geral (Ministérios das Finanças e do Plano, 1983);
- Ensino articulado- no qual os alunos adquirem a formação geral numa escola do ensino regular e a formação específica e vocacional na escola de ensino artístico (Ministérios das Finanças e do Plano, 1983);
- Ensino supletivo- que, como mencionado anteriormente, vem a ser regulamentado mais tarde e consiste na formação vocacional nas escolas de ensino artístico “(...) independentemente do currículo de formação geral frequentado ou já obtido pelo aluno” (Ministério da Educação, 1985).

2.4. Ensino da Guitarra Portuguesa

O ensino formal de guitarra portuguesa surge, pela primeira vez, em 1997, pelas mãos de Paulo Soares no conservatório de música de Coimbra. (Gordo, 2015). No entanto, José Alegre verifica que, em 2017, volvidos 20 anos da primeira aparição do instrumento no ensino formal, continuava a predominar a aprendizagem através do ensino informal. No estudo que conduziu, 57% dos inquiridos, entre professores e músicos profissionais, revelaram ter estudado o instrumento dessa forma.

Apesar de terem existido outros tipos de guitarra portuguesa, que de região para região, como é o caso da guitarra portuguesa do Porto, os dois modelos de guitarra portuguesa chegam até aos dias de hoje pela sua associação aos tipos de fado homónimos. Nestes, o ensino informal é prática quase exclusiva, sendo muito pontuais as situações em que guitarristas de fado aprendem algo recorrendo a um conteúdo escrito. Subsequentemente, “(...) existem muitos guitarristas leigos que tocam apenas de ouvido sem conhecer uma nota.” (Gordo, 2015, p. 38).

Desta maneira, o ensino deste instrumento tem-se mantido circunscrito a contextos familiares ou sob a relação de mestre-discípulo, na qual o segundo necessita de provar o seu valor ao primeiro para que este o considere merecedor da partilha do seu conhecimento. “Ter aulas particulares com um guitarrista profissional foi ao longo do século XX um privilégio conseguido por poucos, fora dos circuitos nucleares do fado (...)” (Alegre, 2017, p. 53).

Quanto à guitarra de Lisboa, para além dos fados tradicionais, que o guitarrista deve aprender e ser capaz de executar em qualquer tonalidade, são ensinados temas instrumentais denominados “guitarras”. Frequentemente esta aprendizagem ocorre sobre o mesmo processo de audição e imitação característicos do ensino informal, ainda que existam, atualmente, transcrições e livros que possuem algum deste repertório editado como é o caso de *Sons de Lisboa*, de Márcio Silva (2011). De notar que estas peças instrumentais, que fazem parte do repertório solístico característico do instrumento, não possuem qualquer edição de partituras originais, ou sequer manuscritos. Os seus compositores, guitarristas de fado como Armando Freire (1891-1946), José Nunes (1916-1979) ou José Fontes Rocha (1926-2011), não as conceberam sobre esse formato. Assim, os ambientes mais propícios para aprendizagem do instrumento, nesta vertente estilística, seriam as casas de fados, associações culturais e recreativas ou aulas particulares, sempre sobre os moldes do ensino informal (Alegre, 2017).

Por outro lado, na vertente de Coimbra, apesar do mesmo método de aprendizagem de fados característicos desse estilo, a tradição do instrumento como solista começa a ser desenvolvida por nomes como Artur Paredes (1899- 1980), António Pinho Bojo (1929-1999) e António Portugal (1931- 1994), durante o século XX. O seu expoente máximo é atingido, ainda no mesmo século, com Carlos Paredes (1925-2004), que se apresentava em concertos a solo, com repertório unicamente instrumental (Alegre, 2017).

Do mesmo modo, o fado de Coimbra e o seu repertório estilístico estão fortemente associados com o meio académico em Portugal. A tuna Académica e a Associação Académica da Universidade de Coimbra são instituições de referência de onde provieram vários guitarristas deste estilo. Na última, existe uma escola criada nos anos 70 por Jorge Gomes (1941), onde é ensinado todo o repertório instrumental característico deste estilo. Aqui, para além dos métodos de ensino referidos anteriormente, começa a ser utilizada a escrita musical através do pentagrama e de tablaturas como suporte da aprendizagem. Parece-nos que este meio académico fomenta a capacidade e vontade de registo escrito de repertório, que origina uma diferença assinalável na quantidade de transcrições encontradas de repertório de Coimbra, em oposição ao seu congénere de Lisboa (Alegre, 2017).

É ainda nesta cidade que o ensino desta guitarra irá surgir pela primeira vez, em 1997, num conservatório, pelas mãos de Paulo Soares que teve contacto com o instrumento nas escolas supramencionadas. Desde então, têm-se multiplicado as instituições de ensino oficial de música que possuem esta oferta. Dados recolhidos por Fernando Gordo (2015) registam um total de 13 escolas com a presença deste instrumento. Conquanto, como já referido anteriormente nesta monografia, sabemos que estes dados se encontravam desfasados já no momento da sua recolha. Exemplificando, o Conservatório de Música, Teatro e Dança de Vila do Conde possui esta oferta desde o ano de 2011. De referir ainda que é previsível que este número

continue a aumentar, à medida que o número de professores profissionalizados para o instrumento também aumenta. A saber, no próximo ano letivo começaremos a lecionar no Conservatório de Música de Barcelos que, já tendo a autorização para a abertura do curso há uma década, encontrava-se à espera dum docente que pudesse dar sequência ao mesmo.

Para a educação destes discentes, de realçar o papel ímpar da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, único local do mundo onde este curso é ministrado, desde 2008. Aqui, os alunos possuem, para além do instrumento, disciplinas de formação teórica musical. Ainda assim, nas aulas de guitarra portuguesa, verifica-se uma predominância do ensino segundo a tradição oral.

2.4.1. Métodos e repertório editado

Um fator de grande relevância, e que contribui para a dificuldade no desenvolvimento do ensino formal do instrumento, é a falta de repertório editado para o mesmo, principalmente se consideramos a sua vertente solística. Vemos que o século XX foi muito escasso na produção deste tipo de material, contrastando coma a enorme produção criativa que se verificou nesse período.

Como já mencionado, os guitarristas/compositores, originários de metodologias de ensino informal, não escreviam as suas composições, pelo que se verifica a inexistência de partituras originais. Da mesma, forma, para muitas destas obras, ainda não se cumpriu o período sobre o qual se aplica a caducidade de direitos de autor, pelo que se torna difícil publicar as transcrições executadas por muitos guitarristas (DL n.º 63/85).

Do século XX, apenas temos a registar o método *A Guitarra portuguesa* de Pedro Caldeira Cabral (1999) e *Método de Guitarra Portuguesa* de Paulo Soares (1997). Não obstante, não conseguimos ter acesso ao primeiro por não se encontrar disponível para venda, nem para consulta nas bibliotecas perscrutadas. Ainda assim, segundo José Alegre (2011): “As partituras estão escritas para afinação de Coimbra e com a nota escrita a corresponder ao som real. Este facto contraria a prática habitual e generalizada de considerar a guitarra de Coimbra como uma transposição da sua congénere lisboeta (...)” (p.59). Desta forma, possuindo uma notação não usual e, até, singular do seu autor, não nos parece que o mesmo poderá constituir um grande suporte ao ensino formal, circunscrevendo-se, também, demasiado a um género musical, dificultando a abordagem dos estilos de Coimbra e Lisboa, em paralelo, na prática pedagógica.

Quanto ao *Método para Guitarra Portuguesa* de Paulo Soares (1997), apesar de possuir explicações e exposições interessantes e importantes para a formação dos guitarristas, trata-se de um método exclusivamente pensado para Guitarra de Coimbra e que peca pela elevada dificuldade técnica presente nos conteúdos introdutórios.

Paralelamente, possui pouco material de cariz técnico como estudos, exercícios, não referenciando escalas.

Já no século XXI, O Método de Guitarra Portuguesa de José Santos Paulo (2005) perfila-se, de um ponto de vista pessoal, como o mais completo método para este instrumento. Para além de possuir conteúdos técnicos em abundância, aborda mais elementos musicais que os anteriores, como, por exemplo, escalas e arpejos. Ainda assim, consideramos que existe uma grande lacuna entre o material introdutório, neste caso, com um nível já mais adequado ao início do estudo do instrumento, e o material mais avançado. Encontra-se-me falta um melhor encadeamento de aprendizagens, bem como de conteúdos técnicos que as sustentem. De realçar que, à semelhança dos anteriores, está concebido apenas para o estilo de Coimbra, contendo, no entanto, transcrições de obras eruditas de outros instrumentos.

Sons de Lisboa de Márcio Silva (2011), apesar de nunca ser enunciado pelo autor como método, o que é, ademais, natural, tratando-se apenas de uma compilação de peças, é um suporte único e de grande valia para o género de Lisboa que, até então, não possuía nenhum do seu repertório solístico editado. Este compêndio possui nível crescente de dificuldade e algumas noções básicas iniciais da execução do instrumento. Contudo, não pode ser analisado pelos mesmos parâmetros acima referidos.

O mesmo autor possui ainda outro livro denominado *Pautas e Tablaturas* (s.d) para guitarra portuguesa solo que conta com variadas transcrições de peças para guitarra clássica que são uma importante ampliação do repertório para o instrumento. No mesmo prisma, insere-se o livro *Peças para Guitarra Portuguesa* de Vítor Castro (s.d), com obras eruditas transcritas para este instrumento, ainda que este último seja de edição e produção própria.

De registar ainda os livros *Flávio Rodrigues da Silva: Fragmentos para uma guitarra* de José Paulo (s.d) e *Guitarra de Coimbra: volume 1*, do Grupo Fado ao Centro, da autoria de Octávio Sérgio (s.d), ainda que ambos se foquem exclusivamente nas obras de apenas um guitarrista.

Existem ainda publicações acerca dos fados tradicionais e da sua aprendizagem que não irão, no entanto, ser aqui mencionadas pela forma tradicional de aprendizagem destes conteúdos ser através do ensino informal. Não obstante, considera-se que as mesmas possuem bastante relevância como suporte à aprendizagem destes repertórios.

Sumariamente, para além do escasso e incompleto material disponível, verifica-se uma lacuna enorme na transcrição do repertório do estilo de Lisboa, comparativa ao seu congénere de Coimbra.

Deste modo, clarificando-se a escassez de repertório editado, em paralelo com a grande tradição de ensino informal denotada no instrumento, pensa-se que o ensino formal do mesmo poderia desenvolver-se de melhor forma, munindo-se do amplo

material utilizado dos meios informais. Julga-se que o aproveitamento deste tipo de recursos será proveitoso para o desenvolvimento técnico e musical dos discentes, originando músicos mais completos e versáteis na sua formação.

2.5. Programa

Um programa seleciona e organiza conteúdos de determinado ciclo de estudos. Já um currículo poderá ser referente, de forma transversal, a várias disciplinas, ou até, de forma longitudinal, a uma única área, de forma mais continuada no tempo. É usual encontrarmos também a nomeação de plano de estudos, quando o mesmo é relativo a apenas uma disciplina. Diversamente do programa, o currículo contempla todas as ações em contexto educacional. (Assude, s.d; Duarte, s.d)

Atualmente, a visão contemporânea de currículo assume-o mais numa perspetiva de desenvolvimento curricular, sendo este um produto social e cultural, em função do tempo e espaço em que se insere. Nessa medida, o professor assume, cada vez mais, um papel de maior preponderância neste processo. Sendo o currículo adaptável e mutável, muito para além do conhecimento dos conteúdos da disciplina, o docente necessita de conhecer os seus alunos e os seus processos de aprendizagem, conhecer o currículo e conhecer o processo de ensino. Apenas dessa forma, se considera, à luz do pensamento atual, possível o professor imprimir o dinamismo necessário nas suas aulas, para que as mesmas surtam efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem (Duarte J. , s.d).

O primeiro programa estabelecido para guitarra portuguesa surge em 2001, no Conservatório de Música de Coimbra, por José Santos Paulo, docente que, ainda hoje leciona o instrumento na referida instituição. Com o surgimento de novos conservatórios com esta oferta formativa, foram-se ampliando o número de programas concebidos, dos quais analisaremos alguns exemplos posteriormente. Todavia, existem, ainda, instituições de referência no ensino vocacional da música em Portugal que não possuem qualquer programa estrutural para a disciplina, como é o caso do Conservatório Nacional (para o ano letivo de 2023/2024 no qual este estudo foi estabelecido). Adicionalmente, não foi realizado, até à data, nenhum estudo comparativo entre os currículos que vigoram no país para a disciplina. (Paulo J. S., 2005)

Consequentemente, por meio da análise de programas e questionário aos docentes do instrumento, o que pretendemos apresentar nesta monografia será sempre uma proposta de plano de estudos para a disciplina de guitarra portuguesa, que será, naturalmente mutável e adaptável, em função das especificidades de cada discente e que nunca pretenderá assumir uma forma final estanque. Considera-se que este processo deverá ser dinâmico e em constante mudança consoante a sociedade à volta do mesmo também se modifica e, acima de tudo, consoante as dificuldades, necessidades e interesses dos discentes que assim o justifiquem.

De notar que seguindo a visão Green (2008), Colwell, et. all. (2018) do ensino instrumental, este deverá ser o mais abrangente e diversificado possível, englobando diferentes estilos e géneros musicais.

Assim, o que se intende propor na proposta curricular a elaborar é uma interligação das duas metodologias de ensino mencionadas (formal e informal), bem como dos repertórios a elas associados, pretendendo originar músicos mais completos. Lucy Green (2008), constata que, todos os professores parecem concordar em dizer que a aplicação de metodologias de ensino informal na sua prática pedagógica contribui para uma melhoria generalizada da mesma. Pretende-se incluir nas instituições educativas as vantagens que se verificam quando os alunos estão a disfrutar da aprendizagem e o fazem voluntariamente, como é o caso do ensino informal, sem retirar o carácter desafiante que o currículo do ensino formal encerra. Em última instância, é intenção constituir um programa que reflita o mundo fora da escola, com abordagens que ajudem os alunos a enfrentá-lo, pretendendo que o mesmo corrobore uma melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem de guitarra portuguesa.

3. Metodologia de investigação

A investigação executada nos desígnios deste relatório seguiu um quadro metodológico de investigação-ação, com recursos a métodos maioritariamente qualitativos. A metodologia adotada tem por base uma necessidade sentida de revisão e desenvolvimento dos programas atuais de guitarra portuguesa. Procurou-se garantir a participação de uma amostra de docentes de guitarra portuguesa no processo de tomada de decisão sobre o assunto, através da realização de um questionário online. Não obstante, a reflexão e análise intrínseca dos inquiridos foi tida em conta na estruturação do mesmo, pretendendo assim potenciar o envolvimento social desta metodologia investigativa. Paralelamente, revelou-se importante o uso desta metodologia como meio de articulação entre a teoria e a prática na produção de novos conhecimentos. Desta maneira, o instrumento utilizado para consultar docentes do instrumento no ativo, procuram trazer resultados evidentes de uma realidade prática, da qual esta pesquisa não se pretende alhear (Toledo & Jacobi, 2013).

De basilar importância foi entender em que estado se encontra o ensino de guitarra portuguesa a nível nacional, em conservatórios do ensino formal, através da análise de programas de realidades e regiões geográficas distintas. Consequentemente e porque investigamos para dar resposta a questões, definimos as seguintes como princípios orientadores da nessa pesquisa:

- Como se pode criar um programa de guitarra portuguesa para ensino vocacional, o mais diversificado e holístico possível?
- Que conteúdos mais se adequam às atuais necessidades do ensino da guitarra portuguesa?
- Que competências devem ser consideradas fundamentais no atual ensino do instrumento?
- Como podemos garantir que o ensino do instrumento incorpora vertentes de aprendizagem informal e formal?

4. Os programas de guitarra portuguesa no ensino vocacional da música

Para efeitos de investigação no atual relatório, conseguiu-se recolher um conjunto de 14 programas de diversos conservatórios e escolas um pouco por todo o território nacional. A análise dos documentos procurou esclarecer as seguintes questões:

- Quais as principais semelhanças e diferenças encontradas entre os programas de guitarra portuguesa analisados?
- Como se relacionam os programas com o repertório publicado para o instrumento?
- De que forma é que o programa integra o ensino de repertório tradicional na sua conceção?

Ao longo do processo procurou-se obter uma amostra abrangente e diversificada. Inicialmente, optou-se por incluir todos as instituições de financiamento público das quais se teve acesso ao programa da disciplina de Guitarra Portuguesa, sendo elas: o Conservatório de Música do Porto (CMP), o Conservatório de Música de Loulé (CML) e o Conservatório de Música de Coimbra (CMC). De notar que, foi estabelecido o contacto com todas as escolas supramencionadas no sentido de obter a sua autorização para a utilização do referido documento (Anexos VIII, IX e X). O contacto estabelecido deu-se por e-mail, com o envio de uma carta-modelo de autorização que devia ser assinada e identificada pela instituição. De forma similar, por ser a instituição mais antiga de ensino formal da música em Portugal, possuindo a disciplina de guitarra portuguesa na sua oferta formativa, procurou-se incluir no estudo o programa do Conservatório Nacional (CN) no nosso relatório. Infelizmente a tentativa de contacto com a instituição não foi bem-sucedida. No seu website, a escola não disponibilizava, para o ano letivo de 2023/2024, no qual esta investigação foi concebida, qualquer programa para a disciplina. Através de contactos informais com a mesma, soubemos que a mesma não possuía qualquer programa concebido para a disciplina. Contudo, possuía disponível no seu website os critérios relativos às provas internas da disciplina que usaremos como modelo estrutural do programa que deverá ser utilizado na instituição. Naturalmente, não se tratam de documentos equivalentes, ou, sequer, similares. Ainda assim, através da análise da estrutura das provas de instrumento, conseguimos depreender muito do que será trabalhado em determinada disciplina, não fazendo sentido doutra forma. Saliente-se que, em coadjuvação com as razões já indicadas, outra das grandes preocupações com a seleção dos programas escolhidos foi tentar alcançar uma grande diversidade territorial ambicionando obter uma amostra ampla, diversa e ilustrativa do processo de ensino-aprendizagem verificado em todo o território nacional.

Complementarmente, e, conscientes da importância e elevado número de escolas de música de ensino particular e cooperativo no território nacional, pretendemos

incluir na pesquisa dois exemplos ilustrativos das mesmas. O primeiro exemplo que selecionamos é referente ao Conservatório de Música de Santarém ⁵(CMS). A preferência pelo currículo desta instituição prendeu-se com o grau de profundidade que o mesmo possuía, face aos outros exemplos que recolhemos, dentro das instituições da mesma tipologia. Paralelamente, realça-se o dinamismo e seriedade da mesma, sendo organizadora do “Concurso Nacional de Acordeão e Guitarra Portuguesa” que, não pretendendo incorrer em lapsos, será dos únicos eventos deste tipo dedicados à guitarra portuguesa. Efetivamente, não temos conhecimento de outra iniciativa do género no instrumento.

Por último, decidimos também incluir na nossa indagação o Conservatório de Música de Vila do Conde ⁶(CMVC). No caso desta instituição, pretendemos integrar uma escola desta tipologia de uma região geográfica distinta da anteriormente selecionada. Ademais, não podemos deixar de considerar a importância que a mesma terá na nossa visão global sobre o currículo da disciplina já que se trata da escola onde frequentamos os oito graus de ensino articulado. Dessa forma, a sua programação iria sempre ser sentida de forma subliminar neste trabalho. Posto isto, a sua inclusão permitir-nos-á refletir de forma mais concreta sobre o ensino do instrumento, demonstrando também as nossas lacunas de aprendizagem que poderiam afetar a nossa pesquisa, caso não fossem expostas e examinadas em conformidade.

4.1. Análise dos programas

A presente análise procurou ter por base diferentes características a ter em conta na elaboração de programas curriculares, entre as quais: estrutura, conteúdos transversais, conteúdos idiossincráticos e tipos de recursos pedagógicos.

Numa primeira fase, a análise estrutural disse respeito à forma como se organizam os programas, as subsecções nos quais os mesmos se encontram divididos e, em última análise, o seu grau de profundidade e especificidade, considerando-se que um programa é tão mais específico, quanto maior for o número de subsecções que contempla. Realçamos que, naturalmente, esta análise será muito influenciada pelas instituições de ensino, sendo comum que as mesmas possuam um modelo estrutural de programa que deverá ser utilizado nas diversas disciplinas. Não obstante, considera-se importante expor estes elementos, sendo eles fundamentais na estruturação dos currículos.

Seguidamente, na análise de conteúdos transversais, pretende-se analisar a inclusão daquelas competências que julgamos serem basilares na formação de qualquer músico, independentemente do instrumento que execute. Aqui serão,

⁵ Autorização Anexo XI

⁶ Autorização Anexo XII

também, incluídas competências associadas ao ensino informal, tendo já sido demonstrada a sua importância na formação musical dos alunos.

Na análise de conteúdos idiossincráticos serão analisados aqueles correspondes à idiomática do instrumento, em todo o seu repertório erudito e não erudito. Uma maior especificidade ao nível dos conteúdos será abordada nos questionários aos docentes, analisando-os, nesta fase, de uma forma mais abrangente. A título de exemplo, foram criadas categorias agregadores como “Estilo de Coimbra” ou “Técnica geral” como forma de inclusão de diversos conteúdos, que seriam extremamente difíceis de ser analisados um por um em cada programa. Ademais, seria possível utilizar nomenclaturas distintas para referenciar uma mesma técnica, o que tornaria esta tarefa muito difícil de realizar.

Em último lugar, irão ser analisados os recursos pedagógicos que constam nos programas, passando a fase de análise do que é ensinado para como é ensinado, observando que materiais são usados pelos discentes nas suas práticas pedagógicas.

4.1.1. Análise estrutural

Tabela 6- Análise estrutural de programas

| | Aprendizagens essenciais | Competências | Conteúdos | Atividades | Bibliografia | Audições de referência | Sugestões de obras | Recursos pedagógicos mínimos |
|------|--------------------------|--------------|-----------|------------|--------------|------------------------|--------------------|------------------------------|
| CN | - | - | 0 | - | - | - | - | X |
| CMP | - | X | - | - | X | X | X | X |
| CMC | - | X | - | - | X | - | X | X |
| CML | X | X | 0 | - | - | - | X | X |
| CMS | X | X | X | X | - | - | X | - |
| CMVC | X | X | - | - | - | - | - | X |

X Presente nos programas

- Ausente do programa

0 Mencionado de forma indireta ou pouco explícita

CN- Como já referido anteriormente, o documento analisado relativo ao CN difere dos restantes na sua tipologia. Dessa forma, faria pouco sentido que se aproximasse dos mesmos a nível estrutural. Ainda assim é possível retirar, através da análise e compreensão do mesmo, alguns conteúdos de forma elementar, a título de exemplo “arpejos simples”. Não obstante, releva-se o facto de estes serem de carácter extremamente genérico, como iremos mais tarde demonstrar nos propósitos desta monografia, mas, também, parecendo ser reutilizados doutros instrumentos, como a guitarra clássica, contendo técnicas intrínsecas deste instrumento, mas pouco comuns

na guitarra portuguesa. A saber: “Notas repetidas com alternância dos dedos, i-m, com e sem apoio”;

CMP- Com um carácter mais completo e rigoroso, o Programa do Conservatório de Música do Porto contém um manancial de subsecções bastante rico. Apesar de não conter aprendizagens essenciais e uma listagem de conteúdos, a especificidade das “competências” que apresenta parece suprir completamente essa lacuna. Ademais, é o conservatório mais rico na descrição do suporte bibliográfico e auditivo a fornecer aos alunos, enunciando bibliografia e audições de referência. Da mesma forma, enumera de forma concreta os recursos pedagógicos mínimos a serem apresentados pelos discentes na conclusão de determinado grau de ensino, denotando, nalguns casos, os conteúdos que devem constar nos mesmos. Parece-nos que esta é uma excelente iniciativa, pecando por ser apenas apresentada nos dois primeiros graus. A título de exemplo: “Nota: O programa deverá conter os seguintes aspetos técnicos: arpejos de quatro notas, melodia acompanhada, acordes de quatro sons e ligados simples.”. Todavia, consideramos também que, caso contivesse uma listagem de conteúdos prévia na sua organização, facilmente se poderia incluir uma nota explicativa que indicasse que os mesmos deviam ser parte integrante do repertório a apresentar pelos alunos em cada grau;

CMC- O programa do CMC encontra-se na mesma linha do supramencionado CMP. Contudo, em oposição ao anterior, não possui audições de referência, que o tornam menos profundo nesse aspeto. À parte disso, conta com uma listagem de competências, aqui denominadas “objetivos programáticos”, para além de um enorme leque de sugestões de repertório onde se indica, não raras vezes, a bibliografia onde o mesmo poderá ser encontrado. Ainda assim, lamenta-se que estas indicações bibliográficas sejam exclusivas do material de carácter mais técnico como estudos, não acompanhando as peças da mesma forma. Porém, evidencie-se a probabilidade de muito deste material ser arranjos e adaptações do próprio docente da instituição, não se encontrando em nenhuma bibliografia para que a mesma pudesse ser referenciada. A título de exemplo, referencia-se “Ballet Music No. 2 – Schubert – from *Rosamunde*, Op. 26, D. 797 “, sem qualquer indicação bibliográfica. Através da revisão bibliográfica que executamos anteriormente, não se encontrou este material em nenhum dos métodos e monografias referenciadas para o instrumento, pelo que se poderá assumir com naturalidade que este se deverá tratar de um arranjo próprio do docente, já que esta é uma prática comum no instrumento. Ainda assim, não deixaremos de considerar também a hipótese, ainda que menos provável, de o referenciado recurso existir editado, mas não ser do nosso conhecimento. A menor probabilidade desta hipótese prende-se meramente com a escassez de repertório editado para guitarra portuguesa. que atribuem uma maior propensão à nossa primeira teoria;

CML- No programa do CML podemos encontrar evidenciados aprendizagens essenciais, referentes a um período mais alargado, correspondente aos ciclos do ensino básico, mas, também, ao ensino secundário. Neste documento, encontram-se propostas

sob a terminologia de “Objetivos Gerais”. Similarmente, conta, também com uma subsecção denominada “Competências”. À semelhança dos restantes, não apresenta uma listagem de conteúdos, não contendo, igualmente, referências bibliográficas e adutivas. Por outro lado, expõe de forma bastante clara todos os recursos pedagógicos a serem apresentados, indicando de forma inequívoca os conteúdos que deverão estar presentes nos mesmos, fazendo-os acompanhar de sugestões de repertório, exemplificando: “Obras que utilizem recursos técnicos diversificados (tremolo, acordes, arpejos, mudanças de posição, ligados) exploração de diferentes regiões da escala e secções contrastantes (Divertimento de Carlos Paredes, Terra de Pó de Custódio Castelo, ou similar)”;

CMS- A par do CMP, o CMS é a instituição analisada que conta com um programa vasto estruturalmente. Neste, são apresentados claramente “Objetivos gerais” (aprendizagens essenciais) e específicos (competências), mas, também são listados os conteúdos a eles inerentes. Apresenta-se novamente os “objetivos gerais” referentes a um período temporal mais alargado, como são os ciclos de estudos ou o ensino secundário. Posteriormente, enuncia-se os “objetivos específicos” de cada grau, referentes a um ano letivo. Em seguida, evidencia-se o que é denominado como “Conteúdos programáticos”, que, naturalmente, corresponde ao que entendemos como “conteúdos” enumerando técnicas e capacidades musicais que se pretende desenvolver nos discentes. Adicionalmente, conta uma secção que reputamos pouco comum nos programas das disciplinas de instrumento, pelo menos naqueles que analisamos referentes à guitarra portuguesa, denominada “Atividades”. Aqui, são referidas tarefas que podem ser implementadas nas aulas, imprimindo-as de um maior dinamismo. Consideramos esta adição extremamente relevante e pertinente em qualquer programa pois, para além de saber o que pôr em prática, é preciso evidenciar a melhor forma de o fazer para obter os melhores resultados pedagógicos possíveis. Da mesma maneira, uma reflexão deste tipo será necessária para tornar as aulas o mais dinâmicas e com o mais diversificado número de abordagens possível, pretendendo alcançar um maior interesse e predisposição para o estudo da disciplina nos alunos. Consequentemente, a sugestão e enumeração de atividades poderá, também, ajudar o discente a ser mais criativo e diverso na sua prática pedagógica, adquirindo, ainda, uma maior capacidade e suporte na preparação das aulas de instrumento. São alguns exemplos de atividades: “Leituras à primeira vista;” (que nos parecem especialmente relevantes se forem executadas no momento de avaliação, sendo comum estarem esquecidas no momento da aula, em preparação para o momento de apreciação); “Exercícios no início de cada aula para promover o desenvolvimento técnico, o aquecimento e preparar a execução das diferentes peças;” e “Exercícios para desenvolver a capacidade de memória.”

CMVC- O programa do CMVC tem como partes integrantes “Objetivos gerais” (aprendizagens essenciais), “Objetivos específicos” (competências) e “Recursos Pedagógicos mínimos”. Consideramos que estes são os parâmetros mínimos que um

programa deverá conter, sendo ele mais completo e profundo quanto maior o número dos outros parâmetros apresentados. Evidenciamos que julgamos, ainda, necessária uma listagem de conteúdos para a coerência programática da disciplina. Por outro, este documento apresenta detalhadamente a forma como a avaliação da disciplina é executada, enunciando todos os parâmetros contemplados na mesma. Apesar de aqui não apresentar a ponderação percentual exata de cada um dos elementos, esta é uma prática pouco comum nos programas das disciplinas e que consideramos ser bastante útil ao bom funcionamento e orientação da mesma. Consideramos, da mesma maneira, ser natural a não especificação de uma ponderação percentual exata já que é expectável que exista um documento dedicado especificamente aos critérios de avaliação e que seja mais concreto nesse aspeto. São exemplos desta prática: “Atitudes e valores:”, nos quais se integram, por exemplo: “Assiduidade e pontualidade”, o “Domínio técnico e interpretativo:”, nos quais consta, entre outros “Estudo individual e trabalho de casa” e ainda o indicador “Proatividade” que contempla os aspetos relativos à participação e empenho do aluno nas atividades dinamizadas pela escola.

Assim, globalmente, verificamos uma escassa presença de bibliografia e audições de referência nos programas analisados. Se, por um lado, consideramos que a falta de bibliografia poderá ser parcialmente justificada pela escassez da mesma, a lacuna de audições de referência não poderá ser analisada pelos mesmos parâmetros. Efetivamente, todo o processo de aprendizagem informal sob o qual, como verificamos na nossa revisão bibliográfica, o ensino do instrumento se baseou amplamente numa fase inicial, está intrinsecamente associado à audição e imitação de gravações de referência. De facto, existem, até, muitas gravações de peças das quais não se conhece a edição de partitura. Assim, estas duas lacunas não podem ser analisadas pelos mesmos parâmetros. De qualquer modo, a escassez ou não de bibliografia não poderá, na nossa opinião ser justificativa da não inclusão da mesma nestes desígnios. Por mais escassa que seja, deve ser pelo menos mencionado o material de suporte utilizado nas aulas, para além de poder servir como ferramenta de consulta e desenvolvimento de capacidades nos discentes. Da mesma forma, não deixamos de evidenciar a importância que as audições de gravações de referência têm para a construção de um bom músico, com um fundamentado sentido de crítica musical, mas, também, como fonte de inspiração e orientação para a performance e decisões interpretativas. Paralelamente, a sugestão e enumeração deste tipo de registos sonoros poderá regular de melhor forma o que é escutado pelo aluno, evitando a audição de gravações de menor qualidade sonora e artística que, poderão, em última instância, afetar o seu desempenho e desenvolvimento musical, desencadeando más práticas técnicas ou vícios interpretativos menos aconselháveis em função do repertório estudado.

A sugestão e registo de atividades a serem desenvolvidas são, factualmente, um elemento pouco comum, apresentando-se em apenas um dos programas. Apesar disso, não podemos deixar de refletir sobre a sua importância na prática pedagógica, tornando-a mais dinâmica, melhor fundamentada e ponderada, como

supramencionado. Assim, acreditamos que este é um elemento de elevado interesse e que deveria ser incluído em todos os programas, almejando um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, consideramos natural a enorme lacuna verificada neste elemento em quase todas as instituições.

Curiosamente, verificou-se que, novamente, apenas uma das instituições apresentava uma listagem de conteúdos a ser trabalhada em cada ano de ensino. Esta evidência revela-se, deveras, surpreendente já que consideramos que todos os programas deverão ser estruturados em função dos mesmos. Naturalmente que estes se encontram em sinergia com a formulação de competências. No entanto, julgamos que uma listagem é um elemento absolutamente fundamental na estruturação deste tipo de documentos, facilitando, até, entre outros, a escolha de repertório a ser trabalhado em cada grau de ensino, já que este deverá ser selecionado em função dos conteúdos a ser trabalhados e não o contrário. Por essa razão lhe atribuímos a nomenclatura de recursos pedagógicos, já que servem como ferramenta de estudo de determinadas técnicas, ou elementos, que se pretende que sejam aprendidos pelos discentes ao longo do seu percurso.

O elemento que aparece mais predominantemente em todos os programas são os “Objetivos específicos”, ou seja, as competências (com efeito, se considerarmos que o documento analisado do CN não se trata de um programa como os restantes, este está mesmo presente em todos os currículos). Não haveria, quanto a nós, outra possibilidade, principalmente verificando algumas lacunas na listagem de conteúdos apresentadas quase na totalidade das instituições. Concluimos assim que, nos programas de guitarra portuguesa analisados, as competências são o elemento mais visceral e estruturante. Vemos este facto com alguma naturalidade, assumindo que serão uma formulação natural dos conteúdos a serem abordados, mantendo as considerações que tecemos anteriormente.

No respeitante às “Aprendizagens essenciais”, estruturantes de um período temporal mais alargado, dizendo respeito a um ciclo de estudos, podemos observar, de forma curiosa, que todos os conservatórios de ensino particular e cooperativo possuem este elemento, ao contrário do verificado nos públicos, onde apenas um apresenta esta subsecção. Devemos, não obstante, perceber que, dentro dos públicos, um dos ficheiros consultados não corresponde a um programa, mas, sim, a uma matriz de provas, pelo que seria, naturalmente, difícil conter este tipo de elemento. Por outro lado, dos restantes três apenas um o contém, perfazendo 1/3 do número total, enquanto nos não públicos, a totalidade dos currículos possui este identificador. Então, mesmo com um maior número em análise, três (excluindo o CN pelas razões já referidas), em oposição aos dois não públicos, os últimos revelam um maior número deste identificador. Consideramos que a enunciação destas aprendizagens é extremamente relevante para indicar os requisitos e modelo de orientação de determinado ciclo de estudos. É, dessa forma, inesperada a sua não inclusão num número tão significativo de conservatórios

por forma a aferir o cumprimento de objetivos elementares de determinado aluno no processo de passagem de ciclo.

Quase todos os programas possuem sugestões de obras o que reputamos ser um elemento de extrema importância na estruturação de um programa. Para além de permitirem uma mais fácil identificação e seleção dos discentes do repertório a ser trabalhado por cada aluno, permitem uma comparação imediata com programas de outras instituições de ensino que possibilitam a compreensão mais direta sobre as diferenças verificadas entre a nossa e outras instituições, assim como a interpretação global sobre a uniformidade do ensino do instrumento no país. De referir ainda que, considerando o anteriormente mencionado, não julgamos que este elemento seja absolutamente fundamental de um programa, apesar de pensarmos que o mesmo será mais completo e específico se o possuir. O docente possui liberdade de escolha sobre o programa que deverá ser subserviente aos conteúdos. Paralelamente, existe ainda a possibilidade das instituições possuírem um documento exclusivamente dedicado a estas sugestões, à parte dos currículos das disciplinas.

De forma diversa, o repertório mínimo a ser executado em cada ano letivo apenas não é encontrado num dos documentos. Julgamos que isto também se poderá dever à possível existência de documentos como matrizes de prova que identifiquem este número mais precisamente. Em todo o caso, esta enumeração é absolutamente fundamental para perceber os requisitos mínimos à conclusão com sucesso de determinado grau de estudos, embora, como já evidenciamos, o relevante para o processo de ensino-aprendizagem de um aluno sejam os conteúdos e não propriamente a quantidade de recursos que executa. Sem embargo, é necessário a visualização e avaliação de um conteúdo em mais do que um momento e de uma forma mais continuada para perceber o grau de capacidade de domínio de um aluno sobre o mesmo. Releva-se, nesse parâmetro, a importância dos recursos técnicos como escalas e estudos para a melhor avaliação dos conteúdos. Infelizmente, como já mencionado, este material é escasso para o instrumento e é um aspeto que necessita de ser desenvolvido.

4.1.2. Análise de conteúdos transversais

Tabela 7- Análise de conteúdos transversais

| | Aquecimento | Afinação | Metodologias de estudo | Improvisação | Leitura à primeira vista | Criatividade | Memorização | Imitação/ "Tocar de ouvido" |
|-----|-------------|----------|------------------------|--------------|--------------------------|--------------|-------------|-----------------------------|
| CN | - | - | - | - | X | - | - | - |
| CMP | - | X | X | X | - | 0 | X | - |
| CMC | - | X | X | - | X | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CML | - | - | X | - | X | X | X | - |
| CMS | 0 | X | X | - | 0 | 0 | 0 | - |
| CMVC | - | X | X | - | - | - | - | - |

X Presente nos programas

- Ausente do programa

0 Mencionado de forma indireta ou pouco explícita

Na análise de conteúdos transversais referimo-nos aos elementos que consideramos serem fundamentais para a formação de um músico de qualquer instrumento, não somente de guitarra portuguesa. É dessa forma que incluímos aqui elementos como “Metodologias de estudo” ou “Leitura à primeira vista”. Diversamente, dada a importância que consideramos que as metodologias de ensino informal têm verificado, também pela nossa revisão bibliográfica, matérias como “Improvisação”, “Memorização” e “Criatividade”, são tidas em conta nesta análise.

CN- Através da análise das matrizes de prova do CN, apenas podemos perceber que são executadas leituras à primeira vista no momento de avaliação pelo que será natural que as mesmas sejam trabalhadas nas aulas. Lamentavelmente, não conseguimos, através deste documento ter algum tipo de perceção sobre os restantes elementos apresentados. Não se encontrou, nessa senda, nenhum critério avaliativo que valorizasse outros aspetos. na matriz de prova, como poderia ser o caso da memorização ou da afinação.

CMP- No caso desta instituição, verifica-se uma curiosidade interessante de ser analisada: apesar da criatividade ser mencionada como critério de avaliação, a mesma nunca é apresentada nos conteúdos. Este facto levanta algumas questões, como por exemplo: Como se poderá avaliar algo que não é trabalhado em aula? Em que é que será baseada esta avaliação? Como é que o aluno pode preparar algo com o qual nunca contacta? Apesar disso, não se deixa de considerar que a mesma poderá ser efetivamente trabalhada nas lições instrumentais sem, contudo, ser apresentada nos conteúdos. Todavia, julgamos que a sua inclusão seria necessária e extremamente fundamental para uma maior clareza nesta matéria. Paralelamente, o aquecimento é algo que nunca é mencionado neste currículo, sendo, portanto, de lamentar podendo originar lesões e desconforto muscular ao instrumentista durante a sua performance, para além de uma menor preparação performativa. Quanto aos indicadores de metodologias de ensino informal (“Improvisação, Memorização e Tocar de ouvido, excluindo a criatividade já mencionada anteriormente) verificamos que apenas um deles não se encontra apresentado no programa. Este é um facto que reputamos bastante positivo, sendo que o ideal seria sempre a inclusão de todos os elementos, mas, pensando que os mesmos poderão estar na base da formação de músicos mais

completos. De referir ainda a positiva inclusão de afinação e metodologias de estudo que permitem tornar o discente mais independente e autónomo.

CMC- Podemos com facilidade perceber que o ensino no CMC é mais fundamentado em metodologias de ensino formal, não contendo evidenciados quaisquer indicadores dos que consideramos mais frequentes no ensino informal. Paralelamente, não inclui nos seus desígnios nenhuma referência a metodologias de aquecimento e sua realização prévia a sessões estudo ou performances. Demonstra ainda não conter uma preocupação com o desenvolvimento das capacidades de memória dos alunos, não referindo este elemento em nenhum momento.

CML- Nesta instituição, aquecimento e afinação não são referidos nos conteúdos. Estas são para nós lacunas graves, uma delas pelo lado da saúde e preparação para a performance dos alunos, a outra por revelar pouca preocupação com o rigor performativo dos discentes. Apesar de não referenciar a improvisação e o tocar de ouvido, consideramos que algumas metodologias do ensino informal são aplicadas nas classes, já que demonstra preocupações com o estímulo da criatividade, para além da memorização, ainda que esta não seja exclusiva deste tipo de ensino. Evidenciamos ainda o desenvolvimento de capacidades de leitura, através da inclusão de leituras à primeira vista no currículo da disciplina.

CMS- No currículo do CMS são levantados alguns factos curiosos. Apesar de o aquecimento ser mencionado nas atividades, o mesmo nunca é apresentado nos conteúdos. Naturalmente, não pomos em causa a sua realização em aula, contudo, sendo este um elemento de elevado interesse na formação de músicos, não deveria ser incluído na listagem de conteúdos da disciplina? Naturalmente seria um conteúdo de difícil avaliação no contexto duma prova formal de instrumento, ainda assim, para esse mesmo efeito existe a avaliação contínua que é referente ao trabalho continuado do aluno durante todo o ano letivo. Situações similares ocorrem ainda noutros aspetos. Apesar da leitura à primeira vista se encontrar presente nos “objetivos gerais” do curso básico de 2º e 3º ciclos, não encontramos nenhuma correspondência da mesma nos conteúdos da disciplina. Julgamos que a mesma pode ser utilizada em serviço de outros conteúdos, ainda assim, as capacidades de leitura à primeira vista, por si só, são um elemento a ter tido em conta na formação dos alunos de instrumento, merecendo, como tal, um conteúdo específico a si dedicado. Não obstante, estas são, da mesma forma, uma das atividades a ser realizadas em aula, segundo este documento. Valorizamos este facto, por ser trabalhadas de forma continuada, o que torna ainda mais relevante a sua inclusão como conteúdo. É referido o estímulo da criatividade do aluno “(...) propondo a integração da sua prática instrumental e interpretativa em diversos contextos musicais e estilísticos”. Sabendo a importância e relevância desta diversidade, julgamos que a criatividade desenvolvida nos alunos não se pode limitar a este parâmetro. Além disso, este descritor apenas se encontra relatado nos “objetivos gerais” do curso complementar, não estando em evidência em mais nenhum momento no decorrer do programa, seja ele conteúdos, ou até mesmo, atividades a desenvolver.

Desse modo, não poderemos afirmar com exatidão que a criatividade é uma capacidade desenvolvida com a amplitude que julgamos que a mesma merece. Da mesma forma, a memorização é referenciada tanto nos “objetivos gerais” do curso básico, como nos do curso complementar, mas, também nas atividades a ser desenvolvidas, através de “Exercícios para desenvolver a capacidade de memória”. Consideramos, dessa maneira, que este poderá ser um elemento trabalhado até com a profundidade necessária, porém, para uma maior clareza nesta questão, aconselharíamos a sua inclusão, também, nas competências e conteúdos a serem trabalhados em cada grau de ensino.

CMVC- Relativamente a esta escola, de forma clara, identificamos o desenvolvimento de um sentido e capacidade de afinação, mas, também, de metodologias e competências de estudo. Por outro lado, vemos uma lacuna completa nas metodologias que reputamos mais tradicionalmente associadas ao ensino informal (Improvisação, criatividade, tocar de ouvido), bem como na capacidade de memória, quanto a nós entrelaçada entre as duas formas de ensino, e de leitura à primeira vista que poderá ser associada com uma maior familiaridade com o ensino formal.

De uma forma global, verificamos uma fraca presença das metodologias do ensino informal nos programas do instrumento. Apenas um conservatório contém em si o domínio da improvisação, assim como não existe qualquer conservatório que refira o processo de imitação ou tocar de ouvido como parte integrante da formação dos seus discentes. Similarmente, a criatividade, apesar de contar com uma maior presença que os anteriormente mencionados, é maioritariamente apresentada de forma vaga e pouco visceral nos currículos da disciplina. De igual preocupação, a abordagem do aquecimento prévio à performance não é mencionada em quase nenhum conservatório. Na verdade, apenas um o refere, não lhe dedicando, quanto a nós a profundidade e importância merecida, como referenciado anteriormente. Em contraste, o processo de afinação é referenciado quase na totalidade dos documentos. De estranhar a sua ausência no programa do CML, menos inusitada no caso do CN, dadas as especificidades do documento analisado, mas que, ainda assim, mereceria a inclusão deste conteúdo nas matrizes de prova. É com grande satisfação que verificamos que todas as instituições contém nos seus desígnios uma preocupação com o trabalho e desenvolvimento autónomo do aluno, bem como de melhores índices e capacidades de autorregulação, através da inclusão de metodologias de estudo dos conteúdos a serem trabalhados nos seus programas. Por fim, verifica-se alguma presença das leituras à primeira vista nas diversas escolas. Se considerarmos, após a reflexão anterior, que as mesmas se encontram efetivamente existentes no CMS, a maioria das instituições possui este elemento. De forma natural, o ideal seria que o mesmo estivesse presente em todas as instituições, ainda assim, o desenvolvimento de boas capacidades de leitura em alunos de um instrumento, na sua génese, muito associado ao ensino formal, é um fator que reputamos de grande interesse e com um grande contentamento.

4.1.3. Análise de conteúdos idiossincráticos

Tabela 8- Análise de conteúdos idiossincráticos

| | Estilo de Coimbra | Estilo de Lisboa | Técnica geral | Performance/ Musicalidade | Organologia | Postura | História e idiomática auditiva | Repertório Tradicional |
|------|-------------------|------------------|---------------|---------------------------|-------------|---------|--------------------------------|------------------------|
| CN | 0 | 0 | X | X | - | X | 0 | X |
| CMP | X | X | X | X | 0 | X | X | X |
| CMC | 0 | - | X | X | X | X | X | 0 |
| CML | 0 | X | X | X | X | X | X | X |
| CMS | X | X | X | X | X | X | 0 | 0 |
| CMVC | X | X | X | X | X | X | - | - |

X Presente nos programas

- Ausente do programa

0 Mencionado de forma indireta ou pouco explícita

A análise de conteúdos idiossincráticos será referente aos elementos específicos e idiomáticos da guitarra portuguesa. Para efeitos analíticos, reduziu-se estes elementos a: Estilo de Coimbra, Estilo de Lisboa, Técnica geral, Performance/ Musicalidade, Organologia, Postura, História e idiomática auditiva e Repertório Tradicional.

No que concerne à análise da presença de determinado estilo (Coimbra ou Lisboa) nos programas, esta foi executada através de um conjunto de fatores. Primeiramente, realizou-se a associação dos estilos com algumas técnicas que lhes são caracteristicamente mais comuns, como é o caso da pulsação apoiada no caso de Coimbra e simples, no caso de Lisboa. De referir que outras técnicas foram tidas em conta, como o caso rasgueado duplo (Coimbra). Ainda assim, consideramos que estes elementos poderiam ser, sendo utilizados por si só, dúbios e insuficientes para se retirarem ilações. Nunca esquecendo que uma técnica não estará necessariamente circunscrita a um estilo, devendo ser uma ferramenta utilizada pelo instrumentista da forma que considere mais útil e adequada. Por conseguinte, sempre que possível,

cruzou-se esta informação com o repertório sugerido nos programas para obter uma melhores precisão e esclarecimento neste sentido.

Nos elementos de técnica geral consideramos todas as questões como execução de ornamentos, acordes, posicionamento da mão esquerda que com maior frequência são comuns entre os estilos, servindo acima de tudo o instrumentista e sendo parte fundamental do processo de execução do instrumento.

O descritor Performance/Musicalidade dirá respeito a todos os conteúdos relacionados com a prática performativa como dinâmicas, fraseados, caráter, articulações, entre outros.

Na organologia do instrumento consideramos todos os conteúdos que referem as partes que compõe o instrumento, bem como a sua manutenção.

Em postura analisamos todos os conteúdos relativos à forma correta de manusear e posicionar a guitarra portuguesa.

Com história e idiomática auditiva, verificamos a interligação contextual dos temas abordados nas aulas com o contexto do instrumento, o seu passado, e referências auditivas importantes.

Relativamente ao repertório tradicional, aferimos a inclusão nos programas de elementos tão presentes na vida quotidiana do instrumento como o acompanhamento de fados, danças e folclore característico do nosso país.

CN- Com esta análise verificamos, interessantemente que nas matrizes de prova verificadas, existe uma forte presença de elementos idiomáticos da guitarra clássica, mas pouco comuns na guitarra portuguesa, a saber: "(...) alternância dos dedos, i-m, com e sem apoio". De referir que este elemento será claramente referente à mão direita onde, na guitarra portuguesa, a utilização em exclusividade dos dedos indicador (i) e polegar(p). Atualmente, existem técnicas estendidas onde a utilização do dedo médio (m) é praticada, ainda assim, não será de esperar a execução da mesma de um aluno do 1º grau, sendo esta inclusivamente nunca concebida através da pulsação com apoio. No entanto, dissipando as dúvidas, apresentamos mais um elemento: "com mobilidade do polegar sobre as cordas RÉ (4ª), LÁ (5ª), MI (6ª)", onde facilmente se verifica que estes serão referentes à guitarra clássica e não à guitarra portuguesa onde a mobilidade do polegar nas três últimas ordens corresponderia a Si (4ª), Lá (5ª), Ré(6ª), diversamente do descrito. Não obstante, o documento referencia articulação e execução de acordes, ainda que de forma pouco específica, mas que nos levará a considerar a inclusão de conteúdos de técnica geral nos seus desígnios. Sabemos que muito dificilmente não será trabalhado qualquer um dos estilos no CN, ou em qualquer outra instituição, contudo, cingindo-nos apenas ao empírico, não consideraremos a inclusão de nenhum nesta instituição.

Como seria de esperar, face ao documento analisado, a performance é sempre referida como forma de avaliação do repertório apresentado pelos alunos no contexto

das provas. Da mesma forma, referencia “Abordagem formal e estilística” sendo um elemento que poderemos considerar como revelador da abordagem histórica e auditiva do repertório trabalhado. Ainda assim, é vago no que concerne a que estilos se refere e não podemos com toda a certeza precisar que são fornecidos exemplos auditivos para os mesmos, bem como contextualizados devidamente no contexto do passado do instrumento.

Verifica-se a presença de um descritor avaliador da postura, sendo possível inferir a sua presença nos conteúdos da disciplina, sendo o mesmo processo impossível de ser realizado quanto à organologia do instrumento, já que não há nenhum elemento que a referencie, sendo este fator, até, compreensível face à tipologia de material consultado.

Consegue-se depreender o trabalho relativo a repertório tradicional nas aulas, desde logo porque, no repertório mínimo a ser apresentado se encontra a seguinte citação: “6 Peças de carácter contrastante (uma peça destas terá de ser um fado)”.

CMP- Analiticamente, de forma bastante direta, conseguimos observar que o programa do CMP é bastante completo, no que diz respeito aos conteúdos específicos do instrumento. Verificamos a inclusão de ambos os estilos no processo de ensino da instituição. Com uma forte componente de questões técnicas gerais, performativas e posturais. Paralelamente à inclusão de bibliografia e discografia de referência, as vastas referências a conhecimento e interpretação formal e estilística, permitem-nos constatar um bom desenvolvimento de noções históricas e referências auditivas relativas ao instrumento. Apesar de se evidenciar a presença do acompanhamento de repertório tradicional, como no caso: “Rudimentos de acompanhamento de Fado de Coimbra baseado em acordes”, estas referências parecem ser sempre exclusivas ao género coimbrão deste tipo de música. Observamos este facto com alguma tristeza, considerando que o programa seria mais completo se, pelo menos, contemplasse os dois tipos de fado executados no nosso país. É verdade que referencia ainda: “(...) diferentes estilos de fado.”, sem, ainda assim, mencionar alguma vez o fado de Lisboa que parece também não estar presente nos exemplos auditivos fornecidos.

De mencionar ainda que não refere, nunca, de forma inequívoca a organologia do instrumento. Contudo, indica: “Manutenção do instrumento, cordas, limpeza, colocação do cavalete”, o que pressupõe um conhecimento das partes componentes do mesmo. Não obstante, pensamos que uma maior presença e desenvolvimento de conteúdos afetos a esta matéria, valorizaria ainda mais a generalidade do programa.

CMC- Através do programa da instituição, pode-se depreender a abordagem ao estilo de Coimbra através das obras propostas no programa. Contudo, não existe nenhuma menção aos movimentos de pulsação apoiada ou rasgueados duplos, por exemplo. Por outro lado, nenhuma menção é feita a peças do estilo de Lisboa. Pensa-se que, neste caso e, sendo sediada na cidade-mãe de um dos estilos de guitarra portuguesa, a instituição apenas ministrará a aprendizagem de um dos estilos de

execução do instrumento. Sem embargo, verifica-se uma grande presença de transcrições de obras de diversos instrumentos e períodos da história da música erudita que indicam a inclusão, também, de outro tipo de repertório nos desígnios da disciplina. Consequentemente, existe uma grande presença de conteúdos técnicos gerais no programa. Julga-se que a não especificação de técnicas relativas ao estilo de Coimbra poderá também ser devida a uma posição sobre estas técnicas como “norma” e, por isso, não se julgar necessária a sua explanação. Diversas vezes se refere a interpretação de obras de estilos contrastantes, contudo, pela não sugestão de repertório do estilo de Lisboa, pensa-se que a mesma será relativa a obras de períodos históricos diversos. Lamentavelmente, não existem sugestões de exemplos auditivos para os alunos os tomarem como referência, contudo, pensa-se que, dada esta especificação, o repertório será bem desenvolvido no contexto histórico em que se apresenta. Não podemos aferir com grande precisão se o repertório tradicional é fomentado neste contexto. Apesar de se mencionar: “Interpretar obras de fado contrastante e de grande forma;”, nenhum exemplo de fado é descrito nas obras sugeridas. O único elemento que encontramos neste sentido é “Variações sobre o Fado em Dó” que corresponderá mais a uma peça instrumental, na forma de tema e variações e que, por essa razão, será insuficiente para presumir o desenvolvimento de acompanhamento de repertório tradicional na instituição. Paralelamente, e de forma curiosa, a sugestão de peça supracitada não se encontra no mesmo grau de estudos que o conteúdo anteriormente descrito. Enquanto o último é referente ao 8º grau, a primeira é referente ao 4º o que causa estranheza nesta descoordenação entre elementos.

CML- O programa do CML é extremamente completo na referenciação de conteúdos idiossincráticos do instrumento. Contudo, apesar de referenciar claramente “estilo de Coimbra”, não enuncia nenhuma das suas técnicas idiomáticas, ao contrário do estilo de Lisboa para o qual menciona “Arpejos idiomáticos característicos” ou “padrão de acompanhamento”. Esta não é, ainda assim, uma preocupação suficientemente forte que nos faça questionar a inclusão dos dois estilos no processo de ensino-aprendizagem, até porque facilmente verificamos este facto pela sugestão de peças fornecidas ou pelas inúmeras referências a ambos os estilos. Quanto ao repertório tradicional a ser trabalhado, verifica-se a inclusão de inúmeros exemplos de fados de Lisboa e do seu acompanhamento. Em oposição ao verificado no CMP, nesta instituição, não se encontra qualquer referência ao acompanhamento deste tipo de música no estilo de Coimbra. Novamente lamentamos este facto e julgamos que o programa seria ainda mais completo e profundo se a mesma fosse incluída nos seus propósitos.

CMS- Como já vem sendo apanágio na nossa pesquisa, o CMS apresenta um documento bastante completo e de elevado interesse pedagógico. Conseguem-se encontrar referências a ambos os estilos de guitarra portuguesa, sendo inclusivamente mencionadas, por vezes separações entre ambos os estilos, a saber: “Estudo da digitação da Guitarra de Coimbra e Lisboa”. Com naturalidade verificamos a presença

de vários conteúdos técnicos na generalidade, assim como performativos, posturais e afetos à organologia do instrumento. Em referência à história e idiomática musical do instrumento, é referenciado como conteúdo: “Diferenças fundamentais entre Guitarra de Coimbra e Guitarra de Lisboa” ou “Conhecer e reconhecer algumas formas e estilos musicais;”, ainda assim, consideramos que o documento não é muito explícito quanto à contextualização história do repertório apresentado, não fornecendo, também, exemplos auditivos de referência. Sendo, até, um documento que apresenta alguns exemplos de atividades nos seus desígnios, a não presença de elementos relativos a esta temática nessa secção, levantam algumas questões sobre a profundidade com que a mesma é trabalhada. Paralelamente, ainda que apareçam fados descritos no repertório sugerido, não lhes é dedicado nenhum conteúdo específico, como padrões de acompanhamento, por exemplo. Ademais, todo o repertório tradicional sugerido é somente referente ao estilo de Lisboa, pelo que, como anteriormente referido, consideramos que o currículo seria de maior interesse pedagógico e adquiriria uma maior profundidade e relevância caso incluísse, pelo menos, os dois tipos de fado na sua génese.

CMVC- Contém um programa bastante direto e concreto no que expõe. Encontram-se elementos afetos a ambos os estilos de guitarra portuguesa, exemplificando: “Utilização do polegar (mão direita) em pulsação simples e pulsação apoiada”, bem como a todos os campos técnicos gerais, performativos, organológicos e posturais. Citando alguns elementos: “Estabelecer uma posição correta que possibilite uma relação aluno/instrumento”, ou, “Uso de pequenas barras”. Verificaram-se lacunas na contextualização história e idiomática auditiva do instrumento, não sendo apresentado qualquer conteúdo referente a estes temas. Similarmente, não contém nos seus propósitos quaisquer referências de repertório tradicional como o acompanhamento de fados.

Em suma, ainda que com as reservas enunciadas anteriormente, comprovamos que o estilo de Coimbra se encontra presente em todos os conservatórios, diversamente do seu congénere de Lisboa que, apesar disso, só não se encontra elencado numa instituição. Por um lado, reputamos este facto com alguma naturalidade já que, como revisto bibliograficamente, a guitarra portuguesa de Coimbra possui uma tradição formal escrita mais desenvolvida que a tradição lisboeta, o que lhe confere uma maior facilidade de entrada nos pretextos do ensino formal. Não obstante, o estilo de Lisboa só não é encontrado num dos conservatórios analisados. Para além disso, a referida instituição encontra-se precisamente sediada no centro geográfico do seu estilo “opositor”. Desta forma, verifica-se com grande felicidade que ambos os estilos se encontram a ser lecionados nos conservatórios de música ao longo do país, tanto públicos como particulares e corporativos. Com igual satisfação conferimos uma boa inclusão de elementos técnicos gerais, posturais e performativos em todos os documentos que se analisaram. Com exceção do CMP que, ainda assim, não podemos confirmar com toda a certeza o não desenvolvimento destes conteúdos, a organologia

do instrumento é, também abordada em todas as instituições. Relativamente às questões históricas e referências auditivas do instrumento, verificamos que com algum grau de uniformidade é mencionada por diversas vezes a diferenciação e conhecimento de diversos estilos. Contudo, julga-se que, neste campo, apesar dos bons índices de presença verificados, é necessário um trabalho mais profundo e específico na enunciação da contextualização histórica de diversos elementos, bem como na sugestão de gravações de referência que acompanhem este processo. Com alguma surpresa, aferimos que, efetivamente o repertório tradicional, principalmente focado no acompanhamento de fados, se encontra amplamente presente nos programas do instrumento. Porém, encontramos algumas questões que devemos notar neste campo. Algumas vezes, sendo apresentados no conjunto de repertório sugerido, o acompanhamento de fados não se encontra relacionado com nenhum conteúdo que o elenque por si só. Isto seria de especial relevância quando existe nesta linguagem um conjunto de técnicas e figurações harmónicas características que poderiam ser utilizadas para aprimorar as capacidades dos discentes. Conjuntamente, algumas vezes, este trabalho é apenas referente a um dos estilos de fado nativos do nosso país. Pensamos que a inclusão de ambos os estilos só contribuiria para uma formação mais eclética e completa dos alunos e evidenciamos este facto com alguma estranheza, tendo verificado que, de forma distinta, a nível solístico, peças de ambos os estilos são estudados na maioria dos conservatórios. Resta questionar: porque não existe uma associação das mesmas com os estilos de fado a elas adjacentes? Esta é uma questão para a qual não temos resposta e que apenas poderia ser esclarecida com o contacto direto com os docentes responsáveis pelas disciplinas em cada conservatório.

4.1.4. Análise de tipos de recursos pedagógicos

Tabela 9- Análise de recursos pedagógicos utilizados

| | Peças | Estudos | Escalas | Leituras à primeira vista |
|------|-------|---------|---------|---------------------------|
| CN | X | X | X | X |
| CMP | X | X | X | - |
| CMC | X | X | X | - |
| CML | X | X | X | 0 |
| CMS | X | X | X | 0 |
| CMVC | X | - | X | - |

X Presente nos programas

- Ausente do programa

0 Mencionado de forma indireta ou pouco explícita

Neste subcapítulo analisaremos que recursos pedagógicos (Peças, estudos, escalas e leituras à primeira vista) são utilizados como ferramenta de trabalho de todos os restantes conteúdos anteriormente discutidos.

CN- Nesta análise, conseguimos identificar com precisão todos os recursos utilizados no CN nas suas provas de instrumento que corresponderão àqueles que são utilizados nas aulas. Neste sentido, todos os elementos aqui enunciados (peças, estudos, escalas e leituras à primeira vista) encontram-se evidenciados nas matrizes de prova da instituição;

CMP- De forma contrastante, verifica-se que, no CMP, não se encontram mencionadas as leituras à primeira vista nos pretextos do seu programa. Da mesma forma, verificamos, através da análise dos seus recursos pedagógicos mínimos, que as mesmas não são executadas nas provas, fazendo, então, sentido esta não inclusão. Ainda assim, não pensamos que este seja uma boa aceção já que as mesmas poderiam servir como uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento de boas capacidades de leitura nos discentes, para além de lhes preparem para uma resposta mais imediata e facilitarem o processo de estudo de uma obra. À parte disso, todos os restantes elementos são apresentados.

CMC Verifica-se que, apesar de referenciadas nos “objetivos específicos”, não se encontram as escalas nas sugestões de repertório. Não julgamos que esta seja uma necessidade, ainda assim, pensamos que esta enumeração poderia servir uma estruturação mais efetiva do ensino na instituição, bem como uma melhor preparação do mesmo pré-definindo quais e como é que estes elementos seriam abordados em cada ano. Da mesma forma que a anterior, nesta escola não encontramos presentes as leituras à primeira vista. Para finalizar, as peças e escalas encontram-se concretamente enumeradas.

CML- No caso desta escola, encontramos descritos todos os recursos em análise. Contudo, fala-se do desenvolvimento de capacidades de leitura à primeira vista, mas não as elenca no programa anual a ser apresentado. Pensamos que será possível trabalhar estes elementos em aula e não os apresentar mais tardiamente nos momentos de prova, contudo, verificamos este facto com alguma estranheza considerando que este elemento deveria ser incluído no momento de avaliação por forma a ser encarado com a mesma seriedade e preparação que os restantes.

CMS- Tal como sucedido com as instituições supramencionadas, todos os elementos são descritos claramente com exceção das leituras à primeira vista. As mesmas são mencionadas nas atividades a desenvolver, mas não fica claro se são executadas nas

provas, fundamentalmente pela não enumeração de repertório anual mínimo, assim como pela ausência de competências e conteúdos referentes a este elemento.

CMVC- Diversamente das restantes escolas, verifica-se que, no CMVC os conteúdos apenas são abordados pelo meio de peças e escalas. Apesar de se evidenciar a lacuna de elementos técnicos como estudos para o instrumento, a forte presença nas restantes instituições parece indicar a possibilidade da sua inclusão nos desígnios dos programas da disciplina, de referir a importância dos mesmos para o aprimoramento e desenvolvimento técnico específico dos discentes. Da mesma forma que se constata noutros contextos, também neste conservatório existe uma lacuna de inclusão de leituras à primeira vista.

Sumariamente, todos os conservatórios analisados possuem como principais ferramentas de trabalho peças e escalas. O elemento dos estudos é também uma componente com uma forte presença, apenas não se encontrando numa das instituições. A grande lacuna é encontrada nas leituras à primeira vista. Numa fase inicial decidimos assumir que as mesmas se encontravam perfeitamente estabelecidas no contexto de ensino-aprendizagem do CN. Ainda assim, pela nossa análise desta escola ter sido executada pelo meio dum Matriz de prova e não de um programa, não sabemos com exatidão de que forma as mesmas serão trabalhadas na disciplina, nem se existirão conteúdos específicos relativos às mesmas. Em jeito de conclusão, pensamos que as capacidades de leitura dos discentes de guitarra portuguesa poderão estar a ser afetadas pelo fraco desenvolvimento deste tipo de elemento nas instituições de ensino. Consideramos ainda que, mesmo nas instituições que o referenciam, este não está a ser tido em conta com a profundidade e especificidade que julgamos necessárias ao seu bom desenvolvimento.

4.2. Conclusões

Sumariamente, retomando as questões de base que incitaram a nossa análise dos programas:

- Quais as principais semelhanças e diferenças encontradas entre os programas de guitarra portuguesa analisados?
- Como se relacionam os programas com o repertório publicado para o instrumento?
- De que forma é que o programa integra o ensino de repertório tradicional na sua conceção?

Como principais elementos comparativos conseguimos estabelecer que:

Estruturalmente existe uma grande lacuna ao nível bibliográfico e de audições de referência, sendo estes dois elementos importantes que devem constar nos programas. As sugestões de atividades são um elemento presente apenas com um caráter

excepcional que, no entanto, julgamos poderem potenciar uma prática pedagógica mais efetiva, dinâmica e apelativa. Verifica-se uma carência de listagem de conteúdos, apenas sendo esta apresentada num dos documentos analisados e que julgamos merecer constar em todos os documentos deste tipo. As competências apresentam-se como elementos centrais de todos os programas, constantes em todos os documentos analisados. Por outro lado, as aprendizagens essenciais encontram-se expostas de forma intermitente nos currículos, o que quanto a nós deverá ser um elemento a ter em especial atenção já que indicam a orientação pedagógica de determinado ciclo de estudos. De forma visceral, encontramos uma grande presença de sugestões de repertório e repertório mínimo a ser executado em cada instituição.

Ao nível dos **conteúdos musicais transversais**, consideramos que alguns elementos como o aquecimento, a improvisação, a criatividade, a memorização e a imitação/ “tocar de ouvido” são elementos pouco constantes, de forma genérica nas propostas curriculares analisadas. Muitos destes são elementos bastante associados com metodologias de ensino informal, o que poderá ser natural tendo em conta o modelo de ensino para os quais estes programas são concebidos. De forma diversa, afinação, metodologias de estudo e leitura à primeira vista são descritores com uma boa presença nos programas.

Relativamente aos **conteúdos idiossincráticos** do instrumento, verificamos que todos os programas contêm a presença do estilo de Coimbra nos seus desígnios, sendo que o de Lisboa apenas não se encontra referenciado num deles. A totalidade dos programas apresenta elementos técnicos genéricos, bem como noções performativas e posturais. Relativamente às questões históricas e referências auditivas do instrumento, verificamos que as mesmas são mencionadas com algum grau de uniformidade. Da mesma forma, o repertório tradicional consta de forma bastante comum nos currículos. Ainda assim, muitos destes elementos são mencionados de forma genérica e pouco concreta que levantam algumas questões sobre a forma como são abordados. Consideramos, então, necessário um maior grau de especificação dos mesmos relativamente à forma como são apresentados.

No que concerne aos **recursos pedagógicos** utilizados, todos os programas se socorrem de peças e escalas como principais elementos de trabalho. Os estudos encontram-se, também, referenciados com uma grande frequência, sendo a principal lacuna verificada nas leituras à primeira vista.

O repertório publicado encontra-se, como natural, amplamente presente em todos os programas analisados. A maior produção erudita no contexto do estilo de Coimbra poderá justificar a maior presença do mesmo nos currículos face ao estilo de Lisboa. Ainda assim, esta é uma discrepância muito ténue para ser tida em consideração aprofundada. De realçar a ampla presença de sugestões de utilização de repertório que demonstram uma boa relação das mesmas com as publicações existentes para o instrumento.

Verificou-se uma grande inclusão do repertório tradicional nos programas. Apesar disso, pensa-se que este elemento é apenas referenciado de forma genérica e pouco concreta nos currículos. Considera-se que o mesmo poderia ser aproveitado de melhor forma na sua utilização em função da prática pedagógica. Alguns exemplos deste fator são a referência a apenas um dos estilos de fado existentes do país (fado de Coimbra ou fado de Lisboa), ou mera enunciação de fados no repertório sugerido, sem que se lhes seja dedicado nenhuma competência ou conteúdo análogo.

5. Questionário aos docentes

Para obter dados relativos à perceção e opinião dos docentes no ativo do ensino formal de guitarra portuguesa, optou-se pela utilização de um questionário online, através da plataforma Google Forms (Anexo VIII),

Os questionários são uma forma de entrevista autónoma, de carácter estruturado. Como principais vantagens, a facilidade na coleta de dados, e a possibilidade de utilização de perguntas mais complexas e que exigem uma reflexão mais profunda, foram tidas em conta aquando da opção por este tipo de instrumento. Paralelamente, a não presença de um investigador poderá trazer uma maior desinibição nas respostas, originando repostas mais concretas e próximas da realidade em que o entrevistado acredita. Pensamos, assim, que este estudo poderá beneficiar da utilização de um instrumento deste tipo, pretendendo-se obter dados o mais aproximados possível da realidade que os docentes enfrentam na sua prática pedagógica, bem como as suas considerações relativas à mesma e, mais concretamente, aos programas que utilizam para esse efeito (Albuquerque, et al., 2014).

O contacto com os docentes foi feito de forma informal, em virtude das relações profissionais e/ou pessoais que já possuíamos com os mesmos, anteriores a este estudo. Enviou-se o questionário, por meio de contacto direto por diversas aplicações de mensagens. Pediu-se, ainda, o auxílio dos mesmos a partilharem o referenciado questionário com colegas que, eventualmente, não tivéssemos contacto. Dessa forma, pretende-se obter o maior e mais diversificado número de resultados possíveis para, conseqüentemente, conseguirmos obter conclusões melhores estruturadas e fundadas empiricamente, sendo intenção incluir o maior número de docentes do ensino formal possível, independentemente da sua experiência profissional ou formação académica.

Os dados apresentados foram recolhidos entre abril e junho de 2024.

5.1. Análise de resultados

Após a distribuição do questionário pelos docentes, obtivemos um conjunto de doze respostas. No seu estudo, em 2015, Fernando Gordo reportava a existência de um total de dez docentes do instrumento no contexto do ensino formal. Verificamos com naturalidade, e felicidade, a evolução deste número pelo crescimento do ensino do instrumento nestes contextos. Ressalvamos, ainda, a possibilidade deste número ser maior, face à amplitude do território nacional. Intencionamos alcançar o maior e mais diversificado número de respostas possíveis, estabelecendo contactos diretos e indiretos, através de contactos em comum com colegas do instrumento, bem como fazendo publicações em grupos nas redes sociais afetos ao instrumento, para alcançar o maior número de pessoas possível. Ainda assim, deixa-se em aberto a eventualidade da impossibilidade de alcançar alguns colegas, ou mesmo a relutância em colaborar com o estudo que desenvolvemos.

5.1.1. Caracterização da amostra

Indique a sua faixa etária

12 respostas

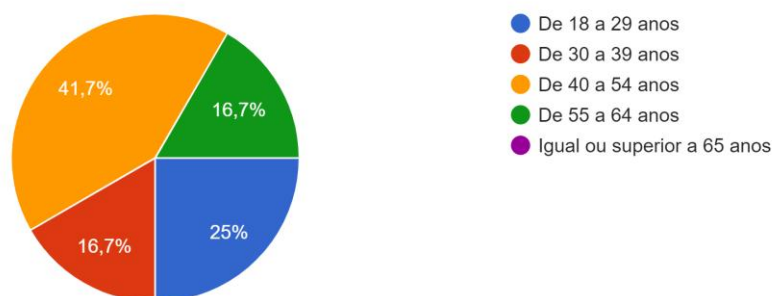


Figura 9: Faixa etária dos docentes de guitarra portuguesa

Indique o seu género

12 respostas

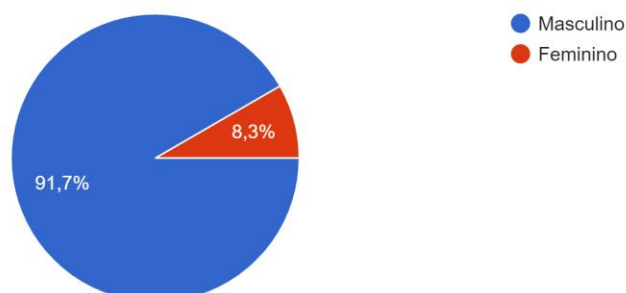


Figura 10: Género dos docentes de guitarra portuguesa

Dentro das respostas obtidas, podemos perceber uma forte presença da população mais jovem no contexto do ensino do instrumento, com a população abaixo dos 40 anos a perfazer um total de cerca de 42% do número total de professores do instrumento. Ainda assim, este número não é suficiente para ser superior aos elementos localizados entre os 40 e os 54 anos que atingem, por si só, o mesmo número verificado na franja anterior, constando de cinco elementos. Os restantes dois docentes pertencem à faixa etária localizada entre os 55 e os 64 anos.

Será curioso registar que os mais jovens, dos 18 aos 29 anos, representam um número mais significativo que a faixa etária seguinte, ou que os mais velhos. Contudo e, apesar do valor percentual parecer bastante diferente, em termos absolutos este representa apenas a diferença de um elemento a mais para os mais novos. Não

obstante, pensamos que este fator poderá ser justificável pela criação ainda recente do curso superior de guitarra portuguesa na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco em 2008 que começará a apresentar os seus dividendos de forma evidente. Conquanto, pensamos que os números não representarão uma diferença tão significativa que nos possam permitir fazer esta afirmação com absoluta precisão. De especial interesse será verificar como é que estes números evoluem nos próximos anos, percebendo com maior assertividade a existência desta relação. Por outro lado, não podemos considerar que apenas esta faixa etária terá dividendos da criação do referido curso. Não podemos esquecer que qualquer pessoa, independentemente da idade, poderá ingressar no curso, formando-se como docente do instrumento, apesar de ser natural a maior predisposição dos jovens neste sentido.

Verifica-se, igualmente, que quase a totalidade dos professores do instrumento no ensino formal são homens, apenas se registando uma mulher neste contexto. Recorde-se que foi apenas em 2021 que se registou a primeira licenciada no instrumento. Até então, todos os licenciados do curso haviam sido alunos do sexo masculino. Paralelamente, pelos contextos onde era ensinado e tocado, o instrumento sempre foi tocado maioritariamente por homens. A título de exemplo, no estilo de Coimbra, a forte associação com o contexto universitário, amplamente dominado por indivíduos do sexo masculino durante o século XX, no qual o instrumento se desenvolveu amplamente, originou esta alienação das mulheres no instrumento. Num artigo de 2018, Irene Vaquinhas diz-nos que até 1983, o número de alunos inscritos na Universidade de Coimbra sempre foi superior ao de alunas. Doutra forma, no estilo de Lisboa, pelos contextos onde a aprendizagem do instrumento estava inserida, como é o caso das casas de fado ou tabernas, como observado na nossa revisão bibliográfica, este sempre obteve um certo distanciamento do público feminino, que não frequentava os referidos locais com grande regularidade, face à conotação negativa inerente aos mesmos nesse século.

Com a inclusão do instrumento nos desígnios do ensino formal, é natural que se verifique um crescimento do número de mulheres executantes e professoras do mesmo. Constate-se que, em 2024, constam inscritas no curso superior três alunas, uma das quais em mestrado e as restantes duas na licenciatura.

5.1.2. Habilitações e experiência profissional

Refira as suas habilitações académicas, referentes ao instrumento

12 respostas

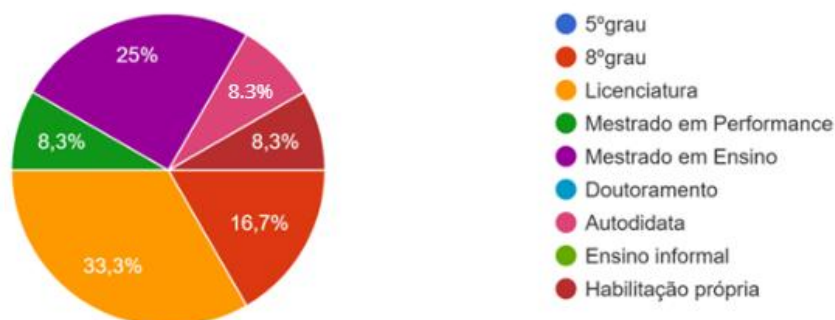


Figura 11: Habilitações académicas dos docentes

Indique há quanto tempo leciona o instrumento, no contexto do ensino formal

12 respostas

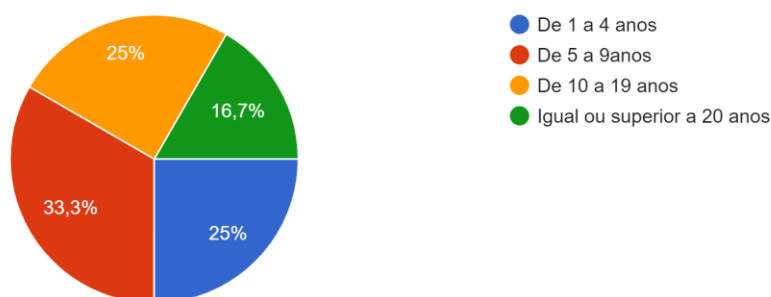


Figura 12: Experiência profissional dos professores

Considerando a importância da profissionalização no ensino como elemento fundamental para a habilitação para a docência, constatamos que apenas 25% dos docentes do instrumento se encontram corretamente habilitados para a execução desta prática, o que é um facto preocupante no futuro do ensino do instrumento. No entanto, não podemos deixar novamente de evidenciar a fase ainda embrionária que se encontra o ensino do instrumento a nível formal, mormente na oferta de apenas uma licenciatura a nível global. Ainda assim, incentiva-se a que os docentes tentem aprimorar as suas capacidades técnico científicas através da conclusão de mestrados em ensino que lhes confirmem uma melhor capacidade pedagógica na sua prática de ensino.

Por outro lado, constata-se um número bastante satisfatório de professores com habilitação própria e/ou licenciatura que, com 5 elementos, representam quase 50% do número total de professores. Espera-se que os docentes que tenham concluído a licenciatura demonstrem a vontade de dar seguimento aos seus estudos, por forma a aprimorarem as suas capacidades pedagógicas, obtendo a profissionalização para a docência, para que o instrumento possa evoluir, também, no grau de profissionalismo e seriedade na componente pedagógica. Juntando a estes elementos o docente que possui mestrado em performance, obtemos 50% do número total de docentes que, transitando para a profissionalização, revelam já um número satisfatório de indivíduos habilitados profissionalmente para a docência do instrumento.

Desta maneira, o número de docentes com estudos a nível superior no instrumento perfaz um total de 9 elementos, que constata já uma maioria bastante significativa na esfera do ensino formal do mesmo. Este facto revela, novamente, a importância que o curso superior tem vindo a adquirir nos últimos anos, sendo expectável que estes valores se verifiquem crescentes nos anos vindouros. Mais se verifica esta preponderância quando comparada com os dados recolhidos em 2015 por Fernando Gordo onde se verificava que: “Relativamente a habilitações académicas na área da música, a maioria dos professores ainda não possui estudos superiores: apenas um professor tem mestrado e dois têm licenciatura.” (p. 46) Tal significa que, desde essa altura, o número de docentes com mestrado revelou um aumento de 3 elementos (se contarmos com o docente que possui mestrado em performance) e o número de docentes com licenciatura aumentou em dois indivíduos.

De forma contrastante, observa-se que existem dois docentes que possuem o 8º grau. Não conseguimos aferir qual a faixa etária dos mesmos, pelo que assumimos a possibilidade de os mesmos poderem estar já a frequentar a licenciatura e a dar aulas à medida que a executam. Caso não seja esta a realidade verificada, incentiva-se a que os professores do instrumento alcancem níveis superiores de educação para se encontrarem melhor preparados para enfrentar os desafios constantes da prática docente.

Ainda de realçar a presença de um autodidata neste contexto. Contemplamos esta informação com alguma surpresa e preocupação, estando o ensino formal do instrumento entregue a alguém que nunca foi ensinado em qualquer tipo de abordagem (ainda que informal) no mesmo. Apesar disso, evidencia-se, também, a possibilidade de este elemento ser referente à faixa etária mais antiga dos docentes, os quais não possuíam as mesmas oportunidades de aprendizagem que as gerações seguintes e que poderão compensar a sua mais fraca componente académica com anos de experiência prática. Contudo, por não ser possível verificar com exatidão esta proposição, julga-se ser importante que o número de docentes com estas características mantenha o carácter excecional com que aqui foi verificado. Em 2015, contavam do ensino formal do instrumento dois autodidas, pelo que se verifica um

decréscimo, que se pensa natural face ao desenvolvimento do ensino formal do instrumento, no número de indivíduos com estas características.

Analisa-se, ainda, que os discentes com menor experiência pedagógica representam a maioria dos inquiridos. Os que contam com menos do que 10 anos de experiência (de 1 a 4 e de 5 a 9) representam mais de 50% do número total de professores. Pensamos que, tal como anteriormente, este facto se deverá ao curso superior e a formação recente de indivíduos a este nível. Julgamos, do mesmo modo, que, no ensino de qualquer área, é bastante efetivo um bom equilíbrio entre docentes mais experientes e docentes com menor experiência. Desta forma, encontrar-se-ão aliados o saber prático dos docentes mais experientes, com o saber técnico, mas, igualmente, a inovador e dinâmico dos docentes recém-formados. Consequentemente, consideramos que, no panorama do ensino da guitarra portuguesa, encontramos um bom balanço entre estes dois grupos com sete elementos com menos do que dez anos de experiência de ensino, contrastando com cinco elementos com dez ou mais anos de prática de ensino. De forma lógica, é, também, natural, face à introdução recente do ensino do instrumento no contexto do ensino formal, que o número mais reduzido seja aquele dos discentes com mais anos de experiência. Simultaneamente, a aposentação dos professores, que, face ao possível ingresso tardio na lecionação no contexto do ensino formal, devido à não presença do instrumento no ensino formal até a um momento avançado da sua carreira, poderão, também, originar professores com menor experiência nesta matéria.

5.1.3. Opiniões sobre a generalidade do ensino de guitarra portuguesa

Indique o grau de concordância com as seguintes afirmações:

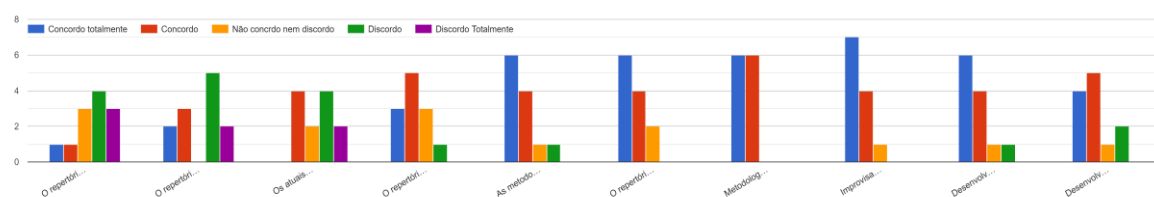


Figura 13: Grau de concordância com as afirmações propostas

Nesta secção do inquérito executado aos docentes, estabeleceu-se um conjunto de proposições sobre questões curriculares do ensino de guitarra portuguesa, por forma a perceber o posicionamento dos mesmos relativo a questões estruturais do ensino instrumental.

Assim, as afirmações estabelecidas foram:

- O repertório editado para guitarra portuguesa é suficiente para a criação de um programa no ensino vocacional da música;

- O repertório técnico (estudos, escalas e exercícios) composto para a guitarra portuguesa é suficiente para o ensino formal do instrumento;
- Os atuais programas do ensino vocacional são adequados às especificidades do instrumento;
- O repertório editado para guitarra portuguesa não é suficiente para a criação de um programa no ensino vocacional da música;
- As metodologias de ensino informal como imitação e improvisação devem ser incluídas no contexto dos programas do ensino vocacional;
- O repertório tradicional como acompanhamento de fados deve ser incluído nos pretextos do ensino formal;
- Metodologias de aquecimento devem ser abordadas nas aulas;
- Improvisação, memorização e imitação/tocar de ouvido devem constar nos conteúdos da disciplina;
- Desenvolvimento da criatividade deve ser abordado na disciplina;
- Desenvolvimento de capacidades de leitura à primeira vista é importante;

De notar que destas, duas se encontram na negativa uma da outra. Implementamos esta estratégia por forma a aferir o grau de seriedade e atenção com que os docentes responderam ao questionário, por forma a aferir a seriedade e fidedignidade dos dados recolhidos.

Desta forma, o grau de acordo com as proposições supramencionadas poderia estabelecer-se em cinco níveis:

1. Concordo totalmente;
2. Concordo;
3. Não concordo nem discordo;
4. Discordo;
5. Discordo totalmente;

Expectavelmente, os dados recolhidos nas questões contrárias, serão também eles, exatamente opostos, ou pelo menos, diversos dos obtidos na questão inicial na predominância do nível de concordância. Não se excluindo, de forma natural, a possibilidade de se encontrarem valores semelhantes, caso se verifique uma preponderância dos valores intermédios.

O repertório editado para guitarra portuguesa é suficiente para a criação de um programa no ensino vocacional da música:

Nesta questão, tentamos aferir a opinião dos docentes relativa à quantidade de repertório editado para o instrumento. Sendo este um instrumento que se encontra numa fase embrionária do ensino formal, pretendemos perceber se a opinião de escassez de repertório escrito para guitarra portuguesa era um elemento transversal nos vários professores da disciplina, evidenciando a necessidade da sua ampliação para

a criação de um ensino formal melhor alicerçado. Entendendo também se, efetivamente, os mesmos consideram possível a criação de um programa do ensino vocacional de música tendo por base exclusivamente este repertório.

A maioria dos professores (sete) referiu discordar ou discordar totalmente da proposição estabelecida. Três mantiveram-se neutros, não concordando nem discordando da referida afirmação. Dos restantes dois, um afirmou concordar totalmente e o segundo apenas concordar com a mesma.

Verifica-se, então, que a maioria dos discentes considera que o repertório editado para guitarra portuguesa é escasso para fazer face às demandas do ensino vocacional da música. Confirma-se dessa forma a importância de se desenvolver mais repertório escrito no contexto do instrumento para tentar suprir esta lacuna. Por outro lado, a mesma poderá ser colmatada pelo repertório tradicional amplamente concebido para o mesmo.

Fundamentalmente, não consideramos impossível estabelecer um programa da disciplina baseado exclusivamente no repertório formal existente. Contudo, pensamos que uma maior diversidade e variedade do mesmo lhe confeririam um maior grau de profundidade e maior oportunidade de consolidação de conhecimentos que a verificada atualmente.

O repertório técnico (estudos e exercícios) composto para a guitarra portuguesa é suficiente para o ensino formal do instrumento:

De forma similar à anterior, nesta questão pretendeu-se aferir a opinião dos professores relativa ao repertório técnico composto para o instrumento. Verificado, através da revisão bibliográfica, o número reduzido de elementos deste teor editados para a guitarra, intendeu-se perceber a opinião dos docentes relativa à suficiência do material existente para o ensino formal de guitarra portuguesa. Recorde-se que apenas se relava um único método com conteúdo desta natureza composto especificamente para o instrumento.

Desta maneira, a maioria dos pedagogos discordou (cinco elementos) ou discordou totalmente (dois elementos) desta afirmação. Os restantes cinco elementos concordaram (três) ou concordaram totalmente (dois). De especial interesse denotar a não existência de neutralidade quanto à referida proposição.

Por um lado, este posicionamento revela a escassez de material deste género especialmente composto para guitarra portuguesa. Dessa forma, será necessário suprir esta lacuna através da composição de novos recursos técnicos que poderá ser executada pelos próprios docentes, sendo esta uma atitude recomendável de ser executada, em função da escassez destes recursos. Adicionalmente, os docentes possuem um contacto mais próximo com a realidade, tendo uma maior facilidade na seleção dos conteúdos a serem trabalhados nestes recursos, bem como na percepção da

melhor forma de os trabalhar, o que poderá originar a composição de composições técnicas com um resultado prático mais efetivo.

Por outro lado, pensa-se que a concordância de alguns elementos com esta afirmação se deverá ao seu conhecimento dos já referidos recursos que, ainda que sejam vastos, principalmente considerando que provêm todos originários da mesma fonte. Não obstante, a sua origem análoga é, também um fator a ter sido em conta negativamente do ensino instrumento, já que, pela não diversificação de posicionamento pedagógico, torna estes elementos pouco suficientes para o estabelecimento de um ensino formal bem alicerçado e diversificado.

Os atuais programas do ensino vocacional são adequados às especificidades do instrumento:

Como comprovado anteriormente, face ao historial de preponderância do ensino informal no instrumento e dos meios onde o mesmo se encontra amplamente presente, almejou-se entender se os inquiridos consideravam que o ensino formal da guitarra portuguesa se encontrava alinhado com a sua origem histórica, revezando o seu repertório erudito e tradicional. Consideramos que ambas as vertentes têm as suas valências e os discentes devem ser instruídos em ambas na sua formação básica, para que se possam tornar músicos mais completos, mas, também para que, mais tarde, tenham as bases necessárias para se especializarem em qualquer uma das áreas, caso seja essa a sua vontade.

Paralelamente, procurou-se perceber, de alguma forma, o grau de satisfação dos docentes com o programa da disciplina, aferindo o grau de pertinência e necessidade de execução de um trabalho da natureza daquele ao que nos propomos.

Com efeito, verificou-se um manancial de respostas pautado pelo equilíbrio. Metade dos inquiridos afirmaram discordar da asserção. Conquanto, quatro dos restantes afirmaram concordar com a mesma, sendo mantida a neutralidade de dois elementos. Efetivamente, verifica-se uma maior propensão à discórdia da declaração, contudo não se considera que a diferença seja demasiado ilustrativa para que se possa tirar conclusões demasiado concretas relativas a esta matéria. A amostragem reduzida do estudo, sendo relativa a uma população bastante específica está na génese deste tipo de problemáticas.

Ainda assim, se consideramos que um docente de instrumento possui uma grande autonomia na conceção do programa da disciplina, não encontramos uma razão plausível para um número tão elevado de discórdia desta proposição. Se os docentes são responsáveis pelo programa da disciplina, não deveriam tentar que o mesmo esteja o mais adequado possível às especificidades do instrumento para o qual o mesmo é estabelecido? Porque será que isto não se verifica num grau tão elevado? Estarão as normas impostas pelas instituições como número mínimo de repertório a ser

executado ou imposição de lecionação de repertório escrito a desempenhar algum tipo de papel nesta matéria?

Julgamos que estas dúvidas apenas imprimem o trabalho que pretendemos realizar de uma maior pertinência e relevância, sendo de especial importância um estudo relativo a esta temática que pretende servir de guia, baseado em investigação científica, para os docentes poderem mais efetivamente conceber os seus programas. Abstemo-nos de qualquer pretensão de criação de um currículo estanque, impassível de ser alterado. Relevamos a importância que as opiniões e gostos pessoais do próprio docente possuem na génese do currículo da disciplina, que, ainda que possam não ser consideradas de forma consciente, estarão sempre presentes de forma subconsciente na construção executada pelos indivíduos. Da mesma forma, também nós poderemos e deveremos executar alterações constantes ao currículo que irá ser proposto no final desta monografia. À medida que aprimoramos as nossas competências pedagógicas, deveremos sempre alterá-lo, quando considerarmos necessário. De maneira semelhante, deveremos sempre almejar a sua constante atualização, em função do contacto com novos materiais ou conteúdos pedagógicos que devam ser adicionados ao mesmo, ou, ainda, retirando elementos que consideremos irrelevantes ou desadequados face à evolução do instrumento e do seu processo de ensino.

O repertório editado para guitarra portuguesa não é suficiente para a criação de um programa no ensino vocacional da música:

Esta questão, como referenciado anteriormente, foi utilizada como controlo da seriedade e atenção dos docentes na resposta ao inquérito, percebendo o grau de precisão do nosso estudo, tal como do conjunto de opiniões recolhidas.

Satisfatoriamente, aferiu-se que os dados recolhidos são quase textualmente opostos ao da questão oposta colocada anteriormente. Os três “discordo totalmente”, transformaram-se em três “concordo totalmente”, os quatro “discordos”, transformaram-se em cinco “concordo”, os três votos neutros mantiveram-se dessa forma, e o “concordo”, anterior transformou-se em “discordo” desta feita. Evidencia-se a diferença de um voto que anteriormente se encontraria no “concordo totalmente” e que não obteve qualquer correspondência no “discordo totalmente” desta questão.

Julga-se natural a pequena diferença evidenciada já que a negação da afirmação anterior poderá estabelecer um outro tipo de reflexão que origine resultados ligeiramente diferentes. Exemplificando, considerando que o repertório existente é suficiente, uma afirmação da tipologia “o repertório editado para guitarra portuguesa não é suficiente para a criação de um programa no ensino vocacional da música”, é demasiado polarizadora para originar uma posição da natureza “discordo totalmente”. Isto seria assumir que não existe necessidade da composição de novo repertório, em vista a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem do instrumento, o que nunca

será expectável que aconteça. Portanto, a interpelação desta moção desta forma, poderá evidenciar uma ligeira mudança de posicionamento global dos inquiridos, como a verificada, exatamente da forma aqui decorrida, desde que não seja demasiado contrastante com o posicionamento anterior.

As metodologias de ensino informal como imitação e improvisação devem ser incluídas no contexto dos programas do ensino vocacional;

Com esta questão tencionou-se aferir se os docentes do ensino formal do instrumento consideram que as metodologias do ensino informal devem ser incluídas no seu processo de ensino, por forma a desenvolver um número diversificado de valências nos alunos. Esta atitude almeja a formação de músicos mais completos, bem como um ensino instrumental holístico e diverso.

A esmagadora maioria dos professores referiu concordar com a afirmação evidenciada, com um total de 10 elementos a posicionarem-se desta forma, dos quais dois optaram pela opção de “concordo totalmente”. Não esquecer a relevância deste número tão elevado, já que perfaz metade do número total de respostas obtidas.

Apenas um docente referiu discordar da proposição, sendo, então, encarado como um caso excepcional no panorama geral verificado, sendo que o restante elemento se manteve neutro relativamente a esta proposta.

Assim, verifica-se a importância da inclusão de metodologias do ensino informal no contexto do ensino vocacional, sendo, dessa maneira intenção incluí-las na nossa prática pedagógica e na proposta de programa que iremos apresentar.

O repertório tradicional como acompanhamento de fados deve ser incluído nos pretextos do ensino formal;

Sendo constituídos de realidades tão paralelas, consideramos que o repertório tradicional e o acompanhamento de fados, não deve, em nenhum momento, ser alienado e excluído do contexto do ensino vocacional em música. Ademais, frequentemente, consideramos ensino vocacional em música o ensino formal da mesma, contudo, o adjetivo vocacional refere-se à propensão, vontade e gosto de um indivíduo por determinada área. Nesse sentido, porque haveria o acompanhamento de fados de ser excluído desta forma de ensino, se for essa a vocação de um dos nossos discentes? De igual modo, pretende-se que o ensino básico de um aluno lhe forneça as bases necessárias para que se possa, mais tardiamente no seu percurso académico, especializar na área que for sua intenção. Visto que a guitarra portuguesa se trata de um instrumento onde o meio preponderante, até à presente data, é popular e afeto ao género do fado, não faria sentido que a aprendizagem do mesmo não incorresse também sobre este aspeto.

Esta pequena reflexão, parece estar alinhada com as opiniões recolhidas já que nenhum docente referiu discordar da mesma. Dois mantiveram-se neutros e os restantes variaram entre o total acordo com a mesma (seis) ou a concordância com a asserção.

Desta feita e, constatada a consensualidade geral dos inquiridos, o repertório tradicional será incluído na nossa proposta de currículo para o instrumento.

Metodologias de aquecimento devem ser abordadas nas aulas;

As metodologias de aquecimento são fundamentais na prevenção de distúrbios músculo-esqueléticos, para além de estabelecerem a base mecânica necessária para o instrumentista adquirir a habilidade e destreza necessárias à sua performance. (Pereira, 2022)

Os dados recolhidos apontam para uma consciência total dos professores relativa a este elemento. As respostas dividiram-se de forma igualitária, e em exclusivo, pelos dois níveis de acordo previstos no questionário. Seis discentes selecionaram a opção “concordo totalmente”, com o número equivalente a optar pelo nível “concordo”.

Apesar da total concordância dos professores com este conteúdo, na nossa análise previamente realizada aos programas, não encontramos nenhum que o referenciasse. Se as mesmas devem ser abordadas nas aulas, porque é que não constam dos conteúdos estruturantes da disciplina? Todos os elementos abordados nas lições devem ser incluídos no programa da matéria para garantir o seu cumprimento e dinamização, mas, também, sendo reflexo do que é realizado na sala de aula. Doutra forma, não existe outro medidor que nos possa indicar a sua presença no processo de ensino-aprendizagem.

Para não incorreremos nas faltas mencionadas, será de especial importância a presença deste conteúdo na nossa proposta.

Improvisação, memorização e imitação/tocar de ouvido devem constar nos conteúdos da disciplina;

Pretendeu-se com esta questão aferir de que forma as metodologias e capacidades estimuladas pelo ensino informal devem ser incluídas no processo de aprendizagem do ensino formal. Às já referenciadas imitação e improvisação, juntou-se a memorização que consideramos ser fundamental para dar ao intérprete uma maior liberdade performativa.

Paralelamente, segundo Antunes (2022) “a improvisação traz a descoberta, desenvolve a criatividade, abre portas harmónicas e melódicas, e, só através da aquisição destes processos serão capazes de se desenvolverem e potenciar a evolução da música da era moderna” (p.84).

Adicionalmente, esta questão será utilizada como novo elemento de controlo da atenção e seriedade dos inquiridos na resposta ao questionário, sendo proposta de forma diversa da anterior: “As metodologias de ensino informal como imitação e improvisação devem ser incluídas no contexto dos programas do ensino vocacional”, mas com a mesma intenção pedagógica, sendo expectável a verificação de resultados semelhantes.

Naturalmente, considera-se a possibilidade da existência de ligeiras flutuações nos resultados face à diferenciação de como a sentença é proposta.

Conferiu-se, então, que sete elementos afirmaram “concordar totalmente” com o proposto, quatro afirmaram “concordar” e um manteve-se neutro. Anteriormente havíamos verificado dados semelhantes, com exceção de um elemento que se apresentava discordante da inclusão deste tipo de metodologias, sendo que, agora, não encontramos qualquer professor que se posicionasse dessa forma. Não conseguimos encontrar um elemento que possa justificar esta variação, contudo, por ser tão ligeira à escala da globalidade do posicionamento da população questionada, não a trataremos com excessiva preocupação.

Desenvolvimento da criatividade deve ser abordado na disciplina;

A grande maioria dos professores parece considerar que a criatividade deverá ser estimulada e desenvolvida com os discentes nas suas aulas. Apesar disso, como constatado anteriormente, dos programas analisados, apenas um apresenta inequivocamente este conteúdo nos pretextos da disciplina.

Apesar de discordâncias e opiniões diversas, consensualmente a criatividade é a capacidade de criar algo único, original e com um teor utilitário. Não se pretende limitar este conceito apenas à composição e criação de obras, mas, também à capacidade de inovação e singularidade interpretativa. Não se julga que a criatividade deverá ser apenas elemento de uma fórmula de ensino (formal ou informal) mas, sim denominador comum e estruturante de ambas as abordagens (Menezes, 2023).

Dez inquiridos concordaram com a opinião estabelecida, enquanto, dos restantes, um manteve-se neutro e outro discordou da mesma.

Logo, não se consegue compreender o porquê da lacuna apresentada nos programas relativamente a este tema. É, então, imperativo que o mesmo seja incluído nos currículos da disciplina, sendo tão unanimemente considerada a sua relevância para a disciplina.

Desenvolvimento de capacidades de leitura à primeira vista é importante;

Uma boa capacidade de leitura à primeira vista é fundamental para uma maior agilidade e fluidez no processo de compreensão do texto musical. Desta forma, o intérprete poderá atingir estágios de compreensão e conceptualização de obras a serem executadas mais rapidamente do que seria possível com uma capacidade

deficitária nesta componente. Assim, poderá estabelecer decisões interpretativas mais facilmente, face à sua ampla compreensão do texto musical (Arôxa, 2013).

Naturalmente, este é um elemento estruturante do ensino formal do instrumento que, sendo o contexto para o qual o programa será executado, é imperativo que esteja presente.

Posto isto, verificou-se uma menor concordância dos docentes com a importância deste elemento, ainda que a opinião predominante seja a da sua relevância. O número de acordo total com a expressão caiu para quatro, sendo que a concordância apresentou cinco respostas. Dos restantes elementos, um manteve-se neutro e dois apresentaram discordar da referida asserção. De especial interesse será verificar que, diversamente do verificado com as metodologias tradicionalmente elencadas com o ensino informal, aqui, o grau de importância global, quando nos referimos a aptidões importantes no ensino formal do instrumento, parece cair nos níveis de relevância considerada pelos professores do instrumento. Pensamos que este fator será um reflexo do grande historial de ensino informal da guitarra portuguesa, bem como da sua inclusão recente nos desígnios do ensino vocacional da música.

Não obstante, verifica-se que, na generalidade, se considera a leitura à primeira vista uma capacidade de relevância para o ensino do instrumento, sendo, então, curiosa a sua presença tão deficitária nos programas analisados anteriormente. Concluímos, assim, que será fulcral enfrentar esta lacuna, apresentando esta capacidade de forma evidente na nossa proposta de programa.

5.1.4. Utilização e adequação dos programas

Segue algum programa na sua instituição de ensino?

12 respostas

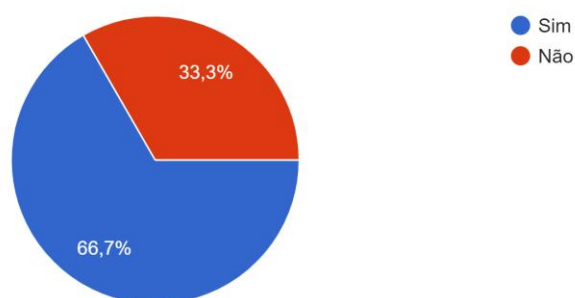


Figura 14: Utilização de programa na instituição de ensino

Num primeiro momento, foi intenção aferir qual o número de docentes do ensino formal que efetivamente utilizam um currículo na instituição onde trabalham como elemento estrutural do ensino da disciplina.

De forma peculiar, conferiu-se que quatro dos inquiridos referiram não seguir qualquer tipo de programa na sua escola para lecionar a disciplina. Reputamos que, como elemento organizacional e seletor de conteúdos a ser abordados por determinada matéria, o currículo é uma peça absolutamente fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Sem ele, incorre-se no risco de abordar o ensino de uma forma desorganizada, descuidada e despreparada que poderá trazer resultados pedagógicos menos efetivos, com aprendizagens deficitárias dos conteúdos abordados. Da mesma maneira, questionamo-nos como será feita a seleção de conteúdos a serem abordados. Será esta feita de forma arbitrária? Segue algum critério? Qual será esse critério? Todas estas questões são impossíveis de ser endereçadas sem qualquer tipo de documento oficial que indique a direção e metas pedagógicas a serem cumpridas em qualquer disciplina. Paralelamente, como se afere o grau de sucesso académico de um discente que não parece possuir qualquer tipo de metas a cumprir? Será qualquer coisa suficiente para aprovar um discente, desde que cumpra o repertório mínimo? Lembra-se, igualmente, que o repertório desconectado de qualquer tipo de interesse pedagógico nos conteúdos não contém, em si, um grande valor para a aprendizagem dos alunos, não sendo abordado e trabalho com a profundidade necessária.

Sumariamente, consideramos que a elaboração de programas (para as instituições que não os possuam) é imperativa, em vista a melhoria global do ensino da guitarra portuguesa no contexto formal. Só com uma maior preocupação e seriedade pedagógicas se conseguirão alcançar melhorias significativas na educação do instrumento.

Evidenciamos ainda que, sendo as questões que se seguem diretamente relacionadas com a utilização dos programas e a experiência dos professores com os mesmos, os docentes que responderam “Não” a esta questão foram encaminhados para a secção seguinte do questionário relativa à apreciação global do ensino de guitarra portuguesa.

Alguma vez sentiu dificuldade em cumprir o programa estipulado para a disciplina?

8 respostas

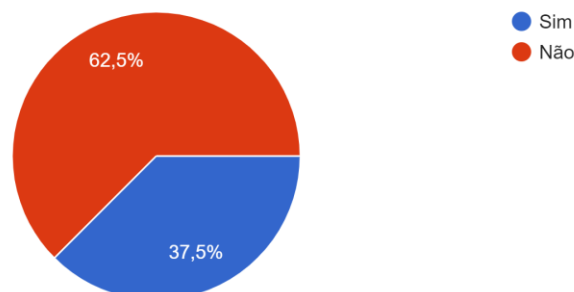


Figura 15: Dificuldades no cumprimento do programa

Com esta questão tentou-se perceber, de alguma forma, a adequação dos currículos à realidade vivida nas instituições de ensino. Fundamentalmente, um programa muito bem fundamentado e estruturado formalmente valerá de pouco, se não se conseguir transpor para a realidade quotidiana do processo de ensino-aprendizagem.

De relevar que esta questão foi acompanhada de uma caixa de texto, onde os docentes que afirmaram sentir dificuldade no cumprimento do programa poderiam expor as principais razões que considerariam justificativas desta mesma resistência.

Conclui-se então que, de forma bastante equilibrada, cinco docentes afirmaram não sentir quaisquer dificuldades, ao passo que três afirmaram senti-las. Sendo esta uma questão algo redutora, com apenas duas opções de resposta, não julgamos que esta diferença seja demasiado relevante para se considerar que uma grande maioria dos professores não sente dificuldade no cumprimento dos programas. Bastaria um dos elementos do grupo dominante mudar a sua opção para o grupo oposto para constatarmos um equilíbrio total nesta diferenciação. Assim sendo, pensamos que o número de docentes que realmente sente dificuldades na execução do currículo da disciplina é bastante efetivo e deve ser tido em consideração.

Algumas das razões propostas para esta dificuldade são a falta de estudo neste campo, o nível extremamente díspar entre os discentes e a falta de material didático composto para o instrumento.

De forma natural, concordamos mais ou menos com algumas das considerações estabelecidas. Ainda assim, consideramos relevante reter a observação por parte de um dos docentes da necessidade de estudo sobre os currículos formais da disciplina, sendo precisamente essa a génese do nosso trabalho.

Relevamos, da mesma maneira, a já evidenciada falta de material didático que se mostra, efetivamente, como reiterado, uma adversidade no processo de ensino-aprendizagem, com base na realidade experienciada pelos professores.

Quanto às diferenças nas capacidades dos alunos, consideramos que, apesar das mesmas serem um grande desafio no estabelecimento de metas curriculares, as mesmas não são mais ou menos evidentes que nos restantes instrumentos ou disciplinas. É necessária a consciencialização pedagógica dos docentes no estabelecimento de metas pensando relativamente ao “aluno médio”. Ou seja: as mesmas devem ser alcançáveis para os alunos com mais dificuldade, com uma boa dose de empenho e trabalho, não sendo demasiado fáceis para os alunos com maiores aptidões naturais, que lhes possam fazer perder o interesse e empenho na disciplina. Ainda assim, o que se pretende estabelecer com um programa são as competências mínimas a serem desenvolvidas por um aluno, que não invalidam a fomentação do progresso para níveis mais avançados daqueles alunos que demonstram habilidades para tal.

Outra das considerações apresentadas foi ainda:

- “Respondi sim, com o objetivo de clarificar que a palavra programa sugere uma lista de peças e estudos ordenados por níveis crescentes de complexidade. Este termo e esta noção estão ultrapassadas há muito e não fazem parte das ferramentas com que trabalhamos no ensino a que se refere como formal mas que se designa exatamente de ensino artístico especializado. Existem sim conteúdos programáticos onde são descritos os objetivos técnicos e o perfil que o aluno deverá alcançar no final de cada grau e ciclo. Como complemento também estruturamos as matrizes das provas trimestrais e globais (em ano de conclusão de ciclo) onde são definidas escalas, arpejos, acordes, progressões harmónicas e obras, que não são identificadas pelo título e autor mas sim pelas suas características técnicas.”

Relativamente à mesma, verifica-se uma visão diferente de programa da comumente apresentada na revisão bibliográfica realizada, nas quais se concebe um programa como um documento que seleciona e organiza os conteúdos a serem lecionados em determinado ciclo de estudos (Assude, s.d; Duarte, s.d). O termo “conteúdos programáticos” encontra-se diretamente elencado com programa, já que o adjetivo programático advém deste nome. Entenda-se, ainda, que a nossa intenção com esta pesquisa não se limitará aos conteúdos da disciplina, mas sim a todos os elementos estruturais da mesma que, advindos da análise de programas que realizamos, constituirão: Aprendizagens essenciais; Competências; Conteúdos; Atividades; Bibliografia; Audições de referência; Sugestões de obras e Recursos pedagógicos mínimos. Dessa forma, seria redutor o uso do termo “conteúdos programáticos nos termos da questão apresentada. Similarmente, reconhecemos, também a importância das provas trimestrais (ou semestrais) e globais, conquanto, no contexto desta

investigação, apenas incidiremos sobre os currículos da disciplina, considerando que as matrizes terão de ser um produto natural e imediato do mesmo. De notar, ainda, que o termo utilizado é aquele mais comumente encontrado no conjunto de documentos recolhidos que perfazem um total de doze, dos quais selecionamos seis para análise.

O quão satisfeito está com o programa atual em vigor na sua instituição de ensino?

8 respostas

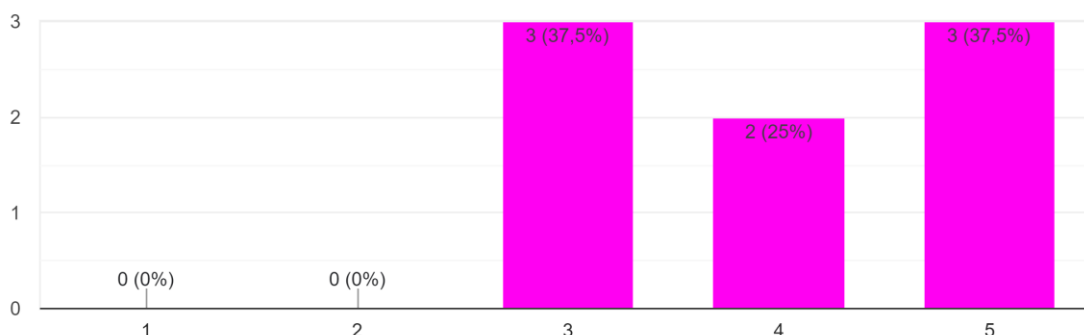


Figura 16: Grau de satisfação com o programa atual

Verificamos que todos os discentes contêm um bom grau de satisfação com o seu programa. Pensamos que um posicionamento intermédio será natural e positivo, encarando o programa como um documento em constante atualização, em virtude da realidade que se vai experienciando. Nessa nota, poderíamos considerar que os posicionamentos de satisfação mais elevados poderiam ser significativos de uma menor adaptabilidade e flexibilidade curricular, o que não será ideal no contexto do ensino. Contudo, denotamos a possibilidade da confirmação prática proveitosa do mesmo, como elemento potenciador do sentimento de satisfação. Não obstante, julgamos ser necessária alguma cautela neste sentido, para que este sentimento não seja impeditivo de executar alterações curriculares, quando se verificarem necessárias. Eventualmente, um programa poderá estar a resultar muito bem para um grupo de alunos, em determinado ano, e ter efeitos completamente contrários noutros, num ano diverso. Isto não significaria, necessariamente, que estaria perfeito na fase inicial, nem completamente desadequado na segunda fase. Da mesma forma, à medida que o instrumento e o ensino do mesmo evoluem, poderá existir a necessidade de alterações curriculares que não poderão, nem deverão, ser afetadas por este sentimento de satisfação.

De atentar ainda que, sendo esta uma questão respondida pelos próprios professores que, no caso do ensino instrumental, têm um grande poder de decisão e autonomia sobre o programa da sua disciplina, seria de estranhar a verificação de graus de satisfação menos elevados. Caso fosse esse o sentimento dos professores, eles teriam toda a oportunidade e independência necessárias para executar as alterações que pretendessem.

Considera que o programa atual da sua instituição de ensino se encontra alinhado com as capacidades dos alunos?

8 respostas

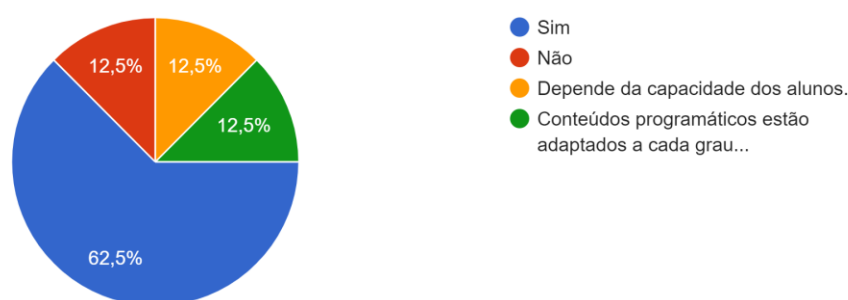


Figura 17: Adequação do programa às capacidades dos alunos

Esta é, novamente, uma questão sobre a qual os docentes do instrumento têm uma grande oportunidade de resolução de eventuais problemas, pelo que é com grande naturalidade que se verifica um amplo domínio da satisfação no programa da instituição na qual lecionam, relativamente às capacidades dos alunos.

Um dos docentes referiu que o programa da instituição onde leciona não se enquadra com as capacidades dos discentes, demonstrando a necessidade de um estudo adequado sobre os conteúdos a serem lecionados na disciplina, bem como de uma adaptabilidade do programa a realidades distintas. Doutra forma, dois docentes utilizaram a opção “Outra” para tecer duas considerações:

- “Dependendo da capacidade dos alunos”;
- “Conteúdos programáticos estão adaptados a cada grau...”

Por um lado, consideramos que a capacidade dos alunos terá uma grande influência no seu cumprimento curricular. Mas, por outro lado, entenda-se que o currículo deverá ser pensado para o “aluno médio” e com os conteúdos mínimos que se considerem atingíveis em determinado grau de ensino. Por isso, reputamos que o programa deverá estar adequado às capacidades dos alunos, independentemente das duas aptidões. O

currículo deverá estar concebido, idealmente, de tal forma que até os discentes com maiores dificuldades consigam atingir as metas nele propostas, com uma boa capacidade de esforço e trabalho individual. Não obstante, sabemos que este é um cenário idílico e que, na realidade, todo este processo será muito mais difícil de se efetivar. Ainda assim, solicita-se que os docentes façam um esforço no sentido de criar um programa que possa ser cumprido de forma desafiante por todos os alunos.

De notar ainda que “Conteúdos programáticos estão adaptados a cada grau...”, pressupõe uma adequação dos conteúdos às capacidades dos alunos, presumindo que um discente não avançará de grau sem que esteja preparado para tal ou não cumprindo os requisitos do anterior. Chamamos com tudo à atenção da importância de pensar nas capacidades dos discentes neste processo e não apenas no nível escolar que frequentam. Para a realização de um currículo não basta organizar conteúdos em forma crescente de dificuldade. Algumas aptidões necessitam de um maior tempo de consolidação que outras e, dessa maneira, merecerão ser trabalhadas e desenvolvidas por um período temporal mais alargado, não bastando a sua referenciação apenas num momento curricular.

Considera que o programa atual da sua instituição de ensino se encontra alinhado com as especificidades do instrumento?

8 respostas

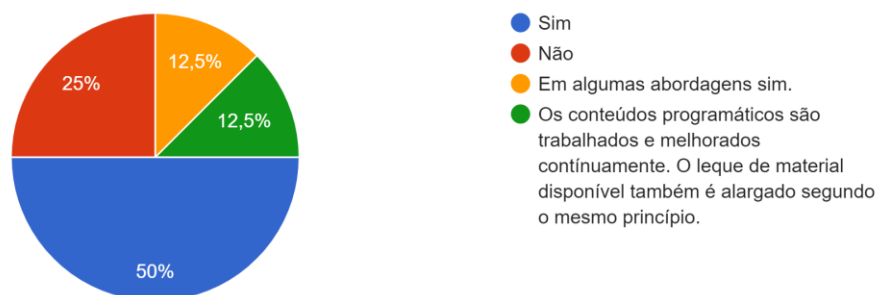


Figura 18: Adequação do programa às especificidades do instrumento

Sendo um instrumento recente nos contextos formais de ensino, pretendeu-se perceber como é que ensino da guitarra portuguesa se estabeleceu neste meio, em função da sua origem histórica e repertório mais comum.

Apenas metade dos inquiridos considera que o programa da atual instituição onde leciona se encontra alinhado com as características específicas do instrumento. É verdade que para uma melhor clarificação deste elemento deveríamos ter descrito de forma clara quais seriam estas “especificidades”. Ainda assim, julgamos que este número é alarmante e extremamente reduzido no contexto global.

Em contraste, um quarto dos inquiridos releva que o currículo pelo qual se segue atualmente não se encontra alinhados com as características do instrumento. O que, apesar de não representar um número muito elevado (dois docentes), à escala do universo em análise, é já um número bastante significativo e a ser tido em conta.

Da mesma forma que o verificado anteriormente, dois docentes utilizaram a opção “Outra” para tecer as suas considerações:

- “Em algumas abordagens sim”;

- “Os conteúdos programáticos são trabalhados e melhorados continuamente. O leque de material disponível também é alargado segundo o mesmo princípio.”

Relativamente à primeira, restaria apenas evidenciar quais as abordagens em que este sentimento se verifica e quais aquelas onde não se constata o mesmo índice de satisfação. Não sabendo de forma concreta ao que a mesma é relativa, resta-nos apenas enumerar algumas possibilidades. A asserção poderá estar a referenciar-se às obras, estudos e exercícios de guitarra portuguesa com tradição escrita como abordagens onde o ensino formal se encontra alinhado com as especificidades do instrumento. Julgamos que este seria um sentimento natural, por advir de um contexto mais próximo com as formalidades do ensino que lhe confeririam uma inclusão mais direta no mundo do ensino vocacional da música. Por outro lado, pensamos que as abordagens nas quais os programas não se encontram em paralelo com as especificidades do instrumento deverão ser aquelas mais ligadas com o ensino informal e repertório tradicional, onde a guitarra portuguesa possui uma ampla presença histórica e que poderão não se encontrar tão bem adaptadas às formalidades do ensino.

Doutra forma, apesar de consideramos importante o contante melhoramento e trabalho sobre os programas da disciplina, ampliando-lhes o material de apoio, não consideramos que a segunda resposta referida se encontre enquadrada com aquilo que era pretendido na questão. A contínua vontade de progresso nos programas poderá e deverá originar currículos mais adequados ao instrumento e às suas especificidades, conquanto, não é esta vontade que dita ou não a sua adequação ao mesmo.

Paralelamente, pediu-se aos docentes que responderam “Não” a alguma das duas questões anteriores par justificarem a sua resposta. Lamentavelmente, não sendo de carácter obrigatório, apenas obtivemos uma possível justificação para a pergunta estabelecida:

- “A falta de repertório.”

Demonstrando a já referenciada falta de material didático para o instrumento como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores relativas aos programas da disciplina. Voltamos a evidenciar a necessidade de edição e composição deste tipo de material para que a guitarra portuguesa possa alcançar outro tipo de evolução, no contexto do ensino formal do instrumento.

5.1.5. Considerações sobre o repertório

Quanto ao repertório a ser abordado nas aulas de guitarra portuguesa, indique qual considera a metodologia de ensino mais apropriada para o contexto do ensino formal em conservatórios

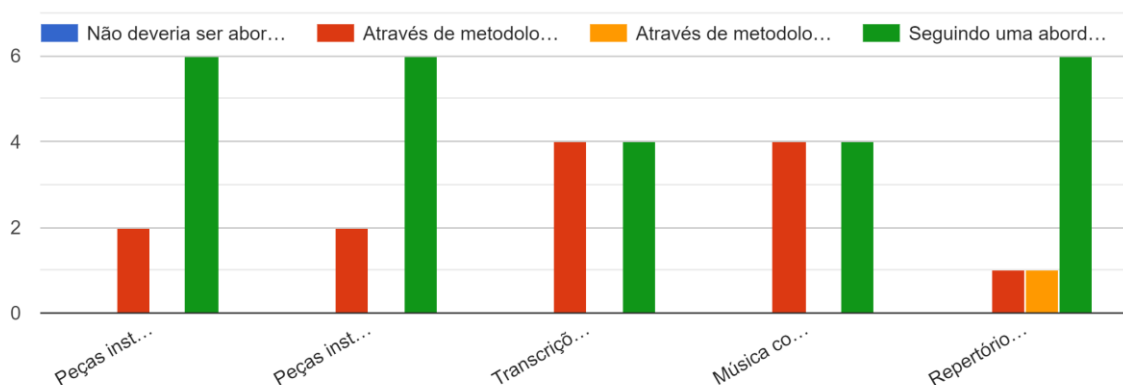
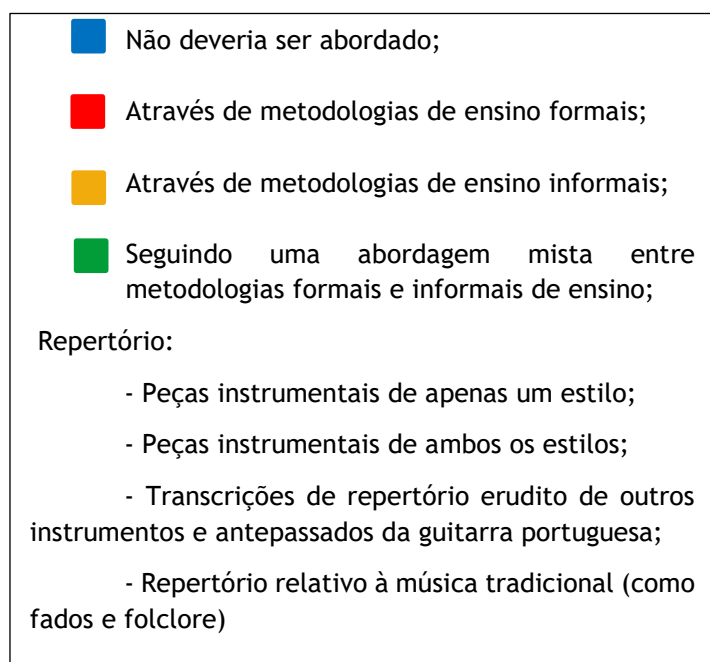


Figura 19: repertório e metodologia de ensino



Com esta questão, pretendeu-se perceber qual a abordagem, ou abordagens que os discentes consideram mais corretas a realizar nas aulas de instrumento, em função do tipo de repertório a ser trabalhado.

De referenciar que, maioritariamente, para todos os tipos de repertório se verificou uma grande presença da utilização de metodologias de ensino mistas (que coordenem

metodologias do ensino formal com o informal), como meio preferencial de ensino dos docentes.

Mesmo no repertório concebido numa forma mais erudita, como é o caso de transcrições de peças de outros instrumentos, ou de música contemporânea, verificou-se uma grande prevalência das metodologias de ensino mistas, perfazendo cinquenta por cento das preferências dos discentes, estando os restantes elencados com metodologias de ensino formais, o que reputamos de alguma naturalidade, face ao contexto do repertório enumerado.

Nas peças instrumentais referentes a ambos os estilos (Coimbra e Lisboa), verifica-se uma clara dominância das metodologias de ensino mistas. Desta feita, não podemos esquecer que, especialmente no caso do estilo de Coimbra, apesar de já com uma ampla tradição escrita, o mesmo advém naturalmente da música tradicional e do fado característico desta região, pelo que, tem, na sua essência, uma componente não formal e tradicional.

De estranhar será a existência de uma resposta que indica a utilização exclusiva de metodologias de ensino formais para o ensino de repertório tradicional, o qual se encontra amplamente elencado com o ensino informal. Julgamos que a mesma poderá ser um produto de uma falta de atenção, ou leitura deficitária dos elementos que poderá ter originado esta confusão. Por ser um elemento de carácter excepcional, constituindo apenas uma resposta neste sentido, procurar-se-á ter caução na leitura dos presentes resultados. No sentido oposto, mas, na nossa opinião, com um maior grau de lógica, entende-se a resposta do uso exclusivo de metodologias de ensino informais para este tipo de conteúdos como um produto natural do *modus operandi* verificado para o mesmo. O ensino informal parece ser um dado adquirido para este tipo de repertório que vem sendo desenvolvido dessa forma ao longo dos últimos dois séculos.

Sumariamente, e, como verificado, pensamos que uma abordagem mista entre ambas as metodologias de ensino poderá ser a forma mais benéfica de lecionar qualquer conteúdo ou repertório. Se as metodologias de ensino formal trarão ao discente um maior conhecimento da teoria musical, as metodologias de ensino informal prepararão os futuros músicos para um maior saber prático. Ademais, como demonstrado pela nossa revisão bibliográfica, todos os professores parecem concordar em dizer que a aplicação de metodologias de ensino informal na sua prática pedagógica contribui para uma melhoria generalizada da mesma. Também no nosso inquérito se verificou uma preferência pela interligação de ambas as posições metodológicas para o ensino de todo o repertório. Assim sendo, concluímos que será impetrativa a inclusão de ambos os métodos de ensino no nosso programa, com o repertório a eles associados que, em última instância, e, de forma ideal, originará a formação de músicos mais completos e com uma maior diversidade e amplitude de competências musicais.

5.1.6. Análise de problemáticas específicas do ensino da guitarra portuguesa

Sendo ambos incluídos no programa, os estilos de coimbra e lisboa, e as suas técnicas intrínsecas devem ser ensinadas:

8 respostas

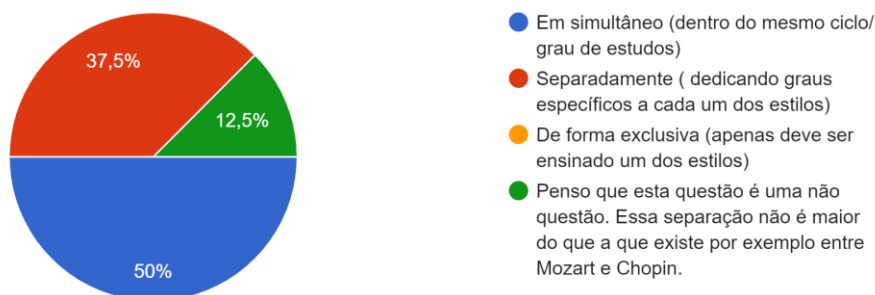


Figura 20: Simultaneidade de estilos

Contendo técnicas e especificidades diversas, esta questão pretendeu perceber a opinião dos docentes sobre a abordagem de mais do que um estilo de guitarra portuguesa (Coimbra e Lisboa) em simultâneo.

Verificou-se que a maioria dos docentes (juntando o professor que proferiu uma resposta específica, mas em concordância com esta posição) referiu que ambos os estilos deverão ser ensinados em simultâneo. Situação que, ademais, se verifica nos currículos analisados no capítulo anterior.

Ainda assim, um número bastante significativo, três em oito, julga ser mais produtivo a separação de estilos por ciclos ou graus específicos.

Pensamos que ambas as posições têm o seu fundamento e a sua lógica, reputando com felicidade o facto de nenhum docente ter referenciado a possibilidade de ensino de apenas um estilo, considerando que o instrumentista apenas beneficiará desta abordagem holística.

Se, por um lado, noutros instrumentos como o violino, verificamos a utilização de diferentes tipos de arcadas no mesmo grau de estudos, em paralelismo com os diferentes tipos de pulsação utilizados nos dois estilos de guitarra portuguesa, por outro lado, a diferenciação nos estilos de guitarra portuguesa implicaria, também, uma alteração da afinação do instrumento dentro do mesmo ano letivo. Este poderia não ser um cenário ideal já que, para ser executada de forma correta esta diferenciação de afinação deveria ser acompanhada da mudança de cordas para garantir que a tensão no instrumento se mantém. Consideramos naturalmente a possibilidade de utilização de apenas uma afinação, mas atendendo às especificidades técnicas de cada estilo. No

entanto, desta forma, o aluno não estaria efetivamente a contactar com a sonoridade real expectável para aquela obra. Contudo, por considerarmos que o estabelecimento de uma boa base técnica inicial é absolutamente imperativo, julgamos que este seria o procedimento mais correto a ter na fase inicial de aprendizagem. Da mesma forma, interessará futuramente conceber material didático para as primeiras fases de aprendizagem do instrumento desconectado de qualquer tipo de estilo ou conotações musicais, com o propósito do desenvolvimento técnico dos alunos. Para este efeito, serão de especial relevância a composição de estudos e exercícios que desenvolvam uma boa técnica de base nos estudantes do instrumento.

Pensa-se que a separação da estilística por ciclos de estudos ou graus de ensino poderá não ser o ideal, por se incorrer numa demasiada estratificação ou separação de abordagens ao instrumento que não é pretendida no contexto de ensino do mesmo. Julga-se que o principal foco será que os discentes entendam e sejam capazes de tocar de acordo com cada um dos estilos, tendo a capacidade metamórfica de se adaptar ao contexto em que se devem apresentar. Se, no seu futuro profissional, decidirem optar pelo seguimento de apenas um caminho, terão a oportunidade de se estabelecer em apenas um tipo de repertório e técnicas intrínsecas. Contudo, ao longo do seu percurso académico deverão conhecer, experienciar e alternar entre vários tipos de técnicas que desenvolverão as suas capacidades de execução, adaptabilidade e conhecimento do instrumento de forma global e ampla. Isto possibilitar-lhes-á a sua especialização num elemento ou, quem sabe, abordar o instrumento de forma global, ou ainda, desenvolver capacidades criativas originando evoluções animadoras no repertório da guitarra portuguesa, que, quanto a nós, serão melhor fundamentadas com um maior conhecimento universal do instrumento.

Quando considera o melhor momento para a introdução das unhas postiças?

8 respostas

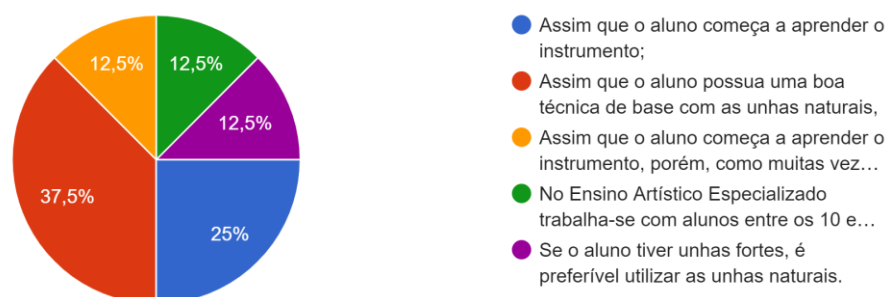


Figura 21: Momento de introdução das unhas postiças

Ao longo do nosso percurso musical, bem como de conversas com outros discentes e/ou docentes, verificamos uma realidade amplamente diversa quanto ao momento de introdução das unhas postiças no processo de aprendizagem de um aluno. Se nalguns

casos esta demora meses ou, até anos, noutros ela é quase tão imediata como aprender a colocar a guitarra em função do corpo. Logo, entendeu-se perceber qual a opinião maioritária dos professores relativa a esta temática, tentando perceber qual a abordagem mais comum a ser implementada no nosso processo de ensino-aprendizagem.

Verificou-se um leque bastante diverso de respostas, tendo sido bastante utilizada a opção “Outra” do questionário para se exprimir a opinião pessoal. De referir também que, por se prever que este seria um cenário provável e, almejando a fundamentação da opinião dos professores para perceber que elementos teriam um maior sentido crítico e reflexivo, a mesma questão foi acompanhada de uma caixa de texto onde se pedia que justificassem a resposta anterior.

Assim sendo, o conjunto de respostas recolhidas não obteve, de todo, um carácter conclusivo. Se dois dos elementos referiram que as mesmas devem ser introduzidas “assim que o aluno começa a aprender o instrumento”, três elementos referenciaram “assim que o aluno possua uma boa técnica de base com as unhas naturais” como melhor opção”. Paralelamente, um dos professores estabeleceu uma consideração que nos parece importante de ser realçada, por ser, efetivamente um elemento importante neste processo: “Assim que o aluno começa a aprender o instrumento, porém, como muitas vezes as unhas naturais não são grandes o suficiente, é necessário aguardar esse crescimento da unha, sempre a chamar à atenção dessa necessidade”. Efetivamente, para possibilitar a utilização das unhas postiças, será necessário algum comprimento na unha natural que as sustente, assegurando a sua fixação e estabilidade. Dessa forma, em todo o caso, nunca seria possível a utilização de unhas postiças a partir do primeiro dia, pelo menos da forma mais correta, já que será necessário aguardar o crescimento das unhas naturais.

Teceram-se ainda mais duas considerações utilizando a possibilidade de resposta “Outra” fornecida no questionário. A primeira diz-nos que “Se o aluno tiver unhas fortes, é preferível utilizar as unhas naturais”. Apesar de, em teoria, concordarmos com esta asserção, não consideramos que este seja o caminho ideal a ser seguido por um guitarrista.

Primeiramente, a utilização de unhas postiças já vem sendo estandardizada ao longo de várias décadas no instrumento, conferindo-lhe timbre e sonoridade própria. Ademais, para além de uma questão de projeção e volume de som, as unhas postiças são, quanto a nós, utilizadas também por uma questão de segurança do instrumentista. Por muito fortes que sejam as unhas do guitarrista, o constante contacto com cordas de aço de elevada tensão, como é o caso das da guitarra portuguesa, vai deteriorando e desgastando as mesmas, incorrendo no risco de as partir. Caso isto se verifique, a performance do instrumentista será amplamente afetada pela falta do um dos elementos necessários à produção sonora. Não será apenas o momento performativo que as mesmas partam que será afetado, mas todos os momentos próximos ao mesmo,

enquanto se aguarda que as unhas naturais adquiram novamente o tamanho desejado que poderá levar semanas ou, nalguns casos meses. Ainda de referenciar que, algumas técnicas recentemente estabelecidas para a guitarra portuguesa contam com as unhas postiças e, por vezes com um corte específico de unha, para a sua execução mais efetiva e de forma mais simples, pelo que a utilização de unhas naturais não possuiria o mesmo resultado. Considera-se a opção da utilização de unhas de gel para quem opte por este caminho, ressaltando ainda a possibilidade de quebrar as mesmas como uma desvantagem, ainda que seja menos provável e mais facilmente resolvível, sendo plausível recorrer novamente a este recurso quando tal aconteça. Contudo, esta substituição nunca será imediata numa performance.

Por outro lado, a utilização de unhas postiças exige um período de adaptação que poderá ser desmotivador para os alunos. Contudo, a principal vantagem das mesmas prende-se com a segurança que é transmitida ao instrumentista, em paralelo com as questões tímbricas e de volume já enunciadas anteriormente. É aconselhável que o guitarrista possua consigo mais do que um par de unhas, pronto a ser utilizado para a performance, sendo, dessa forma, fácil e imediata a troca de unhas, sempre que se considere necessário, ou assim que as mesmas partam. Este tipo de unhas é artesanalmente fabricado pelo instrumentista, o que permite a cada um aprimorar e desenvolver o formato que considere mais confortável e que produza melhores resultados sonoros. Uma vantagem adicional será a de permitir a cada guitarrista um aperfeiçoamento constante, em busca de uma sonoridade que mais o identifique e com a qual mais se identifique.

A segunda consideração diz-nos que “No Ensino Artístico Especializado trabalha-se com alunos entre os 10 e os 18 anos. Dependendo das características de cada aluno... quanto mais cedo melhor”. Apesar de consideramos que, dependendo principalmente das dificuldades dos discentes, este momento poderá ser retardado no processo de ensino-aprendizagem, não julgamos que as capacidades dos mesmos devam ser um elemento absolutamente estruturante do período onde se introduz este conteúdo. O constante retardar da utilização de unhas postiças apenas poderá, quanto a nós, revelar um maior atraso dos alunos relativo às metas estipuladas, já que, as mesmas requerem um período extensivo de adaptação.

Como fundamentação das respostas a esta questão encontramos, sumariamente, as seguintes opiniões, sobre os quais teceremos algumas considerações:

- “Depende de cada aluno e da sua adaptação. Se, numa fase inicial, as unhas postiças forem incómodas, o aluno poderá utilizar as suas unhas naturais, uma vez que o reportório que está a estudar, ainda não depende de forma crucial das unhas postiças. Ao estudar um reportório "virado" para a abordagem da Guitarra de Lisboa, seja de acompanhamento ou peças instrumentais, é essencial que o aluno utilize unhas postiças, pois tirará melhor partido dos "trejeitos" que a execução exige, como por

exemplo apogiaturas, passagens rápidas, fraseado característico da guitarra de Lisboa etc.”

Apesar de concordarmos que o repertório que o aluno estuda inicialmente ainda não depende da utilização de unhas postiças, consideramos que quanto mais cedo forem introduzidas na sua execução, melhor, não originando dificuldades acrescidas quando o mesmo estiver a executar algum tipo de repertório que efetivamente as necessite. Desta forma, o discente já possuirá uma boa técnica básica que, posteriormente, será facilmente transposta ao repertório a executar. Assim, não será necessário, quando chega o momento de estudar estas obras, adaptar toda a sua técnica e reaprendê-la para o poder executar, atrasando, assim, todo o processo de aprendizagem do instrumento.

- “Deverá ser feita a abordagem às unhas postiças logo que o aluno inicie os seus estudos, porém, muitas vezes não é possível fazer a introdução das unhas logo no primeiro ano de estudo, devido a vários fatores, mas maioritariamente pelo crescimento da unha natural.”;

- “A minha experiência pessoal permite concluir que o aluno, desde a iniciação, consegue começar a usar com relativa facilidade as unhas postiças.”

Por esta asserção, verificamos que, pelo menos na experiência deste docente é possível a inclusão das unhas postiças numa fase embrionária da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos o que poderá originar, mais tarde uma maior naturalidade e destreza técnica.

- “Justificada sucintamente na resposta anterior. Aos violinistas não é posta a hipótese de tocar sem arco durante os primeiros anos.”

- “Quanto mais depressa se adaptarem às unhas postiças melhores.”

- “As unhas postiças são uma extensão e afeta a sensibilidade.”

Com “as unhas postiças são uma extensão”, depreende-se a sua naturalidade de utilização, que pensamos que será melhor estabelecida quanto mais cedo as mesmas forem introduzidas no processo de execução.

- “Com unhas naturais, o som da guitarra é mais genuíno.”

Entendemos o som “mais genuíno” de utilização das unhas naturais como som produzido sem a necessidade de recorrer a qualquer tipo de elemento externo e não natural. Contudo, não consideramos que este seja um fator de especial relevância na produção sonora, se não, vejamos: os violinistas utilizam o arco para produção sonora, que não torna o som do instrumento “menos genuíno”. Nas cítaras, instrumento do qual, de forma mais ou menos direta, a guitarra portuguesa será descendente, utilizava-se um plectro para a produção sonora. Na própria guitarra portuguesa, ao longo dos últimos dois séculos, parece ter sido prática comum a utilização de unhas postiças como ferramenta fundamental à produção de som. Assim, o que torna um som mais

genuíno que outro? Será que não recorrer a elementos externos produzirá um som mais genuíno? Ou a forma mais comum de tocar um instrumento durante décadas constituirá este tipo de som? Pelas razões previamente mencionadas optaremos sempre pela inclusão das unhas postiças no processo de execução do instrumentista.

Contudo, ainda não se conseguiu estabelecer, de forma conclusiva qual o melhor momento de inclusão deste elemento no processo de ensino aprendizagem. Apesar de considerarmos que, se a intenção for a sua utilização futura, como é o caso, o aluno beneficiará sempre de um contacto mais embrionário com as mesmas, tendo a possibilidade de uma fase mais alargada de adaptação, habituação e aperfeiçoamento.

Ainda assim, vejamos o que é realizado noutros instrumentos:

- Numa análise imediata a vários programas de violino verificou-se que todos referenciam, desde uma fase inicial de aprendizagem a utilização do arco como elemento de produção sonora.

- De forma diversa, a utilização de unhas naturais ao invés da polpa do dedo na guitarra clássica aparece, comumente, mais tardiamente no processo de ensino-aprendizagem do instrumento, apenas quando o aluno revela capacidades e necessidade da sua utilização (Gromicho, 2017).

Tal como observado, encontramos realidades distintas, nos dois instrumentos analisados, o que, efetivamente será natural, tratando-se de instrumentos diferentes. Na falta de um estudo fundamentado relativo a esta questão para guitarra portuguesa, entendemos que o melhor processo a seguir será implementar a utilização de unhas postiças assim que possível no processo de ensino aprendizagem, ou seja, assim que o aluno possua as unhas naturais com o tamanho suficiente para sustentarem esta ferramenta. A opção por este fator prende-se com o facto da possibilitação de um período mais alargado de adaptação e consolidação técnica com o recurso a este objeto que, expectavelmente, permitirão ao aluno uma maior capacidade de domínio, uma maior naturalidade, mas, também, uma maior perfeição técnica e confiança na sua utilização. Por se tratar da mesma ferramenta de produção sonora, as unhas (postiças ou naturais) poderiam justificar uma maior identificação com o processo utilizado na guitarra clássica, ainda assim, por não se tratar do mesmo método de atuação ou do mesmo material em utilização, considera-se que as diferenças evidenciadas são suficientes para justificar outro modo de atuação. Paralelamente, aferiu-se, também, que esta é uma temática pouco explorada na guitarra e que, portanto, ainda poderá sofrer modificações quanto ao que se considera correto para a mesma. Deste modo, pelas razões supramencionadas, optar-se-á pela inclusão das unhas postiças, no contexto do ensino da guitarra portuguesa, o mais cedo possível no processo de aprendizagem do instrumento. Refira-se, ainda, a necessidade de um estudo específico relativo a esta temática, estando aberta a discussão e sempre sujeita a alteração no nosso processo de ensino.

5.1.7. Apreciação global sobre o ensino da guitarra portuguesa

Como penúltimo momento de inquérito, perguntamos aos docentes, de uma forma global, o que consideravam que poderia ser melhorado nos currículos de guitarra portuguesa.

Desta forma, foram obtidas algumas respostas/ sugestões que se enquadram nos seguintes parâmetros:

- Necessidade de mais repertório, principalmente didático;
- Interligação entre o ensino formal e informal, potenciando o repertório tradicional do instrumento;
- Criação de um currículo base como guia;
- Emancipação no contexto erudito;
- Maior flexibilidade no número de recursos pedagógicos mínimos a serem utilizados;

De forma sumária, conseguimos com estas asserções estabelecer alguns pontos basilares para a elaboração de uma proposta de programa que almejará adereçar as lacunas apontadas pelos docentes, sem esquecer a que forma como o mesmo é dinamizado terá também uma grande importância na realidade experienciada através do mesmo.

Assim sendo, como já temos vindo a referir, consideramos de especial importância a elaboração de um programa que interligue metodologias de ensino formal e informal nos seus desígnios, permitindo aos discentes contactarem e desenvolverem um número amplo e eclético de competências, originando, esperançosamente, músicos mais completos, à medida que se consegue abordar o instrumento em todos os seus contextos, não deixando de parte a sua forte componente tradicional.

De realçar, ainda, a importância de elaboração de mais repertório didático escrito para o instrumento, quer através de composições, quer através de transcrições. Este é um trabalho que se apela que seja feito pelos professores de instrumento, em simultâneo com a sua prática pedagógica, à medida que verifiquem a lacuna destes elementos na mesma. Não deixando de se reputar a necessidade de elaboração de mais métodos ou livros didáticos para o ensino da guitarra portuguesa.

Julga-se, também, que a imposição de um grande número de recursos pedagógicos a serem trabalhados trimestral ou semestralmente pelos docentes poderá prejudicar a efetiva aprendizagem técnica do instrumento pelos alunos. Voltamos a questionar se não seria de maior interesse um aluno tocar menos recursos pedagógicos, mas com um maior grau de domínio sobre os conteúdos que este encerra.

5.1.8. Conteúdos programáticos

Como última série de questões, após uma listagem de conteúdos programáticos (Anexo IX) existentes nos programas de guitarra portuguesa analisados para cada ciclo de estudos, apresentou-se-lhos aos docentes, no presente questionário, para que seleccionassem aqueles que considerariam ser os conteúdos mais adequados de serem abordados em cada grau do ensino vocacional da música.

Esta seleção servirá como fundamento base da estruturação da nossa proposta de programa, ainda que possam ser incluídos alguns que se considerem em falta nalgum momento do referido currículo. No entanto, sempre que tal aconteça, tentar-se-á fundamentar devidamente a nossa opção.

De modo similar, dificilmente se conseguirá que todos os docentes concordem com um conteúdo específico. Dessa maneira estabelecer-se-á que, dadas as doze respostas obtidas ao questionário, um conteúdo deverá ser selecionado sete ou mais vezes para ser considerado para inclusão no programa, constituindo assim uma maioria efetiva das opiniões recolhidas. Contudo, e assumindo desde logo o papel crucial que o docente tem na elaboração curricular, admitimos a exclusão de alguns conteúdos que possuam menos do que oito seleções em função da consideração da sua inadequação para determinado ano de estudos.

1º grau

1º grau

12 respostas

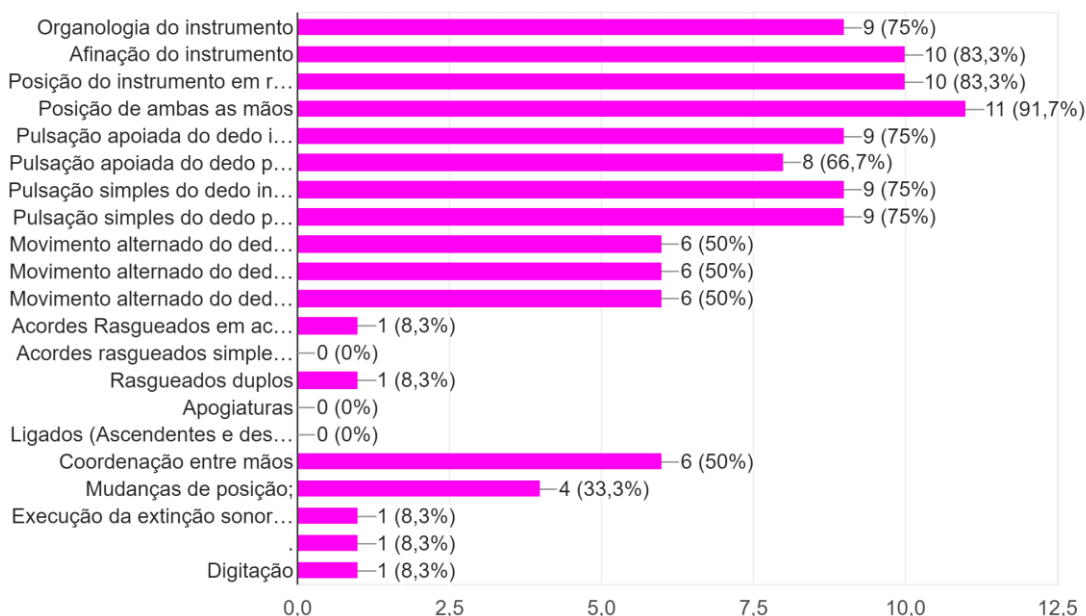


Figura 22: Conteúdos do 1º grau;

Seguindo a lógica por nós previamente estabelecida, temos como conteúdos dominantes no 1º grau:

- Organologia do instrumento;
- Afinação do instrumento;
- Posição de ambas as mãos;
- Pulsação apoiada do dedo indicador;
- Pulsação apoiada do dedo polegar;
- Pulsação simples do dedo indicador;
- Pulsação simples do dedo polegar.

Dos restantes elementos que contam com um número elevado de respostas (com 50%), o movimento alternado do dedo indicador parece-me ser demasiado embrionário de ser incluído nesta fase, principalmente se consideramos que estes constituem os conteúdos mínimos necessários a ser abordados em determinado grau. Assim, consideramos preferível o bom estabelecimento da pulsação para dentro do indicador para, posteriormente, podermos passar à abordagem do seu movimento alternado (para dentro e para fora).

De forma diversa, consideramos que a coordenação entre ambas as mãos é um elemento absolutamente fundamental de ser abordado desde a primeira fase, e que é necessário à produção sonora de quaisquer notas pisadas no instrumento. Como se julga que ao longo do primeiro ano de estudos esta é uma capacidade perfeitamente exequível pelos discentes, julgamos que a inclusão desta competência é algo natural para esta fase do processo de ensino-aprendizagem. Assim, aos anteriormente mencionados, adicionar-se-á o conteúdo:

- Coordenação entre mãos.

Paralelamente, verificou-se a lacuna de um elemento relativo ao posicionamento da guitarra em relação ao corpo, para além do mero posicionamento de ambas as mãos na mesma. Desta, será ainda referido o conteúdo:

- Postura.

2º grau

2º grau

12 respostas

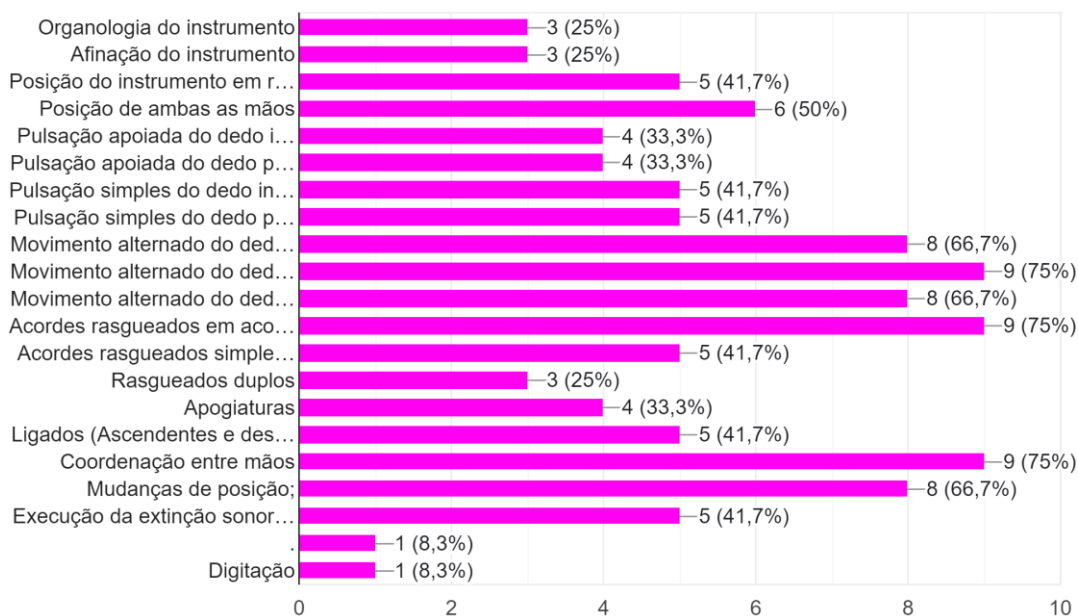


Figura 23: Conteúdos do 2º grau

Tendo a nossa recolha e listagem partido de ciclos de estudos, as opções para os graus que ocupam o mesmo ciclo serão, naturalmente as mesmas. Sendo o ensino instrumental progressivo e constante, todos os conteúdos já abordados num determinado grau não serão apresentados nos graus seguintes. Contudo, isto não significa que os mesmos deixem de ser abordados, apenas se considera que os mesmos deixam de justificar a sua menção, por não serem conteúdos novos a ser abordados, pretendendo o currículo estabelecer as competências novas mínimas a desenvolver em cada ano. Ainda assim, o aperfeiçoamento técnico e musical dos discentes deve ser sempre uma preocupação constante, quer seja relativa a conteúdos antigos, quer seja a novos elementos a ser introduzidos na prática pedagógica.

Para o segundo grau temos como conteúdos predominantes:

- Movimento alternado do dedo indicador (técnica do dedilho) em pulsação apoiada;
- Movimento alternado do dedo indicador (técnica do dedilho) em pulsação simples;
- Movimento alternado do dedo indicador com mudanças de corda;
- Acordes rasgueados em acordes de 2 e 3 sons;
- Mudanças de posição.

Para além destes, também o conteúdo da coordenação entre mãos obteve um elevado número de respostas. No entanto, por já termos optado pela sua inclusão anterior, não o mencionaremos nesta fase.

Paralelamente, apesar da não predominância deste elemento, contanto apenas com cinco seleções num total possível de 12, consideramos que a execução de extinção sonora em ambas as mãos é um elemento fundamental de ser abordado neste ciclo de estudos. Desta feita, os alunos conseguem perceber a importância das pausas na performance musical e a necessidade de sua execução como elemento participativo e não apenas figurativo nas composições musicais. Pretende-se, desta maneira desenvolver melhores capacidades de percepção e compreensão musical através da noção da necessidade de “tocar” as pausas.

Assim, aos já referidos, adicionar-se-á:

- Extinção sonora (mão direita e mão esquerda).

Apesar de não mencionados na nossa listagem serão ainda incluídos:

- Acordes “puxados” de 2 e 3 sons.

Este elemento técnico é facilmente executado tendo sido dominadas a pulsação do dedo polegar e do dedo indicador, separadamente que deverão agora ser executadas em simultâneo.

Adicionalmente, encontrando-se dominados os movimentos de pulsação do polegar e do indicador, consideramos natural, neste ano programático, desenvolver a capacidade de alternância entre movimentos, assim se apresentará o conteúdo:

- Alternância entre o movimento do indicador e polegar.

3º grau

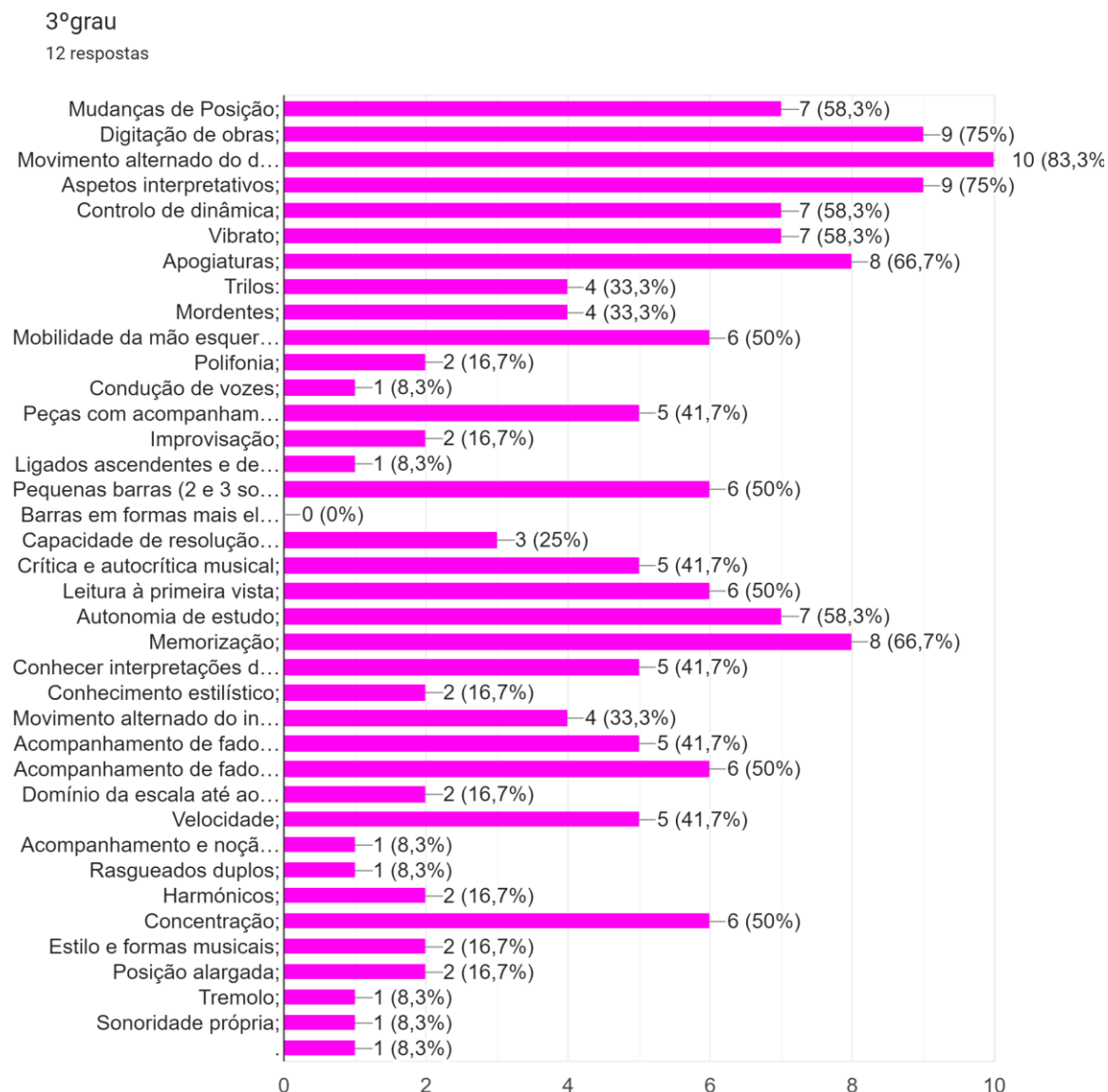


Figura 24: Conteúdos do 3º grau

Como principais conteúdos selecionados para o 3º grau (excluindo os já mencionados anteriormente), observamos:

- Digitação de obras;
- Aspetos interpretativos;
- Controlo de dinâmica;
- Vibrato;

- Apogiaturas.

Alguns conteúdos como leitura à primeira vista, memorização ou autonomia de estudo irão ser abordados de forma diversa no nosso programa que passaremos a propor mais tardiamente, não sendo, para já, mencionados nesta fase.

Apesar de ainda não constar de um grau de elevada presença, o uso de pequenas barras, mencionado por cinquenta por cento dos inquiridos será incluído por nós neste momento por se julgar que os alunos já possuirão uma técnica bem estabelecida, bem como desenvolvimento físico necessário à execução desta competência. Mais tardiamente, poderemos até verificar que a maioria dos discentes não o consegue executar numa fase tão embrionária, mas, para já, o que nos dita a nossa experiência pessoal é que, pequenas batatas são passíveis de serem executadas a partir deste momento. Este elemento será desde logo útil na execução de escalas, sendo este também um importante recurso pedagógico para o seu aperfeiçoamento. Assim, aos já anteriormente mencionados, junta-se ainda:

- Pequenas barras (2 e 3 sons).

Da mesma maneira, considera-se perfeitamente alcançável e justificável a abordagem à posição alargada nesta fase de aprendizagem. Julgamos que a mesma não terá sido incluída com maior expressividade face à falta de reconhecimento deste termo por parte dos docentes do instrumento, já que esta é uma técnica utilizada muito comumente em fases embrionárias de aprendizagem. Tal como noutros instrumentos de corda como o violino, onde fala sobre posições na mão esquerda para facilidade de execução e digitação de notas, também na guitarra portuguesa falamos em quádruplos para identificar uma região na escala do instrumento. Um quádruplo consiste, de forma natural ao conjunto de quatro notas pisadas pelos dedos 1,2,3 e 4 quando repousam em determinada região da guitarra. Assim, quando tocando no primeiro quádruplo, os dedos pisarão de forma natural os espaços 1,2, 3 e 4, quando no segundo, os dedos pisarão os espaços 2,3,4 e 5, e assim sucessivamente. O número do quádruplo identifica sempre o espaço em que o dedo 1 repousa. Assim sendo, face à tonalidade em que se esteja a executar determinada peça, poderá existir a necessidade de pisar com algum dedo um espaço diverso de onde este repousaria normalmente. A título de exemplo: lembrando que cada espaço se encontra à distância de meio tom, se estivermos a tocar na corda 2 (lá), no primeiro quádruplo teríamos como notas naturais: lá (solto), lá# (dedo 1), si (dedo 2), dó (dedo 3) e dó# (dedo 4). Com efeito, se tocássemos na tonalidade de sib M, teríamos como notas pertencentes à tonalidade nesta posição apenas o lá (solto), o lá#/ sib (dedo 1) e o dó (dedo 3). Contudo, se, ao invés do dedo 4 pisar o dó#, pisar o a nota ré, meio tom a frente, conseguiremos, mantendo a posição, adicionar uma nota possível de ser executada sem a necessidade de alterar o posicionamento da mão esquerda na escala. Esta alteração constitui, portanto, um alargamento da posição natural da mão na escala, sendo, então, denominada posição alargada. Este é um processo facilitador da digitação e execução do instrumentista que

deve ser implementado e incentivado desde o primeiro momento, promovendo uma maior estabilidade na performance. Assim, consideramos que este será um processo natural e passível de ser abordado logo nestes primeiros momentos de aprendizagem, podendo ser coordenado com a abordagem da digitação de obras que será introduzida neste grau. Assim, adicionar-se-á, paralelamente:

- Posição alargada.

4º grau

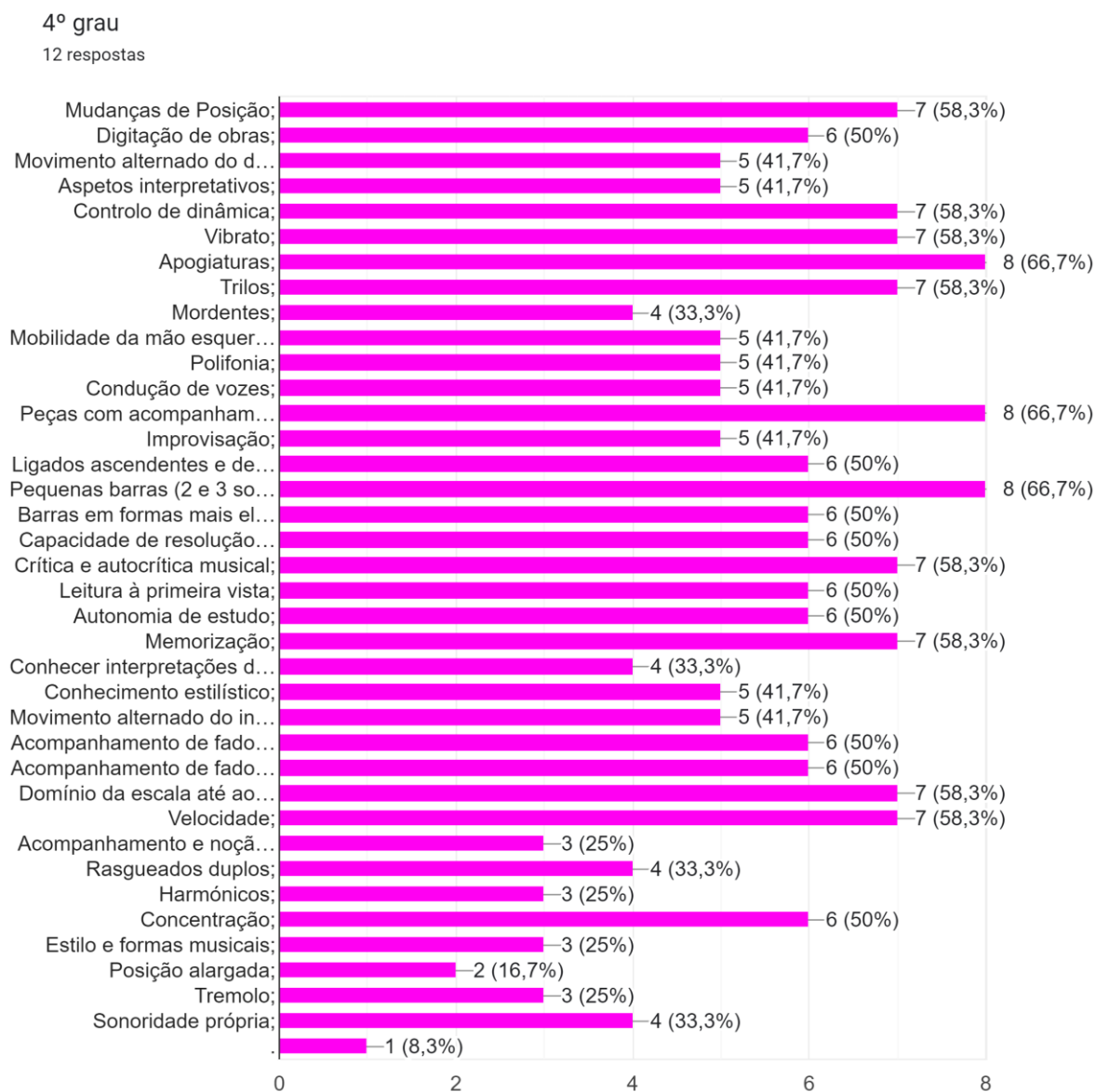


Figura 25: Conteúdos do 4º grau

Como conteúdos predominantes para o 4º grau (excluindo os anteriormente mencionados), apresentam-se:

- Trilos;
- Peças com acompanhamento de outros instrumentos;

- Domínio da escala até ao 12ºtrasto;
- Velocidade.

5º grau

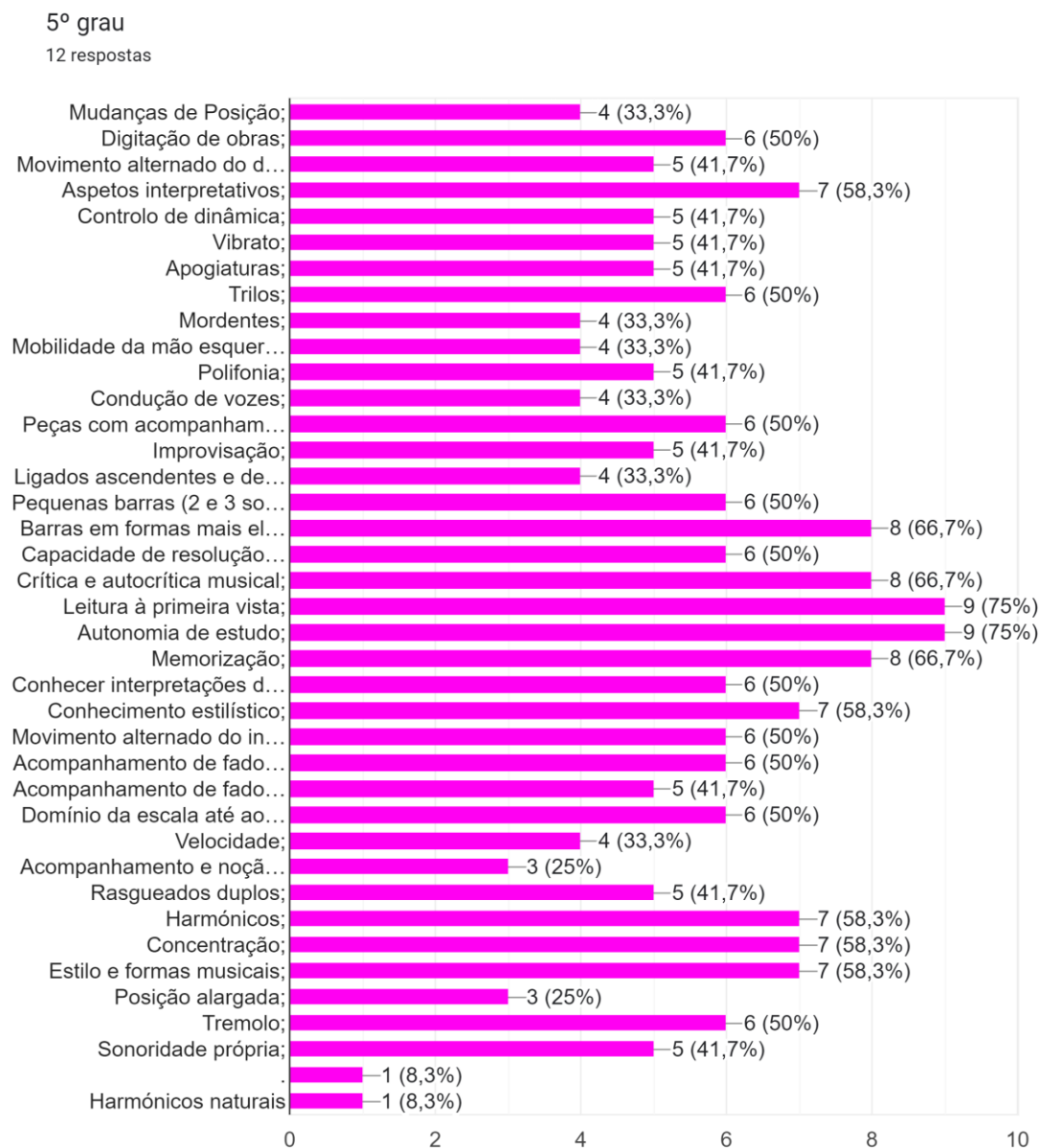


Figura 26: Conteúdos do 5º grau

Para o 5º grau, são apresentados predominantemente os seguintes conteúdos:

- Barras em formas mais elaboradas (4,5 e 6 sons);
- Conhecimento estilístico e formal;
- Harmónicos (naturais).

Paralelamente, como elementos não selecionados maioritariamente, mas que consideramos relevantes de serem abordados, reputamos:

- Acompanhamento de fado de Coimbra;
- Acompanhamento de fado de Lisboa, baseado em acordes;
- Padrões de acordes;
- Arpejos em formas mais elaboradas;
- Rasgueados duplos;
- Tremolo;
- Tremolo com bordão de acompanhamento.

Primeiramente, o acompanhamento de fados através de acordes característico do estilo de Coimbra, será muito importante para desenvolver o domínio técnico de rasgueados, mas também para o desenvolvimento auditivo e capacidade de tocar em conjunto dos alunos. Por este meio, também será possível a inclusão e abordagem dos rasgueados duplos, muito característicos deste tipo de fado e que se considera uma técnica fundamental da idiomática do instrumento.

De forma similar, o acompanhamento de fados de Lisboa, nesta fase ainda rudimentar e através do acompanhamento por meio de acordes, permitirá a abordagens de arpejos em formas mais elaboradas, por meio da utilização de padrões de acompanhamento característicos deste tipo de fado.

Em último lugar, interessará desenvolver a capacidade de execução do tremolo no instrumento. No caso da guitarra portuguesa, o mesmo é executado através do movimento ininterrupto e veloz de vaivém (dentro e fora) do dedo indicador. Tendo já sido desenvolvida a técnica do dedilho, bem como competências de velocidade no aluno, considera-se que este momento da sua fase de aprendizagem perfila-se como ideal para a introdução ao estudo deste elemento.

Adicionalmente, já com alguma capacidade de domínio expectável sobre o movimento alternado do indicador da mão direita, em função do seu já continuado desenvolvimento com um grande período de consolidação, dada a sua inclusão nos primeiros anos de aprendizagem, pensa-se que os alunos já terão a capacidade e a independência suficiente para adicionar o movimento de polegar a esta técnica.

6º grau

6º grau/ 1º complementar

12 respostas

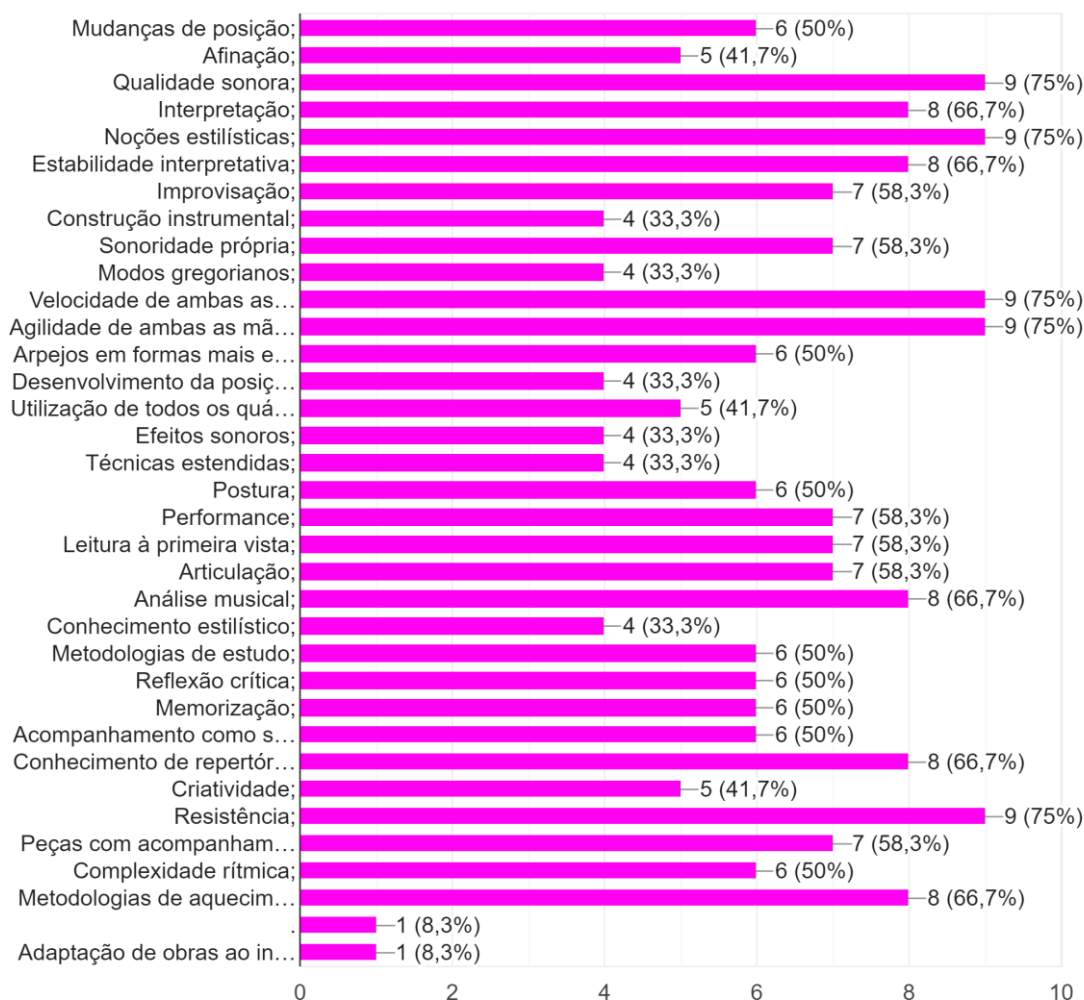


Figura 27: Conteúdos do 6º grau

Como elementos predominantes a ser abordados no 6º grau (excluindo os anteriormente mencionados), apresentam-se os seguintes elementos:

- Qualidade sonora;
- Sonoridade própria;
- Velocidade de ambas as mãos;
- Agilidade de ambas as mãos;
- Articulação;
- Acompanhamento como segunda guitarra;

- Resistência.

Pela importância que se considera que os mesmos têm na busca por uma sonoridade intrínseca do instrumentista, mas também, pela maturidade que se espera que os alunos já apresentem, incluiremos ainda:

- Manutenção do instrumento;
- Mudança das cordas;
- Fabrico artesanal de unhas postiças;
- Reconhecimento auditivo de fados tradicionais.

7º grau

7º grau/ 2º complementar

12 respostas

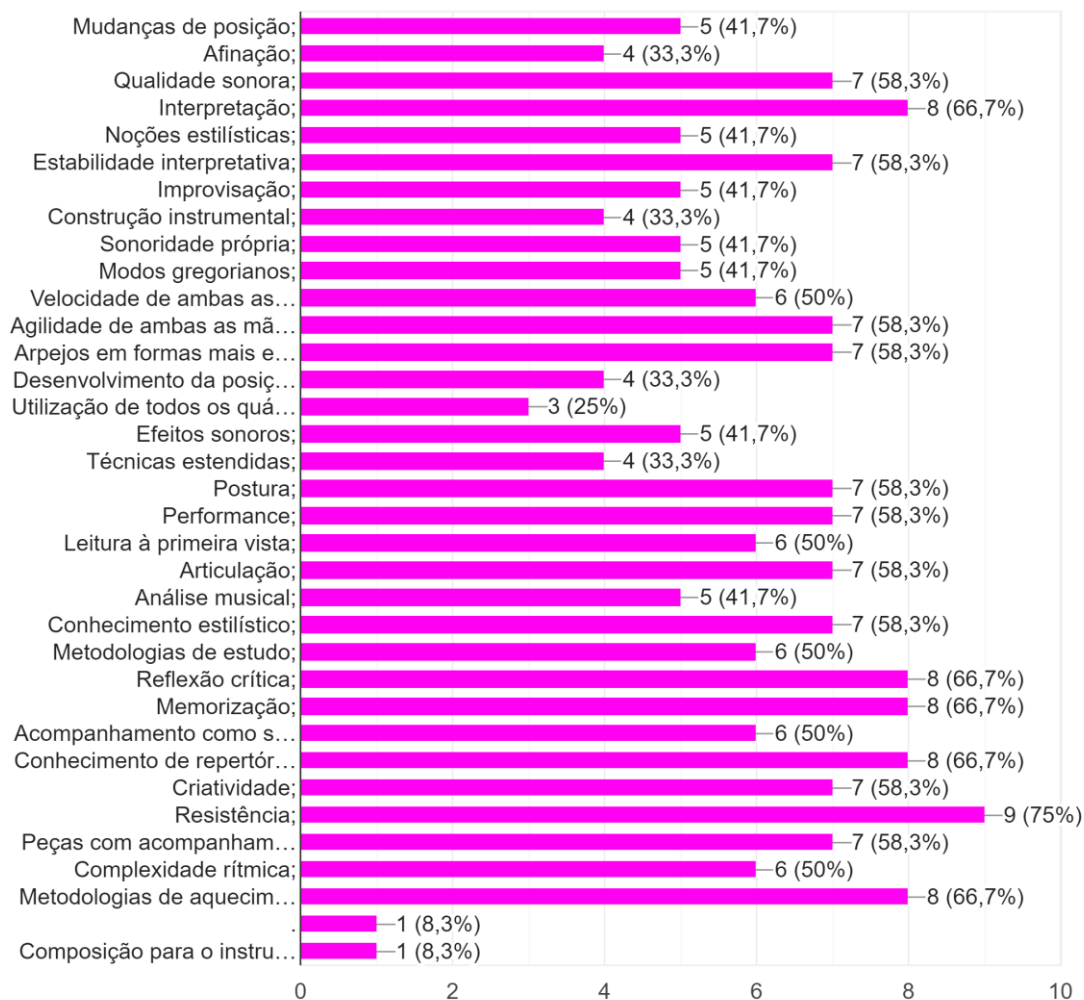


Figura 28: Conteúdos do 7º grau

Como elementos predominantes a ser abordados no 7º grau (excluindo os anteriormente mencionados), apresentam-se os seguintes elementos:

- Complexidade rítmica;
- Efeitos sonoros.

Apesar de ambos os conteúdos referenciados não se encontrarem com grande predominância nos elementos referidos, considera-se que os restantes já se encontram

anteriormente elencados nos conteúdos a ser apresentados. Paralelamente, nesta fase considera-se que os alunos já possuirão domínio técnico e independência suficiente para conseguir executar obras com uma maior complexidade rítmica, sendo possível a inclusão de elementos polirrítmicos, caso sejam encontrados no repertório característico do instrumento.

Do mesmo modo, considera-se que este será um bom momento de abordagem a diversos efeitos sonoros característicos da idiomática do instrumento que serão explanados mais tarde.

A questão interpretativa no nosso currículo será apresentada duma forma diversa, contudo, considera-se nesta fase importante a abordagem a alguns elementos como:

- Condução de vozes;
- Faseado;
- Agógica;
- Reconhecimento auditivo e reprodução de frases características do repertório tradicional.

Aspetos que se considera que serão facilmente incluídos neste momento face à maturidade musical dos alunos.

8º grau

8º grau/ 3º complementar

12 respostas

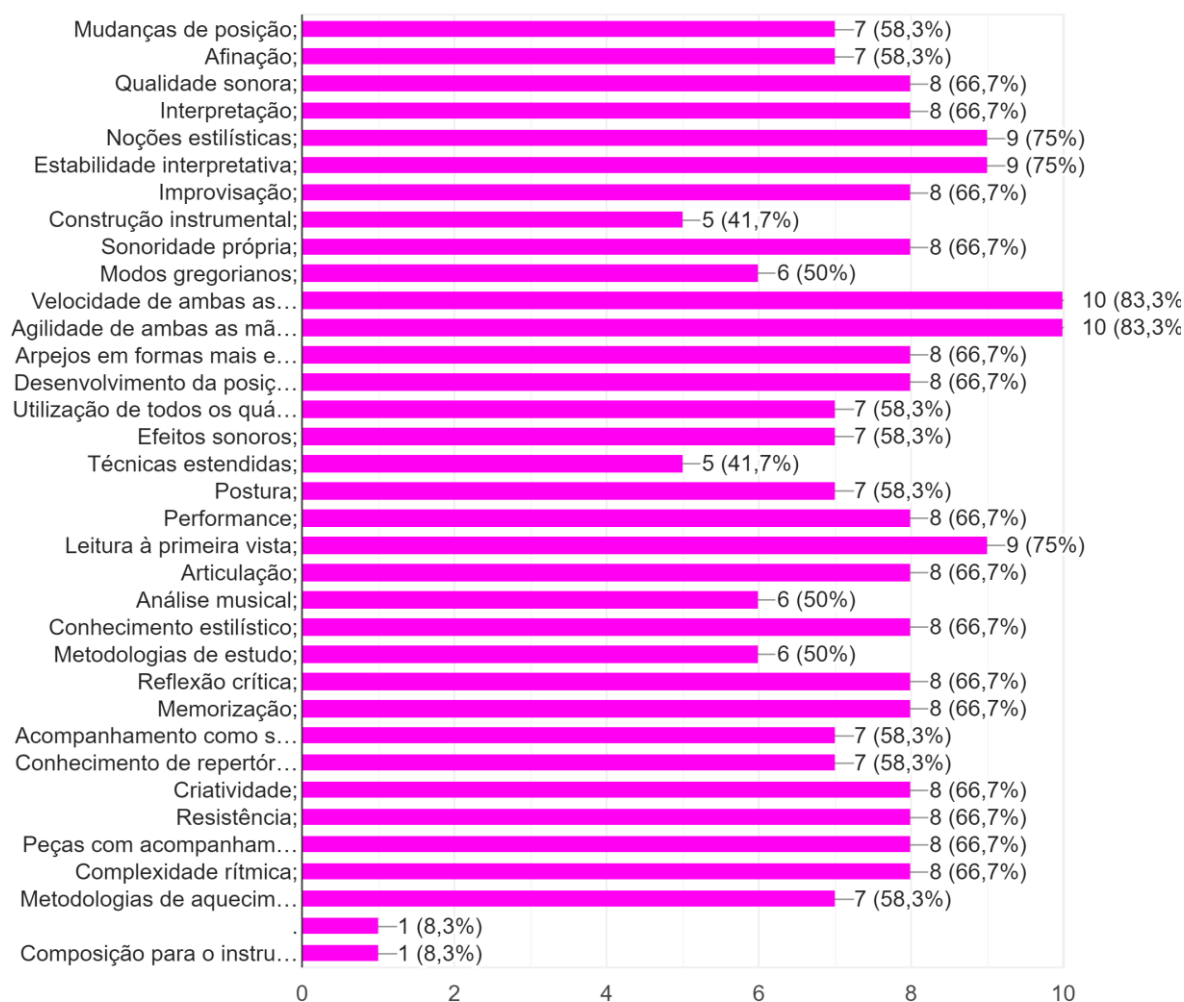


Figura 29: Conteúdos do 8º grau

Como elementos predominantes a ser abordados no 8º grau (excluindo os anteriormente mencionados), apresentam-se os seguintes elementos:

- Modos gregorianos;
- Técnicas estendidas.

Apesar de não serem predominantes, considera-se que todos os restantes elementos já se encontram de alguma forma referenciados anteriormente. Face à

expectável desenvoltura musical dos alunos, pensa-se que este será um bom momento para ampliar o seu conhecimento e contacto prático com elementos musicais teóricos diversificados.

Paralelamente, atendendo às competências adquiridas anteriormente, será expectável que os alunos sejam, agora, capazes de dominar, adicionalmente, o seguinte conteúdo:

- Transposição de melodias e fados tradicionais.

6. Proposta de plano curricular

Após todas as considerações estabelecidas ao longo das últimas páginas desta monografia pretende-se, agora, estabelecer uma proposta de plano curricular que contenha todos os elementos que consideramos merecedores de inclusão na mesma, após as reflexões anteriores, almejando um programa holístico e eclético, com o intuito de formação de músicos completos, desenvolto num amplo leque de competências.

Estruturalmente, a proposta apresentada é constituída pelos seguintes elementos: Competências transversais; Aprendizagens essenciais; Conteúdos; Competências; Atividades; Bibliografia; Audições de referência; Sugestões de recursos pedagógicos e Recursos pedagógicos mínimos.

O elemento das competências transversais é algo que pretendemos propor de forma inovadora neste currículo. Nestas competências almejamos incluir aquelas capacidades que, para além de serem comuns a todos os músicos, deverão ser fomentadas e trabalhadas em todos os anos curriculares, com diversos graus de complexidade. No entanto, para evitar a sua repetição sistemática despropositada, mas, assegurando o seu desenvolvimento contínuo, pretendemos evidenciar, desde o momento inicial, a necessidade do seu trabalho contínuo ao longo dos anos, adaptando-as ao momento de desenvolvimento dos discentes, bem como aos conteúdos que se encontrem a ser lecionados no momento.

De realçar ainda que, como mencionado previamente, entendemos o conceito de currículo numa perspetiva de desenvolvimento curricular sendo, então, possível modificar o mesmo sempre que se considerar necessário, à medida que o ensino e o instrumento evoluem, mas, também, à medida que aprimoramos a nossa prática pedagógica.

Julgamos também que os mesmos poderão e deverão ser adaptados em função das instituições onde se desenvolva a prática de ensino e as suas especificidades. Este pretende, desta forma, ser um modelo, com base numa pesquisa científica e empírica sobre os currículos da disciplina de guitarra portuguesa que servirá como base da nossa construção curricular nas escolas que lecionarmos o instrumento. Paralelamente, pretendemos que o mesmo possa também servir como fundamento para o currículo desenvolvido por outros discentes, podendo os mesmos executar as modificações que considerarem necessárias, intendendo incluir no programa o universo da guitarra portuguesa de uma forma transversal, do estilo de Coimbra ao estilo de Lisboa, do repertório erudito ao tradicional.

6.1. Competências transversais

Considerou-se relevante a inclusão de um conjunto de competências transversais aos vários níveis de ensino que não se limitem à mera reprodução técnica no ensino instrumental. Seguindo a linha de pensamento proposta em currículos internacionais como o “Comon Approach”, ou a proposta por Susan Hallam no livro *Instrumental Teaching* (1998), entende-se que se conseguirá munir os alunos de maiores capacidades através de uma prática pedagógica holística e diversificada. Dessa forma, para além das capacidades técnicas, devem ser abordadas nas aulas competências auditivas, de criação e desenvolvimento de ideias musicais, para além da reprodução sonora, canto, música de conjunto e prática performativa (Hallam & Bautista, 2012; *The Programmes of Study*, s.d.).

As presentes capacidades aqui apresentadas deverão ser desenvolvidas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem do instrumento, com graus diversos de complexidade, em função dos conteúdos a serem estudados pelos alunos em cada momento, bem como do seu grau de desenvolvimento e domínio técnico e teórico.

- Consciência corporal;
- Hábitos saudáveis pré e pós performance
- Afinação;
- Estudo autónomo e regular;
- Planeamento de estudo;
- Improvisação musical em vários estilos;
- Capacidade de leitura e leitura à primeira vista;
- Relação analítica das obras interpretadas com a teoria musical subjacente;
- Contextualização histórica e idiomática do repertório a ser executado no contexto do instrumento
- Criatividade musical interpretativa e composicional;
- Memorização;
- Imitação e “tocar de ouvido”.

6.2. Aprendizagens essenciais

Nestes elementos, pretendemos evidenciar de forma generalizada as principais capacidades a serem desenvolvidas em determinado ciclo de estudos do ensino vocacional da música.

O programa será apresentado partindo do 2º ciclo por ser a partir do mesmo que o ensino vocacional da música se desenvolve. Simultaneamente, a incomum construção de instrumentos de menores dimensões, bem como a falta de repertório para a faixa etária mais jovem, justificariam a necessidade de um estudo próprio, mais aprofundado, para este ciclo de estudos.

2º ciclo

- Conhecer o instrumento e as partes que o compõe;
- Estabelecer uma boa relação postural;
- Fundamentar uma boa base técnica de execução do polegar e do indicador;
- Executar pequenas peças de carácter tradicional e erudito;
- Utilizar unhas postiças.

3º ciclo

- Desenvolver autonomia de digitação de obras;
- Fomentar expressividade e interpretação musical;
- Consolidar e ampliar o domínio técnico do instrumento;
- Promover a execução musical em conjunto;
- Executar repertório tradicional;
- Implementar capacidades de autonomia de estudo e resolução de problemas.

Ensino Secundário

- Estabelecer boas rotinas de manutenção do instrumento;
- Aperfeiçoar a sonoridade;
- Desenvolver a produção de efeitos sonoros;
- Fomentar a autonomia;
- Ampliar e consolidar de capacidades técnicas;
- Desenvolver personalidade interpretativa;
- Consolidar capacidades de autonomia de estudo e resolução de problemas
- Ampliar e consolidar os conhecimentos teóricos musicais.

6.3. Conteúdos e Competências

Através do inquérito realizado aos docentes, evidenciamos, anteriormente, os conteúdos que consideramos mais acertados de serem lecionados em cada grau do ensino vocacional da música, adicionando ou retirando alguns elementos que para nós fizessem, justificadamente, menor ou maior sentido. Assim sendo, para cada grau elencaremos, agora, os conteúdos supramencionados, relacionando-os diretamente com uma ou mais competências para o ensino do instrumento.

1º grau:

Conteúdos:

- Organologia do instrumento;
- Afinação do instrumento;
- Postura;
- Posição de ambas as mãos;
- Pulsação apoiada do dedo indicador;
- Pulsação apoiada do dedo polegar;
- Pulsação simples do dedo indicador;
- Pulsação simples do dedo polegar;
- Coordenação entre mãos.

Competências:

- Conhecer as partes que compõe a guitarra portuguesa (escala, tampo, guarda unhas, ...)
- Diferenciar a guitarra portuguesa de Coimbra da guitarra portuguesa de Lisboa;
- Nomear as cordas soltas da guitarra;
- Estabelecer uma boa relação postural com o instrumento, confortável e segura;
- Posicionar corretamente ambas as mãos na guitarra;
- Dominar o movimento para dentro de pulsação apoiada do dedo indicador;
- Executar o movimento de pulsação apoiada do dedo polegar;
- Efetuar o movimento para dentro de pulsação simples do dedo indicador;
- Realizar o movimento de pulsação simples do dedo polegar;
- Estabelecer uma boa relação de coordenação entre as mãos, possibilitadora de produção sonora;
- Imitar pequenos trechos melódicos e rítmicos.

2º grau

Conteúdos:

- Movimento alternado do dedo indicador (técnica do dedilho) em pulsação apoiada;
- Movimento alternado do dedo indicador (técnica do dedilho) em pulsação simples;
- Movimento alternado do dedo indicador com mudanças de corda;
- Acordes rasgueados em acordes de 2 e 3 sons;
- Acordes puxados de 2 e 3 sons;
- Mudanças de posição;
- Extinção sonora (mão direita e mão esquerda);
- Alternância entre o movimento do dedo indicador e do polegar.

Competências:

- Dominar a técnica do dedilho do dedo indicador em pulsação apoiada;
- Executar a técnica do dedilho do dedo indicador em pulsação simples; ~
- Realizar ininterruptamente a técnica do dedilho com mudanças de corda;
- Tocar acordes rasgueados de 2 e 3 sons;
- Efetuar acordes puxados de 2 e 3 sons;
- Concretizar a performance de recursos pedagógicos com mudanças de posição;
- Interpretar musicalmente a extinção sonora nas pausas.
- Dominar o movimento alternado entre indicador e polegar;
- Executar recursos pedagógicos que com base na noção de melodia acompanhada;
- Improvisar pequenas melodias.

3º grau

Conteúdos:

- Ditação de obras;
- Aspectos interpretativos;
- Controlo de dinâmica;
- Vibrato;
- Apogiaturas;
- Pequenas barras (2 e 3 sons);
- Posição alargada
- Acordes rasgueados (4 ou mais sons);
- Acordes puxados (4 ou mais sons).

Competências:

- Desenvolver capacidade de autonomia na digitação de obras;
- Fomentar capacidades de interpretação musical;
- Realizar diferentes tipos de dinâmica;
- Dominar o vibrato;
- Executar apogiaturas;
- Concretizar a realização de pequenas barras (2 e 3 sons);
- Interpretar recursos pedagógicos com o recurso à posição alargada na mão esquerda
- Improvisar frases de maior complexidade e extensão;
- Imitar trechos musicais com mais recursos técnicos e musicais.

4º grau

Conteúdos:

- Trilos;
- Peças com acompanhamento de outros instrumentos;
- Domínio da escala até ao 12º trasto;
- Velocidade.

Competências:

- Executar trilos;
- Interpretar peças com o acompanhamento de outros instrumentos;
- Conhecer as notas da escala até ao 12º trasto;
- Praticar a velocidade musical de forma progressiva;
- Desenvolver a realização de acordes rasgados (4 ou mais sons);
- Ampliar a realização de acordes puxados (4 ou mais sons).

5º grau

Conteúdos:

- Barras em formas mais elaboradas (4 ou mais sons);
- Conhecimento estilístico e formal;
- Harmónicos (naturais);
- Acompanhamento de fado de Coimbra;
- Acompanhamento de fado de Lisboa, baseado em acordes;
- Padrões de acordes;
- Arpejos em formas mais elaboradas;

- Rasgueados duplos;
- Tremolo;
- Tremolo com bordão de acompanhamento.

Competências:

- Ampliar a realização de barras (4 ou mais sons);
- Analisar estilística e formalmente as obras executadas;
- Realizar harmónicos naturais.;
- Acompanhar fado de Coimbra através de diferentes figurações rítmicas em acordes;
- Acompanhar fado de Lisboa através de padrões de acompanhamento sobre arpejos e acordes;
- Dominar a execução de arpejos em formas mais elaboradas;
- Executar rasgueados duplos;
- Concretizar o movimento do tremolo, por meio do vaivém ininterrupto do dedo indicador;
- Dominar o movimento do tremolo com mudança de corda;
- Efetuar o movimento de tremolo com acompanhamento do polegar;
- Criar pequenas melodias e composições próprias.

6º grau

Conteúdos:

- Qualidade sonora;
- Sonoridade própria;
- Velocidade de ambas as mãos;
- Agilidade de ambas as mãos;
- Articulação;
- Acompanhamento como segunda guitarra;
- Resistência;
- Manutenção do instrumento;
- Mudança das cordas;
- Fabrico artesanal de unhas postiças;
- Reconhecimento auditivo de fados tradicionais.

Competências:

- Aperfeiçoar a sonoridade retirada do instrumento;
- Desenvolver uma sonoridade intrínseca;

- Promover a velocidade de execução em ambas as mãos;
- Fomentar a agilidade de ambas as mãos;
- Interpretar recursos pedagógicos com diversos tipos de articulação;
- Conseguir executar acompanhamento como segunda guitarra (tocar uma terceira abaixo);
- Ampliar capacidades de resistência na execução;
- Promover uma boa manutenção do instrumento;
- Aprender o processo de mudança de cordas;
- Conhecer o material necessário para mudança de cordas;
- Conseguir conceber as próprias unhas postiças;
- Contactar com o material necessário à fabricação de unhas postiças;
- Desenvolver uma boa capacidade de reprodução sonora, através da audição.
- Criar soluções interpretativas próprias;
- Desenvolver a capacidade e recursos de improvisação;
- Reconhecer auditivamente vários fados tradicionais.

7º grau

Conteúdos:

- Complexidade rítmica;
- Efeitos sonoros;
- Condução de vozes;
- Fraseado;
- Agógica;
- Reconhecimento auditivo e reprodução de frases características do repertório tradicional.

Competências:

- Executar obras de elevada complexidade rítmica;
- Realizar recursos pedagógicos com polirritmia;
- Aplicar efeitos sonoros na interpretação musical;
- Interpretar de forma correta a condução melódica de vozes;
- Desenvolver competências interpretativas atentando à estrutura frásica das melodias;
- Executar corretamente processos de agógica musical;
- Reproduzir, após audição, frases (“respostas”) características do acompanhamento de fados tradicionais.

8º grau

Conteúdos:

- Modos gregorianos;
- Técnicas estendidas;
- Transposição de melodias e fados tradicionais.

Competências:

- Conhecer e conseguir executar modos gregorianos no instrumento;
- Contactar com técnicas estendidas;
- Desenvolver o gosto e procura musical por novas sonoridades;
- Improvisar de forma consistente e prolongada;
- Criar melodias e composições próprias tecnicamente e musicalmente evoluídas;
- Reproduzir harmonicamente e melodicamente fados tradicionais em várias tonalidades.

6.4. Sugestões de Atividades

Apesar de considerarmos que poderiam ser realizadas sugestões de atividades específicas para cada grau de ensino, iremos realizar um conjunto de sugestões alargado e generalizado que deverá ser adaptado ao contexto no qual se pretenda implementar.

- Aquecimento sem instrumento através de alongamentos;
- Exercícios de aquecimento com o instrumento (escalas, cromatismos, exercícios)
- Alongamentos pós performance e prática instrumental;
- Afinação com afinador;
- Afinação através de uma nota dada;
- Afinação através do diapasão;
- Audição de exemplos auditivos;
- Análise crítica de exemplos auditivos;
- Improvisação sobre uma base harmónica executada pelo professor;
- Improvisação sobre uma tonalidade sem acompanhamento;
- Improvisação partindo da imitação de uma frase executada pelo professor;
- Improvisação e imitação conjuntas com o professor: o professor executa um trecho que o aluno desenvolve e vice-versa;
- Leitura de pequenos trechos à primeira vista;
- Solfejar trechos musicais das obras a serem executadas;
- Analisar as obras a serem executadas;
- Apresentações públicas;
- Jogos musicais diversos (jogo das cadeiras, questionários ...)
- Utilização de metrónomo;
- Imitação de aspetos interpretativos;
- Interpretar a partir de um sentimento dado;
- Tocar com diversos instrumentos;
- Leitura musical em conjunto;
- Correção física do aluno;
- Exemplificação;
- Exercícios de aperfeiçoamento técnico;
- Exercícios de correção de erros;
- Exercícios de memorização;
- Consulta bibliográfica;
- Acompanhar fados de Coimbra ou Lisboa;
- “Tocar de ouvido” pequenas melodias;
- Executar planos de estudo semanais;
- Incentivar à composição pequenos trechos com base nos conteúdos estudados;

- Incentivar à composição autónoma de formas mais alargadas;
 - Jornadas de aprendizagem, (Método Simultaneous Learning de P. Harris).

As atividades apresentadas são apenas alguns exemplos ilustrativos das que podem ser realizadas no contexto de sala de aula. Solicita-se aos docentes que as adaptem conforme as suas preferências pessoais, bem como se apela à sua criatividade para a criação de novas tarefas que não se encontrem mencionadas nas que aqui apresentamos.

6.5. Bibliografia

Aqui apresentaremos algumas referências bibliográficas não só de material didático como também histórico do instrumento:

Alegre, J. (2017). *O ensino da guitarra portuguesa: práticas da fase inicial da aprendizagem na tradição oral versus ensino oficial em contexto de conservatório*. [Relatório de Estágio]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/5938>.

Cabral, P. C. (2000). Guitarra Portuguesa. Em Oliveira, & E. V., *Instrumentos musicais populares portugueses* (pp. 194-199). Fundação Calouste Gulbenkian/ Museu Nacional de Etnologia.

Castro, V. (2020). *Peças Para Guitarra Portuguesa*. Vítor Castro (ed.).

Gordo, F. (2015). *A Guitarra Portuguesa no Ensino Especializado de Música*. [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/3812>.

Melo, A. (2014). *O Percurso da Guitarra Portuguesa através dos seus métodos e práticas*. [Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da UNL. <http://hdl.handle.net/10362/19098>.

Nery, R. (2004). *Para uma História do Fado*. Público.

Oliveira, E. V. (2000). *Instrumentos musicais populares portugueses*. (3ªed). Fundação Calouste Gulbenkian/ Museu Nacional de Etnologia.

Paulo, J. S. (2002). *Flávio Rodrigues da Silva, fragmentos para uma guitarra*. Minerva.

Paulo, J. S. (2005). *Método de Guitarra Portuguesa*. Tipografia Lousanense.

Santos, P. (2021). *Amigo Paredes*. Althum

Sérgio, O. (s.d). *Guitarra de Coimbra: volume 1*. Fado ao Centro.

Silva, M. (2011). *Sons de Lisboa*. Litogaia AG.

Silva, M. (s.d). *Pautas e Tablaturas: Guitarra Portuguesa solo*. Márcio Silva (ed.).

Soares, P. (1997). *Método para Guitarra Portuguesa*. Paulo Soares (ed.).

Soares, P. (s.d) *Método de Guitarra Portuguesa. Vol.2 O domínio dos acordes*. Paulo Soares (ed.)

6.6. Audições de referência/ Discografia

| | |
|---|--|
| António Parreira | Guitarra Portuguesa por António, Paulo e Ricardo Parreira (2016) |
| Arménio de Melo | Lisboa Cidade de Fado. VOL I a VI (1996) |
| | Cordatum (1999) |
| Artur Paredes, Coimbra Quintet, Jorge Fontes, Domingos Camarinha | Portugal Instrumental: Les Solistes Et Virtuoses de Coimbra, Lisbonne (2021) |
| Carlos Paredes | A Guitarra Portuguesa (1967) |
| | Movimento Perpétuo (1971) |
| | Concerto em Frankfurt (1983) |
| | Invenções livres (1986) com António Vitorino de Almeida |
| | Espelho de sons (1987) |
| | Asas sobre o mundo (1989) |
| | Canção para Titi (2000) |
| Casimiro Ramos | Guitarradas imortais (1992) |
| Conjunto de Guitarras de Raul Nery | Guitars of Portugal (1967) |
| | In a Portuguese Tavern (1969) |
| Custódio Castelo | Tempus (2007) |
| | The Art of the Portuguese Fado Guitar (2011) |
| | In Ventus (2012) |
| | Maturus (2016) |
| | Amalia Classics on Portuguese Guitar (2020) |
| | Famous Fados on Portuguese Guitar (2020) |

| | |
|---------------------------------|--|
| Francisco Felipe Martins | Canção da Primavera (1986) |
| In.dia | In.dia (2021) |
| | Folkalhada (2023) |
| João Bagão | Guitarra (1957) |
| José Fontes Rocha | Guitarra Acordeão e Viola (1967) |
| José Manuel Neto | Tons de Lisboa (2016) |
| Manuel Mendes | Guitarra Casca de Nós (1998) |
| Márcio Silva | Sons de Lisboa (2011) |
| Paulo Soares | A Guitarra e A Universidade de Coimbra (2008) |
| Pedro Caldeira Cabral | Pedro Caldeira Cabral (1985) |
| | Memórias da Guitarra Portuguesa e a Guitarra do Século XVII (2003) |
| | Portugal- Variações (2012) |
| | Labirinto da Guitarra/ Antologia (2013) |
| Ricardo Parreira | Nas veias de uma guitarra. Tributo a Fernando Alvim (2006) |
| | Cancionário (2010) |
| Ricardo Rocha | Voluptuária (2002) |
| | Tributo à guitarra Portuguesa (2004) |
| | Luminismo (2009) |
| Vários | Guitarra Portuguesa (2012) - Seven Muses Musicbooks |

A discografia aqui apresentada constitui apenas um suporte básico ilustrativo do repertório e sonoridade idiomática do instrumento pelo que se incentiva a pesquisa e procura constante por audições de referência para o instrumento, bem como a utilização de outros exemplos que se considerem adequados e que acrescentem valia à formação dos alunos. Paralelamente, esta será uma listagem em constante atualização, vivendo constantemente desatualizada face à criação e gravação que se espera constante de novo repertório.

6.7. Sugestões de recursos pedagógicos

As sugestões apresentadas baseiam-se nos conteúdos e competências anteriormente distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, visando a utilização de material didático que os contemplem. Paralelamente, foram organizadas seguindo uma lógica de aumento gradual de complexidade.

Tabela 10: Sugestões de obras para o ensino vocacional

1º grau

Peças:

| | |
|-------------|-------------------------|
| D. Costa | Alma Espanhola |
| | Canção de Maria |
| | Canto do pescador |
| Tradicional | As pombinhas da Catrina |
| | O balão do João |
| | Oh Mimi! |
| | Papagaio Loiro |
| | Shay-Shay Koo-Lay |

Estudos:

| | |
|----------|----------------------------------|
| J. Paulo | Exercícios I a VII |
| | Estudos Nº1 a 3 (primeira série) |
| | Estudo I (segunda série) |

Escalas:

| | |
|----------|-----------|
| Ré Maior | Si menor |
| Mi Maior | Do# menor |

2º grau

Peças:

| | |
|-------------|------------------------|
| A. Gilis | Danse arabe |
| | Olha a triste viuvinha |
| C. Paredes | Canto de Amor |
| C. Ramos | Balada da Saudade |
| D. Costa | Cigarra |
| E. Gismonti | Água e vinho |
| G. Bergeron | Bellechase |
| G. Farrauto | Morenita do Brasil |
| H. V. Reis | Micro Duos I a V |

| | |
|-------------|---------------|
| Tradicional | Dos palomitas |
|-------------|---------------|

Estudos:

| | |
|----------|----------------------------------|
| J. Paulo | Estudos nº4 e 5 (primeira série) |
| | Exercícios VII a XI |
| | Estudo II a VI (segunda série) |

Escalas:

| | |
|------------------------|----------|
| Do Maior | Lá menor |
| Sol Maior | Mi menor |
| Escala cromática em ré | |

3º grau

Peças:

| | |
|------------|----------------------|
| Ramos | Noturno |
| J. Tinsky | Lisboa ao entardecer |
| F. Tárrega | Lágrima |
| Paredes | Canto de embalar |
| | Asas sobre o mundo |
| | Canção de Alcipe |
| E. Aroso | Valsa do mês de maio |
| | Renascer |
| C. Castelo | In-quietude |
| C. Seixas | Minuete |

Estudos:

| | |
|-----------|------------------------------------|
| J. Paulo | Estudo nº6 (primeira série) |
| | Estudo VII e VIII (terceira série) |
| R. Campos | Estudoº1 em acordes |
| A. Gillis | Estudo em lá menor |
| | Estudo em vários quádruplos |

Escalas:

| | |
|----------|-----------|
| Fá Maior | Ré menor |
| Lá Maior | Fá# menor |

4º grau**Peças:**

| | |
|--------------|--------------------------------------|
| J. Nunes | Vira de Frielas |
| C. Castelo | Terra de pó |
| | Martim |
| Portugal | Aquarela portuguesa |
| Paredes | Balada do Mondego |
| C. Paredes | Verdes anos |
| | Serenata |
| R. E. Campos | Despedida |
| J. S. Bach | Suite inglesa nº3 - <i>Gabota</i> |

Estudos:

| | |
|----------|---|
| M. Silva | Exercício em lá |
| J. Paulo | Estudo IX a XII(terceira série) |
| | Estudo em Arpejos nº 5 e 6 |
| | Estudo I e II (estudos em posição alargada) |

Escalas:

| | |
|-----------|------------|
| Si Maior | Sol# menor |
| Mib Maior | Dó menor |

5º grau**Peças:**

| | |
|---------------|-------------------------|
| C. Paredes | Dança palaciana |
| | Canto Trabalho |
| | Raíz |
| | A montanha e a planície |
| A. Paredes | Valsa |
| Jaime Zenamon | Recuerdo |
| C. Castelo | Sinos de Waibel |
| P. Cabral | Brinquedo |

Estudos:

| | |
|-----------|-----------------------|
| P. Soares | Estudo 1 |
| J. Paulo | Estudo em arpejos nº7 |

| | |
|-----------|--|
| | Estudo XIII a XVII |
| | Estudo em acordes nº1 |
| R. Campos | Estudo em trémolo nº1 |
| | Estudo em trémolo com mudança de corda |
| | Estudo em trémolo com baixo nº1 |
| | Estudo em trémolo com baixo e mudança de corda |

Repertório Tradicional:

| | |
|------------------|-------------------------|
| Fados de Lisboa | Fado menor |
| | Fado das Horas |
| Fados de Coimbra | Fado corrido de coimbra |
| | O meu menino |
| Folclore | Vira de Coimbra |
| | Oiça lá oh Sr. vinho |

Escalas:

| | |
|-----------|-----------|
| Sib Maior | Sol menor |
| Fá# maior | Ré#menor |

6º grau**Peças:**

| | |
|----------------------|---------------------------|
| F.F Martins | Improviso |
| C. Paredes | Variações sobre o mondego |
| | Canto do rio |
| | Dança |
| | António marinheiro |
| P. Cabral | Balada da oliveira |
| Anónimo | Guitarra ibérica |
| J. Bagão | Variações em lá menor |
| F. Tárrega | Rosita |
| J. S. Bach | Bouré |
| | Menuet |
| J. Morais “xabregas” | Variações em Lá menor |

Estudos:

| | |
|-----------|---------------------------|
| J. Paulo | Estudo XIII a XVII |
| | Estudo em acordes nº2 e 3 |
| | Estudo em arpejos 8 a 10 |
| D. Aguado | Estudo em Oitavas |

Repertório Tradicional:

| | |
|------------------|----------------------|
| Fados de Lisboa | Fado Pedro Rodrigues |
| | Fado Corrido |
| Fados de Coimbra | À meia-noite ao luar |
| | Ondas do Mar |
| Folclore | Malhão de S. Simão |
| | Bailarico Saloio |

Escalas:

| | |
|-----------|-----------|
| Láb Maior | Fá menor |
| Dó# Maior | Lá# menor |

7º grau**Peças:**

| | |
|---------------|--------------------|
| J.F. Rocha | Variações em Sol |
| A. P. Brojo | Estudo em lá Maior |
| J. Nunes | Variações em sim |
| C. Paredes | O Fantoche |
| M. Mendes | Sagres e o infante |
| L. Bocherini | Menuet Célebre |
| Paredes | Marcha em fá |
| J. Pernambuco | Som dos carrilhões |
| Peter Nuttall | Improptu |
| M. Wilson | Till There was you |
| F. Schubert | March Militaire |

Estudos:

| | |
|-----------|------------------------------|
| J. Paulo | Estudo em acordes nº4 |
| | Estudo em arpejos nº 11 e 12 |
| D. Aguado | Estudo |
| J. Paulo | Estudo em semicolcheias |
| E. Aroso | Estudo (transição) |
| | Estudo em bordões |

Repertório Tradicional:

| | |
|------------------|---|
| Fados de Lisboa | Fado meia-noite |
| | Fado Vianinha |
| Fados de Coimbra | Balada de Despedida do 5º ano Jurídico de 88/89 |

| | |
|----------|---|
| | Balada de Despedida do 6º ano Médico de 57/58 |
| Folclore | Valentim |
| | Bailinho da Madeira |

8º grau**Peças:**

| | |
|--------------|--------------------------|
| M. Mendes | Guitarra de Lisboa |
| C. Paredes | Canto do Amanhecer |
| | Despertar |
| | Movimento perpétuo |
| | Danças portuguesas |
| P. Cabral | Miscelânea |
| A. Freire | Variações em ré |
| S. L. Weiss | Fantasia |
| J. Nunes | Variações em mi |
| O. Sérgio | Danças |
| | Fantasia “A espanhola” |
| | Estudo em ré menor |
| J. S. Bach | BWV 1006 a |
| L. Brower | Un dia de noviembre |
| J. Mandel | The Shadow of your smile |
| F. Kleynjans | Prélude nº 20 |

Estudos:

| | |
|----------|------------------------------------|
| J. Paulo | Estudo XVIII (estudo schambaliano) |
| | Estudo em Terceiras |
| D. Costa | Estudo (guitarra solo) |

Repertório Tradicional:

| | |
|------------------|---------------------------|
| Fados de Lisboa | Fado Lopes |
| | Fado Pechincha |
| Fados de Coimbra | Abril em Portugal |
| | Samaritana |
| Folclore | Fadinho da Ti Maria Benta |
| | Vira dos Malmequeres |

Todos os recursos pedagógicos referidos são apenas sugestões face aos conteúdos a serem abordados em cada grau de ensino. Contudo, julga-se que podem ser utilizados outros de dificuldade semelhante e com conteúdos análogos.

As escalas foram distribuídas pelos diferentes graus apenas por uma questão organizacional, devendo ser utilizadas em função de determinado conteúdo pedagógico que se pretenda trabalhar com as mesmas. Como por exemplo: escala de Ré menor com a técnica do dedilho do dedo indicador.

6.8. Recursos pedagógicos mínimos

Como já por muitas vezes mencionado, consideramos que, atualmente, por muitas vezes se dá uma preponderância exacerbada à quantificação do ensino instrumental. Atribui-se um enorme peso à quantidade de recursos pedagógicos apresentados, quase descurando a qualidade de domínio técnico e capacidades musicais dos discentes. Não obstante, muitas vezes estes números poderão ser impostos pelas instituições, dando pouca margem de manobra aos docentes para colocar as metas que considerem adequadas.

Posto isto, enumeraremos as metas que consideramos adequadas para uma instituição que funcionem por períodos letivos e, também, para aquelas que desenvolvam a sua prática pedagógica de forma semestral:

Por períodos:

Duas peças;

Um estudo;

Uma escala Maior e relativa menor;

No caso do funcionamento por meio de períodos, naquele que se verifique de duração mais curta entende-se a possibilidade de não abordar a totalidade dos recursos referidos, em função da limitação temporal, almejando e privilegiando sempre o desenvolvimento de capacidades qualitativamente e não quantitativamente.

Semestralmente:

Três peças;

Um estudo

Uma escala Maior e relativa menor;

Desta feita, anualmente, o espectável será que um aluno consiga alcançar as seguintes metas, em ambos os casos:

Seis peças;

Dois estudos;

Duas escalas Maiores e relativas menores;

No caso das provas globais de instrumento, no encerramento de ciclos escolares, entende-se que os alunos deverão ser capazes de executar o somatório total anual dos

recursos pedagógicos abordados naquele ano. Paralelamente, é expectável a realização de um recital final em que o discente interprete todas as peças trabalhadas naquele ano.

7. Conclusão e reflexão final

A presente investigação procurou estabelecer uma proposta fundamentada de programa curricular para o ensino da guitarra portuguesa, no contexto formal, em todas as vertentes do ensino vocacional da música. O trabalho desenvolvido teve por base uma pesquisa bibliográfica, a análise de programas de guitarra portuguesa e um questionário a docentes do instrumento.

As pesquisas permitiram aprofundar os nossos conhecimentos sobre o instrumento, a estruturação do ensino vocacional da música em Portugal e acerca dos currículos do ensino de guitarra portuguesa um pouco por todo o país, em escolas públicas, ou com parcerias particulares e corporativas.

Com efeito, de forma sumária, retomaremos as questões por nós propostas inicialmente para verificar de melhor forma os resultados obtidos com a nossa pesquisa. Nunca esquecendo que o propósito da investigação foi sempre dar resposta às mesmas:

- Como se pode criar um programa de guitarra portuguesa para ensino vocacional, o mais diversificado e holístico possível?
- Que conteúdos mais se adequam às atuais necessidades do ensino da guitarra portuguesa?
- Que competências devem ser consideradas fundamentais no atual ensino do instrumento?
- Como podemos garantir que o ensino do instrumento incorpora vertentes de aprendizagem informal e formal?

Como verificado quer através da revisão bibliográfica, quer através das perspetivas partilhadas pelos docentes do instrumento, o ensino instrumental beneficia da inclusão quer de metodologias do ensino formal, quer de metodologias do ensino informal nos seus desígnios. Lucy Green (2008), constata que todos os professores parecem concordar que a aplicação de metodologias de ensino informal na sua prática pedagógica contribui para uma melhoria generalizada da mesma. Paralelamente, através das respostas recolhidas ao questionário realizado, verificamos que uma abordagem mista entre ambas as metodologias de ensino poderá ser a forma mais benéfica de lecionar qualquer conteúdo ou repertório. Adicionalmente, constata-se a inclusão de repertório bastante diverso nos programas analisados, bem como a concordância dos professores com a leção de elementos tão diversos como o acompanhamento de fados ou música contemporânea erudita composta para o instrumento, ao longo do percurso de formação dos alunos. A criação de um programa o mais holístico e diversificado possível passou, também, pela inclusão na nossa proposta de elementos estruturais como: sugestões de atividades ou discografia de referência. Não havíamos refletido sobre estes elementos anteriormente, contactando

apenas com eles no momento de análise dos programas, mas reputamos que faz todo o sentido a inclusão dos mesmos na conceção de um programa, que se pretende ser o mais completo e eclético possível.

As diferenças e semelhanças encontradas nos programas foram claramente identificadas através da nossa análise dos mesmos. Sucintamente, pretendemos apenas evidenciar que se encontraram algumas diferenças claras ao nível estrutural e, ainda, de conteúdos que tentamos sempre relativizar e incluir o maior número de elementos na nossa proposta, almejando um ensino completo e eclético. De referenciar que esta quantificação nunca deverá influenciar a abordagem qualitativa que pretendemos estabelecer para o ensino instrumental. Será apenas de especial interesse que os alunos contactem com o instrumento em todas as suas vertentes e contextos. Por outro lado, as semelhanças verificadas permitiram-nos estabelecer elementos absolutamente basilares e viscerais da nossa proposta de programa, sendo uma prática relativamente comum e estabelecida no ensino formal do instrumento.

Através das opiniões recolhidas por meio do questionário realizado, conseguimos experienciar realidades diversas relativamente à adequação dos mesmos referente aos graus de ensino. Alguns docentes evidenciaram a capacidade dos alunos como elemento justificativo da possível inadequação dos programas às suas capacidades. Apesar de consideramos que a aptidão dos discentes poderá, naturalmente, influenciar a sua adequação, ou não, a um caso específico, atentamos para a preocupação dos professores de estabelecerem metas que sejam desafiadoras para os alunos mais dotados, não deixando de ser alcançáveis para aqueles que tenham mais dificuldade, com uma boa capacidade de trabalho individual. Ainda assim, observa-se, pelos dados recolhidos, uma boa adequação dos programas aos graus do ensino vocacional da música, pelo menos pela perceção que os professores têm dos mesmos.

Verificou-se ainda que, apesar do repertório editado para guitarra portuguesa ser suficiente para a elaboração de um currículo formal para o mesmo, o sentimento de necessidade de criação e escassez de repertório é comum entre os professores do instrumento. Apelamos, assim, ao desenvolvimento contínuo de recursos didáticos para o instrumento, facilmente executável por docentes com formação musical formal. De realçar positivamente, numa fase inicial, esta perceção partilhada comum que, deverá, a partir de agora, servir como motor de criação musical e didática para o instrumento.

Evidenciou-se que o repertório tradicional, ao contrário daquela que havia sido a nossa experiência de formação já se encontra, de alguma maneira, presente nos pretextos curriculares do instrumento. De facto, constatou-se que a maioria dos programas analisados, de forma mais ou menos desenvolvida, com maior ou menor estruturação, contém, em si, referências ao ensino de repertório tradicional. Analisada, também, a grande componente histórica da presença do instrumento neste tipo de repertório e no ensino informal, demonstrou-se que não faria sentido a elaboração de

um programa, que se pretende eclético para um determinado instrumento, no qual se alienasse o elemento ao qual este mais fortemente se encontrou associado nos últimos séculos. Para este efeito, incluiu-se na nossa proposta curricular uma série de elementos afetos ao repertório tradicional, também presente nas sugestões de recursos pedagógicos apresentadas, bem como na discografia sugerida.

Para estabelecer que conteúdos deveriam ser abordados em cada grau do ensino vocacional realizou-se, no momento de análise dos programas, uma listagem de conteúdos por ciclos de ensino. Posteriormente, a lista elaborada, foi apresentada aos professores, com a possibilidade de seleção, para cada grau, dos conteúdos que mais considerassem relevantes de serem incluídos no ensino do mesmo. Desta feita, recolhidos os dados do inquérito, obteve-se um conjunto de elementos predominantes para cada grau que, de forma mais ou menos consensual, deveriam ser lecionados no mesmo. Naturalmente, entendendo também o papel do professor na elaboração curricular, debateu-se e refletiu-se sobre a inclusão de alguns elementos e a exclusão de outros, sempre mediante um processo reflexivo profundo.

Em jeito de conclusão, a nossa proposta final, tendo em conta toda a pesquisa efetuada da forma supramencionada, não passa disso mesmo, uma proposta. Seguindo uma perspetiva de desenvolvimento curricular, consideramo-la em adaptação e aperfeiçoamento constante à medida que a nossa experiência pedagógica se aprimora, ou o instrumento evolui. Interpelamos, ainda, os nosso colegas docentes do instrumento para a possibilidade de utilizarem o programa por nós proposto como elemento basilar do desenvolvimento dos seus próprios currículos, nas suas instituições de ensino, entendendo que, face a experiências e preferências pessoais diversas das nossas, o poderão entender limitado ou insuficiente nalgumas questões, bem como demasiado aprofundado noutras. Não obstante, esperamos, com esta monografia, ter contribuído para o fortalecimento do ensino do instrumento de forma global, que, esperançosamente, ajudará no próprio desenvolvimento do instrumento em si, bem como na criação de uma futura geração de guitarristas mais evoluída técnica e musicalmente.

Bibliografia

- Albuquerque, U. P., Ramos, M. A., de Lucena, R. F., & Alencar, N. L. (2014). Methods and Techniques Used to Collect Ethnobiological Data. Em U. P. Albuquerque (ed.), L. V. da Cunha, R. F. de Lucena, & R. R. Alves, *Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology* (pp. 15-38). Springer.
- Alegre, J. (2017). *O ensino da guitarra portuguesa: práticas da fase inicial da aprendizagem na tradição oral versus ensino oficial em contexto de conservatório*. [Relatório de Estágio]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/5938>.
- Almeida, S. (2009). *A guitarra clássica: Caracterização técnica, estilística e estética*. [Dissestação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/7257>.
- Arôxa, R. (2013). *Leitura à primeira vista: prespetivas para a formação do violonista*. [Dissertação de Pós-Graduação]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6609>.
- Assude, T. (s.d). *Elementos de reflexão sobre a análise e o desenvolvimento curricular*. Equipe DIDIREM (Paris 7) e IUFM de Versailles.
- Cabral, P. C. (2000). Guitarra Portuguesa. Em Oliveira, & E. V., *Instrumentos musicais populares portugueses* (pp. 194-199). Fundação Calouste Gulbenkian/ Museu Nacional de Etnologia.
- Castela, L. (2011). *A Guitarra Portuguesa e a Canção de Coimbra: Subsídios para o seu estudo e contextualização*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/19516>.
- Castro, V. (2020). *Peças Para Guitarra Portuguesa*. Vitor Castro (ed.).
- CCA. (s.d). *Projeto Educativo*.
- Colwell, R. H. (2018). The Guitar and Classroom Teaching. Em R. H. Colwell, *The Teaching of Instrumental Music*. (5th.ed.) Routledge.
- Cultura, M. d. (s.d.). *Decreto-Lei n.º 63/85*. Diário da República n.º 61/1985, Série I de 1985-03-14, páginas 662 - 689.
- dos Santos, T. (2013). *A regulação do ensino vocacional da Música*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/8617>.
- Duarte, J. (s.d). *Do desenvolvimento curricular ao conhecimento profissional*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar, Curitiba n.º24*, pp. 213-225.
- Fado, M. d. (s.d). *Custódio Castelo*. Obtido em 7 de maio de 2024, de Museu do Fado: <https://www.museudofado.pt/fado/personalidade/custodio-castelo>
- Gordo, F. (2015). *A Guitarra Portuguesa no Ensino Especializado de Música*. [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/3812>.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing .
- Gromicho, M. (2017). *Introdução das unhas no Ensino da Guitarra*. [Relatório de Estágio]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/21792>.
- Harwood, I., Poulto, D., & Edwards, D. V. (2001). Structure of the Western lute. Em S. Sadie (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians (2nd. ed.)*. Macmillan Publishers.
- Melo, A. (2014). *O Percurso da Guitarra Portuguesa através dos seus métodos e práticas*. [Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da UNL. <http://hdl.handle.net/10362/19098>.
- Menezes, C. (2023). *A importância da criatividade na formação do músico*. [Relatório de Estágio]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/8977>.
- Michels, U. (2003). *Atlas da Música I*. Gradiva.
- MIMO. (2011). *Revision of the Hornbostel-Sachs Classification of Musical Instruments by the MIMO Consortium*.
- Ministério da Educação. (1985). *Despacho 76/SEAM/85*. Diário da República n.º232, 2ªsérie: p.9368. Obtido de https://www.anqep.gov.pt/np4/file/304/D76_SEAM_85.pdf
- Ministérios das Finanças e do Plano, d. E. (1983). *Decreto-Lei n.º 310/83*. Diário da República n.º 149/1983, Série I de 1983-07-01: 2387 - 2395. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/310-1983-452686>
- Nery, R. (2004). *Para uma História do Fado*. Público .
- Notícias, D. d. (13 de janeiro de 2013). *Dr.ª Guitarra*. Obtido em 7 de maio de 2024, de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/revistas/nm/dr-guitarra-2990740.html/>
- Oliveira, E. V. (2000). *Instrumentos musicais populares portugueses*. (3ªed). Fundação Calouste Gulbenkian/ Museu Nacional de Etnologia.

- Paulo, J. S. (2002). *Flávio Rodrigues da Silva, fragmentos para uma guitarra*. Minerva.
- Paulo, J. S. (2005). *Método de Guitarra Portuguesa*. Tipografia Lousanense.
- Pereira, R. (2022). *A importância do aquecimento para o ensino e a aprendizagem do violoncelo*. [Relatório de Estágio]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/31048>.
- Romanelli, G. (1998). A entrevista antropológica: troca e alteridade. Em G. Romanelli (org.), & Z. M. Alves, *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 119-133). (1ªed). Leggis Summa.
- Sérgio, O. (s.d). *Guitarra de Coimbra: volume 1*. Fado ao Centro.
- Silva, J. (2012). *O Fado e a Guitarra Portuguesa no 3º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/10694>.
- Silva, M. (2011). *Sons de Lisboa*. Litogaia AG.
- Silva, M. (s.d). *Pautas e Tablaturas: Guitarra Portuguesa solo*. Marcio Silva (ed.).
- Soares, P. (1997). *Método para Guitarra Portuguesa*. Paulo Soares (ed.).
- Spencer, R., & Harwood, I. (2001). English Guitar. Em S. Sadie (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians (2nd. ed.)*. Macmillan Publishers.
- Toledo, R., & Jacobi, P. (2013). Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação e Sociedade* 34 (122), pp. 155-173. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100009>
- Tourism, A. (s.d). *História*. Obtido em 17 de abril de 2024, de Amarante Tourism: <https://amarantetourism.com/cat-poi/historia-de-amarante/>
- Turnbull, H., & Sparks, P. (2001). Guitar. Em S. Sadie (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians (2nd. ed.)*. Macmillan Publishers.
- Tyller, J. (2001). Cittern. Em S. Sadie (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians (2nd. ed.)*. Macmillan Publishers.
- Vaquinhas, I. (2018). Mulheres na universidade de Coimbra: o caso das primeiras estudantes caboverdianas. *Revista da FLUP. IV Série. Vol. 8 nº1*, pp. 219-244.
- White, R. (1851). *Madeira: it's climate and scenery*. Cradock & CO. Paternoster Row. Obtido de <https://archive.org/details/madeiraitsclima00whitgoog/page/n12/mode/2up>

Anexos

Anexo I- Programa Guitarra Portuguesa CCA

Programa interno de Guitarra Portuguesa

1º GRAU

CONTEÚDOS

- Conhecimento básico da constituição do instrumento.
- Posição do corpo em relação à Guitarra.
- Colocação e posição das mãos – mecânica dos dedos da mão direita; posição dos dedos da mão esquerda.
- Coordenação motora.
- Utilização das unhas posições da mão direita
- Movimento para de pulsação apoiada no indicador da mão direita.
- Pulsação apoiada
- Escalas de 1 oitava sem mudança de posição;
- Técnica do dedilho: Movimento para dentro e para fora do dedo indicador da mão direita

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- Conhecimento básico da constituição do instrumento.
- O aluno possui uma postura correta de manuseamento do instrumento;
- O aluno coloca corretamente as mãos no instrumento.
- O aluno executa exercícios de coordenação motora.
- O aluno utiliza corretamente unhas posições na mão direita.
- O aluno executa o movimento de pulsação apoiada nos dedos da mão direita.
- O aluno executa escalas em, pelo menos 1 oitava, sem mudanças de posição.
- O aluno executa a técnica do dedilho no dedo indicador da mão direita.

METODOLOGIAS

Professor:

- Explicação e Demonstração das competências a trabalhar
- Escolha de Suportes Pedagógicos e Repertório da Lista anexa, ou de características semelhantes, adequados ao aluno
- Sugestão de audições musicais

Aluno:

- Audição e visualização das indicações dadas pelo Professor;
- Experimentação;
- Interiorização e Execução autónoma;
- Prática individual ;
- Aplicação das competências adquiridas, nos Exercícios, Escalas, Estudos e Reportório;
- Participação em concertos, audições e outras atividades formativas;
- Prestação de provas de avaliação;

AVALIAÇÃO

- Aquisição e aplicação de competências
- Trabalho individual fora da aula
- Valores e atitudes
- Apresentações em Público
- Provas Avaliação

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO:

Peças:

| | |
|-------------|-------------------------|
| D. Costa | Alma Espanhola |
| | Canção de Maria |
| | Canto do pescador |
| Tradicional | As pombinhas da catrina |
| | O balão do João |
| | Oh Mimi! |
| | Papagaio Loiro |
| | Shay-Shay Koo-Lay |

Estudos:

| | |
|---------|----------------------------------|
| J.Paulo | Exercícios I a VII |
| | Estudos Nº1 a 3 (primeira série) |
| | Estudo I (segunda série) |

Escalas:

| | |
|----------|----------|
| Mi Maior | Do#menor |
| Ré Maior | Si menor |

NOTA: poderão ser vistas outras peças cuja dificuldade seja idêntica a esta sugestão.

Provas de avaliação:

O aluno deverá apresentar anualmente um somatório mínimo de 6 peças, 2 estudos e 4 escalas (2 maiores com as relativas menores).

2º GRAU

CONTEÚDOS

- Escalas com introdução progressiva às mudanças de posição (mudança de quádruplo).
- Peças em que se aplique o esquema da melodia acompanhada (Combinação do polegar com outros dedos).
- Pulsação simples;
- Movimento do dedo polegar
- Alternância polegar e indicador;
- Abordagem de métodos afinação do instrumento.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- O aluno executa escalas com mudança de posição.
- O aluno executa peças com melodia e acompanhamento.
- O aluno executa o movimento de pulsação simples no dedo indicador da mão direita.
- O aluno executa notas recorrendo ao dedo polegar da mão direita.
- O aluno executa peças ou estudos em que se aplique alternância entre o movimento do dedo indicador e o polegar.
- O aluno conhece os métodos de afinação do instrumento.
-

METODOLOGIAS

Professor:

- Explicação e Demonstração das competências a trabalhar
- Escolha de Suportes Pedagógicos e Reportório da Lista anexa, ou de características semelhantes, adequados ao aluno
- Sugestão de audições musicais

Aluno:

- Audição e visualização das indicações dadas pelo Professor;
- Experimentação
- Interiorização e Execução autónoma
- Prática individual
- Aplicação das competências adquiridas, nos Exercícios, Escalas, Estudos e Reportório
- Participação em concertos, audições e outras atividades formativas
- Prestação de Provas Avaliação

AVALIAÇÃO

- Aquisição e aplicação de competências
- Trabalho individual fora da aula
- Valores e atitudes
- Apresentações em Público
- Provas de avaliação.

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO:**Peças:**

| | |
|-------------|------------------------|
| A.Gilis | Danse arabe |
| | Olha a triste viuvinha |
| C. Paredes | Canto de Amor |
| C. Ramos | Balada da Saudade |
| D. Costa | Cigarra |
| E. Gismonti | Água e vinho |
| G. Bergeron | Bellechase |
| G. Farrauto | Morenita do Brasil |
| H.V.Reis | Micro Duos I a V |
| Tradicional | Dos palomitas |

Estudos:

| | |
|----------|----------------------------------|
| J. Paulo | Estudos nº4 e 5 (primeira série) |
| | Exercícios VII a XI |
| | Estudo II a VI (segunda série) |

Escalas:

| | |
|------------------------|----------|
| Do Maior | Lá menor |
| Escala cromática em ré | |
| Sol Maior | Mi menor |

NOTA: poderão ser vistas outras peças cuja dificuldade seja idêntica a esta sugestão.

Provas de avaliação:

O aluno deverá apresentar anualmente um somatório mínimo de 6 peças, 2 estudos e 4 escalas (2 maiores com as relativas menores, diferentes das que apresentou no 1º grau)

3º GRAU

CONTEÚDOS

- Introdução aos ligados ascendentes e descendentes (mão esquerda).
- Uso de pequenas barras.
- Introdução aos acordes e arpejos de 3 sons.
- Introdução aos glissandos.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- O aluno efetua ligados ascendentes e descendentes.
- O aluno recorre ao uso técnico de pequenas barras.
- O aluno executa acordes e arpejos de 3 sons.
- O aluno executa glissandos.

METODOLOGIAS

Professor:

- Explicação e Demonstração das competências a trabalhar
- Escolha de Suportes Pedagógicos e Reportório da Lista anexa, ou de características semelhantes, adequados ao aluno
- Sugestão de audições musicais

Aluno:

- Audição e visualização das indicações dadas pelo Professor;
- Experimentação
- Interiorização e Execução autónoma
- Prática individual
- Aplicação das competências adquiridas, nos Exercícios, Escalas, Estudos e Reportório
- Participação em concertos, audições e outras atividades formativas
- Prestação de Provas de avaliação

AValiação

- Aquisição e aplicação de competências
- Trabalho individual fora da aula
- Valores e atitudes
- Apresentações em Público

- Provas de avaliação

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO:

Peças:

| | |
|------------|----------------------|
| C. Castelo | In-quietude |
| C. Paredes | Asas sobre o mundo |
| | Canção de alcipe |
| | Canto de embalar |
| C. Ramos | Noturno |
| C. Seixas | Minuete |
| E. Aroso | Valsa do mês de maio |
| | Renascer |
| F. Tárrega | Lágrima |
| J. Tinsky | Lisboa ao entardecer |

Estudos:

| | |
|-----------|------------------------------------|
| A.Gillis | Estudo em vários quádruplos |
| | Estudo em lá menor |
| J. Paulo | Estudo nº6 (primeira série) |
| | Estudo VII e VIII (terceira série) |
| R. Campos | Estudoº1 em acordes |

Escalas:

| | |
|----------|-----------|
| Dó Maior | La menor |
| Lá Maior | Fá# menor |

NOTA: poderão ser vistas outras peças cuja dificuldade seja idêntica a esta sugestão.

Provas de avaliação:

O aluno deverá apresentar anualmente um somatório mínimo de 6 peças, 2 estudos e 4 escalas (2 maiores com as relativas menores, diferentes das que apresentou no 2º grau).

4º GRAU

CONTEÚDOS

- Barras parciais (mão esquerda).
- Introdução ao estudo dos ornamentos simples utilizando o dedo indicador (*appoggiaturas*, *mordentes* simples e duplos, pequenos *trilos*).
- Introdução ao estudo dos harmónicos naturais.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- O aluno executa barras parciais na mão esquerda.
- O aluno efetua diferentes ornamentos em estudos e peças.
- O aluno conhece e executa os harmónicos naturais do instrumento.

METODOLOGIAS

Professor:

- Explicação e Demonstração das competências a trabalhar
- Escolha de Suportes Pedagógicos e Reportório da Lista anexa, ou de características semelhantes, adequados ao aluno
- Sugestão de audições musicais

Aluno:

- Audição e visualização das indicações dadas pelo Professor;
- Experimentação
- Interiorização e Execução autónoma
- Prática individual (e ensaios com piano- acompanhamento)
- Aplicação das competências adquiridas, nos Exercícios, Escalas, Estudos e Reportório
- Participação em concertos, audições e outras atividades formativas
- Prestação de Provas de avaliação

AVALIAÇÃO

- Aquisição e aplicação de competências
- Trabalho individual fora da aula
- Valores e atitudes
- Apresentações em Público
- Provas de avaliação

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO:

Peças:

| | |
|-------------|---------------------|
| A. Paredes | Balada do Mondego |
| A. Portugal | Aquarela portuguesa |
| C. Castelo | Martim |
| | Terra de pó |
| C. Paredes | Serenata |
| | Verdes anos |
| J. Nunes | Vira de Frielas |
| J. S. Bach | Suite inglesa nº3 |
| | <i>Gabota</i> |
| R. Campos | Despedida |

Estudos:

| | |
|----------|---|
| J. Paulo | Estudo em Arpejos nº 5 e 6 |
| | Estudo IX a XII(terceira série) |
| | Estudo I e II (estudos em posição alargada) |
| M.Silva | Exercício em lá |

Escalas:

| | |
|-----------|-----------|
| Mib Maior | Dó menor |
| Si Maior | Sol#menor |

NOTA: poderão ser vistas outras peças cuja dificuldade seja idêntica a esta sugestão.

Provas de avaliação:

O aluno deverá apresentar anualmente um somatório mínimo de 6 peças, 2 estudos e 4 escalas (2 maiores com as relativas menores, diferentes das que apresentou no 3º grau).

5º GRAU

CONTEÚDOS

Neste grau, o aluno deverá demonstrar que adquiriu os conhecimentos referidos nos conteúdos dos anos anteriores, incluindo ainda:

- Introdução ao estudo do trémolo.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- O aluno executa a técnica do trémolo.

METODOLOGIAS

Professor:

- Explicação e Demonstração das competências a trabalhar
- Escolha de Suportes Pedagógicos e Reportório da Lista anexa, ou de características semelhantes, adequados ao aluno
- Sugestão de audições musicais;

Aluno:

- Audição e visualização das indicações dadas pelo Professor;
- Experimentação
- Interiorização e Execução autónoma
- Prática individual (e ensaios com piano- acompanhamento)
- Aplicação das competências adquiridas, nos Exercícios, Escalas, Estudos e Reportório
- Participação em concertos, audições e outras atividades formativas
- Prestação de Provas de avaliação

AVALIAÇÃO

- Aquisição e aplicação de competências
- Trabalho individual fora da aula
- Valores e atitudes
- Apresentações em Público
- Provas de avaliação

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO:

Peças:

| | |
|------------|-------------------------|
| A. Paredes | Valsa |
| C. Castelo | Sinos de Waibel |
| C. Paredes | A montanha e a planície |
| | Canto Trabalho |
| | Dança palaciana |
| | Raíz |
| J. Zenamon | Recuerdo |
| P. Cabral | Brinquedo |

Estudos:

| | |
|-----------|-----------------------|
| J. Paulo | Estudo em acordes nº1 |
| | Estudo em arpejos nº7 |
| | Estudo XIII a XVII |
| P. Soares | Estudo 1 |
| R. Campos | Estudo em trémolo nº1 |

Escalas:

| | |
|-----------|-----------|
| Fá# maior | Ré#menor |
| Sib Maior | Sol menor |

NOTA: poderão ser vistas outras peças cuja dificuldade seja idêntica a esta sugestão.

Provas de avaliação:

O aluno deverá apresentar anualmente um somatório mínimo de 6 peças, 2 estudos e 4 escalas (2 maiores com as relativas menores, diferentes das que apresentou no 4º grau).

COMPLEMENTAR/6º GRAU**CONTEÚDOS**

Neste nível, o aluno deverá demonstrar que adquiriu os conhecimentos referidos nos conteúdos dos anos anteriores, incluindo ainda:

- Agilidade das duas mãos.
- Ornamentos utilizando os dedos polegar e indicador em alternância
- Esquema e estrutura de fados tradicionais.
- Alternância entre o trémolo do dedo indicador com o movimento de polegar;
- Arpejos em formas mais elaboradas.

- Metodologias de aquecimento;
- Aspectos performativos: fraseado, dinâmica, agógica;

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- O aluno possui técnica suficiente para executar temas, trechos ou passagens rápidas.
- O aluno executa ornamentos utilizando o dedo polegar e indicador da mão direita em alternância.
- O aluno conhece o esquema e estrutura de fados tradicionais.
- O aluno executa a técnica do trémolo a par do movimento do dedo polegar.
- O aluno executa arpejos em formas mais elaboradas.
- O aluno conhece várias metodologias de aquecimento.
- O aluno conhece e executa, de forma variada, diferentes dinâmicas.
- O aluno conhece e executa tendo consciência dos aspetos: fraseado, dinâmica e agógica.

METODOLOGIAS

Professor:

- Explicação e Demonstração das competências a trabalhar
- Escolha de Suportes Pedagógicos e Reportório da Lista anexa, ou de características semelhantes, adequados ao aluno
- Sugestão de audições musicais

Aluno:

- Audição e visualização das indicações dadas pelo Professor;
- Experimentação
- Interiorização e Execução autónoma
- Prática individual (e ensaios com piano- acompanhamento)
- Aplicação das competências adquiridas, nos Exercícios, Escalas, Estudos e Reportório
- Participação em concertos, audições e outras atividades formativas
- Prestação de Provas de avaliação

AVALIAÇÃO

- Aquisição e aplicação de competências
- Trabalho individual fora da aula
- Valores e atitudes
- Apresentações em Público
- Provas de avaliação

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO:

Peças:

| | |
|----------------------|---------------------------|
| Anónimo | Guitarra ibérica |
| C. Paredes | António marinho |
| | Canto do rio |
| | Dança |
| | Variações sobre o mondego |
| F. Tárrega | Rosita |
| F.F Martins | Improviso |
| J. Bagão | Variações em lá menor |
| J. Morais “xabregas” | Variações em Lá menor |
| J. S.Bach | Bouré |
| | Menuet |
| P. Cabral | Balada da oliveira |

Escalas:

| | |
|-----------|-----------|
| Dó# Maior | Lá# menor |
| Láb Maior | Fá menor |

Estudos:

| | |
|-----------|---------------------------|
| D. Aguado | Estudo em Oitavas |
| J. Paulo | Estudo em acordes nº2 e 3 |
| | Estudo em arpejos 8 a 10 |
| | Estudo XIII a XVII |

NOTA: poderão ser vistas outras peças cuja dificuldade seja idêntica a esta sugestão.

Provas de avaliação:

O aluno deverá apresentar anualmente um somatório mínimo de 6 peças, 3 estudos e 4 escalas (2 maiores com as relativas menores)

COMPLEMENTAR/7º GRAU

CONTEÚDOS

Neste nível, o aluno deverá demonstrar que adquiriu os conhecimentos referidos nos conteúdos dos anos anteriores, incluindo ainda:

- Aspectos sonoros: Pizzicato, legato, vibrato;
- Transposição de fados tradicionais

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- O aluno executa tecnicamente pizzicato e rasgueados.
- O aluno transpõe fados tradicionais em várias tonalidades.

METODOLOGIAS

Professor:

- Explicação e Demonstração das competências a trabalhar
- Escolha de Suportes Pedagógicos e Reportório da Lista anexa, ou de características semelhantes, adequados ao aluno
- Sugestão de audições musicais

Aluno:

- Audição e visualização das indicações dadas pelo Professor;
- Experimentação
- Interiorização e Execução autónoma
- Prática individual (e ensaios com piano- acompanhamento)
- Aplicação das competências adquiridas, nos Exercícios, Escalas, Estudos e Reportório
- Participação em concertos, audições e outras atividades formativas
- Prestação de Provas de avaliação

AVALIAÇÃO

- Aquisição e aplicação de competências
- Trabalho individual fora da aula
- Valores e atitudes
- Apresentações em Público
- Provas de avaliação

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO:

Peças:

| | |
|---------------|--------------------|
| A. P. brojo | Estudo em lá Maior |
| A. Paredes | Marcha em fá |
| C. Paredes | O Fantoche |
| F. Schubert | March Militaire |
| J. Nunes | Variações em sim |
| J. pernambuco | Som dos carrilhões |
| J.F. Rocha | Variações em Sol |
| L. Bocherini | Menuet Célebre |
| M. Mendes | Sagres e o infante |
| M.Wilson | Till There was you |
| Peter Nuttall | Improptu |

Estudos:

| | |
|-----------|------------------------------|
| D. Aguado | Estudo |
| E. Aroso | Estudo (transição) |
| | Estudo em bordões |
| J. Paulo | Estudo em acordes nº4 |
| | Estudo em arpejos nº 11 e 12 |
| | Estudo em semicolcheias |

NOTA: poderão ser vistas outras peças cuja dificuldade seja idêntica a esta sugestão.

Provas de avaliação:

O aluno deverá apresentar anualmente um somatório mínimo de 6 peças e 3 estudos

COMPLEMENTAR/8º GRAU

CONTEÚDOS

Neste nível, o aluno deverá demonstrar que adquiriu os conhecimentos referidos nos conteúdos dos anos anteriores.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- Executa um somatório de todas as competências adquiridas nos anos anteriores

METODOLOGIAS

Professor:

- Explicação e Demonstração das competências a trabalhar
- Escolha de Suportes Pedagógicos e Reportório da Lista anexa, ou de características semelhantes, adequados ao aluno
- Sugestão de audições musicais

Aluno:

- Audição e visualização das indicações dadas pelo Professor;
- Experimentação
- Interiorização e Execução autónoma
- Prática individual (e ensaios com piano- acompanhamento)
- Aplicação das competências adquiridas, nos Exercícios, Escalas, Estudos e Reportório
- Participação em concertos, audições e outras atividades formativas
- Prestação de provas de avaliação

AVALIAÇÃO

- Aquisição e aplicação de competências
- Trabalho individual fora da aula
- Valores e atitudes
- Apresentações em Público
- Provas de avaliação

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO:

Peças:

| | | |
|-----------|-----------------|--|
| A. Freire | Variações em ré | |
|-----------|-----------------|--|

| | | |
|--------------|--------------------------|--|
| C. Paredes | Canto do Amanhecer | |
| | Danças portuguesas | |
| | Despertar | |
| | Movimento perpétuo | |
| F. Kleynjans | Prélude nº 20 | |
| J. Mandel | The Shadow of your smile | |
| J. Nunes | Variações em mi | |
| J.S.Bach | BWV 1006 a | |
| L. Brower | Un dia de noviembre | |
| M.Mendes | Guitarra de Lisboa | |
| O. Sérgio | Danças | |
| | Estudo em ré menor | |
| | Fantasia "A espanhola" | |
| P. Cabral | Miscelânea | |
| S. L. Weiss | Fantasia | |

Estudos:

| | | |
|----------|------------------------------------|--|
| D. Costa | Estudo(guitarra solo) | |
| J. Paulo | Estudo em Terceiras | |
| | Estudo XVIII (estudo schambaliano) | |

NOTA: poderão ser vistas outras peças cuja dificuldade seja idêntica a esta sugestão.

Provas de avaliação:

No final deste grau o aluno faz uma prova global, conforme o programa em vigor.

Anexo II- Critérios de avaliação semestral guitarra portuguesa

| AVALIAÇÃO CONTÍNUA | | PROVA(S) | COMPETÊNCIAS | APRESENTAÇÕES | TOTAL |
|--|-------------|----------|--------------|---------------|-------|
| Iniciação, 5º, 7º, 8º, 10º e 11º ano (1º e 2º Semestre) | | 25% | 65% | 10% | 100% |
| 6º, 9º e 12º ano | 1º Semestre | 25% | 65% | 10% | 100% |
| | 2º Semestre | 40% | 50% | 10% | 100% |
| Observação: A avaliação contínua contará de 10% do 1º semestre para o 2º semestre. | | | | | |

Competências:

| Sócio Afetivas | | Estudo e Interesse | | | Musicais | | | | | Técnicas | | | | |
|----------------|--------------|--------------------|------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|------------------------------|------------------|----------|---------------------------|--------------------|----------|---------|---------|
| 10% | | 25% | | | 35% | | | | | 30% | | | | |
| Assiduidade | Pontualidade | Interesse | Cumprimento de tarefas | Qualidade de estudo | Sentido rítmico | Segurança na execução | Interpretação/expressividade | Qualidade de som | Afinação | Domínio técnico do instr. | Coordenação motora | Fraseado | Leitura | Postura |
| 5% | 5% | 5% | 10% | 10% | 7% | 7% | 7% | 7% | 7% | 9% | 7,5% | 7,5% | 3% | 3% |

Anexo III- Matrizes das provas semestrais de guitarra portuguesa

INICIAÇÃO I; II e III

1º e 2º Semestre

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|---------------|--|------------------------------|----------|
| Executa peças | Peças constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Uma peça/Estudo ou Exercício | 100 |

| | | Escalas | Estudos e peças |
|--|----------------------------------|---|---|
| | Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização | |
| | Competências específicas | Destreza técnica | Leitura; pulsação; tempo; dinâmicas; fraseado |

Nota: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 10 minutos.

INICIAÇÃO IV

1º e 2º Semestres

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|---------------|--|------------------------------|----------|
| Executa peças | Peças constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Uma peça/Estudo ou Exercício | 100 |

| | | Escalas | Estudos e peças |
|--|----------------------------------|--|---|
| | Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização <small>O programa de guitarra portuguesa no ensino vocacional em música</small> | |
| | Competências específicas | Destreza técnica | Leitura; pulsação; tempo; dinâmicas; fraseado |

Nota: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 10 minutos.

1º GRAU

1º Semestre:

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|--------------------|---|------------------------------------|----------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de duas oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 20 |
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras. | 70 |

2º Semestre:

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|--------------------|--|------------------------------------|----------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de duas oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 20 |
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras. | 70 |

Nota: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 15 minutos.

| Escalas | Estudos e obras |
|---------|-----------------|
|---------|-----------------|

| | | | |
|---|----------------------------------|---|---|
| A V A L I A Ç Ã O | Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização | |
| | Competências específicas | Articulações; destreza técnica; memória | Leitura; pulsação; tempo; estrutura; dinâmicas; fraseado; agógica |

2º GRAU

1º Semestre:

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|--------------------|--|------------------------------------|----------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de duas oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 20 |
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras. | 70 |

2º Semestre/Prova Global:

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|----------------------|--|------------------------------------|----------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de duas oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| . Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 20 |
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras. | 70 |

Nota: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 15 minutos.

| | | Escalas | Estudos e obras |
|--|----------------------------------|---|---|
| | Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização | |
| | Competências específicas | Articulações; destreza técnica; memória | Leitura; pulsação; tempo; estrutura; dinâmicas; fraseado; agógica |

3º GRAU**1º Semestre**

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|---------------------|--|------------------------------------|-----------------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de duas oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 15 |
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras. | 70 |
| Lê à primeira vista | Excerto de uma obra | Uma leitura. | 5 |

2º Semestre

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|---------------------|--|------------------------------------|-----------------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de duas oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 15 |
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras. | 70 |
| Lê à primeira vista | Excerto de uma obra | Uma leitura. | 5 |

Nota: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 15 minutos.

| | Escalas | Estudos e obras | Leitura à 1ª vista |
|----------------------------------|---|---|---|
| Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização | | |
| Competências específicas | Articulações; técnica; memória; destreza | Leitura; pulsação; tempo; estrutura; dinâmicas; fraseado; agógica | Tempo; notas; ritmo; dinâmicas; agógica |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

4º GRAU**1º Semestre**

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|---------------------|--|------------------------------------|-----------------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de três oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 15 |
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras. | 70 |
| Lê à primeira vista | Excerto de uma obra | Uma leitura. | 5 |

2º Semestre

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|---------------------|--|------------------------------------|-----------------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de três oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 15 |
| Executa obra | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras. | 70 |
| Lê à primeira vista | Excerto de uma peça | Uma leitura. | 5 |

Nota: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 20 minutos.

| | Escalas | Estudos e obras | Leitura à 1ª vista |
|----------------------------------|---|---|---|
| Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização | | |
| Competências específicas | Articulações; destreza técnica; memória | Leitura; pulsação; tempo; estrutura; dinâmicas; fraseado; agógica | Tempo; notas; ritmo; dinâmicas; agógica |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

5º GRAU**1º Semestre**

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|---------------------|--|------------------------------------|-----------------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de três oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 15 |
| Executa obra | Peças constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Três obras | 70 |
| Lê à primeira vista | Excerto de uma obra | Uma leitura. | 5 |

2º Semestre/Prova Global

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|---------------------|--|------------------------------------|-----------------|
| Executa escalas | Escalas maiores, menores e cromáticas na extensão de três oitavas. | Uma escala maior e relativa menor. | 10 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 15 |
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. Uma obra Imposta | 70 |
| Lê à primeira vista | Excerto de uma obra | Uma leitura. | 5 |

Nota: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 20 minutos.

| | Escalas | Estudos e peças | Leitura à 1ª vista |
|----------------------------------|---|------------------------|---|
| Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização | | |
| Competências específicas | Articulações; técnica; memória | destreza | Leitura; pulsação; tempo; estrutura; dinâmicas; fraseado; agógica |
| | | | Tempo; notas; ritmo; dinâmicas; agógica |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

6º GRAU**1º Período**

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

2º Período

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obra | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

3º Período

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

Notas: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 45 minutos.

| | Estudos e obras | Leitura à 1ª vista |
|----------------------------------|---|---------------------------|
| Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Competências específicas</p> | <p>Articulações; destreza técnica; memória; leitura; pulsação; tempo; estrutura; dinâmicas; fraseado; vibrato; agógica</p> | <p>Tempo; notas; ritmo; dinâmicas; agógica</p> |
|--|--|--|--|

7º GRAU**1º Período**

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

2º Período

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

3º Período

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

Notas: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 45 minutos.

| | Estudos e obras | Leitura à 1ª vista |
|----------------------------------|---|---------------------------|
| Competências Transversais | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; distribuição do arco; memorização | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Competências específicas</p> | <p>Articulações; destreza técnica; memória; leitura; pulsação; tempo; estrutura; dinâmicas; fraseado; vibrato; agógica</p> | <p>Tempo; notas; ritmo; dinâmicas; agógica</p> |
|--|--|--|--|

8º GRAU**1º período**

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

2º Período

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

3º Período

| Competências | Conteúdos | Estrutura | Cotações |
|-------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| Executa obras | Obras constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Duas obras. | 65 |
| Executa um estudo. | Estudos constantes dos suportes pedagógicos em vigor para a disciplina | Um estudo. | 25 |
| Lê bem à primeira vista | Um excerto apresentado pelo júri | Leitura à primeira vista | 10 |

Notas: Duração da Prova: A Prova terá a duração máxima de 45 minutos.

| | Estudos e obras | Leitura à 1ª vista |
|---------------------|---|---------------------------|
| Competências | Cumprimento dos conteúdos e da estrutura; postura; afinação; dedilhação; articulação; memorização | |

| | | | |
|--|---------------------------------|---|---|
| | Transversais | | |
| | Competências específicas | Articulações; destreza técnica; memória; leitura; pulsação; tempo; estrutura; dinâmicas; fraseado; vibrato; agógica | Tempo; notas; ritmo; dinâmicas; agógica |

Anexo IV- Cartaz audição 1º semestre

CONSERVATÓRIO. Amarante | **AUDIÇÕES DE NATAL MÚSICA** | **14 DEZEMBRO 18H15**
CONSERVATÓRIO DE AMARANTE

Violino
GUITARRA CLÁSSICA
GUITARRA PORTUGUESA

CONSERVATÓRIO.
Amarante

 **unesco**
Membro de
Associações e Clubes

 **GOVERNO DE PORTUGAL**
EDUCAÇÃO

Cofinanciados por:

 **PESSOAS 2030**

Os Fundos Europeus mais próximos de si.

 **PORTUGAL 2030**

 Cofinanciado pela
União Europeia

 **SELO DE CONFORMIDADE EQAVET**

Anexo V- Cartaz audição 2º semestre




unesco
Membro de
Associações e Clubes



**Órgão
e
Guitarra Portuguesa**

CONSERVATÓRIO. Amaranite

16 DE MAIO | 18h30

Conservatório de Amaranite

Anexo VI- Cartaz espetáculo final

unesco
Membro de
Associações e Clubes

CCO

CONSERVATÓRIO. Amarante

A PEQUENA SEREIA

AMARANTE CINE-TEATRO

10 junho
1º sessão - 15h00
2º sessão - 18h00

14 junho
1º sessão - 18h30
2º sessão - 21h30

Os bilhetes para o espetáculo podem ser adquiridos a partir do dia 29 de maio no Cine -Teatro de Amarante



Cofinanciados por:



Os Fundos Europeus mais próximos de si.

Anexo VII- Classificação Hornbostel e Sachs, revisão MIMO 2011

- 316 Frame zithers** The strings are stretched across an open frame
- 316.1 Without resonator** *Perhaps amongst medieval psalteries*
- 316.2 With resonator** *W. Africa, amongst the Kru (kani)*
- 32 Composite chordophones** A string bearer and a resonator are organically united and cannot be separated without destroying the instrument
- 321 Lutes** The plane of the strings runs parallel with the sound-table
- 321.1 Bow lutes [pluriarc]** Each string has its own flexible carrier
Africa (akam, kalangu, wambi)
- 321.2 Yoke lutes or lyres** The strings are attached to a yoke which lies in the same plane as the sound-table and consists of two arms and a cross-bar
- 321.21 Bowl lyres** A natural or carved-out bowl serves as the resonator
Lyra, E. African lyre
- 321.22 Box lyres** A built-up wooden box serves as the resonator *Kithara, crwth*
- 321.3 Handle lutes** The string bearer is a plain handle. Subsidiary necks, as e.g. in the Indian *prasarini vina* are disregarded, as are also lutes with strings distributed over several necks, like the *harpolyre*, and those like the Lyre-guitars, in which the yoke is merely ornamental
- 321.31 Spike lutes** The handle passes diametrically through or over¹⁹ the resonator
- 321.311 Spike bowl lutes** The resonator consists of a natural or carved-out bowl *Iran, India, Indonesia*
- 321.312 Spike box lutes or spike guitars** The resonator is built up from wood, the body of the instrument is in the form of a box *Banjo, Egypt (rebab)*
- 321.313 Spike tube lutes** The handle passes diametrically through the walls of a tube *China, Indochina*
- 321.32 Necked lutes** The handle is attached to or carved from the resonator, like a neck
- 321.321 Necked bowl lutes** *Mandolin, theorbo, balalaika*
- 321.322 Necked box lutes or necked guitars** NB Lutes whose body is built up in the shape of a bowl are classified as bowl lutes *Violin, viol guitar*
- 321.33 Half-spike lutes or tanged²⁰ lutes** the handle is neither attached to the resonator nor passes all the way through it but terminates within the body *W.Africa*
- 321.331 Half-spike or tanged bowl lutes**
- 321.332 Half-spike or tanged box lutes**
- 322 Harps** The plane of the strings lies at right angles to the sound-table; a line joining the lower ends of the strings would point towards the neck
- 322.1 Open harps** The harp has no pillar
- 322.11 Arched harps** The neck curves away from the resonator *Burma [Myanmar] and Africa*
- 322.111 Arched harps - Wachsmann type 1** the neck rests on the bottom of the resonator 'like a spoon in a cup'²¹ *Uganda*
- 322.112 Arched harps - Wachsmann type 2** the tanged neck fits tightly into a hole at the narrow end of the resonator 'like a cork in a bottle'²² *Democratic Republic of Congo, Zande, Nzakara, Banda, Mangebetu*
- 322.113 Arched harps - Wachsmann type 3** a carved finial extends from the resonator, usually in the form of a human head; it is often tied to the neck.²³ *Gabon, Kele, Tsogo, Fang*
- 322.12 Angular harps** The neck makes a sharp angle with the resonator

Anexo XVIII- Autorização CMP



REPÚBLICA
PORTUGUESA
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

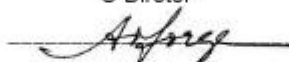
INSTITUTO DE MÉRITO DE QUARZO DA UPADE

Carta de autorização

Declara-se que, para efeitos de investigação, se autoriza Rafael Eusébio de Almeida Campos, com o número de cartão de cidadão 15163309, a utilizar os documentos facultados pela instituição, no âmbito do seu relatório de estágio nesta escola, a ser apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Conservatório de Música do Porto, 14 de maio de 2024.

O Diretor


António Moreira Jorge

Anexo IX- Autorização CML



Carta de autorização

Declara-se que, para efeitos de investigação, se autoriza Rafael Eusébio de Almeida Campos, com o número de cartão de cidadão 15163309, a utilizar os documentos facultados pela instituição, em virtude do seu relatório de estágio a ser apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Assinado por: **Sérgio Ricardo Alves Leite**
Certificado por: **Diário da República**
Atributos certificados: **Diretor - Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado**



Anexo X- Autorização CMC



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃO



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE COIMBRA

Carta de autorização

Declara-se que, para efeitos de investigação, se autoriza Rafael Eusébio de Almeida Campos, com o número de cartão de cidadão 15163309, a utilizar os programas da disciplina de guitarra portuguesa facultados por esta escola, em virtude do seu relatório de estágio a ser apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.




Anexo XI- Autorização CMS



Declaração de Autorização

Declara-se que se autoriza Rafael Eusébio de Almeida Campos, com o número de cartão de cidadão 15163309, a utilizar os documentos pedagógicos facultados pelo Conservatório de Música de Santarém, única e exclusivamente para efeitos da realização do relatório de estágio que o mesmo se encontra a desenvolver e que será apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Santarém, 21/11/2024


CONSERVATÓRIO MÚSICA SANTARÉM, CHL
Cont. N.º 501 637 354
Apt. 104
Tel./Fax: 245 227 070

Luisete de Sá e Seixas

(Diretora Executiva)

Anexo XII- Autorização CMVC

Conservatório de Música, Teatro e Dança de Vila do Conde
Av. João Graça, 580 - 4480-672 Vila do Conde, Portugal - www.conservatorioviladoconde.pt
tel +351 252 633 520 / +351 935 545 024 - conservatorio@adapvc.pt

Conservatório
Música Teatro Dança
Vila do Conde 

Carta de autorização

Declara-se que, para efeitos de investigação, se autoriza Rafael Eusébio de Almeida Campos, com o número de cartão de cidadão 15163309, a utilizar os documentos facultados pela instituição, em virtude do seu relatório de estágio a ser apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vila do Conde, 26 de julho de 2024

A Direção Pedagógica

(Dr. Aires Pinheiro | Dr. Nuno Oliveira)

Anexo XIII- Inquérito apresentado aos docentes

Os programas de guitarra portuguesa no ensino vocacional da música

O presente questionário enquadra-se no âmbito de uma investigação referente a um Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, relativo aos programas de guitarra portuguesa no ensino vocacional da música.

As respostas recolhidas serão confidenciais e anónimas, sendo exclusivamente utilizadas para fins académicos, estando salvaguardado o direito à privacidade dos inquiridos. Neste sentido, solicita-se que responda a todas as perguntas de acordo com a sua opinião, da forma mais sincera possível.

* Indica uma pergunta obrigatória

Indique a sua faixa etária

- De 18 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 54 anos
- De 55 a 64 anos
- Igual ou superior a 65 anos

Indique o seu género

- Masculino
- Feminino
- Outra:

Refira as suas habilitações académicas, referentes ao instrumento

- 5º grau
- 8º grau
- Licenciatura
- Mestrado em Performance
- Mestrado em Ensino
- Doutoramento
- Autodidata
- Ensino informal
- Outra:

Indique há quanto tempo leciona o instrumento, no contexto do ensino formal

- De 1 a 4 anos
- De 5 a 9 anos
- De 10 a 19 anos
- Igual ou superior a 20 anos

Indique o grau de concordância com as seguintes afirmações:

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo Totalmente |
|---|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| O repertório editado para guitarra portuguesa é suficiente para a criação de um programa no ensino vocacional da música | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O repertório técnico (estudos, escalas e exercícios) composto para a guitarra portuguesa é suficiente para o ensino formal do instrumento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os atuais programas do ensino vocacional são adequados às especificidades do instrumento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O repertório editado para guitarra portuguesa não é suficiente para a criação de um programa no ensino vocacional da música | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Preencha previamente as respostas e, em seguida, clique em "Obter link".

de ensino

Segue algum programa na sua instituição de ensino?

- Sim
- Não

Considerações pessoais sobre os programas

Alguma vez sentiu dificuldade em cumprir o programa estipulado para a disciplina? *

- Sim
- Não

Se respondeu sim à questão anterior, indique quais considera serem as principais razões para tal dificuldade

A sua resposta

O quão satisfeito está com o programa atual em vigor na sua instituição de ensino? *

- | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada Satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito Satisfeito |

Considera que o programa atual da sua instituição de ensino se encontra alinhado com as capacidades dos alunos? *

- Sim
- Não
- Outra:

Considera que o programa atual da sua instituição de ensino se encontra alinhado com as especificidades do instrumento? *

- Sim
- Não
- Outra:

Caso tenha respondido "Não" a alguma das opções anteriores, indique as razões que considera justificativas deste desalinhamento

A sua resposta

Quanto ao repertório a ser abordado nas aulas de guitarra portuguesa, indique * qual considera a metodologia de ensino mais apropriada para o contexto do ensino formal em conservatórios

| | Não deveria ser abordado | Através de metodologias de ensino formais | Através de metodologias de ensino informais | Seguindo uma abordagem mista entre metodologias formais e informais de ensino |
|---|--------------------------|---|---|---|
| Peças instrumentais de apenas um estilo (Coimbra ou Lisboa) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Peças instrumentais de ambos os estilos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Transcrições de repertório erudito de outros instrumentos e antepassados da guitarra portuguesa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Música contemporânea para guitarra portuguesa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Repertório relativo à música tradicional (como fados e folclore) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sendo ambos incluídos no programa, os estilos de coimbra e lisboa, e as suas técnicas intrínsecas devem ser ensinadas: *

- Em simultâneo (dentro do mesmo ciclo/grau de estudos)
- Separadamente (dedicando graus específicos a cada um dos estilos)
- De forma exclusiva (apenas deve ser ensinado um dos estilos)
- Outra:

Quando considera o melhor momento para a introdução das unhas postiças? *

- Assim que o aluno começa a aprender o instrumento;
- Assim que o aluno possua uma boa técnica de base com as unhas naturais,
- Outra:

Justifique a resposta anterior.

A sua resposta

Apreciação global

De uma forma geral, o que considera que poderia ser melhorado nos currículos atuais de guitarra portuguesa? *

A sua resposta

Conteúdos programáticos

Indique que conteúdos considera que devem ser abordados em cada grau de ensino:

1º grau *

- Organologia do instrumento
- Afinação do instrumento
- Posição do instrumento em relação ao corpo
- Posição de ambas as mãos
- Pulsação apoiada do dedo indicador
- Pulsação apoiada do dedo polegar
- Pulsação simples do dedo indicador
- Pulsação simples do dedo polegar
- Movimento alternado do dedo indicador (técnica do dedilho) em pulsação apoiada
- Movimento alternado do dedo indicador (técnica do dedilho) em pulsação simples
- Movimento alternado do dedo indicador com mudanças de corda
- Acordes Rasgueados em acordes de 2 e 3 sons
- Acordes rasgueados simples de 4 e 5 sons
- Rasgueados duplos
- Apogiaturas
- Ligados (Ascendentes e descendentes)
- Coordenação entre mãos
- Mudanças de posição;
- Execução da extinção sonora nas pausas (mão direita e mão esquerda)
- Outra:

2º grau *

- Organologia do instrumento
 - Afinação do instrumento
 - Posição do instrumento em relação ao corpo
 - Posição de ambas as mãos
 - Pulsação apoiada do dedo indicador
 - Pulsação apoiada do dedo polegar
 - Pulsação simples do dedo indicador
 - Pulsação simples do dedo polegar
 - Movimento alternado do dedo indicador (técnica do dedilho) em pulsação apoiada
 - Movimento alternado do dedo indicador (técnica do dedilho) em pulsação simples
 - Movimento alternado do dedo indicador com mudanças de corda
 - Acordes rasgueados em acordes de 2 e 3 sons
 - Acordes rasgueados simples de 4 e 5 sons
 - Rasgueados duplos
 - Apogiaturas
 - Ligados (Ascendentes e descendentes)
 - Coordenação entre mãos
 - Mudanças de posição;
 - Execução da extinção sonora nas pausas (mão direita e mão esquerda)
 - Outra:
-

3º grau *

- Mudanças de Posição;
- Digitação de obras;
- Movimento alternado do dedo indicador em pulsação simples;
- Aspectos interpretativos;
- Controlo de dinâmica;
- Vibrato;
- Apogiaturas;
- Trilos;
- Mordentes;
- Mobilidade da mão esquerda;
- Polifonia;
- Condução de vozes;
- Peças com acompanhamento de outros instrumentos;
- Improvisação;
- Ligados ascendentes e descendentes (mão esquerda)
- Pequenas barras (2 e 3 sons)
- Barras em formas mais elaboradas (4, 5 e 6 sons)
- Capacidade de resolução de problemas
- Crítica e autocrítica musical;
- Leitura à primeira vista;
- Autonomia de estudo;
- Memorização;
- Conhecer interpretações de referência;
- Conhecimento estilístico;

- Acompanhamento de fado de Coimbra baseado em acordes;
- Acompanhamento de fado de Lisboa baseado em acordes;
- Domínio da escala até ao 12º trasto;
- Velocidade;
- Acompanhamento e noção de segunda guitarra;
- Rasgueados duplos;
- Harmónicos;
- Concentração;
- Estilo e formas musicais;
- Posição alargada;
- Tremolo;
- Sonoridade própria;
- Outra:

4º grau *

- Mudanças de Posição;
- Digitação de obras;
- Movimento alternado do dedo indicador em pulsação simples;
- Aspectos interpretativos;
- Controlo de dinâmica;
- Vibrato;
- Apogiaturas;
- Trilos;
- Mordentes;
- Mobilidade da mão esquerda;
- Polifonia;
- Condução de vozes;
- Peças com acompanhamento de outros instrumentos;
- Improvisação;
- Ligados ascendentes e descendentes (mão esquerda);
- Pequenas barras (2 e 3 sons)
- Barras em formas mais elaboradas (4, 5 e 6 sons)
- Capacidade de resolução de problemas
- Crítica e autocrítica musical;
- Leitura à primeira vista;
- Autonomia de estudo;
- Memorização;
- Conhecer interpretações de referência;
- Conhecimento estilístico;

- Acompanhamento de fado de Coimbra baseado em acordes;
- Acompanhamento de fado de Lisboa baseado em acordes;
- Domínio da escala até ao 12º trasto;
- Velocidade;
- Acompanhamento e noção de segunda guitarra;
- Rasgueados duplos;
- Harmónicos;
- Concentração;
- Estilo e formas musicais;
- Posição alargada;
- Tremolo;
- Sonoridade própria;
- Outra:

5º grau *

- Mudanças de Posição;
- Digitação de obras;
- Movimento alternado do dedo indicador em pulsação simples;
- Aspectos interpretativos;
- Controlo de dinâmica;
- Vibrato;
- Apogiaturas;
- Trilos;
- Mordentes;
- Mobilidade da mão esquerda;
- Polifonia;
- Condução de vozes;
- Peças com acompanhamento de outros instrumentos;
- Improvisação;
- Ligados ascendentes e descendentes (mão esquerda);
- Pequenas barras (2 e 3 sons)
- Barras em formas mais elaboradas (4, 5 e 6 sons)
- Capacidade de resolução de problemas
- Crítica e autocrítica musical;
- Leitura à primeira vista;
- Autonomia de estudo;
- Memorização;
- Conhecer interpretações de referência;
- Conhecimento estilístico;

- Acompanhamento de fado de Coimbra baseado em acordes;
- Acompanhamento de fado de Lisboa baseado em acordes;
- Domínio da escala até ao 12º trasto;
- Velocidade;
- Acompanhamento e noção de segunda guitarra;
- Rasgueados duplos;
- Harmónicos;
- Concentração;
- Estilo e formas musicais;
- Posição alargada;
- Tremolo;
- Sonoridade própria;
- Outra:

6º grau/ 1º complementar *

- Mudanças de posição;
- Afinação;
- Qualidade sonora;
- Interpretação;
- Noções estilísticas;
- Estabilidade interpretativa;
- Improvisação;
- Construção instrumental;
- Sonoridade própria;
- Modos gregorianos;
- Velocidade de ambas as mãos;
- Agilidade de ambas as mãos;
- Arpejos em formas mais elaboradas;
- Desenvolvimento da posição alargada;
- Utilização de todos os quádruplos;
- Efeitos sonoros;
- Técnicas estendidas;
- Postura;
- Performance;
- Leitura à primeira vista;
- Articulação;
- Análise musical;
- Conhecimento estilístico;
- Metodologias de estudo;

- Memorização;
 - Acompanhamento como segunda guitarra;
 - Conhecimento de repertório e literatura musical;
 - Criatividade;
 - Resistência;
 - Peças com acompanhamento de outros instrumentos;
 - Complexidade rítmica;
 - Metodologias de aquecimento;
 - Outra:
-

7º grau/ 2º complementar *

- Mudanças de posição;
- Afinação;
- Qualidade sonora;
- Interpretação;
- Noções estilísticas;
- Estabilidade interpretativa;
- Improvisação;
- Construção instrumental;
- Sonoridade própria;
- Modos gregorianos;
- Velocidade de ambas as mãos;
- Agilidade de ambas as mãos;
- Arpejos em formas mais elaboradas;
- Desenvolvimento da posição alargada;
- Utilização de todos os quádruplos;
- Efeitos sonoros;
- Técnicas estendidas;
- Postura;
- Performance;
- Leitura à primeira vista;
- Articulação;
- Análise musical;
- Conhecimento estilístico;
- Metodologias de estudo;

- Memorização;
 - Acompanhamento como segunda guitarra;
 - Conhecimento de repertório e literatura musical;
 - Criatividade;
 - Resistência;
 - Peças com acompanhamento de outros instrumentos;
 - Complexidade rítmica;
 - Metodologias de aquecimento;
 - Outra:
-

8º grau/ 3º complementar *

- Mudanças de posição;
- Afinação;
- Qualidade sonora;
- Interpretação;
- Noções estilísticas;
- Estabilidade interpretativa;
- Improvisação;
- Construção instrumental;
- Sonoridade própria;
- Modos gregorianos;
- Velocidade de ambas as mãos;
- Agilidade de ambas as mãos;
- Arpejos em formas mais elaboradas;
- Desenvolvimento da posição alargada;
- Utilização de todos os quádruplos;
- Efeitos sonoros;
- Técnicas estendidas;
- Postura;
- Performance;
- Leitura à primeira vista;
- Articulação;
- Análise musical;
- Conhecimento estilístico;
- Metodologias de estudo;

- Memorização;
 - Acompanhamento como segunda guitarra;
 - Conhecimento de repertório e literatura musical;
 - Criatividade;
 - Resistência;
 - Peças com acompanhamento de outros instrumentos;
 - Complexidade rítmica;
 - Metodologias de aquecimento;
 - Outra:
-

Anexo XIV- Listagem de conteúdos

2º ciclo:

Conteúdos:

- Diferenças fundamentais entre Guitarra de Coimbra e Guitarra de Lisboa (construção, afinação, etc...)
- Afinação do instrumento;
- Posição do instrumento;
- Posição de mão direita;
- Posição da mão esquerda:
- Pulsação simultânea com apoio (dedos i, p);
- Pulsação simples com i e p (isolados)
- Acentuação e movimento alternado do indicador;
- Movimento alternado de i nas ordens 1 a 4 com pulsação apoiada
- Acorde puxado em 3 e 4 ordens
- Movimento alternado do indicador com bordão de acompanhamento em cada ordem.
- Alternâncias (3 ordens)
- Rasgueado de Acordes em 2 e 3 ordens
- Pulsação simultânea com apoio de i e p na mesma ordem;
- Iniciação ao acorde rasgueado duplo;
- Introdução à apogiatura Ligado (ascendente/ descendente/ portamento)
- Colocação simultânea dos dedos da m.e. em trajectos melódicos descendentes na mesma ordem;
- Coordenação entre a mão direita e a mão esquerda
- Acorde rasgueado simples em 4 e 5 ordens
- Utilização do dedo 5 para calcar;
- Arpejos simples;
- Escalas na primeira posição;
- Mudanças de posição;
- Aprender os diversos processos de afinação do instrumento;
- Execução de extinção sonora nas pausas (mão direita e mão esquerda);

3º ciclo:

Conteúdos:

- Exercícios de mudanças de posição;
- Desenvolvimento do vibrato;
- Ditação completa de obras;
- Movimento alternado em pulsação simples;
- Execução de apogiaturas;

- Mobilidade da mão esquerda;
- Controlo de dinâmica
- Diferenciação de vozes através de dinâmica, timbre e ressonância.
- Execução de peças com acompanhamento de guitarra clássica;
- Combinações de diferentes articulações;
- Alternância nas 6 ordens;
- Condução de vozes;
- Aspectos interpretativos;
- Improvisação;
- Diversos tipos de ornamentação: Trilos, mordentes e appoggiaturas;
- Escalas com e sem cordas soltas;
- Ligados ascendentes e descendentes (mão esquerda);
- Pequenas barras;
- Capacidade de resolução de problemas
- Crítica e autocrítica musical;
- Leitura à primeira vista;
- Memorização;
- Conhecer interpretações de referência;
- Autonomia de estudo;
- Conhecimento estilístico;
- Movimento alternado do indicador com bordão de acompanhamento;
- Acompanhamento de fado de Coimbra baseado em acordes;
- Domínio da escala até ao 12º trasto;
- Velocidade;
- Acompanhamento e noção de segunda guitarra;
- Rasgueados duplos;
- Harmónicos;
- Concentração;
- Estilo e formas musicais;
- Posição alargada;
- Tremolo;
- Sonoridade própria;
- Autonomia de estudo;

Secundário:

Conteúdos:

- Mudanças de posição;
- Afinação;
- Qualidade sonora;
- Interpretação;

- Noções estilísticas;
- Estabilidade interpretativa;
- Improvisação;
- Construção instrumental;
- Sonoridade própria;
- Modos gregorianos;
- Velocidade de ambas as mãos;
- Agilidade de ambas as mãos;
- Arpejos em formas mais elaboradas;
- Desenvolvimento da posição alargada;
- Utilização de todos os quádruplos;
- Efeitos sonoros (pizzicato, rasgueados, rasgueados duplos, harmónicos);
- Postura;
- Performance;
- Leitura à primeira vista;
- Articulação;
- Análise musical;
- Conhecimento estilístico;
- Autonomia de estudo;
- Reflexão crítica;
- Memorização;
- Acompanhamento como segunda guitarra;
- Conhecimento de repertório e literatura musical;
- Criatividade;
- Resistência;
- Música de conjunto;
- Complexidade rítmica;
- Técnica de execução do século XX;